«Jeg synes skolen bør være mer glad i sine elever»

Kvalitativ intervjuundersøkelse av ugyldig fravær og opplevelse av faglig mestring i videregående skole på Island.

Elin Arndis Gunnarsdottir

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

Vår 2015

Tittel:

«Jeg synes skolen bør være mer glad i sine elever»

Kvalitativ intervjuundersøkelse av ugyldig fravær og opplevelse av faglig mestring i videregående skole på Island.

Problemstilling:

Hvordan opplever ungdom med mye ugyldig fravær faglig mestring i videregående skole på Island?

© Elin Arndis Gunnarsdottir

2015

”Jeg synes skolen bør være mer glad i sine elever”

Forfatter Elin Arndis Gunnarsdottir

http://www.duo.uio.no

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

Dette masterprosjektet har hatt fokus på å få frem ungdommenes synspunkter på ugyldig fravær og opplevelsen deres av faglig mestring i videregående skole. Ved å bruke kvalitativ semistrukturert intervjuundersøkelse har jeg fokusert på ungdommenes opplevelse av manglende fremmøte og deres mestringsopplevelser i skolen med utgangspunkt i oppgavens problemstilling:

«Hvordan opplever ungdommer med mye ugyldig fravær faglig mestring i videregående skole på Island?»

For å operasjonalisere problemstillingen formulerte jeg tre forskningsspørsmål: 1) Hvordan gir ungdommene uttrykk for mestring og motivasjon i ungdomsskolen og i videregående skole? 2) Hvordan beskriver ungdommene forholdet sitt til mye ugyldig fravær? 3) Hvordan opplever ungdommene skolesystemet? Bearbeiding av datamateriale i denne intervjuundersøkelsen er fremstått gjennom semistrukturerte intervjuer med fem ungdommer i alderen 18 til 21 år som har eller har hatt mye ugyldig fravær i videregående skole på Island. Disse ungdommene er enten i skole nå eller er falt fra opplæringen. For å få frem ungdommenes tanker, erfaringer og følelser er datamaterialet analysert og tolket i et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv, samt drøftet i lys av teoretisk og forskningsmessig forståelsesramme.

Resultatene peker på at ungdommene opplever ungdomsskolen som altfor lett. De yter minimalt i skolen, men får likevel høye gjennomsnittskarakterer i slutten av tiende klasse. Fag som er av interesse gir høye karakterer, og de som er av lite interesse gir lavere karakterer. På videregående skole trives ungdommene dårlig. De mangler tilhørighet og ser ikke meningen med det de skal lære der. De sliter med fremmøte og forteller at ingen bryr seg om de er på skolen eller ikke. Ungdommene blir ikke kontaktet av rådgiver når de har så dårlig fremmøte, men må selv søke kontakt, noe de ikke gjør. Videre viser resultatene sammenheng mellom karakterer og troen på å lykkes i skolen. Får ungdommene lave karakterer, velger de å vrake faget og mister interesse selv om de tidligere har hatt faget som favorittfag i mange år. Ungdommene fremhever at de savner at skolen er der for dem, men ikke at de skal være der for skolen. Undersøkelsen er et godt innlegg i diskusjonen om frafall på Island og den henvender seg til alle som underviser i ungdomsskolen og videregående skole, rådgivere og andre som bryr seg om ungdommenes opplæring.

Forord

Veien hit har vært interessant. Det er på tide å avslutte masterstudiet på Universitetet i Oslo og presentere masterprosjektet. De siste to årene har jeg lest spesialpedagogikk med spesiale i psykososiale vansker sammen med utrolig flinke studenter. Dem vil jeg takke for gode innspill og faglighet gjennom disse to årene. Tusen takk spesielt til Magny Barmen, Hannah Lohne Enersen og Maren Endrerud for fine samtaler, latter og støtte helt igjennom. Uten dere ville jeg ha tapt veien for lenge siden. Familien min takker jeg for tålmodigheten og oppmuntringen i alle faser av studiet – dere er livet mitt!

Ungdommene som var villige til å stille opp til intervjuer, takker jeg for å ha delt erfaringene sine med meg. Uten dere ville denne masteroppgaven ikke vært gjennomført. Til slutt vil jeg nevne at Nils Karsten Pedersen var veileder i begynnelsen av dette prosjektet. Ingibjørg Jonsdottir, D.Ed., veiledet meg på slutten av prosjektet, og henne takker jeg for fine innspill og høyst faglige samtaler.

Blindern, 15. mai 2015

Elín Arndís Gunnarsdóttir

Innholdsfortegnelse

1 Innledning ... 1
1.1 Bakgrunn for valg av tema ... 1
1.2 Formål ... 3
1.3 Problemstilling ... 3
1.4 Oppgavens struktur ... 4

2 Teoretisk forankring ... 5
2.1 Det islandske videregående skolesystemet ... 5
2.1.1 Islandske elever i videregående skole ... 7
2.2 Forskning av frafall i videregående opplæring ... 8
2.2.1 Kjente risikofaktorer i forhold til frafall ... 9
2.3 Fravær ... 10
2.3.1 Skulk og ugyldig fravær ... 10
2.4 Salutogenese ... 11
2.4.1 Opplevelse av sammenheng (OAS) ... 12
2.4.2 Begripeligheten ... 13
2.4.3 Håndterbarheten ... 13
2.4.4 Meningsfullheten ... 14
2.5 Mestring ... 14
2.5.1 Mestringsforventning ... 14
2.5.2 Akademisk selvoppfatning og selvvurdering ... 16
2.6 Motivasjon ... 18
2.6.1 Indre motivasjon ... 18
2.6.2 Ytre motivasjon ... 19
2.6.3 Målsetting ... 20

3 Metode ... 21
3.1 Metodevalg ... 21
3.1.1 Kvalitativ metode ... 21
3.1.2 Fenomenologien i kvalitativ intervjuundersøkelse ... 22
3.1.3 Forskerrollen og forforståelse ... 23
3.1.4 Semistrukturert intervju ... 24
3.1.5 Utarbeiding av intervjuguide ... 25
3.2 Datainnsamling ... 26
3.2.1 Prøveintervju ... 27
3.2.2 Utvalg ... 28
3.2.3 Kriterier for valg av informanter ... 29
3.2.4 Begrensninger ved å få tak i informanter ... 29
3.2.5 Innhenting av tillatelse ... 30
3.2.6 Gjennomføring av intervjuer ... 30
3.3 Bearbeiding av data ... 31
3.3.1 Transkripsjon ... 32
3.3.2 Analyse ... 33
3.3.3 Tema og kategorisering ... 34
3.4 Kvalitet i intervjuundersøkelser ... 35
3.4.1 Validitet ... 35
3.4.2 Reliabilitet ... 37

3.4.3 Generalisering i kvalitativ forskning 38
3.5 Etiske hensyn 39

4 Presentasjon av funn og drøfting 42
4.1 Informantene 42
4.2 Opplevelse av faglig mestring 44
4.2.1 Mestring i ungdomsskolen 44
4.2.2 Mestring i videregående skole 46
4.2.3 Motivasjon for læring 48
4.2.4 Oppsummerende drøfting 49
4.3 Skulk og ugyldig fravær 51
4.3.1 Ugyldig fravær i videregående skole 52
4.3.2 Fravær og anerkjennelse 54
4.3.3 Oppsummerende drøfting 55
4.4 Skolesystemet og fravær 57
4.4.1 Ungdommen i møte med rådgivere på videregående skole 59
4.4.2 Skolesystemet 60
4.4.3 Oppsummerende drøfting 61

5 Konklusjon og avsluttende refleksjoner 64
5.1 Refleksjon og behov for videre forskning 67

Litteraturliste 68

Vedlegg 75

1 Innledning

I innledningen vil jeg presentere og gjøre rede for bakgrunn for valg av tema samt formålet med masterprosjektet. Avslutningsvis i dette første kapitlet gis oversikt over masteroppgavens struktur og oppbygging.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Nesten alle elever på Island starter på videregående opplæring etter ungdomsskolen. Underveis faller mange elever fra undervisningen og sliter med å få gjennomført videregående opplæring. Frafall i videregående skole er et problem mange land har hatt i lang tid. De nordiske landene prøver å senke frafallsraten med forskjellige tiltak, og mye forskning og dokumentasjon av frafall foregår i disse landene (Markussen, 2010; OECD, 2014). Island er et av de nordiske landene som forsker på frafall. Blondal og Jonasson (2010) påpeker i sin omtale av frafall på Island at islandsk registrert data er mer pålitelig enn i mange andre land. Grunnen er tilgjengeligheten til offentlige, periodiske registerdata fra det statistiske sentralbyrået på Island [Hagstofa Íslands]. Byrået «samler årlig inn data om registrerte elever og hvorvidt de fullfører, direkte fra hver enkelt videregående skole på Island, og svarprosenten fra skolene har vært 100 %» (Blondal & Jonasson, 2010, s. 99).

På Island gjennomfører omtrent 45 prosent elever på normert tid. Normert tid på Island anses for å være fire år i de allmennfaglige skoler og to til fire år i yrkesfagskoler. Gjennomføringsprosenten etter seks år i videregående skole ligger på 58 (OECD, 2014). Det har vært en stor debatt i kunnskapsdepartementet fra 1994 om studieforløpet burde avkortes i samsvar med videregående utdanningsforløp i de andre nordiske landene (Dokument nr. 815:249, 2014-2015). Det har lenge vært et mål for kunnskapsdepartementet å gjennomføre denne endringen, og ifølge Lov om videregående skole på Island (2008 nr. 92, 12. juni) §15 om Studiepoeng er det lagt opp til at alle videregående skoler på Island skal tilby 3 års utdanning i studiespesialisering til artium. I dag fører fire års studium i akademiske fagskoler (studiespesialisering) til artium som gir videre mulighet for å bli opptatt på universiteter og høyskoler. Høsten 2014 påla kunnskapsministeren alle videregående skoler å innsende nye program- og studieplaner til departementet. De nye planene skulle ta hensyn til 180 dagers skole og tre års utdanning i studiespesialisering til artium, gjennomførbart fra høsten 2015.

Kunnskapsdepartementet ser denne forandringen som en stor fordel i henhold til frafallsproblematikken og håper å kunne redusere frafallet betydelig i de kommende år (Kunnskapsdepartementet på Island, 2014c). Per dags dato ser det likevel ikke ut til at alle videregående skoler fra høsten 2015 vil ha tre års opplæringsforløp på Island.

Kunnskapsdepartementet på Island (2014a) gjennomførte kartlegging av frafall i samarbeid med alle videregående skoler på Island for første gang høsten 2013. Kartleggingen er et viktig ledd i et forebyggingsprosjekt som departementet har igangsatt for å redusere frafall i videregående skoler. Høsten 2013 var det 24 711 elever i videregående skoler på Island. På slutten av semesteret var frafallet 1060 elever som ikke gjennomførte eksamen, hvorav 220 elever (21 prosent) ble bortvist grunnet ugyldig fravær og overtredelse av skolens regler om møteplikt. Elevenes ugyldige fravær er definert som bortvisning uten anledning til å gjennomføre semesteret med karakterer (Kunnskapsdepartementet på Island, 2014a). Våren 2014 falt 869 elever bort fra opplæringen og gjennomførte ikke eksamen om våren. Av disse elevene ble 247 elever (28 prosent) bortvist grunnet overtredelse av skolens regler om møteplikt, en økning på syv prosent mellom semestre (Kunnskapsdepartementet på Island, 2014b).

Det er klart at flere ungdommer sliter med oppmøte i skolen, og med henblikk på at en så stor gruppe unge mennesker blir bortvist grunnet mangel på oppmøte i skolen, fikk jeg lyst til å se nærmere på enkelte individer som har hatt så stort fravær i videregående opplæring. Det kan være flere forskjellige grunner til at ungdom har mye ugyldig fravær i videregående skole. Stella Blondal (2014) har skreddersydd kartleggingslisten som brukes på Island, og hennes funn peker på at ungdom med mye ugyldig fravær kan karakteriseres blant annet ved at de slutter å tenke på læring, de føler at de mangler tilhørighet, de ser ikke hensikten med å gå på skolen, de mangler ambisjon og visjon, kan ikke identifisere seg med skolen og deltar ikke i undervisningen.

Ettersom jeg har jobbet i mange år både som faglærer og allmennlærer i ungdomsskolen på Island, har jeg utviklet stor interesse for ungdommens syn på sin tilværelse og muligheter i livet. Videre har jeg notert meg at noen av mine tidligere elever ennå ikke har gjennomført videregående opplæring og har byttet utdanningsretning gang på gang uten å lykkes i å gjennomføre. I praksisperioden gjennom masterstudiet var jeg innom en videregående skole i Oslo. Der ble jeg kjent med hvor stort problemet med ugyldig fravær er i skolen og hvilke konsekvenser det kan ha for disse ungdommene. Jeg ble nysgjerrig på om islandsk ungdom

har så mye ugyldig fravær som deres norske jevnaldrende. Jeg fant at forskningen på Island og i Norge viser det samme – at ungdommens sosiale bakgrunn, tidligere prestasjoner, skolefaglige engasjement og identifikasjon har betydning for frafall samt gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole. Ungdommene har ulike verdier hjemmefra og deres syn på utdanning varierer, som videre kan ha stor betydning for gjennomføringen og kompetanseoppnåelse i skolen (Markussen, 2010).

1.2 Formål

I Altingsmelding om reform av utdanningen (Kunnskapsdepartementet på Island, 2014c) vektlegges betydningen av å jobbe med forebygging eller redusering av frafall i videregående skole på Island. I reformen pekes det på viktigheten av å undersøke nærmere bakgrunnen for elevenes store ugyldige fravær som dokumenteres hvert år i skolene. Elever med mye ugyldig fravær i videregående skole kan ha problemer med å identifisere seg med skolen og forstår ikke hensikten med å gå der. De ser ut til å mangle ambisjon, og muligvis er troen på å lykkes veldig liten (Blondal, 2014). Med henblikk på disse elementene er formålet med masteroppgaven å få frem ungdommens synspunkter på eget ugyldig fravær i videregående skole og opplevelse av faglig potensiale og ambisjoner for fremtiden.

Å bevisstgjøre ungdommens synspunkter kan være et viktig element i tiltak mot frafall, da fravær er en betydelig risikofaktor for senere frafall i videregående skole. Det er viktig at skolesamfunnet jobber forebyggende mot frafall ved å høre på ungdommens egne opplevelser, og det er både økonomisk og sosialt forsvarlig for samfunnet at ungdommen gjennomfører videregående opplæring. Kommunenes Landsforbund på Island [Samtök sveitarfélaga] har regnet ut at hver elev som dropper ut av videregående skole på Island, kommer til å koste samfunnet rundt 750 000 norske kroner (Kommunenes landsforbund på Island, 2014).

1.3 Problemstilling

Jeg har valgt å fokusere på ungdommens opplevelse av manglende fremmøte og deres mestringsopplevelser i skolen. Dette vil jeg belyse med problemstillingen:

«Hvordan opplever ungdom med mye ugyldig fravær faglig mestring i videregående skole på Island?»

For å operasjonalisere problemstillingen er disse forskningsspørsmålene formulert:

- Hvordan gir ungdommen uttrykk for mestring og motivasjon i ungdomsskolen og i videregående skole?
- Hvordan beskriver ungdommen forholdet sitt til mye ugyldig fravær?
- Hvordan opplever ungdommen skolesystemet?

1.4 Oppgavens struktur

Masterprosjektet har fem kapitler. I kapittel 1 har jeg gjort rede for bakgrunn for valg av tema. Videre har jeg beskrevet formålet med prosjektet og fremstilt en problemstilling.

I kapittel 2 vil jeg redegjøre for oppgavens teoretiske bakgrunn og forskning innen frafall og fravær. Sentrale element i problemstillingen er belyst med beskrivelse av det videregående skolesystemet på Island, og videre gjøres det rede for for mestrings- og motivasjonsteorier som er med på å belyse prosjektets problemstilling.

I kapittel 3 gjøres det rede for valg av kvalitativ metode ved bruk av semistrukturert intervjuundersøkelse. Videre beskrives fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv og bearbeiding av innhentet datamateriale. Analyse og tolkning diskuteres samt kvaliteten av undersøkelsen, det vil si validitet, reliabilitet og generalisering. Avslutningsvis drøftes etiske vurderinger rundt dette prosjektet.

Presentering av funn og drøfting er innbefattet i kapittel 4. Først presenterer jeg informantene for videre analysering og drøfting i hvert sitt avsnitt om opplevelse av faglig mestring, skulk og ugyldig fravær og skolesystemet og fravær. Drøfting av funn er gjort i forhold til temaene jeg har valgt å undersøke med bakgrunn i prosjektets problemstilling.

I kapittel 5 fremstiller jeg mine konklusjoner for videre refleksjon over hvilke fenomener ville være hensiktsmessig å se nærmere på.

2 Teoretisk forankring

Operasjonalisering av det islandske videregående skolesystemet er et viktig ledd i fremstillingen av det empiriske datamaterialet. Det islandske systemet er på visse måter annerledes enn det norske. Derfor har jeg valgt å gi en kort presentasjon av det islandske systemet og gi et lite innsyn i ungdommenes hverdag i og utenfor skolen. Videre gjør jeg rede for relevant forskning i forhold til fravær og risiko av frafall i videregående skole, for videre å drøfte valg av teori i oppgaven. Teorien er valgt med henblikk på problemstillingen:

«Hvordan opplever ungdom med mye ugyldig fravær faglig mestring i videregående skole på Island?»

2.1 Det islandske videregående skolesystemet

Det islandske videregående skolesystemet er på mange måter annerledes enn det norske systemet. I prinsippet er det islandske samfunnet fokusert på utdanning (Blondal & Jonasson, 2010) og tiårig opplæring i barne- og ungdomsskolen er obligatorisk for alle barn mellom 6 og 16 år. Alle elever går automatisk fra ett trinn til det neste, og det å gå om igjen et klassetrinn forekommer ikke i barne- og ungdomsskolen. Det gis karakterer helt fra første klasse i folkeskolen, og karakterene ligger på skalaen 1–10. Karakterene gis for alle fag unntatt det første året hvor elevene får karakterer i fagene matematikk, lesing og skriving. Ifølge Lov om videregående skole på Island (2008 nr. 92, 12. juni) §32, om rett til opplæring, har alle ungdommer på Island juridisk rett til videregående opplæring etter ungdomsskolen, eller når de fyller 16 år. Slik er det mulig å komme inn på videregående skole uansett karakterer, men dårlige karakterer fra ungdomsskolen kan gi begrenset mulighet for skolevalg.

Det er omtrent 30 videregående skoler på Island som hovedsakelig tilhører tre kategorier. Den første kategorien er den almennfaglige skolen med mye akademisk funksjon som tilbyr studiespesialisering. Dette er en type skole som i lang tid har dannet en homogen ryggrad i skolesystemet på Island med stor vekt på allmennfag og ingen yrkesfag. Den almennfaglige skolen har opplæring i fire år og krever at elevene består hvert år for å kunne gå videre til det neste. Den har klasseoppdeling hvor elevene følger samme klasse gjennom alle årene på skolen. Andre kategori er ulike yrkesfagskoler som har utviklet seg i de siste årtiene. Disse

skolene er spesialisert og tilbyr ulike programmer innenfor forskjellige yrkesfag. Her er det ikke mulig å ta studiespesialiserende fag. Tredje kategori er åpne skoler som tilbyr både yrkesfag og allmenne fag eller studiespesialisering. Disse skolene er blitt mer aktuelle på Island siden slutten av 70-tallet (Blondal, Jonasson, & Tannhauser, 2011). Åpne skoler tilbyr system som bygger på fagmoduler. For å kunne gå videre i systemet må hver modul bestås slik at elevene kan registrere seg i ny modul. Nesten alle typer åpne skoler tilbyr fjernundervisning for eldre elever som har droppet ut av skolen i tidlig alder og har lyst til å gjennomføre videregående utdanning. Fjernundervisning er også en mulighet for elever på ungdomsskolen som ønsker å forsere fag. Fjernundervisningen foregår gjennom internett, og elevene innleverer oppgaver i løpet av semesteret og møter opp i slutten av semesteret for å gå opp til eksamen.

På Island går videregående elever ikke automatisk fra ett semester eller skoleår til det neste, men må bestå hvert enkelt fag for å komme videre. Elever i den almennfaglige skolen må bestå alle fag for å kunne gå videre til neste år. Om det ikke lykkes, tilbys de å gå om igjen klassetrinnet. Alle skoler har gjenopptakelseseksamen, som betyr at dersom eleven stryker på eksamen, får han ny sjanse til å gjennomføre eksamenen. Stryker eleven igjen, må han ta faget om igjen. Videre gir alle skoler karakterer for fremmøte. Det forventes at elevene møter 85 prosent av tiden ellers stryker de og må ta semesteret eller skoleåret om igjen. Mange skoler har også innført fremmøte som en liten prosent av karakteren i hvert enkelt fag. Dette medfører at elevene kan stryke i enkelte fag grunnet dårlig fremmøte.

Det islandske skolesystemet er opptatt av eksamen. Elevene har løpende eksamener og tester i løpet av skoleåret. Hvert enkelt fag har slutteksamen på vår- og høstsemesteret som ofte gjelder 60–80 prosent av sluttkarakteren for semesteret. Sluttkarakteren i hver enkelt fag innbefatter også karakter for fremmøte og oppførsel i timene, ofte 10–15%. Resterende prosent av sluttkarakteren er prosjekter og oppgaver som er innlevert i løpet av semesteret. Har en vansker med fremmøte, er det viktig å skåre høyt på slutteksamenen for å bestå semesteret. Ifølge Lov om videregående skole på Island (2008 nr. 92, 12. juni) §17 om Yrkeskvalifisering og §18 om Artium må elevene ha fullført studiet med endelige resultater i henhold til studie- og læreplaner. I den siste tiden er fjernundervisning i åpne skoler blitt mer populært blant ungdomsskoleelever som har fått muligheten til å forsere fag som engelsk, islandsk og matematikk. Denne utdanningsformen er dog mest brukt av voksne som ikke har

fått gjennomført videregående opplæring og ønsker seg flere muligheter i arbeidslivet eller å ha mulighet for utdanning på universitetsnivå (Blondal et al., 2011).

2.1.1 Islandske elever i videregående skole

Ungdommene på videregående skole jobber som regel samtidig som de går på videregående skole, for eksempel som servitører på restauranter, pizzeriaer, i klesbutikker, på kafeer eller AKS om ettermiddagen. Noen har fulltids skole samt to jobber, en på ettermiddagen og en på kvelden eller i helgen. Dette er forhold som er sær-islandske, da elever i videregående skole ikke kan søke stipend eller studielån fra den islandske lånekasse. Lånekassen finnes bare for dem som går på universitetsnivå, og stipender er det ikke noe av. Nesten alle ungdommer søker sommerjobb og prøver da å få så mye penger som mulig til bruk vinteren etter. Det koster omtrent 1700 norske kroner å bli registrert hvert år i videregående skole (noe mer for privatskoler), og skolebøker må elevene kjøpe selv.

Alle videregående skoler har elevforeninger som er svært aktive i løpet av skoleåret. Det avholdes fester eller ball hver måned, og konkurranser mellom skolene utøves med jevne mellomrom. Elevforeningene opererer flere forskjellige klubber som elevene driver selv. Alt arbeid i disse foreningene og klubbene er frivillig og gir ingen studiepoeng. De som konkurrerer på vegne av skolen i diverse konkurranser mellom skolene får ofte andre fremmøteregler rundt konkurransene. Disse reglene gjelder ikke elevene som sitter i styret i foreningene og driver med de daglige/ukentlige/månedlige sammenkomster og fester.

Når ungdommer begynner i videregående skole på Island blir det lagt opp til at de selv har ansvar for egen læring. Foreldre har igjennom årene ikke vært involvert i ungdommenes opplæring i videregående skole, da man for det meste har sett på ungdommene som voksne. Myndighetsalderen på Island var 16 år inntil 1998, da loven ble endret og myndighetsalderen ble satt til 18 år (Lov om myndighetsalder, 1997 nr. 71, 28. mai). Det er først i de senere år at foreldrene har vært innkalt til foreldremøter og foreldreforeninger er stiftet i noen av de videregående skolene.

2.2 Forskning av frafall i videregående opplæring

Ungdommer som velger å avslutte videregående opplæring har ofte tenkt på det lenge innen de stopper. Stort fravær er ofte et ledd i prosessen som fører til at de velger bort skolen. Forskning viser at frafall i videregående skole kan være dyrt for samfunnet med blant annet flere som går på trygd og mange som blir avhengig av offentlig støtte i kortere eller lengre tid (Kommunenes landsforbund på Island, 2014; Markussen, 2010; Mjaavatn & Frostad, 2014). Videre påpekes det at flere forskjellige forhold gjør at elevene ikke fullfører opplæringen. Blant annet viser det seg at høyere utdanning hos foreldrene har større innvirkning på kompetanseoppnåelse for elevene. Elever som bor sammen med begge foreldre, har bedre kompetanseoppnåelse enn de som ikke gjør det. Og de elevene som har høye gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen, har større sjanse for å gjennomføre videregående opplæring innen fem år enn de som har lave karakterer fra grunnutdannelsen. Hvis elevene får førstevalget sitt innvilget, gir det større sjanse for at de fullfører videregående opplæring innen fem år (Markussen, 2010; Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008).

Blondal et al. (2011) poengterer at årsakene til frafallsraten på Island kan være samfunnets fokus på akademisk læring og elevenes mangel på grundige overveielser ved valg av studieretning. Forskningen viser ytterligere at elevenes mangel på engasjement eller forpliktelser i forhold til egen læring kan føre til at de velger å droppe ut av videregående skole. Vurdering av elevenes forpliktelser i forhold til deres læring bygger på atferdsmessige, emosjonelle og kognitive elementer som også kan utlegges som mangel på mestring, motivasjon og opplevelse av sammenheng (Fredricks, Blumenfeld, & Paris, 2004). På Island viser forskning at mangel på interesse og skoletretthet er den største faktoren for at elevene velger å stoppe videregående opplæring. Elevene er usikre på hvilken studieretning de skal velge i videregående, og det er lite informasjon å hente i ungdomsskolen. Dette kan tyde på hvor viktighet det er med en aktiv rådgiver det siste året på ungdomsskolen når elevene står overfor valg av studieretning som skal føre dem mot det de ønsker å lære eller jobbe med i fremtiden. Det er svært viktig at elevene ser målet med å ta utdanningen og ser hensikten med den i videre forløp (Blondal & Ægisdottir, 2013). Dette er i tråd med forskning som viser at elever med klare målsettinger om opplæringen mer sannsynlig ser hensikten med utdannelsen sin. Det kan føre til mer positivt syn på deres fremtidige arbeid eller videre utdanning og mer positiv holdning til skolen (Fredricks et al., 2004).

Forskning utført av Adalbjarnardottir og Blondal (2005) viser at elever som opplever støtte og anerkjennelse fra foreldrene sine i en alder av 14 år, mer sannsynlig vil ha gjennomført videregående skole ved 22-årsalderen. Videre viser forskningen at ungdom som har autoritative foreldre, er mer sannsynlige til å lykkes i skolen, da gjensidig tillit og anerkjennelse støtter opp omkring barn og ungdoms utvikling og er med til å øke selvtilliten og ansvarsfølelsen hos hver enkelt. Resultatene viser at foreldrenes oppdragelsesstil hadde mer å si i forhold til frafall i videregående skole selv om det ble tatt hensyn til karakterer i 10. klasse, foreldrenes sosiale og økonomiske situasjon og elevenes kjønn (Adalbjarnardottir & Blondal, 2005).

2.2.1 Kjente risikofaktorer i forhold til frafall

Wollscheid (2010) skriver i sin NOVA-rapport at de generelle risikogrupper som ikke får gjennomført videregående opplæring, er elever med lavt utdannede foreldre, gutter, minoritetsspråklige med manglende språkkunnskaper og elever med svake grunnskolekarakterer (Wollscheid, 2010). Dette er sentrale faktorer som skolen på Island må ta hensyn til, da disse elevene kan være i risikogruppen for frafall. Det gjelder både individuelle faktorer og miljøfaktorer. Individuelle faktorer er faktorer knyttet til individet, som vanskelig temperament, utagering og kognitive utfordringer. Videre kan risikofaktorene være svake ekspressive ferdigheter, dårlig persepsjon og hukommelse, lav IQ, mangelfull sosial kompetanse og svake skolefaglige prestasjoner. Miljøfaktorer innbefatter faktorer utenfor personen, som relasjonene individet har til ulike miljøer rundt seg og hvordan miljøet rundt denne personen er – miljøer som familie, venner og skole (Overland & Nordahl, 2013).

Ser en på miljøfaktorer, kan både familie og jevnaldrende spille en avgjørende rolle som en risikofaktor, enten alene eller sammen. Mangelfulle foreldreferdigheter, konflikter innad i familien eller sosioøkonomiske forhold kan være årsaker til større risiko for frafall (Overland & Nordahl, 2013). Videre kan miljøfaktorer omhandle overgrep, omsorgssvikt, kriminalitet, vold og rusmisbruk som kan føre til at ungdommen ikke mottar den støtten, omsorgen og hjelpen som er nødvendig fra hjemmet. Hjemmet fremstår da som en risikofaktor, fremfor å være en beskyttelsesfaktor, slik det hadde vært om hjemmet hadde utvist støtte og trygghet. Dårlige relasjoner til jevnaldrende kan være en risikofaktor ved at ungdommen kan knytte seg til andre med tilsvarende problemer. Det kan det dannes en kultur for skulking, høyt fravær og til slutt frafall. Når det gjelder skolen som arena for risiko, finnes det flere faktorer

som kan være sentrale. Dette er lav skolemotivasjon og antisosial skoleholdning, konfliktpreget og ikke-støttende klassemiljø, samt dårlig relasjon til lærer (Blondal, 2014; Overland & Nordahl, 2013; Wollscheid, 2010). Det at skolen har manglende felles holdninger og strategier med hensyn til forebygging og takling av ulik problematferd og utvikling av sosial kompetanse, vil også spille inn. Kunnskap om disse risikofaktorene er forebyggende og kan i beste fall redusere frafall hos elever i risiko.

2.3 Fravær

«Stort fravær er en betydelig risikofaktor for senere frafall i skolen» (Overland & Nordahl, 2013, s. 17). Ifølge Lov om videregående skole på Island (2008 nr. 92, 12. juni) §33 skal alle videregående skoler på Island utarbeide en skolelæreplan hvor elevenes rettigheter og ansvar blir skissert. Dette ordensreglementet skal blant annet inneholde bestemmelser om møteplikt, atferd og oppførsel. Dette er også presisert i læreplanen i videregående opplæring (2011) hvor det står blant annet i §14.7.1 om fremmøteregler at reglene skal spesifisere elevenes rettigheter og plikter i forhold til fremmøte, hva som er brudd på reglene om fremmøte og hvordan fravær grunnet sykdom eller annet uunngåelig fravær håndteres. Det å ikke møte frem til undervisning blir registrert som fravær. Hvis eleven kan dokumentere fraværet, for eksempel med legeerklæring, blir fraværet slettet fra skolens register eller halvert, alt etter skolens fremmøteregler.

2.3.1 Skulk og ugyldig fravær

Elever som skulker, velger å ikke møte til undervisning. Når elever er borte fra undervisning uten begrunnelse, er det tale om skulk. Overland og Nordahl (2013) poengterer at skulk kan defineres som ugyldig fravær av atferdsmessig karakter. Videre definerer de begrepet ugyldig fravær som «alle typer fravær som ikke er dokumentert» (Overland & Nordahl, 2013, s. 17). Fraværet kan forårsakes av flere ting i ungdommens verden, men i bunn og grunn handler det om et valg som ungdommen gjør. De velger å bli borte fra undervisningen til fordel for noe annet. Dalen og Tangen (2012) påpeker at ugyldig fravær handler om at elevene mistrives på skolen. De mener at skulking og ugyldig fravær er symptomer på vantrivsel og anbefaler at skolen griper fatt i denne atferden så det ikke blir et mønster som utvikles til frafall i

opplæringen. Her er det foreldrene som har kunnskap om ungen som kan hjelpe til å avdekke problemene som er oppstått rundt oppmøtet.

Som nevnt ovenfor er fravær en betydelig risikofaktor for senere frafall i skolen. Skolens oversikt over fraværet på skolen kan derfor være et forebyggende tiltak mot frafall. I samsvar med forvaltningsloven på Island med henvisning til regler om fremmøte i læreplanen (2011) kan skolen bortvise elever fra enkelte fag eller fra skolen grunnet dårlig oppmøte. Før det skjer, skal de ha mottatt skriftlig advarsel fra respektive lærere, rådgivere eller rektor. Foreldrene og elevene har da rett til å protestere før bortvisning blir utført. Av hensyn til dette er det viktig med foreldresamarbeid selv om ungdommen er blitt nesten-voksen, for vanskene rundt oppmøtet kan være sammensatte. Ungdommer som har problemer med fremmøte, er det viktigste leddet i avdekningen av vanskene, og det er de som sitter med opplysninger om hvorfor de ikke møter til undervisning.

2.4 Salutogenese

Når personer har gode opplevelser i hverdagen sin, så som gode samtaler eller samvær med familie eller venner, øker det deres trivsel og gir dem indre glede som videre styrker både indre og ytre helse. Å oppleve mestring i en eller annen form er også helsefremmende. Dette er de salutogene faktorer i livet. Den salutogeniske orienteringen ble utviklet av Aaron Antonovsky i 1978 for å fremme helse. Den ble utviklet som et motsvar til den patogene orienteringen som har vært det dominerende perspektivet innen helsevesenet i årevis. Det salutogene perspektivet fører til en dypere forståelse for og viten om mennesket med vekt på utvikling av personers ressurser. Denne mestringsmodellen garanterer ikke løsning av problemer i personenes ellers komplekse liv, men baner vei for rehabilitering av stressfaktorer i livet deres. Salutogenese handler om hvor på kontinuumet mellom helse og uhelse hver enkelt befinner seg til enhver tid med vekt på personens ressurser og muligheter. Den fokuserer på mestringsmulighetene som kan kartlegges med observasjoner av hver enkelt og ens miljømessige sammenheng (Antonovsky, 1979; E. Johannessen, Kokkersvold, & Vedeler, 2010). Kjernen i den salutogenetiske modellen som teori er opplevelse av sammenheng (OAS).

2.4.1 Opplevelse av sammenheng (OAS)

Gjennom hele livet, helt fra fødselen, opplever alle forskjellige situasjoner med utfordringer som krever respons. Alle opplever på et eller annet tidspunkt spenninger, stress og føler kanskje at livet er i ferd med å gå i oppløsning. Det er ens evne til å takle disse opplevelsene som tilsier om vedkommende har sterk, middels eller svak OAS. Antonovsky poengterer at «jo mer erfaringene personen opplever er preget av konsistens, deltakelse i utformingen av utfallet og en balanse mellom under- og overbelastnings stimuli, jo mer kan de begynne å se verden som sammenhengende og forutsigbar» (Antonovsky, 1979s, 187). Hvis en person skal utvikle sterk OAS kan han eller hun ikke bare ha erfaring som er stor og forutsigbar, men må også oppleve å bli verdsatt og oppleve erfaringen som givende. Dette henger sammen med stimulibalansen, der alt ikke bare kjører på skinner, men gir en viss motbakke med frustrasjoner som må overvinnes (Antonovsky, 1979).

De som utøver den salutogene praksisen, investerer i forebyggende og helsebringende arbeid. I sin bok Helsens mysterium poengterer Antonovsky (2012) at mestring avhenger av opplevelse av sammenheng (OAS) der begripeligheten, håndterbarheten og meningsfullheten er kjernekomponentene. OAS-begrepet handler om forholdet mellom disse tre komponentene som er sterkt knyttet til hverandre. Definisjonen av begrepet er slik:

> *«Opplevelse av sammenheng er en global innstilling som uttrykker i hvilken grad man har en gjennomgående, varig, men også dynamisk følelse av tillit til at (1) stimuli som kommer fra ens indre og ytre miljø, er strukturerte, forutsigbare og forståelige, (2) man har ressurser nok til rådighet til å kunne takle kravene som disse stimuliene stiller, (3) disse kravene er utfordringer som det er verd å engasjere seg i.»* (Antonovsky, 2012, s. 41)

Opplevelse av sammenheng handler om vår evne til å takle det som skjer i livet. Det er helsebringende å oppleve livet som forståelig, overkommelig og meningsfullt. Det å oppleve å ha kontroll over eget liv og krefter til å møte utfordringen gir oss mestringsopplevelse. Det kan videre føre til styrket selvbilde og positive forventninger. Ungdommer kan få forsterket eller svekket sin opplevelse av hvordan livet er, fra foreldre, kamerater og lærere som gir tilbakemelding når de erfarer noe, og det er forholdet mellom de tre kjernekomponentene som utgjør hvor sterk eller svak OAS de har (Antonovsky, 1979).

2.4.2 Begripeligheten

Den første komponenten i OAS er begripeligheten. Den handler om hvordan personer opplever stimuli som han eller hun utsettes for i det indre eller ytre miljø – i hvilken grad slik stimuli er for eksempel kognitivt forståelig, sammenhengende og strukturert informasjon eller uforståelig, kaotisk og uorganisert (Antonovsky, 1979). Familieforhold kan ofte oppfattes slik dette begrepet blir fremstilt. Relasjoner og oppførsel i nære relasjoner kan beskrives som strukturerte, sammenhengende og tydelige, men også kaotiske, uordnede, tilfeldige og uventet. Dette tyder på at ligger på hver sin ende av begripeligheten (Olsson, Hansson, Lundblad, & Cederblad, 2006). En av forskjellene på de som har sterk og svak OAS, er begripeligheten, det vil si hvordan de opplever stimuli. Personer med sterk opplevelse av begripelighet omdanner hurtig uorden eller kaos til noe de kan jobbe med og prøver å strukturere for å oppleve en form for mestring. De ser utfordringene slik at dette er opplevelser som de må klare for å komme videre. Når personer med svak opplevelse av begripelighet opplever stimuli som uforståelig og lite sammenhengende, gir de hurtig opp og spenningsfaktoren økes og blir til stress. Disse personene opplever at de er alltid de uheldige og forventer at slik vil det fortsette resten av livet (Antonovsky, 2012).

2.4.3 Håndterbarheten

Den andre komponenten i OAS er håndterbarheten. Den handler om hvordan personer opplever å ha ressurser til rådighet som de kan trekke på når krav blir stilt i livets med- og motgang. Med ressurser til rådighet menes de ressursene som personen har selv kontroll over og de ytre ressurser som for eksempel en lærer, venn, foreldre, ektefelle eller den man har tillit til i den gitte situasjonen (Antonovsky, 2012). Hvordan familier motiverer barn og ungdom til å håndtere og mestre utfordringer i livet kan være av forskjellig karakter. Det samme gjelder skolesystemet og dets måte å influere dem til å ta faglige utfordringer som passer deres kompetansenivå som gjør at de opplever mestring og føler at de kan håndtere de faglige utfordringene som de møter (Schunk & Meece, 2006). Personer som opplever sterk håndterbarhet, er i stand til å takle det når livet går i motbakke. Livet er jo ikke alltid en dans på roser og disse personene forstår det slik at de må takle situasjonen og komme videre i livet. De personene som opplever svak håndterbarhet, føler seg ofre for omstendighetene og at de er blitt urettferdig behandlet av selve livet. Det ser ikke fremtiden som håndterbar (Antonovsky, 2012).

2.4.4 Meningsfullheten

Den tredje komponenten i OAS er meningsfullheten, det vil si hvordan man opplever livet generelt. Denne kjernekomponenten ser Antonovsky som det største motivasjonselementet i OAS. Den handler om viktigheten av medbestemmelse og å være deltaker i å forme egne daglige erfaringer og egen skjebne og «i hvilken grad man føler at livet er forståelig rent følelsesmessig» (Antonovsky, 2012, s. 41). Personer som opplever sterk meningsfullhet tar i mot utfordringene med åpen sinn. De prøver å finne mening i det som skjer og komme seg igjennom disse utfordringene på en ordentlig måte. De personene som har svak meningsfullhet, ser ikke mening med livet og opplever ikke noen områder av livet deres som spesielt viktig for dem. De tror at ingenting nytter og legger ingen planer (Antonovsky, 2012). Det å ha opplevelse av mening og innflytelse i eget liv har positiv effekt ikke bare på personen selv, men også på familien. Det å se mening med det en gjør og opplevelse av å ha innflytelse på eget liv er derfor essensielt for personers atferd og utvikling (Bø, 2011).

2.5 Mestring

For mange ungdommer er det en stressende situasjon å starte på videregående skole. Kravene som stilles kan være langt høyere enn ungdommen er vant til fra før, og det kan føre til endring i faglige prestasjoner som videre kan føre til økt eller redusert mestringstro. Ungdom med mye ugyldig fravær i videregående skole er en heterogen gruppe som har forskjellig bakgrunn og tilnærming til skolen. Mestringsbegrepet er et av de sentrale begrepene i salutogenese. Det handler om hvordan den enkelte takler situasjonen sin og mestrer diverse utfordringer som en møter i livet (E. Johannessen et al., 2010). Mestring er ofte blitt sett på som kognitiv prosess innen beslutningsprosessen, og Lazarus (1993) poengterer at vi burde se på mestring ut fra motivasjon og følelser. Se på mestring som et nøkkelbegrep for teori og forskning på tilpasning og helse, da han mener at mestring kan ses på som personlig karakteristikk. Dette gjelder også prosessen som generes ved å håndtere stress og endringer over tid. Med mestring vektlegges hva man kan få til i livet generelt.

2.5.1 Mestringsforventning

Mestringsforventning er en «situasjonsbestemt vurdering av å være i stand til å utføre oppgaver for å nå bestemte mål» (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 20). Disse

mestringsforventningene varierer med hvilke oppgaver en får til å løse og hvordan en takler disse oppgavene. Det handler om å være aktør i eget liv. Å være aktør i eget liv innebærer at personen handler hensiktsmessig. Aktøren har et mål med det han eller hun gjør. Det er ikke sikkert at hensikten rekker til å nå de målene en har satt seg, men alle har et mål de ønsker å nå, om disse målene er kortsiktede eller langsiktede. For å kunne fungere tilstrekkelig som aktør i eget liv må personen ha noen forutsetninger i forhold til dette. Disse forutsetningene er ifølge Skaalvik og Skaalvik (2014, s. 51):

- kunnskap om det aktuelle feltet
- motivasjon eller mål en ønsker å nå
- tro på at det er mulig å nå målet
- mot til å prøve og eventuelt feile
- mot til å søke hjelp når det er nødvendig
- evne til selvvurdering og selvrefleksjon

Mange ungdommer sliter med overskudd og motivasjon til å mestre det å gå på videregående skole. De sliter også med troen på seg selv grunnet mangel på mestring i skolen. Disse ungdommene står i fare for å droppe ut av skolen. Samfunnet krever at alle skal gå i skole, og vitnemål fra skolene vektlegges tungt i samfunnet (Befring & Moen, 2011). Tilpasset opplæring er derfor svært når det gjelder skolens arbeid innenfor mestringsforventninger hos barn og unge. Mestringsforventningen henger klart sammen med mestringstroen, det vil si troen på å lykkes i livets oppgaver. Mestringstroen er ofte forklart i begrepet self-efficacy utviklet av Albert Bandura.

Bandura (1997) utviklet begrepet self-efficacy om troen på egen mestring, og han fokuserer blant annet på mestringserfaringer. Begrepet omfatter troen på egen evne til å lykkes i bestemte situasjoner og egne forventinger om å nå fremtidige mål. Essensen i begrepet er å ha tro på at personen kan være aktør i eget liv og dermed styrke muligheten for å nå de mål en har satt for seg. «For barn og ungdom betyr dette at selvtiltro og positive fremtidsforventninger blir sentrale personlige egenskaper» (Befring, 2012b, s. 81). Følelsen av self-efficacy er et viktig element som viser seg i for eksempel hvordan vi nærmer oss

oppgaver, hvor mye vi tvinger oss frem mot målet og hvordan vi takler utfordringene vi møter når vi gjennomfører (Befring, 2012b).

Ungdomsperioden er preget av mange endringer i de unges liv, om det er i familien, skolen eller sammen med vennene. Alle disse elementene er svært viktige faktorer i ungdommenes liv og henger sammen med deres mulighet til å lykkes i skolen (Schunk & Meece, 2006). Personer som opplever suksesser, får sterk tro på egen self-efficacy. Opplever personene svekket mestringsopplevelser, undergraver det troen på mestring, spesielt hvis troen på egen self-efficacy ikke er etablert. Hvis de opplever det lett å lykkes, kommer de hurtig til å forvente raske resultater og blir lett motet av svikt. De som har sterk eller høy self-efficacy, er de som er mer utholdende når det handler om å oppleve mestring. De som har svak eller lav self-efficacy er hurtigere til å gi opp før de opplever mestringen (Bandura, 1997).

2.5.2 Akademisk selvoppfatning og selvvurdering

Selvoppfatning er i dagligtale definert som den sammensatte oppfatningen en person har om seg selv (Bong & Skaalvik, 2003). Et viktig aspekt ved selvoppfatningen er hvordan personen verdsetter seg selv. Oppfatningen en har om seg selv er subjektiv og er etablert av personens tidligere erfaringer og hvordan han eller hun har tolket disse erfaringene og forstått dem. Hvordan hver enkelt oppfatter seg selv, behøver ikke å stemme med hvordan andre oppfatter den samme (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Andres syn på personen har også effekt på hvordan han eller hun ser på seg selv. Spesielt hvis de andre er av signifikant betydning for personen (Bong & Skaalvik, 2003). Disse signifikante andre behøver ikke å være likestilte med hensyn til personens selvoppfatning, og det er de som er mer signifikante enn andre som gjelder (Rosenberg, 1979).

Bandura (1997) påpeker at det varierer hvordan barn tolker, lagrer og henter sine mestringsopplevelser og fiaskoer. Det innbefatter hvor mye self-efficacy de har utledet fra lignende opplevelser fra før, da barn evaluerer sosiale påvirkninger på egen self-efficacy uavhengig av deres ferdigheter eller kompetanser. Opplevd self-efficacy er derfor en bedre indikator for akademisk ytelse enn ferdighetene alene. Alle opplevelser en person har og erfaringer han eller hun pådrar seg, er med på å utvikle egen selvoppfattelse. Forskningen viser at det er sammenheng mellom skoleerfaringer og selvoppfatning. Skolens vurderingssystem, verbalt og skriftlig, stimulerer til sammenligning mellom elevene. Disse

stimuli kan føre til positiv eller negativ selvoppfatning hos hver enkelt (Skaalvik & Skaalvik, 2014). Akademisk selvoppfatning forholder seg nemlig til kameratenes, foreldrenes og lærernes vurdering av eleven, og det er lærerne sin oppgave å sørge for at elevene ikke blir for opptatt av karaktersammenligning, men heller fokuserer på egen motivasjon og prestasjon i skolen (Bong & Skaalvik, 2003).

Når elever går på videregående skole, forventes det at de kan styre egen læring. De har mange timer med forskjellige lærere som har forskjellige teknikker og undervisningsstrategier. Mye av skolearbeidet blir gjort utenfor klasserommet, som hjemmelekser, og det forventes at elevene selv søker hjelp hvis de trenger det. Gjør de ikke lekser eller søker hjelp, kan de oppleve dårligere karakterer som kan føre til dårligere akademisk selvoppfatning (Zimmerman & Cleary, 2006). Som Bandura (1997) påpeker, kan elevene gjøre en dårlig jobb selv om de har kompetansen til å gjøre den eller ferdighetene som skal til, men mangler self-efficacy for å gjøre optimal bruk av sine kompetanser.

«I selvvurderingstradisjonen legges det vekt på at elevene sammenligner sine prestasjoner med hverandre» (Skaalvik & Skaalvik, 2014, s. 123). Selvvurdering foregår ofte i forhold til hva personen tror at andre tenker om dem. Med andre ord, det er andres vurdering av en selv som teller. Hvordan personen vurderer seg selv, kommer an på om det som skal vurderes er noe verdt i personens øyne. Samfunnet registrerer høye karakterer som god skoleprestasjon. De som vurderer seg selv som gode i skolefag, har som oftest høy karakterer. De som presterer med lavere karakterer, kan vurdere seg selv som dårlige i skolefag. Sammenhengen mellom det å vurdere seg selv som god eller dårlig i skolefag er hvor mye verdt akkurat dette skolefaget er for hver enkelt. Hvis personen opplever at skolefaget er lite nyttig, kan han eller hun velge å ikke yte sitt beste i dette faget, som videre fører til lave karakterer i faget (Rosenberg, 1979).

De som har positive og konstruktive holdninger til seg selv, kan klare det meste (Befring, 2012b). «Læring av positive holdningar til seg sjølv inneber å kunne sjå seg sjølv som verdifull. I utviklinga av sjølvverdi og sjølvtiltru ligg ein viktig nøkkel for å bli ein god aktør i sitt eige liv, og for å bli motstandsdyktig i eit liv med mange snubletrådar og risikofaktorar» (Befring, 2012b, s. 260). Rosenberg (1965) påpeker at ungdom som får støtte hjemmefra i form av positiv verbal forsterkning om karakterene er gode eller dårlige, får økt sin selvtillit og selvfølelse. Videre sier han at det er liten forskjell på høy selvfølelse hos de unge som får ros for gode karakterer og de som får ris for dårlige karakterer når foreldrene vet at

ungdommen kunne ha gjort det bedre. At personen vurderer seg selv som god i noen skolefag, henger sammen med motivasjonen til de enkelte fagene. Videre er det samsvar mellom selvvurderingen i faget og kvaliteten som personen legger i faget som gir uttrykk for om den akademiske selvoppfatningen er høy eller lav (Rosenberg, 1965).

2.6 Motivasjon

«Motivasjon kan betraktes som en tilstand som forårsaker aktivitet hos individet, styrer aktiviteten i bestemte retninger og holder den ved like» (Manger, 2012, s. 14). Motiverte elever trives veldig bra med faget de lærer, og det forutsetter at de ønsker å lære mer om det faget. De er engasjerte og er ivrige i å lete ny kunnskap i faget uten at å bli presset utenfra (Manger, 2012). Det kan være vanskelig for lærere å oppdage hva som virker motiverende på ulike elever. Like fullt er det en av sentrale delene av lærerjobben og like viktig som selve undervisningen. Læreren må tilrettelegge elevaktiviteter og selvstendig arbeid på lik linje med egen formidling av læringsstoffet. Videre er det svært viktig å ha god struktur i undervisningen for det innbefatter både læringssituasjoner og faglig innhold i undervisningen (Damsgaard, 2003). Viktigheten av god klasseledelse skal ikke undervurderes og bygger på to like viktige forutsetninger: god faglig undervisning og gode relasjoner til elevene. En god lærer motiverer elevene sine og skaper arbeidsro i læringssituasjonen. Han fremmer elevenes sosiale kompetanse og skaper trivsel og samhold i klassen. Videre stimulerer en god lærer elevenes skolefaglige innsats og prestasjoner som fører til økt mestringsopplevelse hos både elevene og læreren (Nordahl, Sørlie, Manger, & Tveit, 2005).

2.6.1 Indre motivasjon

Egenmotivasjon, eller indre motivasjon, har «rot i egenskaper ved selve aktiviteten, fordi den appellerer til nysgjerrigheten, utfordrer eller skaper glede» (Manger, 2012, s. 15). Ifølge Zimmerman og Cleary (2006) er elever med sterk eller høy self-efficacy mer klare til å ta på vanskeligere faglige oppgaver fordi de har troen på at det lykkes og utholdenheten til å prøve seg frem til svaret. De er aktører i eget liv og ser meningen med det de gjør og kan håndtere det uten å føle at mestringstroen er truet. Alle trenger mestringsfølelse for å bruke det de vet konsekvent og over lang tid. Spesielt når ting ikke går som ønsket og mangelfulle prestasjoner medfører negative konsekvenser. Det er viktig at ungdommen utvikler evnen til

å regulere egne motivasjons- og læringsstrategier. De som mangler disse strategiene, er ofte de som har svak eller lav self-efficacy (Bandura, 1997).

Indre motivasjon er ofte resultat av tidligere ytre motivasjon som ros fra foreldre og oppmuntring fra lærere. Personer som tror ikke på egen evne til å lykkes, er de som trenger hyppige tilbakemeldinger på fremgang som videre gir gjentatte bekreftelser på voksende evner. Hvis oppgavene er lite strukturert, er det mer sannsynlig at ungdommen tyr til ytre motivasjon i stedet for å finne motivasjonen fra sitt indre. Derfor er det av stor betydning at elevene lærer å regulere sin egen læring (Bandura, 1997). Mangel på motivasjon fører ofte til at ungdommen gir opp veldig raskt. De forventer at det ikke nytter, de forstår ingenting og er redd for at de ikke lykkes (Bø, 2011).

2.6.2 Ytre motivasjon

I et godt læringsmiljø er det viktig med ytre motivasjon gjennom ulike former for oppmuntring og stimulering fra både de nære og fjerne omgivelser. Ulike ytre forventninger kan dog føre til vansker hos ungdommen hvis det handler for eksempel om urimelige krav og forventninger til hver enkelt. Mas fra foreldre og lærere kan føre til at lysten til å lære blir mindre eller helt borte. Når ungdommen har problemer med å identifisere seg med skolens oppgaver, blir de lei av skolen og føler ikke tilhørighet (Befring, 2012b). Befring peker på at skolen legger liten vekt på interesseutvikling og holdningslæring hos elevene sine. Dette kan ha uheldige konsekvenser i et samfunn som krever livslang læring. Breilid (2007) hevder at ungdommen ser ut til å få mye mer ros fra kamerater og foreldre og lite eller ingen ros fra skolens personale. Dette er noe skolen må ta til etterretning for å fremme motivasjon som fører videre til mestring. Som Skaalvik og Skaalvik (2011) presiserer, er signalene som elevene mottar på skolen svært viktige i forhold til motivasjon og mestring. De signalene elevene opplever, behøver ikke å være de samme som lærerne eller skolen mener å gi uttrykk for.

God opplæring fremmer psykososial vekst hos hver enkelt. Videre bidrar en god skole til økt livskvalitet hos elevene sine. Det største målet med formell opplæring bør derfor være å ruste elevene til å tro på egen mestring og gi dem troen på at de kan bli ved å lære hele sitt liv. Det er tre viktige elementer hvor skolen kan være med og heve elevenes kompetanse til faglig måloppnåelse. Først handler det om å øke elevenes mestringstro på forskjellige oppgaver i

skolen. For det annet omhandler det lærernes personlige tro på egen mestring til å motivere elevene sine, og for det tredje er det skolens tro på å mestre oppgaven om å oppnå betydelig faglig fremgang hos elevene (Bandura, 1997).

Skolen har en stor oppgave i å legge til rette for at alle skal kunne føle tilhørighet, trivsel og opplevelse av å bli verdsatt som enkeltindivider, uavhengig av deres bakgrunn. Læreren har størst påvirkning på læringsmiljøet i klasserommet, og det er hans eller hennes ansvar å se hver enkelt elev og finne en riktig balanse mellom krav, forventninger, hjelp og støtte. Dette kan være avgjørende faktorer for hvordan eleven opplever læringsmiljøet. At elevene trives i skolens miljø og med læringsprosessene, er viktig for deres motivasjon for å lære og for å fullføre videregående opplæring. Opplever ungdommen mistrivsel og lite mening i skolen, øker dette sannsynligheten for at eleven ikke fullfører opplæringen. Å arbeide for et godt læringsmiljø vil derfor være et forebyggende tiltak mot frafall (Overland & Nordahl, 2013).

2.6.3 Målsetting

Ungdommer er ofte dårlige til å sette seg mål og følge dem. Det kan føre til at de får problemer med å strukturere seg når de for eksempel forbereder seg til eksamen. Personer som setter ingen mål om forbedring, oppnår sjelden endring i forhold til dem som setter seg mål om å forbedre tidligere prestasjoner. Mangel på personlig engasjement ved målsetting fører ikke til bedre måloppnåelse hvor hver enkelt. Derfor er det viktig at ungdommen er med på å sette de målene som de skal oppnå. Mål satt av andre gir mindre engasjement blant ungdommen, de opplever mindre entusiasme og føler ikke at de er forbundet med målene satt av andre (Bandura, 1997). Personlige mål øker tilfredsheten hos hver enkelt, men forbedrer ikke personlig prestasjon utover målene som blir satt. Elever som har for eksempel dårlig matematiske kompetanse kan oppnå høyere mestringstro i matematikk ved å gjennomføre mål som er satt opp for dem, mens elever som styrer egen læring, uten å sette seg mål først, ikke oppnår denne tilfredsheten i matematikk og øker ikke mestringsopplevelsene sine (Bandura, 1997; Schunk & Meece, 2006). Når personer føler at de har kompetansen og ferdighetene til å utføre bestemte aktiviteter, om de er akademiske eller fysiske, er de mer villige til å sette seg noen spesifikke mål som utfordrer deres kunnskap (Zimmerman & Cleary, 2006). Elever som setter seg personlige delmål, utvikler større interesse i de fagene som de har satt seg delmål i, for personlig mestringstro fremmer interessen og gleden ved å ta imot nye utfordringer (Bandura, 1997).

3 Metode

Dette kapitlet handler om de metodiske overveielsene og avgjørelsene som har utformet seg i prosjektforløpet. Med bakgrunn i oppgavens problemstilling *«Hvordan opplever ungdom med mye ugyldig fravær faglig mestring i videregående skole på Island?»* redegjør jeg for valg av kvalitativ metode og utarbeidelse av intervjuguide. Videre gjør jeg rede for datainnsamling og prosjektets utvalg samt bearbeiding av datamaterialet. I avsnitt 3.4 beskrives oppgavens kvalitet som validitet, reliabilitet og generalisering. Avslutningsvis drøftes etiske hensyn som må tas stilling til ved gjennomføring av kvalitativ intervjuforskning.

3.1 Metodevalg

Jeg er interessert i å søke kunnskap om ungdommens erfaringer, opplevelser, forventninger og holdninger til deres oppmøte på videregående skole og opplevelsen deres av faglige mestring i skolen. Med bakgrunn i denne interessen har jeg valgt å bruke kvalitativ metode i datainnsamlingen. Det er ungdommenes synspunkter av ugyldig fravær og faglig mestring jeg er ut etter, og av den grunn er opplevelsesfaktoren et viktig element denne sammenhengen. For å besvare problemstillingen best mulig utarbeidet jeg en semistrukturert intervjuguide for å få frem ungdommens opplevelse og fortellinger. Jeg valgte å intervjue 4–6 ungdommer på Island i alderen 18 til 22 år som har hatt mye ugyldig fravær i videregående skole og som ennå ikke har gjennomført videregående opplæring.

3.1.1 Kvalitativ metode

I det spesialpedagogiske feltet er den kvalitative forskningstilnærmingen en god måte å få innsyn i ungdommens meninger, følelser og opplevelser. Kvalitativ forskningstilnærming gir forskeren mulighet til å se informantenes perspektiv på sitt eget liv og hvordan de forholder seg til hverdagen, ofte omtalt som livsverdenen (Dalen, 2011). «Livsverdenen er verden slik vi møter den i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig av og forut for alle forklaringer» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 48). Målet med kvalitativ forskningsmetode er ikke kvantifisering, men å søke kvalitativ kunnskap gjennom intervju. Denne metoden oppfordrer informantene til å beskrive følelser og opplevelser og

hvordan de handler i forskjellige livssituasjoner. Det er forskerens primære oppgave å sørge for at spørsmålene er godt formulerte, for informanten må ikke tro at det finnes noe slikt som ett riktig svar (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

Jeg har valgt å ha et fenomenologisk vitenskapsteoretisk perspektiv i oppgaven. Begrepet fenomenologi brukes i kvalitativ forskning om forskerens interesse for forståelse av sosiale fenomener sett ut fra informantenes egen perspektiv (Dalen, 2011; Moustakas, 1994). Målet med fenomenologisk tilnærming er å forstå og utvikle kunnskap om hvordan personer konstruerer virkeligheten sin. Med kvalitativt intervju kan forskeren få frem intervjupersonens opplevelse av hans eller hennes virkelighet, og det er forskerens oppgave å sørge for at hun har lagt sine forkunnskaper om fenomenet til side for å oppleve fenomenet gjennom intervjupersonen (Gall, Gall, & Borg, 2007; Kvale & Brinkmann, 2009).

3.1.2 Fenomenologien i kvalitativ intervjuundersøkelse

I starten var bevissthet og opplevelse gjenstand for fenomenologien. Senere ble den utvidet av Edmund Husserl til å omfatte menneskenes livsverden med fenomenologien som filosofi (Kvale & Brinkmann, 2009; Moustakas, 1994). Fenomenologien i kvalitativ forskning starter alltid i lys av bevissthet og tillater at alt som blir presentert til bevissthet er et legitimt utgangspunkt for forskning. Det er den opplevde virkeligheten som er av interesse i fenomenologisk forskningstilnærming, og ofte er det fordreiningene i det opplevde som er viktigere enn informantenes sannferdige oppfatninger. Husserl mener at intensjonalitet er den viktigste funksjonen ved bevisstheten og poengterer at bevisstheten alltid finner en gjenstand som alltid overskrider handlingen der den vises (Gall et al., 2007; Giorgi, 1994, 1997; Moustakas, 1994). Som Kvale og Brinkmann påpeker (2009, s. 45):

> *«Når det er snakk om kvalitativ forskning, er fenomenologi mer bestemt et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter.»*

Målet for fenomenologien er det samme som for andre kvalitative forskningstradisjoner, og det er å forstå hvordan hver enkelt person konstruerer virkeligheten sin (Gall et al., 2007). Ifølge Husserl er fenomenologisk forskningstilnærming en beskrivende forskning som

trenger fenomenologisk reduksjon når kvalitative intervjuundersøkelser analyseres. Analysen starter aldri på et nullpunkt, da forskerens bakgrunn, forståelse og interesse alltid vil påvirke tolkningen. Det er bevisstheten om egen forforståelse som gjør forskeren mer følsom overfor intervjumaterialet sitt. Videre er forforståelsen et sentralt element for informantenes tolkning av egen virkelighet (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009; Moustakas, 1994).

I et intervju må forskeren være bevisst sin rolle, og holde en viss avstand for å kunne analysere datamaterialet teoretisk og vitenskapelig godt. I en intervjusituasjon vil forskeren alltid stille med en forforståelse av fenomenet. Forskeren må benytte forforståelsen på en slik måte at den åpner opp for størst mulig forståelse av informantens uttalelser og mening. Forforståelsen er viktig i det videre arbeidet med analyse av datamaterialet. Analysen vil bygge på informantenes uttalelser, men videre vil en diskusjon mellom forskerens forforståelse, det empiriske materialet og teorigrunnlaget være meningsbærende for fortolkningen. Kvalitativ forskning vil dermed påvirkes og styres av de informantene man har (Dalen, 2011).

Et fenomenologisk perspektiv på kvalitativ forskning viser til en interesse for å forstå ulike sosiale fenomener. Fenomenene skal belyses ut ifra informantenes egne perspektiver og beskrivelse av verden slik de opplever den. Ut ifra dette synet er forståelsen av den virkelige virkeligheten den mennesket oppfatter (Kvale & Brinkmann, 2009). Dette krever at forskeren er i stand til å forstå det andre mennesket, å se det samme som dette mennesket (Dalen, 2011).

3.1.3 Forskerrollen og forforståelse

Intervjusituasjonen er grunnlaget for datainnsamlingen. Dataene samler seg ikke selv, og det er opp til intervjueren å etablere en god samtale slik at informantene er villige til å dele opplevelsene sine med henne. Det er viktig at forskeren viser respekt og forståelse overfor informantene sine og møter forberedt og lytter godt til samtalen. For det er forskerens personlige slutninger og vurderinger som går gjennom hele alle stadier av forskningen med støtte fra metode som sikrer holdbarheten av resultatene (Kvernbekk, 2002). Videre må forskeren være seg bevisst forforståelsen sin når hun skal undersøke fenomener og legge den til side for å kunne oppleve fenomenene på nytt gjennom forsøkspersonene. I kvalitativ intervjustudie med fenomenologisk tilnærming er det viktig at deltakernes opplevelser

kommer til syne uten forskerens påvirkning. Dalen (2011) fremhever at det er viktig for forskeren å gjøre rede for sin tilknytning til fenomenet som skal forskes på. På den måten kan mottakeren vurdere kritisk i hvilken grad denne tilknytningen kommer til å ha innflytelse på tolkningen av resultatene. Ifølge Andenæs (2000) er det viktig at forskeren kommer frem med relevant informasjon i forskningsresultatene sine slik mottakeren kan avgjøre om disse resultatene kan overføres på andre situasjoner. Det er derfor av stor verdi at forskeren reflekterer over det informantene har sagt og bidrar med tykke beskrivelser, det vil si både å beskrive og fortolke det som er sagt (Andenæs, 2000; Dalen, 2011; Gall et al., 2007).

Menneskelig tilnærming til fenomener farges av aktøren som ser dem. Vi skaper vår egen virkelighet og gir mening til egne erfaringer. «Forståelse framstår på bakgrunn av en for-forståelse, det vil si en forståelsesberedskap som utløser en primærforståelse av det gitte» (Wormnæs, 2005, s. 250). Wormnæs (2005) påpeker at vi bidrar til det forståtte med det vi med-gir med ulike kilder og karakterer som for eksempel fra språket vårt, det psykiske og fra kroppen. Språket er med på å formidle forståelsen, og det er gjennom kroppens ferdigheter og mestringsmuligheter vi forstår noe som lyst, smerte eller glede. Det psykiske bidraget i forforståelsen vår er den sinnstilstand som vi befinner oss i. Den «påvirker ikke bare for-forståelsen og hva vi med-gir, men også hva vi ”plukker ut” til forståelse blant de uendelige muligheter i en gitt sammenheng» (Wormnæs, 2005, s. 253). Jeg har vært bevisst min forforståelse fra begynnelsen av denne undersøkelsen. Som lærer i mange år i ungdomsskolen har jeg alltid hatt stor interesse for ungdommenes syn på livet. Gjennom årene har jeg lest i lokale medier på Island hvor stort omfanget av frafall er i videregående skoler. Det har bekymret meg og da spesielt det faktum at ungdommene får sjelden selv mulighet til å forklare eller fortelle hvorfor de velger bort skolen. Derfor velger jeg å basere tolkningen min på ungdommenes egne uttalelser som ifølge Dalen (2011) gjør tolkningen til en dialog mellom forforståelsen min og det empiriske materialet.

3.1.4 Semistrukturert intervju

Et intervju gjennomføres vanligvis som et møte mellom to personer, intervjueren og informanten (Gall et al., 2007). I det kvalitative forskningsintervjuet er det informantens livsverden som er interessant og hans eller hennes forhold til den. Det gir mulighet for den spesifikke, men ikke generelle mening med intervjuets formål. Kunnskap skapes i samspillet mellom intervjueren og intervjupersonen, og målet blir å innhente kvalitativ kunnskap med

intervjumetode uten å kvantifisere det som blir fortalt (Gall et al., 2007; Kvale & Brinkmann, 2009).

Semistrukturert livsverdenintervju er «en planlagt og fleksibel samtale som har som formål å innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden med henblikk på fortolkning av meningen med de fenomener som blir beskrevet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325). I spesialpedagogisk sammenheng er semistrukturert intervju den vanligste formen. Det gjør det mulig for intervjueren å gå i dybden av de ellers forhåndsformulerte spørsmålene. Intervjueren bestemmer hvilke fenomener samtalen handler om, da det er intervjueren som spør og informanten som svarer. Dette gir en ubalanse i samtalen ettersom intervjueren er den som definerer situasjonen og ikke bidrar til samtalen med sine holdninger om fenomenet. Det er derfor svært viktig at intervjueren sørger for at intervjusituasjonen blir så behagelig som mulig for informanten (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

Informantene mine er unge mennesker og jeg kan forvente at de aldri har deltatt på et intervju som dette. Det er derfor viktig å vise interesse og lytte aktivt mens de forteller om sine opplevelser. Aktiv lytting fra intervjueren sin side er svært viktig for å få en innholdsrik fortelling uten å ha en terapeutisk vinkel. I utgangspunktet ønsker jeg en samtale med ungdommen som åpner for den muligheten at ungdommen fritt kan fortelle om egen opplevelse. I den anledningen har jeg valgt å bruke intervjuguide i forskningen som er semistrukturert for å prøve å innhente interessante synspunkter fra ungdommen. Intervjuguiden er tematisert og lagt opp med noen sentrale spørsmål som er fulgt opp av nye spørsmål relatert til utsagnene hos ungdommen.

3.1.5 Utarbeiding av intervjuguide

Det er viktig å utarbeide en intervjuguide når en anvender intervju som metode. Utarbeiding av intervjuguide «er en arbeidskrevende prosess som handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål» (Dalen, 2011, s. 26). Derfor begynte jeg å jobbe med intervjuguiden allerede i slutten av oktober. Den er bygget opp omkring sentrale emner som viser til mestring, mestringsopplevelser, motivasjon og selvoppfatning. Dette er begreper som jeg mener kan hjelpe til å belyse problemstillingen og er en del av det empiriske materialet i oppgaven. Jeg delte

intervjuguiden i temaer som jeg hadde lyst til å få mer kunnskap om, det vil si informantens bakgrunn, grunnskoleforløp, videregående skole, møteplikt og ugyldig fravær.

Jeg hadde til hensikt at de første spørsmålene skulle være åpne og ikke for personlige for å bygge opp tillit mellom meg og informanten. Ifølge Dalen (2011) bør de første spørsmålene være slik at informantene føler seg vel uten å være i en presset situasjon. Derfor utarbeidet jeg første spørsmålet slik Hvis du skulle beskrive deg selv for en som ikke kjenner deg – hvem er du? Dette spørsmålet viste seg å utløse en reaksjon av forvirring og nervøs latter hos prøvepersonene mine. Begge prøvepersonene mente at dette var et vanskelig spørsmål som de ikke helt forstod. Det at første spørsmålet var for komplisert, noterte jeg og fikk det forklart på en enklere måte slik at de kunne svare. Første spørsmål i den endelige intervjuguiden ble dermed forenklet til: Kan du fortelle meg litt om deg selv?

Semistrukturert livsverdensintervju gir forskeren mulighet til å utarbeide spørsmål på forhånd som gir grunnlag for etterfølgende dybdegående spørsmål (Gall et al., 2007). Jeg utarbeidet en intervjuguide med overordnede åpne spørsmål som ga meg mulighet til å spørre dypere avhengig av de svarene jeg fikk. Intervjuguiden har tre temaer som hovedpunkt. Disse temaene er barne- og ungdomsskolen, videregående skole og fravær og fremmøte. Inn i skoletemaene fikk jeg plassert spørsmål om motivasjon for skolearbeid og hva informantene mine mener om deres faglige mestring forholdsvis i ungdomsskolen og videregående skole. Jeg var også veldig interessert i å høre hvordan de oppfatter skolesystemet også i forhold til hvordan de synes det bør være. I temaet om fravær og fremmøte la jeg inn spørsmål om hvorfor de ikke møtte i skolen, og om det var noen som savnet dem da de ikke var der. Videre spurte jeg om deres opplevelse av hverdagen og deres tanker om fremtiden i forhold til gjennomføring av videregående opplæring og livet generelt. Spørsmål om hvordan de så for seg den optimale videregående skolen ble også stilt, og avslutningsvis fikk de muligheten til å komme med tanker og opplevelser som de mente jeg ikke fikk spurt om, men som de mente var viktige.

3.2 Datainnsamling

Innsamling av datamaterialet vil som sagt foregå via semistrukturert livsverdensintervju med vekt på opplevelse av fravær og faglig mestring i skolen og forventninger om mestring i fremtiden. Et semistrukturert intervju gir mulighet for å kunne følge opp svarene fra

informantene på en fleksibel måte. Dette er et viktig element i forskningen siden det er ungdommens selvfortalte historie jeg vil få frem og en for sterkt strukturert intervjuguide vil kunne hindre dette.

3.2.1 Prøveintervju

I kvalitativ intervjuforskning er det viktig å gjennomføre ett eller to prøveintervjuer, med så like informanter som mulig, til de man skal bruke i undersøkelsen (Dalen, 2011). Prøveintervju er et viktig element i utarbeidingen av intervjuguiden. Det er til stor hjelp for en ny intervjuer å få prøve ut intervjuguiden innen den egentlige forskningen starter. Prøveintervjuene gjennomførte jeg i starten av januar for å ha mulighet for å redigere intervjuguiden innen jeg møtte informantene mine i februar 2015.

For å prøve av intervjuguiden og opptaksutstyret fikk jeg tak i to ungdommer som ellers oppfylte kriteriene for utvalget. Prøveintervjupersonene er 19 og 21 år gamle og har ikke gjennomført videregående opplæring. De har begge tatt ett skoleår om igjen, grunnet for mye ugyldig fravær. Den ene var tilbake på skolen, og den andre vurderte å begynne på skolen igjen for å gjennomføre opplæringen. Begge informantene har jeg kjent fra de var små, men jeg har ikke hatt kontakt med dem på daglig basis. De var villige til å stille opp da jeg spurte om de kunne hjelpe meg med å prøve ut intervjuguiden. Den ene prøvepersonen møtte jeg på den samme kafeen som jeg senere møtte alle mine informanter og gjennomførte intervjuene. Den andre prøvepersonen møtte jeg hjemme, for den dagen passet det best for den personen. Da begge prøvepersonene mine passet til kriteriene mine for utvalget, overveide jeg å bruke begge prøveintervjuene i undersøkelsen. Endelig beslutning om anvendelse av prøveintervjuene i prosjektet diskuterer jeg i avsnitt 3.3.2.

Etter at jeg hadde fått tilbakemelding fra prøvepersonene, valgte jeg å fjerne noen spørsmål om barneskolen som jeg syntes var uinteressante da jeg satt i prøveintervjusituasjonen. Det var også vanskelig for prøvepersonene mine å huske så langt til bake. Som omtalt i avsnittet ovenfor endret jeg første spørsmålet for å gjøre det mer forståelig for informantene. Videre fikk jeg satt inn nye spørsmål som oppstod da prøvepersonene mine begge snakket om noenlunde det samme på slutten av intervjuet når de ble oppfordret til å fortelle noe som de mente at jeg ikke hadde spurt om, men var viktig å få høre om. Disse spørsmålene er omtalt i avsnittet ovenfor.

Jeg ville ikke ha vært foruten å prøve ut intervjuguiden og opptaksutstyret. Jeg følte også at jeg etter hvert ble bedre på å la være å avbryte prøvepersonene og si for mange ”ja-er” og ”mmm-er” mens de snakket. Dette tror jeg ga meg muligheten til å være mer avslappet og mindre opptatt av mine bemerkninger i gjennomføringen av de aktuelle intervjuene. Noe som Dalen påpeker er viktig i intervjusituasjonen, at atmosfæren er avslappet og lite stressende (Dalen, 2011).

3.2.2 Utvalg

Ved valg av informanter har jeg prioritert de ungdommer som har hatt så stort omfang av ugyldig fravær at det har påvirket deres opplæring i videregående skole. Disse ungdommene er enten blitt fratatt muligheten til å gjennomføre eksamen grunnet mye ugyldig fravær eller har strøket på slutten av semesteret eller skoleåret slik at de ikke har hatt mulighet til å fortsette vanlig skoleforløp. I denne sammenhengen ville jeg gjennomføre intervju med fire til seks ungdommer på Island i februar 2015. Patton (2002) påpeker at utdypende informasjon fra et relativt lite utvalg kan være av god kvalitet spesielt hvis informantenes opplysninger er berikende. Frivillige deltakere i undersøkelser vil sannsynligvis være forskjellige fra dem som velger å ikke delta i slike undersøkelser, og Rosenthal og Rosnow (1975) poengterer at frivillige deltakere er ofte mer intelligente enn de som ikke velger å delta. De har mer bruk for sosial aksept og er mer sosiale. Det kommer an på undersøkelsens spesifikke formål om resultatene blir affektert av de frivillige deltakerne. For å øke validiteten og reliabiliteten av undersøkelsen er det derfor viktig å informere på forhånd om studien slik at deltakerne har mulighet til å føle at de bidrar til eget gode eller samfunnet ved å delta i forskningen.

Jeg sendte informasjon om undersøkelsen til alle rådgivere i videregående skoler på Island og ba dem om å videresende opplysninger om prosjektet til de elevene som skolen hadde kjennskap til og som passet kriteriene mine. Som sagt før er kartleggingsprosjektet på vegne av Kunnskapsdepartementet noe som alle skoler har deltatt i. Rådgiverne så jeg som viktige portåpnere til praksisfeltet, da jeg gikk ut fra de har hatt kontakt med de ungdommene som sliter med mye ugyldig fravær i skolen. For å få tak i ungdommene som jeg mener er lite representert i den kvantitative forskningen som har foregått på Island, valgte jeg å snevre inn kriteriene for utvalget.

3.2.3 Kriterier for valg av informanter

Ved utvelging av informanter har jeg valgt å avgrense med noen kriterier for å kunne best mulig belyse problemstillingen. Informantene må være mellom 18 og 22 år og ha mye ugyldig fravær i videregående opplæring. I tillegg må de oppfylle ett eller flere av følgende kriterier:

- er fratatt muligheten for å gå opp til eksamen grunnet mye ugyldig fravær
- har mislyktes i å gjennomføre semesteret eller skoleåret grunnet mye ugyldig fravær
- har valgt bort å gjennomføre eksamen grunnet mye ugyldig fravær

3.2.4 Begrensninger ved å få tak i informanter

Alle de 30 videregående skolene på Island fikk tilsendt informasjonsbrev med beskrivelse av forskningsprosjektet mitt og et ønske om å sende videre informasjon om prosjektet til de nåværende eller forhenværende elever på skolen som rådgiverne mente at matchet kriteriene mine. Som sagt tidligere gikk jeg ut ifra og forventet at rådgiverne ville være portåpnere for meg til informanter. To ganger fikk skolene sendt informasjonsbrev om prosjektet. Første gangen ble informasjonsbrevet sendt til alle rådgivere på de videregående skolene via en rådgiver som jeg fikk kontakt med gjennom en lærer på en av skolene. Brevet ble sendt i starten av desember 2014. To rådgivere fra hver sin skole tok kontakt med meg i desember for å spørre nærmere om kriteriene for datainnsamlingen. Den ene ville undersøke om han fant mulige informanter.

Da informantene ikke hadde meldt seg i midten av januar 2015, sendte jeg enda ett informasjonsbrev til alle skoler. Denne gangen sendte jeg informasjonsbrevet til skolenes offisielle kontaktadresse. I løpet av to uker fikk jeg svar fra tre rektorer og en rådgiver hvor de sa at de ikke kunne bistå med hjelp til å videresende informasjon til mulige informanter. To av rektorene viderebrakte melding fra rådgiverne sine som ikke hadde tid til å bistå i denne sammenhengen. Samtlige rådgivere ønsket ikke å bistå grunnet for mye arbeidsmengde på skolene. En rektor sa at han ikke hadde noen slike elever på sin skole og derfor ikke kunne hjelpe med informanter.

På Island bor det rundt 320 000 mennesker. Det er en liten befolkning hvor nesten alle kjenner hverandre. Informantene mine fikk jeg som sagt ikke gjennom rådgiverne som jeg hadde håpet på, men gjennom venner /bekjente eller venners venner som hadde hørt om forskningsprosjektet mitt og mente å kjenne noen som kunne passe kriteriene. Jeg ble kontaktet av informantene mine med opplysninger om hvor og fra hvem de hadde hørt om prosjektet mitt. Ingen av informantene kjente jeg til på forhånd. Med hensyn til at rådgiverne på skolene ikke kunne være behjelpelige med å skaffe informanter, valgte jeg å ha intervjuene med prøvepersonene mine med i analyseprosessen. Begge disse oppfylte kriteriene for utvalget som jeg hadde lagt opp med i starten og var derfor presentable i forhold til undersøkelsens formål. Av etiske hensyn har jeg valgt å presentere dem som de andre informanter uten å spesifisere om de var prøvepersoner eller ei.

3.2.5 Innhenting av tillatelse

«Før forskeren begynner å bevege seg inn i forskningsfeltet, må han eller hun sikre seg tillatelse til å oppsøke de aktuelle informantene» (Dalen, 2011, s. 31). I en telefonsamtale med Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD) i desember 2014 ble det opplyst at det ikke var nødvendig å søke tillatelse for gjennomføringen av undersøkelsen i Norge, da alle informantene bor på Island. Etter e-postkorrespondanse med Personvernombudet på Island [Persónuvernd] i september 2014 (Sveinsson, 12. september 2014) og igjen i telefonsamtale i slutten av november fikk jeg beskjed om at jeg hadde meldeplikt på Island for dette prosjektet. Videre fikk jeg beskjed om at det ikke var nødvendig med ytterligere tillatelse. Ifølge Regler om plikt til melding og tillatelse av behandling av personopplysninger (Personvernombudet på Island, 2006) §2 om definisjoner ble forskningsprosjektet meldt til Personvernombudet på Island i desember 2014.

3.2.6 Gjennomføring av intervjuer

Det er viktig at informanten føler seg vel tilpass i intervjusituasjonen på grunn av asymmetrisk maktforhold mellom intervjueren og informanten (Dalen, 2011). Informantene kjente jeg ikke på forhånd, og jeg ønsket å møte dem et sted hvor de følte seg komfortable og trygge i intervjusituasjonen. Jeg laget avtale med hver enkelt om å møtes på en kafé i Reykjavik sentrum. I intervjusituasjonen brukte jeg opptaksutstyr, og dette var informantene mine kjent med på forhånd. Gjennomføringen av intervjuene foregikk midt på dagen i

begynnelsen av februar 2015. To av intervjuene ble gjennomført samme dag med to timers mellomrom. Intervjuene ble tatt opp på mobiltelefon uten annet avansert utstyr. I startfasen av hvert intervju ble formålet med prosjektet gjennomgått med informanten, og han/hun fikk mulighet til å stille spørsmål hvis han eller hun lurte på noe innen vi begynte. Samtykkeerklæring ble underskrevet av både intervjuer og informant før intervjuet startet.

Jeg gjennomførte fire intervjuer på den samme kaféen. Atmosfæren var avslappet og informantene var alle villige til å fortelle historien sin. I starten var noen av dem litt forsiktige i ordvalg og prøvde å velge fine ord. Da vi nærmet oss første tema opplevde jeg at tilliten til meg hadde vokst og jeg opplevde dem som komfortable i situasjonen. Tre av informantene og en prøveperson fortalte meg etter gjennomføringen av intervjuene at de hadde opplevd at det var befriende å få mulighet til å fortelle deres versjon av det store fraværet sitt. De fortalte videre at noen av emnene jeg brakte opp i samtalen, hadde de ikke tenkt på før i denne sammenhengen. Dette ga meg følelsen av at jeg hadde lykkes med å få dem til å føle at jeg hørte på hva de sa.

3.3 Bearbeiding av data

Reflekterende analyse er en prosess der forskeren er avhengig primært av intuisjon og dømmekraft for å skildre eller vurdere fenomenet som studeres (Gall et al., 2007). Denne typen analyse brukes i forskning med fenomenologisk forståelsesmåte. Poenget med reflekterende analyse eller tolkning er å gjøre fenomenene mer fremtredende både underveis i forskningsprosessen og også i den endelige tekstproduksjonen (Alvesson & Sköldberg, 2008). Redusering av datamaterialet er nødvendig i kvalitativ intervjuundersøkelse da innsamlet data er ofte av stor mengde og ustrukturert. Derfor trenges det å gjøre materialet mer håndterbart for videre analysering for å identifisere mønstre og gjøre det mer presentabelt for drøfting og resultatorientert (Giorgi, 1997). Som sagt ovenfor er datainnsamling foregått via semistrukturert intervju med seks personer i alderen 18 til 21 år. Intervjuene ble opptatt på mobiltelefon for å bli transkribert til tekstmateriale som videre er blitt til datamateriale for analyse og drøfting i prosjektet.

3.3.1 Transkripsjon

”Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 187). Transkripsjon handler om å gjøre intervjusamtalen tilgjengelig for skriftlig analyse, og forskjellen mellom talespråk og skrevet tekst kan gi praktiske og prinsipielle problemer ved transkribering. Intervjusituasjonen går litt tapt i transkripsjonen da teksten ikke byr på for eksempel tonefall og pauser som det originale lydopptaket. Ved å gjøre lydopptaket om til skrevet tekst skapes en form for struktur som gjør analysearbeidet lettere for forskeren. Oversikten er i første omgang en viktig og god begynnelse på analysefasen (Kvale & Brinkmann, 2009).

Transkribering foregikk så fort som mulig etter at intervjuet var gjennomført. Intervjuene ble tatt opp på mobiltelefon og transkribering foregikk samme dag, og i ett tilfelle dagen etter. Hvert lydopptak av intervjuene varte fra 41 minutt til 52 minutter, og transkribering av intervjuene ble til dataskrevet tekst på 17 til 20 sider med enkel linjeavstand. Talespråk ble transkribert direkte med alle pauser og gjentakelser. Videre ble stemningen som hoste, latter, hurtigsvar som ”ja” eller ”nei” notert ved transkriberingen. Jeg valgte å transkribere alle ord som ble sagt, og det gjaldt også alle hmmmm-er, øøøhh-er og ikke sant-er for å bevare stemningen i intervjuet. For å ikke stigmatisere en bestemt gruppe som ungdommen godt kan tilhøre, valgte jeg senere i publiseringsprosessen å skrive om sitater slik at de ikke kom til å presentere ungdommen med dårlig setningsoppbygging eller dårlig tale. Av etiske hensyn ble sitater derfor skrevet om slik at de ble lettere å lese, det vil si uten gjentakelser av småord og uten hmmm-er og øøhh-er.

Da jeg hadde tenkt å bruke prøvepersonene mine i undersøkelsen, valgte jeg å transkribere intervjuene med dem på samme måte som de andre informantene. Dette for å bevare kvaliteten av undersøkelsen. Transkribering og analysefasen av alle intervjuer foregikk på islandsk, mens sitatene ble oversatt til norsk for publisering. Når sitatene ble oversatt, var jeg veldig påpasselig med at de ble oversatt så nøye som mulig. Videre fikk jeg en uavhengig person til å verifisere sitatene, slik betydningen ikke gikk tapt i oversettelsesfasen. På denne måten har jeg prøvd å bevare reliabiliteten og kvaliteten av datamaterialet, det vil si at informantenes opplysninger ble ikke tolket i oversettelsesforløpet, men oversatt direkte som mulig. For å understreke stemningen i intervjusituasjonen markerer jeg sitatene med [...] for pauser og latter, og (...) når flere uttalelser fra personen er slått sammen i ett sitat.

3.3.2 Analyse

Monica Dalen sier i sin bok Intervju som forskningsmetode at:

> *«Kvalitativ forskning anvender ulike tilnærminger i analysen av det empiriske materialet. Felles for alle er at de har en fortolkende tilnærming til datagrunnlaget. En slik tilnærming bygger på at mennesker skaper eller konstruerer sin sosiale virkelighet og gir mening til egne erfaringer»* (Dalen, 2011, s. 17).

Det vil si at analysen handler om at forskeren ser på datamaterialet sitt og prøver å få frem meningen med innhentet data. På den måten blir virkeligheten mangfoldig da det ikke bare er informantens virkelighet som blir brakt til syne, men også den måten forskeren fortolker det han har hørt eller lest i den transkriberte teksten. Reflekterende analyse og tolking er «tilnærming som påvirker og reflekterer dagens tilnærming» (Alvesson & Sköldberg, 2008, s. 490). Reflekterende analyse er ideell for å generere tykke beskrivelser, men kan også føre til oppdagelse av temaer og mønster. Giorgi (1997) utviklet et meningsfortettende analysesystem med fem trinn til bruk i fenomenologisk analyse. Disse trinnene har jeg valgt å bruke som veiledning i analysen og refleksjonen av innhentet datamateriale.

Det første trinnet handler om innhenting av verbale data via for eksempel intervjuundersøkelse. Her er det viktig at intervjuene tas opp på bånd for å bli transkribert til tekst etterpå. Andre trinn handler om å forstå helheten av materialet. Det er det overordnede synet på intervjuet som er i spissen. Her er det viktig å lese transkriberingen uten å begynne å kategorisere materialet. På tredje trinn legges det vekt på å kategorisere materialet i meningsenheter. Forskeren leser gjennom det transkriberte intervjuet igjen og trekker ut meningsenheter som hun mener operasjonaliserer interessante synspunkter. Her er det forskerens oppgave å bli kresen og lese materialet nøye. Meningsenhetene har ikke eksistens i seg selv, men består av forskerens holdning i kategoriseringsprosessen. Den fenomenologiske tilnærmingen er oppdagelsesorientert, og det er her forskeren oppdager nye fenomener. Det sentrale poenget på fjerde trinn er forskerens forvandling av fenomenene i samsvar med hennes faglige intuisjon. Her undersøkes meningsenhetene med henblikk på undersøkelsens formål. Femte og siste trinn i Giorgis analysesystem innbefatter at forskeren uttrykker strukturen på fenomenene eller meningsenhetene som hun har funnet. Denne

strukturen skal representere informantenes opplevelser (Giorgi, 1997; A. Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2010; Kvale & Brinkmann, 2009).

Først gjennomleste jeg hvert intervju for å danne helhet rundt hvert enkelt intervju. Når jeg hadde lest ett intervju, leste jeg det igjen og brukte penn på de utsagnene som jeg syntes var av interesse for undersøkelsens formål. Jeg hadde tenkt å bruke dataprogrammet NVivo for å kategorisere funnene mine, men fant det veldig tidskrevende, da jeg ikke kunne bruke det som jeg hadde forventet grunnet det islandske språket. Det at islendinger har mange ord for ett ord på norsk gjorde at jeg innså at tidsrammen for oppgaven ikke tillot at jeg brukte dataprogrammet. Derfor valgte jeg å kategorisere materialet i meningsenheter for hånd. Jeg brukte fargekoder for hvert av temaene. Her brukte jeg fargene til redusering i meningsenhetene for å trekke frem viktige elementer eller tykke beskrivelser i hvert intervju. Videre ble disse meningsenhetene lest opp mot hverandre og brakt til syne i presentasjonen i kapittel 4. Etter nøye overveielser omkring det å bruke prøveintervjuene i prosjektet valgte jeg av etiske hensyn å utelate å bruke ett av prøveintervjuene i prosjektet. Prøvepersonen stod meg for nær og jeg følte at jeg ikke kunne tolke utsagnene rettferdig med hensyn til dette. I kapittel 4 presenterer jeg derfor fem intervjupersoner.

3.3.3 Tema og kategorisering

Intervjuguiden er oppdelt i forhåndsbestemte temaer, og disse temaene danner grunnlag for innhentet data. Gall et al. (1997) påpeker at reflekterende analyse innebærer at forskeren må stole på egen intuisjon og sitt personlige skjønn når hun analyserer dataene i stedet for bruk av teknisk klassifisering i kategorier. Dette medfører at forskeren må ha god erfaring og kjennskap til de fenomenene som undersøkes. Ettersom jeg har mange års erfaring som lærer innen skolesystemet i Danmark, på Island og i Norge, valgte jeg å sette fokus på faglig mestring i ungdomsskolen og videregående skole samt ugyldig fravær. De tre hovedtemaene jeg la til grunn for intervjuguiden, ble derfor grunnskolen, videregående skole og ugyldig fravær.

Fremstilling av datamaterialet vil jeg presentere inndelt i temaer. Denne fremstillingsformen tar som sagt utgangspunkt i intervjuguiden og er relevant i forhold til problemstillingen som er fremstilt i prosjektet. Som Dalen (2011) påpeker kan forskeren oppdage nye undertemaer underveis i tematiseringen. Derfor er det viktig å ikke fastlåse seg i forhåndsbestemte

kategorier. I analyseprosessen oppdaget jeg at noen temaer hadde tykkere beskrivelser enn andre, og det gjorde at noen av temaene fikk mer oppmerksomhet fra meg i analyse- og tolkningsprosessen, noe jeg hadde ikke hatt i tankene da jeg la opp intervjuguiden i starten. Disse undertemaene blir presentert i kapittel 4.

3.4 Kvalitet i intervjuundersøkelser

I kvalitative intervjuforskninger blir informantenes uttalelser fortolket av forskeren. Kvaliteten av slike forskninger omhandler ofte uobserverbare ting som er vanskelige å vurdere (Befring, 2007; Gall et al., 2007). I dette prosjektet forsøker jeg å forstå informantenes meninger og opplevelser ut fra deres syn på de forhåndsbestemte temaene som jeg legger ut. «Innenfor samfunnsvitenskapene diskuteres troverdigheten, styrken og overførbarheten av kunnskap som regel i sammenheng med begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 246). I det følgende vil jeg gjøre rede for disse begrepene.

3.4.1 Validitet

«Grunnlaget for å drøfte validiteten av de datainnsamlingsmetodene som er valgt, må være at de er tilpasset den aktuelle undersøkelsens mål, problemstillinger og teoretiske forankring» (Dalen, 2011, s. 96). Validitet handler om hvorvidt forskeren undersøker det hun har ment å skulle undersøke med intervjustudien. Da jeg er interessert i ungdommenes opplevelse av ugyldig fravær og faglig mestring i videregående skole, kan jeg ikke annet enn akseptere det de sier som sant. Det er deres opplevelse og mening jeg er ut etter, og jeg må gå ut fra at det de sier har validitet for dem på det tidspunktet som de blir intervjuet. Dette er sannhet for dem. Som Seidman sier «Because we are concerned with the participant´s understanding of her experience, the authenticity of what she is saying makes it reasonable for me to have confidence in its validity for her» (Seidman, 2013, s. 29).

Da jeg har ønsker om å få frem ungdommenes opplevelse av faglig mestring og deres syn på ugyldig fravær i videregående skole, valgte jeg kvalitativ metode med fenomenologisk vitenskapelig perspektiv. Intervjuguiden bærer preg av prosjektets teoretiske forankring med utgangspunkt i oppgavens problemstilling. Postholm (2005) fremmer at i fenomenologisk forskning handler validiteten om resultatenes troverdighet – om de aksepteres som troverdige

og sannsynlige og er avhengig av at forskningen er gjennomsiktbar for leseren. At leseren kan følge med i hele forskningsprosessen. Forskeren må være seg bevisst at noen informanter kan påvirke henne mer enn andre og det kan true undersøkelsens troverdighet. Forskeren må derfor være «metodisk nøyaktig for å få tak i helheten i intervjuene» (Postholm, 2005, s. 171).

Maxwell (1992) beskriver fem essensielle kriterier av forståelse og validitet i kvalitativ forskning. Disse fem kriteriene kaller han for deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet, generaliseringsvaliditet og evalueringsvaliditet. Deskriptiv validitet handler om forskerens beskrivelse av intervjusituasjonen – hva hun opplever å ha hørt og sett. Forskerens redegjørelse for datainnsamling, tolkning og analyse av materialet utgjør deskriptiv validitet (Dalen, 2011; Maxwell, 1992). Maxwells tolkningsvaliditetskriterier omhandler forskerens interesse i hva objektene, hendelsene og atferden som beskrives betyr for forsøkspersonen. Tolkningsvaliditeten er forankret i forsøkspersonenes kommunikasjon og stoler mest mulig på deres egne ord og forståelse av begreper (Maxwell, 1992).

I denne undersøkelsen er informantenes uttale presentert med direkte sitater i analysedelen for å unngå min tolkning av det de fikk sagt. Videre prøver jeg å gjengi situasjonen ved å beskrive atmosfæren i intervjusituasjonen. Som Maxwell poengterer er det forskerens evne til å tolke informantenes meninger som utgjør tolkningsvaliditeten, og fyldige tykke beskrivelser fra informantene er av stor verdi i denne sammenhengen. Det er informantenes opplevelse og forståelse gjennom intervjuet som forutsetter forskerens fortolkning (Dalen, 2011). Da jeg gjennomførte prøveintervjuene opplevde jeg at de spørsmålene som jeg spurte om barneskolen, var av lite interesse for prøvepersonene mine. De ga uttrykk for at de ikke husket så langt tilbake. Jeg valgte å vrake disse spørsmålene da de sannsynligvis ville gi lite respons fra informantene mine og gi mulighet for mindre utfyllende beskrivelser som ville forringe tolkningskvaliteten i undersøkelsen.

Tredje validitetskriterium som Maxwell (1992) fremmer som et viktig aspekt i kvalitativ forskning er teoretisk validitet. Det omhandler hvordan forskeren tilnærmer seg fenomenene som studeres og hvordan hun anvender teorien i fortolkningen sin. Det er sammenhengene som må forklares og dokumenteres i datamaterialet (Dalen, 2011). Det er forståelsen av teorien som refererer til fortolkningen og beskrivelsen av fenomenet som undersøkes (Maxwell, 1992). For å kunne bevare teoretisk validitet i denne undersøkelsen har jeg forsøkt å bevare helheten i teorivalget for å støtte opp omkring drøfting av informantenes opplevelse.

Jeg har valgt å fokusere på Maxwells første tre validitetskriterier i dette prosjektet, og generaliseringsbegrepet blir beskrevet i eget avsnitt 3.4.3. Like fullt vil jeg nevne at generaliseringsvaliditet er det fjerde essensielle kriteriet som Maxwell (1992) poengterer som et veldig viktig validitetsaspekt i kvalitative forskninger. Det omhandler hvorvidt resultatene fra undersøkelsen kan overføres til andre personer eller grupper. Grunnen til at jeg har valgt bort det siste aspektet i Maxwells validitetskriterier er undersøkelsens formål og problemstilling. Det siste kriteriet omhandler evalueringsvaliditet i kvalitativ forskning. Det er forskerens evaluerende aspekter ved informantenes utsagn (Maxwell, 1992). I undersøkelsen min forsøker jeg å få frem ungdommenes opplevelse, og den fenomenologiske tilnærmingen er ment å fremme deres synspunkter slik jeg som forsker møter dem uten fordommer og med åpent sinn. Her er det viktig at forskeren er bevisst sin rolle og den forforståelse hun sitter inne med i begynnelsen av prosessen. Forskerrollen og forforståelse har jeg beskrevet ovenfor i avsnitt 3.1.3.

Det er verdt å bemerke at deltakelse i forskningsprosjektet var frivillig. Som omtalt tidligere er de frivillige som velger å delta i slike undersøkelser, ofte dem som er mer sosiale enn de andre som velger ikke å delta (Rosenthal & Rosnow, 1975). Rådgiverne så jeg som viktige portåpnere til feltet jeg skulle undersøke. Jeg kontaktet dem med informasjon om undersøkelsen og spurte dem om hjelp til å få kontakt med informanter. Da skolene ikke kunne bistå med hjelp, fikk jeg informantene mine etter andre veier gjennom venner av venner og bekjente. Det kan tenkes at dette kan ha ført til noe svekket validitet av oppgaven, for dersom skolene hadde bidratt med informanter kunne det ha gitt en annen representasjon av virkeligheten.

3.4.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om forskningsrapportens pålitelighet. «En forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektiv reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metoden» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 325). I dette forskningsprosjektet er det lagt opp til å gjøre undersøkelsens fremgangsmåte så transparent som mulig for leseren. Viktigheten av reliabilitet i intervjusituasjonen er av stor verdi. Forskerens eller intervjuerens evne til å stille spørsmål vil ha innvirkning på troverdigheten av undersøkelsen. For å bevare reliabiliteten er det viktig at intervjueren ikke stiller ledende spørsmål i intervjusituasjonen (Kvale &

Brinkmann, 2009). Jeg tilstrebet å unngå å stille ledende spørsmål og la opp til en semistrukturert intervjuguide som ikke innholt ledende spørsmål. Ved å gjennomføre prøveintervjuer fikk jeg avprøvd intervjuteknikken min og fikk videre mulighet til å justere spørsmålene mine slik at de ble mer konkrete og forståelige for informantene. Dette kan bidra til økt reliabilitet for at informantenes opplevelser og beskrivelser ble gjengitt med tanke på så korrekt transkripsjon som mulig. Intervjuguiden ga muligheter for dybdegående spørsmål som ga muligheter for tykkere beskrivelser fra informantene. I etterkant, i analysefasen ved lesing av transkriberingen, fant jeg at to utdypingsspørsmål i prøveintervjuet kunne tolkes som ledende. Dette kan forringe undersøkelsen da jeg analyserer og tolker prøveintervjuet som de andre intervjuene og informanten kunne muligvis ha svart på en annen måte hvis jeg hadde formulert spørsmålene annerledes. Disse spørsmålene og svarene har jeg vurdert nøye i i analyseprosessen. Med tanke på å bevare reliabiliteten i undersøkelsen er disse utsagn ikke tatt med i betraktningene.

Postholm (2005) påpeker at reliabilitet handler vanligvis om at resultatene kan reproduseres ved å gjenta forskningen på et annet tidspunkt. Dette hevder hun at gir lite mening i fenomenologisk forståelse, da det skal «være en fordel at intervjuernes sensitivitet varierer» (Postholm, 2005, s. 169). Forskere innen fenomenologien snakker om pålitelighet i stedet for reliabilitet. Er undersøkelsen pålitelig og er samsvaret godt mellom analysen og fortolkningen? Troverdigheten i intervjuundersøkelser er knyttet til transkriberingen av intervjuet – hvor nøye forskeren har valgt å transkribere lydopptaket (Kvale & Brinkmann, 2009). Jeg valgte å transkribere nøyaktig det som ble sagt i intervjusituasjonen. Alle småord samt hoste og latter ble transkribert. Etter å ha lest gjennom den transkriberte teksten valgte jeg å lytte til samtlige intervjuer igjen med tekstdokumentet foran meg for at sikre at setningene ga mening som de stod transkribert på papir. For å bevare reliabiliteten i oppgaven valgte jeg å gjengi informantenes utsagn som sitater for at jeg ikke skulle tolke det som de fikk sagt ut fra min egen erfaring. Dette er i tråd med hva de nasjonale forskningsetiske komiteene anbefaler når datamaterialet skal tolkes. De fremmer viktigheten av å skille mellom forskerens egen tolkninger og informantenes fortellinger (NESH, 2010).

3.4.3 Generalisering i kvalitativ forskning

Det er viktig å ha relasjon mellom data og teori. Forskeren må lytte til datamaterialet og høre etter hva det har å si. For mye teori kan nemlig fort komme i veien for at informantenes

synspunkter blir sett og anerkjent. Generaliseringen er en form for ytre validitet. Den handler om hvorvidt resultater i en enkelt situasjon kan overføres til andre situasjoner. Det er ikke nødvendig å globalisere generaliserbarheten i kvalitative intervjuundersøkelser, men heller prøve å overføre kunnskapen som dannes i intervjusituasjonen til andre aktuelle situasjoner (Andenæs, 2000; Kvale & Brinkmann, 2009).

Andenæs (2000) poengterer viktigheten av relevant og presis datainnsamling, om den er tilpasset aktuelt formål og teoretisk forankring i forskningen. Kvalitativ forskning er forbundet med tykke beskrivelser og lokal gyldighet. Videre påpeker hun at validiteten av generaliseringen avhenger av sammenligningen mellom egenskapene i forskningen og relevansen dem imellom. Det som kan være av interesse i denne undersøkelsen er hvordan funnene fra intervjuene kan generaliseres og for hvem de kan være av interesse. Selv om utvalget i en intervjuundersøkelse er lite, kan resultatene være av interesse og representativt for den gruppen som blir undersøkt. Denne undersøkelsen er interessant for alle dem som jobber i videregående skole på Island og samtlige skoleeiere. Videre er den av interesse for kunnskapsministeriet som jobber hardt for å forebygge frafall i videregående skole.

3.5 Etiske hensyn

Forskningsetikk bidrar til plikttroskap, rettferdighet og objektivitet. Maktbalansen mellom forskeren og den som blir forsket på, gjør at forskeren må være seg bevisst alltid å tenke det beste for informanten fremfor sitt eget beste. God forskningsetikk tar vare på forskningskvaliteten og bidrar til å styrke respekten av forsøkspersonene (Befring, 2007). De generelle forskningsetiske retningslinjer fremmer at personer som deltar i forskningen skal behandles med respekt. Videre påpekes at forskeren skal etterstrebe å ha gode intensjoner med undersøkelsen sin og at mulige uheldige konsekvenser aksepteres. I prinsippet skal forskningen vise rettferdighet i utforming og utføring. Forskeren skal bevare integritet og opptre ansvarsfull, åpen og ærlig overfor kollegaer og det øvrige samfunnet generelt (NESH, 2014).

Kunnskapen som kommer ut av forskningsintervjuer kommer an på relasjonen som er mellom intervjueren og den som blir intervjuet. Det er intervjuerens oppgave å sørge for at informanten opplever trygghet til å snakke fritt i intervjusituasjonen (Dalen, 2011). I prosjektet ønsker jeg å innhente kunnskap om opplevelser og erfaringer fra ungdom som har

mye ugyldig fravær og som også kan ha falt fra videregående opplæring. Det er viktig at forskningsetiske retningslinjer ivaretas gjennom hele oppgaveprosessen. Ungdommen kan ha ulike, men ofte alvorlige problemer knyttet til skolen, familien, venner eller øvrige omgivelser. De er ofte i en sårbar situasjon og må tas vare på både i intervjusituasjonen og i bearbeidingen av informasjonen de bidrar med til forskningen (Dalen, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009).

«Samfunnet stiller krav om at all vitenskapelig virksomhet skal reguleres av overordnede etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer» (Dalen, 2011, s. 100). Dette omhandler blant annet forsøkspersonenes rett til respekt og anonymitet i forskningen. Det er viktig å bevare integriteten til informantene i intervjusituasjonen og i etterkant når resultatene presenteres og drøftes. Skriftlig samtykke fra informantene bør innhentes og anonymiteten bevares gjennom hele prosessen (NESH, 2010). Som nevnt ovenfor ble prosjektet meldt til personvernombudet på Island. Videre fikk jeg kontakt med informantene mine og sendte dem informasjon om undersøkelsens formål og problemstilling.

Informantene skal også ha nødvendig informasjon for å kunne danne seg rimelig forståelse av undersøkelsen og hensikten med denne. De må gi informert og fritt samtykke til å delta i prosjektet/undersøkelsen og de må også ha mulighet for å trekke seg hvis de av en eller annen grunn ønsker å avbryte deltakelsen i prosjektet (NESH, 2014). Informantene mine var alle informert om at det å avbryte deltakelsen har ingen konsekvenser for informantene, og ønsker de det må all data slettes. At informantene skal ha all nødvendig informasjon om undersøkelsen avhenger litt av konteksten i forskningsmetoden. Kvale og Brinkmann (2009) påpeker at hvis forskeren bruker traktformede spørreteknikker der han gradvis nærmer seg emnet må den fulle informasjon om forskningen gis i etterkant av intervjuet for ikke å lede informanten mot spesifikke svar. Dette er etiske vurderinger som forskeren må ta innen intervjuet gjennomføres. Informantene mine ble informert om undersøkelsens formål skriftlig før de tok beslutning om å delta i prosjektet. Videre sørget jeg for at informasjonen ble gitt muntlig innen intervjuet startet slik informanten var klar over hva intervjuet gikk ut på. Dette sett i lys av at ungdommen ofte ikke leser de opplysningene som de er blitt gitt på forhånd, og derfor så jeg det som mitt etiske ansvar å sørge for at informasjonen om undersøkelsen ble gitt innen intervjuene startet.

Forskeren skal sørge for å beskytte informantens privatliv i oppgaven. «Konfidensialitet i forskningen innebærer at private data som identifiserer deltakerne, ikke avsløres» (Kvale &

Brinkmann, 2009, s. 90). Jeg så det som et viktig ledd i innhenting av samtykke fra informantene mine at de ble gjort oppmerksomme på at selv om oppgaven publiseres i Norge, bevares anonymiteten deres. Innsamling av personlige opplysninger om deltakerne er ikke gjennomført i prosjektet da jeg har ønske om å få frem opplevelser, erfaringer og følelser hos informantene. Ved publisering blir navnene på informantene mine ikke gjengitt, eller at andre personlige opplysninger som de fortalte der ikke kunne spores direkte til dem.

Etiske og moralske dilemma finnes i alle faser av en intervjuundersøkelse. Allerede i formulering av tema er det viktig å stille spørsmål om samfunnsnytten og om forskningen vil tjene menneskelige og vitenskapelige interesser. Å ivareta informantene og/eller forskningen kan være en utfordring i forskningen. Det handler om å «lære å se og bedømme, snarere enn om å lære å generalisere og kalkulere» (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 97). Jeg har etterstrebet å gjengi informantenes opplevelser slik de ble fortalt, for å bevare integriteten deres. Jeg håper at diskusjoner med veileder omkring etiske dilemmaer, oversettelse av sitater, analyse og tolkning av datamaterialet har bidratt til å ivareta både informantene i undersøkelsen og denne forskningen.

4 Presentasjon av funn og drøfting

I dette kapitlet presenterer jeg funn og drøfting av det empiriske materiale. Først presenteres de fem informantene som var villige å delta i undersøkelsen. Presentasjonen av informantene gir litt innsikt i bakgrunnen deres, blant annet foreldrenes utdanningsnivå, bosituasjon og deres opplæringssituasjon. Introduksjon av det islandske videregående skolesystemet finnes i avsnitt 2.1. Videre deles funn og drøfting opp i hvert sitt avsnitt om opplevelse av faglig mestring, skulk og ugyldig fravær og skolesystemet og fravær. Drøfting av funn er gjort i forhold til temaene jeg har valgt å undersøke med bakgrunn i prosjektets problemstilling

«Hvordan opplever ungdom med mye ugyldig fravær faglig mestring i videregående skole på Island?»

4.1 Informantene

Ungdommene er i alderen 18 til 21 år. Jeg intervjuet to gutter og tre jenter som alle har islandsk bakgrunn og bor i, eller tett, ved hovedstaden Reykjavik. Fire av ungdommene har bodd i utlandet på et eller annet tidspunkt i oppveksten sin, i forbindelse med ett av foreldrenes eller begge foreldrenes utdanning. Det å ta utdannelse i utlandet har vært vanlig på Island i mange år, men Islands Universitet ble stiftet i 1911. Mange velger i dag å ta grunnutdanning på universitetsnivå på Island og videreutdanning i utlandet, og per dags dato drives flere universiteter og høyskoler på Island.

En av informantene ønsker å flytte til utlandet for å gjennomføre de siste årene av videregående skole der, mens de andre fire har ønske om å flytte til utlandet etter å ha gjennomført videregående opplæring på Island. Denne informanten har prøvd å ta ett års opplæring på videregående skole i utlandet for et par år siden, mens hun bodde hos faren sin i utlandet. Alle informantene har foreldre som er skilt, og alle har de mer eller mindre bodd sammen med mødrene sine. En av informantene ble gift siste sommer og har et lite barn. Det å få barn i så tidlig alder var helt vanlig for islandske mødre før åtti-tallet, men er blitt mindre vanlig i de senere år (Statistics Iceland, Nr. 124/2014).

Guttene går begge to i almennfaglig skole, og jentene har alle gått i åpen skole i Reykjavik og omegn. Forskjellen på disse skolene er omtalt i avsnitt 2.1. Alle informantene fremstod som

veldig engasjerte i spørsmålene som jeg stilte dem. De hadde klare fremtidsvisjoner og ønsker om å lykkes i gjennomføringen av videregående opplæring. Alle har de slitt med mye ugyldig fravær som har gjort det vanskelig for dem å gjennomføre utdannelsen.

Informant 1: 19 år gammel jente som valgte å slutte på videregående skole grunnet mye ugyldig fravær. Hun følte hun ikke kom til å bestå semesteret og valgte bort skolen. Hun jobber om ettermiddagen og har ikke hatt en fraværsdag mens hun har jobbet. Jenta mener selv å ha vinterdepresjon. Foreldrene ble skilt for noen år siden og begge foreldre er gift igjen. Moren bor ikke i Reykjavik, men da hun bodde der var jenta hos henne. Hun bor nå hos sin mormor. Moren studerer på universitetsnivå og faren er yrkesfaglært. Jenta har ønske om å gjennomføre videregående skole.

Informant 2: 18 år gammel gutt som strøk siste år grunnet for mye ugyldig fravær. Går nå året om igjen på samme skole. Jobber deltidsjobb ved siden av skolen og har stadig problemer med oppmøte. Foreldrene ble skilt for mange år siden og mor er gift igjen. Har for det meste bodd hos mor, men bor nå hos far da mor forsker i utlandet. Mor har doktorgrad, stefaren er professor og far har artium og er selvlært innen ett bestemt yrkesfag. Gutten har ønske om å gjennomføre videregående skole innenfor de neste tre år.

Informant 3: 20 år gammel jente som har strøket to semester, grunnet for mye ugyldig fravær. Jenta har stiftet egen familie og er gift i dag. Er akkurat blitt ferdig med barselpermisjon og jobber til daglig. Foreldrene ble skilt for mange år siden og hun har for det meste bodd sammen med mor. Der har vært vanskelige hjemmeforhold i oppveksten. Begge foreldre er gift igjen og pappa bor ikke i Reykjavik. Moren har mastergrad og stefaren er yrkesfaglært. Faren har mastergrad og stemoren er lærerutdannet. Jenta har ønske om å gjennomføre videregående skole i utlandet.

Informant 4: 20 år gammel jente som har strøket tre ganger på hvert sitt semester grunnet for mye ugyldig fravær. Har jobbet fra hun var 16 år gammel og møter på jobb hver dag klokka syv om morgenen. Fikk diagnosen opposisjonell atferdsforstyrrelse da hun var 14 år gammel. Foreldrene ble skilt for mange år siden og hun har for det meste bodd hos mor som er på uføretrygd. Pappa er gift igjen og bor ikke i Reykjavik. Jenta hadde samboer for to år siden, men bor nå hos mor. Moren har lærerutdanning og faren er yrkesfaglært. Jenta har ønske om å gjennomføre yrkesfag, men føler at hvis det ikke lykkes er hun komfortabel med å jobbe uten å ha en formell utdanning.

Informant 5: 19 år gammel gutt som strøk for to år siden grunnet for mye ugyldig fravær. Valgte å gå året om igjen og sliter stadig med oppmøte halvannet år etter å ha strøket. Opplever stor skoletretthet. Har to deltidsjobber ved siden av skolearbeid. Foreldrene ble skilt for et par år siden og han har fra den tiden bodd hos mor. Moren er både yrkesfaglært og lærerutdannet og faren har flere bachelorgrader fra ulike universiteter og høyskoler. Gutten har ønske om å gjennomføre videregående skole innenfor de neste to år.

4.2 Opplevelse av faglig mestring

Alle informantene mine fikk gode karakterer i barne- og ungdomsskolen, og foreldrene deres støttet dem med å gi ros når de fikk gode karakterer og ikke nødvendigvis høye karakterer. Det var mest mødrene som hadde det daglige ansvaret i forhold til skolen og hjemmet og fedrene fulgte oftere bare med på karakterkortet på slutten av skoleåret. Ungdommene klarte seg veldig bra faglig i skolen og kanskje for bra som informant 5 påpeker:

«Jeg gjorde det veldig bra. Egentlig for bra. Som er egentlig grunnen til at det ikke går så bra på videregående. Jeg var bare vant til gode karakterer. Jeg gjorde ingenting, men hadde alltid de høyeste karakterene i klassen. Det var veldig lett.»

Ingen av dem husker å ha brukt mye tid på lekser. Enkelte av informantene ble ferdige med leksene på skolen innen de kom hjem. Alle unntatt én øvet hjemme før prøver og tester og alle klarte de seg så godt på skolen at de opplevde det ikke nødvendig å bruke tid på lekser. En av informantene hadde forsert fag i språk i niende klasse og fikk fjernundervisning på en av de åpne skolene i Reykjavik.

4.2.1 Mestring i ungdomsskolen

Gjennomsnittskarakterer på åtte til ni på Island svarer til gjennomsnittskarakterene 4,8 til 5,4 i det norske skolesystemet. Noen få almennfaglige skoler krever gjennomsnitt over 5,4 for å få innvilget plass på skolen. Fire av informantene hadde det som mål å oppnå høy gjennomsnittskarakter for å kunne søke inn på skoler med relativ høyt karakterinntak. De hadde sine favorittfag i ungdomsskolen, hvor tre av dem likte veldig godt matte, naturfag og/eller fysikk. Informant 1 forteller:

«Jeg likte matte. Jeg var svært god i matte. Matten var lett og du fikk alltid nye vanskeligere oppgaver til å lære mer. Det likte jeg.»

Og informant 5 forteller stolt:

«Det var naturfag og fysikk. Læreren motiverte meg til å gjøre bedre. Han var veldig oppriktig når jeg gjorde det bra og sa det til meg at han var glad for at det gikk så bra. Og jeg skjønte at det spilte en stor rolle for ham at elevene gjorde det bra.»

Samtlige informanter gir uttrykk for at favorittfaget deres henger sammen med at det var lett for dem å lære disse fagene. De skulle ikke yte så veldig mye for å få høy karakter. Lærerne spiller der stor rolle for noen dem og informant 1 forteller:

«Jeg var interessert i å lære islandsk fordi læreren var veldig god. Han hadde bare denne effekten på alle. Alle ville ha ham i islandsk. Han er den beste læreren jeg har hatt.»

Noen av informantene mente at språkopplæring i dansk kunne utelates fra læreplanen da de så ingen mening i å lære dansk. Flere nevnte at norskopplæring ville gi dem bedre muligheter i fremtiden for da kunne de i det minste forstå både dansk og svensk. Kroppsøving var også fag som en av informantene ikke likte særlig godt. Faget var ikke av interesse, og som hun sa selv var karakteren i faget den laveste som hun fikk. Informant 4 likte ikke matematikk, og det var også faget som hun fikk lavest karakter i:

«Matte gir ingen mening. Dette er bare noen tall på papir og jeg kan ikke bruke det til noe. Når matten hadde overskredet grensen hvor jeg kunne bruke den, stoppet jeg å lære den.»

Selv om informantene mener at de fikk lave karakterer i fag som de ikke likte, var karakterene ikke lave i den forstand. Det var bare deres laveste karakter på kanskje syv eller åtte. Informant 2 mente at han hadde ingen fag han ikke likte. Det var noen fag som han mente å ikke kunne bruke i fremtiden, men som han sier:

«Det var mange ting som jeg ikke gadd å lære, men jeg tenkte det ikke slik. Jeg måtte bare gjøre det og få det overstått.»

Målet hos fire av informantene var som sagt å søke inn i videregående skoler som har krav om høye karakterer. Gjennomsnittskarakterene lå også veldig høyt hos alle informantene, men uansett valgte to av dem ikke å søke inn på skolene som de hadde drømt om å søke. De

prøvde å nå målet med høy gjennomsnittskarakter, ble skeptiske til om karakteren var høy nok og turte ikke å ta sjansen om å få avslag på søknaden.

4.2.2 Mestring i videregående skole

Da informantene mine ble spurt om hvorfor de valgte å søke videregående skole, ble de litt overrasket og mente at det ikke hadde vært diskutert, verken på skolen eller hjemme. De opplever at det forventes av alle at de skal gjennomføre videregående opplæring. Fire av informantene kom inn på skolen som de søkte som første valg. Guttene hadde søkt inntak på en almennfaglig skole med høy gjennomsnittskarakter og kom inn på den skolen de hadde hatt som mål lenge. Om dette valget sier informant 5:

«Det er en almennfaglig skole med klassefunksjon som passer meg best. Jeg syntes det var litt vanskelig å få nye venner og det var lettere i en almennfaglig skole enn åpen skole.»

Jentene valgte alle sammen skole i nærheten av hvor de bodde. En av dem valgte nabolagsskole fordi hun så for seg at hun ikke ville klare å stå opp en halv time før for å kjøre med buss til den yrkesfagskolen hvor hun egentlig kunne ha tenkt seg å gå. Derfor søkte hun ikke inn på den skolen. De andre jentene valgte sine nabolagsskoler fordi de trodde at de ikke ville få plass på de skolene som de hadde ønsket seg. De hadde ønsket seg plass i en almennfaglig skole med krav om høy gjennomsnittskarakter og var overbeviste om at de ikke ville fått plass selv om de hadde høy gjennomsnittskarakter. Søknaden ble derfor sendt til åpen skole. Om dette valget sier informant 3:

«Jeg turte ikke å søke den skolen jeg ønsket grunnet de nye reglene om nabolagsskoler og jeg var redd for å ikke bli tatt inn.»

Disse to jentene valgte derfor å søke skoler tett på deres hjem for der hadde de sikret seg plass grunnet høy gjennomsnittskarakter. Da informantene ble spurt hvordan de har klart seg i videregående skole, svarte alle sammen at de opplevde at de hadde gjort det veldig dårlig. Informant 2 mente at han ikke gjorde det så godt fordi han ikke gjorde som skolen sier, det vil si å møte frem. Informant 3 opplevde også at hun ikke gjorde jobben sin som hun mente var å møte i skolen:

«Tragisk. Veldig dårlig. Jeg møtte frem i de timene som jeg hadde lyst til og fikk fine karakterer i starten, men så ble det bare verre og verre. Unntatt matematikken, den bestod jeg alltid.»

Informant 5 er enig med de andre om at han ikke har gjort det særlig bra i skolen. Han understreker at han har ofte hatt lyst til å gjøre det bedre, men synes han mangler drivkraften til å gjennomføre det.

Spurt om karakterer var de enige om at karakterene har så å si ingen effekt i videregående skole. Det vil si, det handler mer om å bestå eller ikke bestå. Ambisjonene er ikke mer enn det. Etter å ha snakket litt rundt karakterene deres kommer det frem at de likevel har en effekt. Informant 2 forklarer:

«Det kommer an på hvilket fag det er. (...) Ja, karakterene har klar effekt når jeg tenker på det. Hvis jeg får karakteren 7,5 i engelsk, da ønsker jeg å gjøre det bedre til neste gang fordi jeg vet at jeg kan.»

Karakterene har ikke like positiv effekt hvis de er for eksempel lave. Da sier informantene at de blir mindre motivert til å gjøre det bedre hvis karakteren ligger på to eller tre tall. Da føler de at løpet er kjørt og de velger å vrake faget. Som informant 5 forteller:

«Dårlige karakterer motiverer meg ikke til å gjøre det bedre i faget. Da blir jeg trett av faget og møter enda verre i de timene. Og kanskje fordi at jeg merker at lærerne oppfører seg ikke likt mot dem som får dårlige karakterer og dem som får bra karakterer. Det er ikke den samme holdningen. Så hvis jeg har gjort det dårlig på en prøve så vet jeg at det kommer sånn "øyne" [ruller med øynene].»

Samtlige informanter var enige om at de fagene som de likte best, var egentlig de fagene som ga høye karakterer. Det var fagene som de opplevde å kunne klare ganske bra. De hadde ulike favorittfag og det hadde ikke endret seg mye fra ungdomsskolen. Informant 5 hadde matematikk, fysikk og naturfag som favorittfag på ungdomsskolen. Det har endret seg i løpet av de årene han har gått på videregående. Han liker stadig fysikk og naturfag, men matematikken er blitt faget han ikke liker:

«Jeg synes matematikken ikke er så moro som jeg syntes før. Det kan henge sammen med at jeg gjør det ikke så bra i den. Jeg og læreren er ikke enige. Jeg tror han ikke liker meg. Når jeg sier at jeg tror det, er jeg egentlig sikker på det.»

Informant 4 påpekte at det kom an på lærerne på videregående om hun likte faget eller ikke. Engelskfaget som hun alltid hadde likt på ungdomsskolen, kom hun til å mislike på videregående fordi hun ikke kunne enes med læreren. Oppgavene var for lette i forhold til hva hun hadde forventet, og i timene jobbet hun for raskt slik at hun var langt foran andre i faget. Det førte til at hun mistet interessen for faget, da hun skulle gjøre som de andre uten ekstra utfordringer.

4.2.3 Motivasjon for læring

Jeg var interessert i å vite hvilken motiverende faktorer de opplevde forskjell på i ungdomsskolen og videregående opplæring. Informant 2 var helt klar over hva han tenkte i forhold til motiverende faktorer i ungdomsskolen og mente at det hang sammen med målsettinger i barneskolen, men han var i en baseskole hvor elevene selv skulle sette seg læringsmål for uken:

«Det som jeg tror har hatt mest effekt var målsettingene i barneskolen. Vi skulle skrive ned hva vi skulle lære hver uke. Og det ble veldig viktig da du gjorde det selv, for da ville du gjøre mer og bedre enn neste mann ved siden av.»

Informant 5 mente at det helt klart var noen få lærere som hadde innflytelse på lysten til å lære i ungdomsskolen:

«Det var fysikklæreren. Han sa en gang at jeg kunne gjøre bedre enn 8,5 på naturfagsprøven. Jeg ble flau. Han viste mer interesse i læringen min enn jeg. Nå ville jeg gi en kroppsdel for å få 8,5 [ler]. Jeg avsluttet med karakteren ti i naturfag hos ham.»

Jentene var litt i tvil om hvilke motiverende faktorer som spilte inn i ungdomsskolen og syntes de var heldige med lærere og skole. De mente at det gjorde at de fikk høye karakterer og det faktum at de klarte det så godt som de gjorde. Alle informantene fikk støtte hjemmefra hvis de ønsket det mens de gikk i ungdomsskolen. Foreldrene visste at ungdommen deres gjorde det bra på skolen, og da de ikke hadde problemer med fremmøte eller oppførsel gjorde dette at de bygget opp stort tillit til ungdommen.

I forhold til motiverende læringsfaktorer i videregående skole er det kjærester og venner som står øverst på lista over de som informantene mener er den største drivkraften som skal til for å gjennomføre opplæringen. Alle har de ønske om å gjennomføre med tanke på videreutdanning og jobbmuligheter i fremtiden. Som informant 3 poengterer bestemt:

«Jeg synes jeg er mer motivert nå. Vet hva jeg vil. Jeg er mer konsentrert og jeg har interessen. Jeg har ikke lyst til å være servitør på restaurant til jeg blir sytti.»

Guttene er begge to i skole nå, men sliter stadig veldig mye med fremmøte. Jentene jobber alle sammen i lavt lønnet arbeid som assistenter eller servitører. Deres ønsker er å gjennomføre videregående opplæring for å ha mulighet for bedre lønnet jobb eller universitetsutdanning i fremtiden.

4.2.4 Oppsummerende drøfting

Skaalvik og Skaalvik (2014) poengterer at når ungdommen vurderer seg selv, sammenligner de prestasjoner med hverandre. De kan være opptatt av hva andre tenker om dem og av samme grunn oppleve lav selvvurdering i forhold til deres prestasjoner. Forskning viser at lave karakterer i skolefag kan føre til at elever vurderer seg selv som dårlige i dette faget og lave karakterer registrerer samfunnet som dårlig prestasjon (Rosenberg, 1979). Ungdommene var enstemmig i forhold til utsagn om deres karakterer i ungdomsskolen. De syntes ikke de jobbet hardt for disse karakterene, men fikk like fullt høye karakterer. Guttene skåret litt høyere gjennomsnitt enn jentene. De fikk høye karakterer i alle fag på ungdomsskolen i de fagene som var av interesse og lavere karakterer i de fagene som var av lite interesse. Dette er i tråd med forskning som viser at elever som er motivert til å lære, får høyere karakterer enn de som er mindre motiverte (Rosenberg, 1965). Hvis elevene vurderer faget som lite interessant, viser de mindre engasjement i faget, noe som kan føre til lavere karakterer.

Ungdommenes tro på egen mestring var helt klart sterk i ungdomsskolen. De hadde god mestringstro i ungdomsskolen og opplevde å bli verdsatt av lærerne, spesielt i form av høye karakterer og personlig anerkjennelse og kontakt. Mødrene var også mer involvert i deres prestasjoner på skolen og ga ros for god oppførsel og karakterer. På den måten opplevde de ytre motivasjon fra både lærere og foreldre som var med til å skape mestringstro. Viktigheten av opplevelse av mestring og mestringstroen er stor og er i tråd med forskning som viser at det å ha troen på å lykkes fremmer helse og trivsel og gjør at ungdommene ser sammenheng i

livet og får opplevelsen av å bli verdsatt. Det kan videre føre til mestringsopplevelser og være med på å styrke selvbildet og positive forventninger (Antonovsky, 1979, 2012; Bandura, 1997; Befring, 2012b; E. Johannessen et al., 2010).

De motiverende faktorene som ungdommene mente de kunne relatere til i ungdomsskolen, var helt klart noen av lærerne som var engasjerte i lærerrollen. De mente at lærerne i ungdomsskolen brydde seg om dem og gjorde noe ekstra for å øke elevenes interesse og engasjement. Videre følte de stor tilhørighet i klassen og skolen, hadde vennene sine i klassen og opplevde støtte fra både kameratene og lærere. Forskning og litteratur støtter opp omkring disse opplevelsene hos ungdommen. Det er viktig med et godt læringsmiljø med engasjerte lærere som oppmuntrer og stimulerer elevene sine. Et godt skolemiljø fører til gladere og mer engasjerte elever som videre fører til økt mestringstro og opplevelse av mestring (Damsgaard, 2003; Schunk & Meece, 2006; Skaalvik & Skaalvik, 2014).

Ifølge Befring og Moen (2011) krever samfunnet at alle skal gå i skole, og samfunnet vektlegger vitnemålene tungt. Ungdommer som starter på videregående skole kan derfor ofte være i en stresset situasjon. Slike situasjoner kan føre til endringer i faglige prestasjoner som videre kan føre til økt eller redusert mestringstro. Informantene mener at det å gå på videregående er noe alle gjør og alle forventer at de skulle gjøre. Det ser ut til at lite drøfting rundt valg av videregående opplæring er foregått innen de skulle sende søknad. Har ungdommen valgt skole etter hva andre syntes de skulle velge, gir det dem lite motivasjon til å gjennomføre opplæringen. Bø (2011) støtter opp omkring dette og påpeker at mangel på motivasjon fører til at ungdommen gir opp veldig raskt. Dette kan jeg se i samtalen med informantene når vi snakker om karakterer. Der er det veldig lett å skjønne at høye karakterer gir opplevelse av mestring som videre fører til økt tro på egen mestring. Lave karakterer kan føre til at de vraker faget og står i fare for å velge bort skolen.

Ungdommene fortalte at karakterene hadde ikke mye betydning for dem, da de bare var interessert i å bestå fagene. Like fullt forteller noen av dem at dersom de får høyere karakterer i noen fag i videregående, bidrar det til at de prøver å oppnå enda høyere karakterer neste gang. Lave karakterer gjør at de ønsker å droppe faget. Opplevelse av mestring fører helt klart til mer velbefinnende og god trivsel i skolen. Antonovsky (1979) fremmer at de som opplever livet som sammenhengende, forutsigbart og håndterbart, er bedre i stand til å verdsette erfaringen sin og finne balanse i livet. Ungdommer med sterk opplevelse av sammenheng skjønner at de må ta oppgavene som de kommer, gjøre så godt de

kan og komme seg videre. Opplevelse av manglende medbestemmelse og personlig engasjement i målsettinger i skolen kan føre til at elevenes engasjementet blir mindre enn forventet, og ifølge Bandura (1997) fører mål satt av andre ikke til mestringsopplevelse eller økt mestringstro. Ungdommene opplever mindre tilhørighet og mangel på eierskap til det som skal gjøres eller læres.

I videregående skole er ungdommenes opplevelse av mestring og mestringstro betydelig svekket. Zimmerman og Cleary (2006) poengterer at når elever føler at de har kompetansen og ferdighetene til å gjennomføre en oppgave, er de mer villige til å utfordre egen kunnskap. Det er derfor av stor verdi at elevene lærer å regulere egen læring straks i ungdomsskolen og sette seg mål som kan føre til økt mestringstro og bidra til økt indre motivasjon. Dette kan medføre mer sammenheng i ungdommenes daglige liv, og forskning hevder at de som er aktører i eget liv må styrke mestringstroen ved å regulere egne motivasjons- og læringsstrategier (Antonovsky, 2012; Bandura, 1997; Befring, 2012b). Antonovsky poengterer meningsfullheten som det største motivasjonselementet i opplevelsen av sammenheng hvor medbestemmelse og aktiv deltaking i å forme egne erfaringer er veldig viktig (Antonovsky, 1979, 2012; E. Johannessen et al., 2010). Dette elementet ser ut til å mangle i ungdommenes opplevelse av videregående skole. Forventningene om å ha innflytelse som nesten-voksen i videregående skole er blitt møtt med opplevelse av lite medbestemmelse om hva de skal lære og hvordan de skal lære det.

4.3 Skulk og ugyldig fravær

Jeg var interessert i å vite om ungdommens fremmøte i ungdomsskolen. Fire av informantene mine hadde ingen problemer med fremmøte i ungdomsskolen og alle var de enige om at de følte ingen behov for å skulke da de likte skolen og hadde alle sine venner i klassen. Informant 5 hadde problemer med å møte til rett tid og mener å ha brukt opp alle sjanser hos lærerne sine veldig fort i ungdomsskolen. Lærernes toleranse var kanskje mindre mot han enn andre som kom for sent, som informant 5 forklarer:

«Så hvis jeg møtte seint, fikk jeg registrert forseintkomming, i stedet for "nåh, du slipper for denne gangen". For dette var bare en dråpe i havet for læreren [latter]»

Han forteller videre at nesten alle elevene kom for seint på et eller annet tidspunkt over vinteren. Lærerne ga sjanser utover skoleåret, for at karakteren for fremmøte ikke skulle bli

satt ned. Dette ble det snakket om i utviklingssamtaler, men det utløste ingen straff for hans vedkommende, verken hjemme eller på skolen. De andre informantene var sikre på at hvis de hadde skulket i ungdomsskolen ville de fått trøbbel hjemme. Informant 4 påpeker da hun svarte på spørsmålet hvorfor hun trodde hun ikke skulket i ungdomsskolen:

«Da ville de ha ringt mamma og hun ville bli sint. Det gadd jeg ikke. Og jeg hadde ikke noe annet bedre å gjøre. Jeg var femten år. Hva annet skulle jeg gjøre?»

Her var informantene enige om at det var bedre å møte til timene enn å la være. Foreldrene ville bli ringt opp, og det ville de unngå, da de syntes det var for pinlig. Alle informantene var enige i sine utsagn i forhold til ungdomsskolen. De likte skolen og følte at lærerne tok vare på dem. Vennene deres gikk i samme skole og samme klasse og personlig fikk de mer ut av det å gå der enn å bli hjemme. Derfor mente de at det var ingen grunn til ikke å møte opp til undervisning.

4.3.1 Ugyldig fravær i videregående skole

I forhold til fremmøte i videregående skole gjelder noe helt annet for informantene. De opplever for mye frihet i videregående skole, noe som noen av dem mener de ikke var parate til å forholde seg til i så ung alder. Som informant 3 uttrykker:

«Jeg tror aldri jeg har møtt noen i videregående skole som ikke har skulket timer. Dette er liksom for mye frihet. Plutselig bare. Du går fra å måtte møte hele tiden for ellers ringer de hjem, til å ha mulighet for å slippe å møte i femten timer per semester.»

De er alle sammen enige om at selv om deres fremmøte er dårlig på skolen, så synes de det svært viktig å ha fremmøteregler. Spesielt de første to årene av videregående skole. Deres vansker med fremmøte opplever de henger sammen med at de har møtt på barne- og ungdomsskolen i ti år og fulgt reglene. De føler at de er blitt nesten-voksne når de kommer i videregående skole og da skulle de ha mer å si om sitt fremmøte. De opplever skoletretthet og ser lite mening med det de lærer på skolen.

Samtlige informanter svarte at de ofte møtte på skolen, men forsov seg kanskje i første time og også muligvis andre time og møtte da først etter lunsj. Alle snakket de om at det var vanskelig å stå opp om morgenen og at de følte at det spilte ingen rolle om de kom seg på skolen litt senere på dagen. *«En kjempestor ond sirkel»* som informant 4 sa og understreket at

hvis hun forsov seg og visste at hun kom fem minutter for seint på skolen, valgte hun å bli hjemme, for det å møte seint ville skape mer angst og forvirring hos henne selv i stedet for bare å bli hjemme. Informant 2 ser det slik:

«Det var lett for meg å ikke møte på skolen. Jeg var alltid lenge våken på natta, så ble det vanskeligere å komme opp om morgenen.»

Da informantene hadde tatt beslutningen om å ikke møte på skolen, tenkte de ikke mer over det. Beslutningen var tatt og ikke noen videre overveielser rundt den. Som informant 4 sier:

«Jeg var hjemme. Oppe i sengen. Under dynen. Gjemte meg. Stirret opp i taket.»

De syntes ikke det var vanskelig for dem å ikke møte i timene, og informant 1 var veldig presis i sine ordvalg om dette:

«Jeg hadde ingen lyst til å gå på skolen. Bare ingen.»

Når informantene ikke møtte til undervisning, var de uansett noen ganger på skolen. Guttene har vært veldig involvert i elevforeningen på skolen sin og uttrykker at mye av grunnen til at de hadde så dårlig fremmøte var pga. dette frivillige arbeidet. Det førte til at de valgte å droppe timer for å utføre noen små handlinger for elevforeningen. De fikk ingen studiepoeng for å sitte i styret, men var ofte nødt til å hente noen ting eller ha møter med noen grunnet sammenkomster eller «happenings» på vegne av elevforeningen. Som informant to påpeker leende:

«Og jeg var jo i elevforeningens styre. Det var alltid noe i gjære i lunsjen og da tok jeg kanskje to timers ekstra lunsj for å greie det. Jeg var ofte på elevforeningens kontor å forberede noe. Der var jeg 120 prosent og jeg tror at alle er enige med meg i det.»

Guttene opplever at selv om de ikke får studiepoeng for det de gjør for elevforeningen, gir det dem mer lærdom i livet enn å sitte i noen timer som har ingen betydning for dem. De sier selv at de valgte ofte å ta oppdrag for foreningen i stedet for å la andre skulke, da de mente at de fleste som satt i styret med dem er flinke skoleelever som bryr seg om opplæringen sin. Noe de mener ikke å oppleve selv på nåværende tidspunkt.

4.3.2 Fravær og anerkjennelse

«Jeg synes skolen bør være mer glad i sine elever» sier informant 1 og forteller litt oppgitt hvordan hun opplever at skolen er mindre interessert i elevene sine enn den burde være. Samtlige informanter føler at skolen er mer opptatt av elevenes gjennomføring for å kunne innhente penger fra staten, i stedet for å være opptatt av elevenes helse, velvære og medbestemmelse. De forstår at skolene ikke liker at elevene dropper ut av skolen for da får de ikke pengene, men mener samtidig det er urettferdig at skolene bryr seg mer om pengene enn elevene selv. Informant 4 utdyper:

«Det er naturligvis latterlig at pengene betyr mer enn de som går på skolen. Men dette kjører ikke av seg selv. Man kan godt forstå det òg.»

Informantene mener at det spiller ingen rolle for andre om de møter på skolen eller ikke. De opplever seg selv som små brikker i et kjempestort system og ingen bryr seg om dem som personer. Som informant 3 sier:

«Ikke i åpne skoler. Læreren la ikke merke til om du ikke var der. Du var bare et navn på papir. De fleste lærerne husker ikke engang elevenes navn over semesteret. De har jo hundrevis av elever til forskjellige timer. De kan ikke lære navnene til alle disse menneskene og så legge merke til om du er der eller ikke.»

Dette støtter informant 4 opp om når hun sier: *«Jeg vet ikke om noen tenkte på det, men de sa i hvert fall ikke noe.»* Samtlige informanter opplever at lærerne eller annet personale på skolen ikke savner dem når de ikke har vært på skolen, som informant 2 poengterer:

«Det var ingen motivasjon for meg å møte i timene. Lærerne var også [pause] jeg følte at lærerne brydde seg ikke om meg.»

Alle er de enige om at kontaktlæreren har lite å si på videregående skole. Guttene som går i almennfaglig skole med klasselærerfunksjon kjenner til kontaktlæreren, men mener at han eller hun ikke har noe å si i forhold til deres fravær. Kontaktlæreren viser ikke at han bryr seg og de føler at han er der bare for å dele ut informasjonsskriv fra skolens kontor. Likevel påpeker guttene at det er forskjell fra år til år. Informant 2 har opplevd dette i skolen da han nå tar året om igjen. Han utdyper:

«Jeg hadde venner i klassen. Like fullt var det ingen som tok kontakt med meg, da jeg ikke hadde vært på skolen i tre dager på rad.»

I år føler han at den nye kontaktlærer gjør mer ut av klasseånden slik de passer bedre på hverandre i klassen:

«Jeg vet at klassekameratene og lærerne spør meg "hvor har du vært" hvis jeg ikke møter på skolen [kort pause] og jeg synes det er veldig fint gjort.»

Jentene har alle gått i åpen skole som har ingen klassefordeling, men de har timer med mange elever i forskjellige fagmoduler. De husker å ha møtt kontaktlæreren en til to ganger i løpet av første semester, noe som de føler var for lite og som ikke gir læreren aning om hvem de er eller hva de vil. De opplever at de bare fikk utdelt kontaktlærer første semesteret på skolen for de husker ikke å ha møtt kontaktlæreren sin de andre semestrene. De ga uttrykk for at dette måtte det endres på, som informant 1 påpeker:

«Jeg synes at kontaktlæreren bør ha møte med elevene sine hver annen eller tredje uke for å snakke om hvordan det går med dem i skolen og sånn. Jeg tror at det ville være fint [pause] for alle.»

Dette utsagnet gjenspeiler hva de andre informantene sier i forhold til mangel på kontakt med lærerne i videregående skole som de savner fra det de hadde i ungdomsskolen. Generelt forteller de om lærere på ungdomsskolen som bryr seg om dem og har tid til å bli venner med dem. Informant 3 sier om ungdomsskolen sin at *«De vernet om oss. Det var alltid mer at de bygget oss opp i stedet for å trekke oss ned.»*

De andre informantene forteller det samme, at kontakten i ungdomsskolen var mye tettere mellom ungdommen og lærerne enn hva de opplevde fra videregående skole.

4.3.3 Oppsummerende drøfting

Informantenes utsagn bekrefter teorien om at elevgruppen som har mye ugyldig fravær og er i risiko for å falle fra utdanningen, er en sammensatt gruppe. Forskningen peker på at høyere utdanning hos foreldrene, høyere gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen og at de får førstevalget sitt innvilget på videregående øker sjansen for at ungdommen gjennomfører videregående opplæring (Markussen, 2010; Markussen et al., 2008; Wollscheid, 2010). I tråd

med forskningen viser det seg at flere forskjellige forhold gjør at informantene sliter med gjennomføringen. Samtlige informanter hadde ingen ugyldig fravær i ungdomsskolen, men sliter veldig med ugyldig fravær i videregående skole. Fire av dem fikk innvilget førstevalget sitt på videregående og det viser seg at de fleste foreldrene har tatt høyere utdanning som ifølge forskning har større innvirkning på kompetanseoppnåelse hos informantene enn ellers. Informantene forteller at de har høye gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen, og forskningen viser ytterligere at disse typer elever har større sjanser for å gjennomføre utdanningen enn andre elever med lavere karakterer (Markussen, 2010; Markussen et al., 2008). Like fullt sliter de med fravær som gjør at de står i fare for å ikke fullføre opplæringen i videregående skole.

Blondal og Ægisdottir (2013) sin forskning viser at den viktigste faktoren for at elever på Island velger bort videregående opplæring, er skoletretthet og mangel på interesse. Ifølge Fredricks et al. (2004) kan mangel på interesse og engasjement utlegges som mangel på mestring, motivasjon og opplevelse av sammenheng. Dalen og Tangen (2012) fremmer mangel på engasjement, skulk og fravær som symptomer på vantrivsel og det er skolen sin oppgave å gripe fatt i denne oppførselen slik ungdommene ser poenget med å gjennomføre utdanningen. Informantene forteller at de har alle sammen opplevd skoletretthet og opplever at det henger sammen med at skolen ikke møter dem der de er der og da. De opplever at skolen er mer interessert i overordnet system enn å ta vare på dem som personer med ulike interesser og mål. Interesseutvikling og holdningslæring av ungdommer poengterer Befring (2012b) at er viktig i forhold til å øke skolelivskvaliteten hos dem. Når ungdommene har problemer med å identifisere seg med skolen, blir de lei av skolen og opplever mangel på tilhørighet. Det må derfor prioriteres av skolen å motivere elevene til læring, for det er akkurat den livslange læringen samfunnet krever i dag.

Skolens utfordringer i møte med elevene er mange, påpeker Overland og Nordahl (2013). Det er viktig at skolen er bevisst på at elever som har mye fravær står i risiko for frafall. Skolen må fange opp disse elevene i en tidlig fase og gi dem hjelp slik de får gjennomført utdannelsen. Det er viktig at skolen møter elever med mye fravær med tiltak som er rettet mot hver enkelt elev og gi dem hjelp, støtte og trygghet etter personlige behov. Informantene opplever lite tilhør med skolen og føler at lærerne er lite interessert i dem. De kjenner stor forskjell på ungdomsskolen og videregående skole og uttrykker savn etter den nærheten og vennligheten som de møtte da de var på ungdomsskolen. De opplever at

ungdomsskolelærerne bryr seg om dem både faglig og sosialt, mens lærere på videregående skole bryr seg mindre, og de opplever at lærerne ikke husker navnet deres. Dette medfører at de opplever liten tilhørighet og anerkjennelse.

Nordahl et al. (2005) poengterer at en god lærer motiverer elevene sine og fremmer elevenes sosiale og faglige kompetanse. Han eller hun skaper også trivsel og samhold i klassen som videre fører til økt mestringsopplevelse både hos elevene og læreren selv. Breilid (2007) støtter opp omkring ungdommenes opplevelse i forskningen sin og hevder at elever får mindre ros fra lærere i forhold til ros fra kamerater og foreldre. Ungdommen trenger oppmuntring, ros og anerkjennelse fra lærerne for å lykkes i faglig og sosial sammenheng. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (2011) er det signalene som ungdommen mottar som er de viktigste, men samtidig må skolen være oppmerksom på at de signalene som ungdommen opplever å motta, ikke behøver å være de signalene som skolen mener å ha gitt dem.

Ungdommene gir uttrykk for at de har behov for at læreren legger merke til at de er der og viser dem respekt og anerkjennelse. Jeg mener ikke at deres store fravær skyldes det at de ikke bryr seg om opplæringen sin. De sliter med å se formålet med fremmøte når de opplever at læreren ikke bryr seg. De opplever lite sammenheng i det skolen forventer av dem og opplever ikke at skolen tar hensyn til dem som enkeltindivider. Opplevelse av sammenheng hevder Antonovsky (2012) at handler om evnen til å takle det som skjer i livet. Det er viktig at ungdommen opplever livet som forståelig, overkommelig og meningsfullt. Opplevelsen av å ha kontroll over eget liv gir dem mestringsopplevelse. Det å få forsterket opplevelse av livet fra foreldre, kamerater og ikke minst lærere er av stor viktighet for disse ungdommene. Lærere som gir oppbyggende tilbakemeldinger i opplæringen og viser interesse i elevene sine, er med på å styrke ungdommens opplevelse av sammenheng.

4.4 Skolesystemet og fravær

Ungdommene forteller at de alle hadde tillit fra foreldrene i forhold til fremmøte og lekser da de startet i videregående skole. Foreldrene har adgang til intranettet i videregående skole inntil barna deres er fylt 18 år og kan der følge opp fremmøte og skulk. Like fullt sjekket de ikke ungdommenes fremmøte og trodde de var på skolen når de skulket. Det var først da semesteret var over, at foreldrene skjønte hvor galt det egentlig var. Informant 3 forteller at

hun fikk en melding på skolens intranett når hun hadde overskredet et bestemt antall timer i fravær:

«Jeg hadde foreldre som hadde tillit til meg og sjekket ikke intranettet for å følge med på fremmøte. Du er i videregående skole og har ansvar for egen opplæring.»

Tilliten mellom ungdommene og foreldrene deres var stor. Foreldrene gikk ut fra at de var på skolen og oppdaget ikke før ved slutten av semesteret at ungene deres hadde så mye ugyldig fravær. Informant 5 forteller at det gjorde alltid vondt å fortelle mor at det ikke gikk på skinner i skolen, vel vitende om at moren bare ville ham det beste. Informant 2 påpeker at han skulle ønske han hadde fått en spesifikk avtale med rektor vedrørende fremmøtereglene for å slippe å bruke så mye tid på å lure foreldrene sine. Han forteller:

«Da hadde jeg ikke brukt så mye krutt på å lure alle mine nærmeste og mest meg selv. Jeg synes det er så rart at de ikke tenker på at folk er forskjellige.»

Dette er de andre informantene enige i sine fortellinger, og de opplever å ha ødelagt tilliten til foreldrene sine på grunn av fraværet. De poengterer at tillitsbruddet er deres skyld og ikke skolen sin skyld.

Samtlige informanter har hatt mye problemer med fremmøte og alle opplever de at fremmøtereglene er for strenge i videregående. Uansett ønsker ingen av dem at skolen skal droppe disse reglene. Noen av dem ønsker endringer i fremmøtereglene slik det var fremmøteplikt til 18-årsalderen og etter det opp til hver enkelt om han eller hun møter i timene. Samtidig må de som ikke har møteplikt møte frem når det er tester, prøver og eksamener og bestå fagene som tidligere. Dette tror de vil gi noen ungdommer motivasjon til å lære. Her kunne de selv lære hjemme i stedet for bare å vente på at vennene er ferdige på skolen. Informant 4 utdyper:

«Du er ikke et barn mer. Folk som går tredje og fjerde år i videregående skole vet innerst inne at de må møte på skolen. De vet at de betaler for å gå på skolen og at de trenger å møte opp for å lære noe.»

Informant 5 poengterer videre:

«Fremmøtereglene er laget så de fleste består eksamen. Hvis du har mye fravær, men likevel består eksamen, da er det latterlig at fremmøtereglene kan medføre at du stryker uansett.»

Dette forteller de andre informantene også. De synes at de som faglig sterke elever skulle ha mulighet for å bestå semesteret selv om de har mangel på fremmøte i skolen og opplever at skolene ikke tar hensyn til hver enkelt elev, men får dem alle sammen inn under samme paraply.

4.4.1 Ungdommen i møte med rådgivere på videregående skole

Samtlige videregående skoler har ansatt rådgivere på skolene. Informantene ble ikke kontaktet eller kontaktet selv rådgiver når de slet med det store fraværet. Ingen av dem ble kontaktet personlig av rådgiver, men noen få fikk melding på intranettet om at de måtte ha et møte med rådgiver eller rektor grunnet for mye ugyldig fravær. I de almennfaglige skolene ble guttene kalt inn til samtale med rektor. I de åpne skolene fikk jentene melding på intranettet hvor de ble oppfordret til å bestille et møte med rådgiver angående mye ugyldig fravær. Om møtet med rådgiveren sier informant 3:

«Jeg hadde det som om jeg var hos psykiateren, men ikke rådgiveren. Og videre skjedde ingenting.»

Ungdommene er bekjent med at det finnes rådgiver eller rådgivere på skolen deres, men noen av dem har ikke hatt kontakt med en, selv om de har hatt mye ugyldig fravær fra tid til annen. Informant 2 opplever det lettere å kontakte den nye rådgiveren på skolen og vil heller snakke med henne enn å bli sendt til rektor som en form for trussel om å bli bortvist fra skolen. Han forteller ivrig:

«Vi har en ny rådgiver som er fantastisk. Hun kan jobben sin og jeg har snakket med henne to ganger. Og siden da har hun sendt meg sms og spurt om jeg er ok og at jeg bare kan komme hvis det er noe jeg lurer på. Hun har også sendt sms hvor hun skrev noe i retning av "ville bare vite om alt var ok med deg". Å motta slike sms-er gir wow-effekt, vet du.»

Informant 1 har vært elev i to åpne skoler og forteller at i en av skolene, som er markant mindre enn den andre, hadde rådgiveren kontaktet henne for å prøve å motivere henne til å bli på skolen og møte frem i timene. Det fikk henne til å prøve å være mer flink til å møte frem. Informantene gir alle uttrykk for opplevelse av at det er de selv som må oppsøke rådgiverne for å få hjelp når de har for mye ugyldig fravær. De nevner at skolene deres er store og har

mange elever. Opplevelsen deres er ikke at rådgiveren kontakter dem når han eller hun kan se at de har mye fravær.

4.4.2 Skolesystemet

Det er nevnt ovenfor at guttene går i almennfaglig skole og jentene alle har gått i åpne skoler. Samtlige informanter er svært enige i at de ville anbefale andre å gå i almennfaglig skole. De opplever at strukturen med tradisjonell klassedeling er det som fungerer best for de aller fleste. Informant 4 sier:

«Jeg vet ikke om det bare er ren tilfeldighet eller ikke, men da jeg var i almennfaglig skole [kort pause] i ungdomsskolen kunne jeg alltid møte frem.»

Og informant 3 er enig i dette:

«Jeg synes at det skal være almennfaglig skole for da kan du mye bedre holde oversikt over ungdommen enn i åpent system. Egentlig forsvinner du bare i en åpen skole.»

Ivrig poengterer hun videre:

«Jeg tror ikke at systemet rundt åpne skoler fungerer. Jo, det kan fungere for noen, men jeg tror egentlig at det er veldig få som finner seg i dette systemet og at det fungerer for dem. Å ha disiplinen når du er seksten år til å ha full kontroll over eget studium. Jeg mener at når du er seksten år aner du ikke hva du vil ha å spise til hverdag og hvordan skal du da vite hva du vil lære. Jeg synes de pålegger elevene for mye ansvar uten å forberede dem på dette.»

Samtidig som ungdommene opplever at de er blitt nesten-voksne når de går på videregående skole, føler de at skolen ikke tar hensyn til dem og deres interesser. De påpeker alle at systemet, som det er nå, ikke er der for å ruste dem til videre utdannelse i livet. Systemet opplever de som for komplisert og med for mange kjernefag som skal bestås innen de kan få opplæring i det som de kunne tenke seg å lære. Informant 4 sier:

«Jeg hadde ikke lyst til å møte i islandsktimene fordi jeg hadde lest boken tre ganger, men hadde ikke innlevert en eneste oppgave, jeg. Jeg glemte det. Hvis jeg hadde blitt spurt på stedet hva boken handlet om kunne jeg ha svart der og da. Men fordi jeg skulle skrive på pc, printe ut, gjøre fint og levere inn til bestemt dato [pause] da droppet jeg det.»

Og informant 5 forteller videre:

«Jeg føler at jeg har flere forskjellige fag og lærer forskjellige ting som jeg [pause] kunne unnvære. For eksempel å analysere dikt. Jeg kunne klart unnvære det.»

En av informantene har lyst på yrkesfagrettet opplæring. Hun opplever at presset av å prestere i fag som islandsk og matematikk er for stort sammenlignet med ingen opplæring i yrkesfaget før på tredje eller fjerde år i opplæringen. Det var for langt borte i tid til at hun kunne forholde seg til det da hun begynte på videregående. Samtlige informanter opplever at det blir lagt for mye vekt på fag som de ikke har tenkt seg å bruke i fremtiden og ser for seg at dette kunne endres i skolesystemet. Informant 3 uttalte det slik:

«Det er få tanker rundt elevenes rettigheter og interesser. Det er mer rettet mot hva elevene kan gjøre for skolen, enn hva skolen kan gjøre for elevene. (...) Ikke hvordan kan vi hjelpe deg til å lære og til å bli den beste versjonen av deg selv.»

Alle har de ønske om å gjennomføre videregående opplæring med tanke på videre utdanning i forskjellige høyskoler eller universiteter. Noe som de mener er nødvendig for å ha mulighet for trygg inntekt til å forsørge familien sin i fremtiden.

4.4.3 Oppsummerende drøfting

Som tidligere skrevet påpeker Dalen og Tangen (2012) at skulk og ugyldig fravær handler om ungdommenes mistrivsel på skolen som fort kan utvikle seg til frafall i opplæringen. Samtlige informanter mener at de alene er skyld i det store fraværet. Det er helt klart ungdommene selv som har mest å si om det ugyldige fraværet, men like fullt er det viktig for skolene å ta kontakt med foreldrene. Bø (2011) hevder at ofte er det foreldrene som sitter med viktig informasjon om ungdommen som kan gi skolen kjennskap til hva som foregår når elevene ikke møter frem. Informantene forteller at foreldrene deres støttet dem og kom med anerkjennende bemerkninger da de var på ungdomsskolen. Videre forteller de at de gruet seg til å fortelle foreldrene sine at de hadde skulket så mye på skolen at de var nødt til å ta skoleåret om igjen, ble bortvist eller valgte bort skolen. De har god kontakt med mødrene sine som viser dem stor tillit, og de vil ikke skuffe dem. Forskning viser at elever som har autoritative foreldre er mer sannsynlige til å gjennomføre utdanningen, og støtte og anerkjennelse fra foreldrene er med på å øke ungdommenes selvtillit og ansvarsfølelse

(Adalbjarnardottir & Blondal, 2005; Fredricks et al., 2004). Like fullt strever ungdommene med ugyldig fravær som har ført til forsinkelse eller frafall i gjennomføringen av opplæringen deres.

E. Johannessen et al. (2010) fremmer at mestring handler om hvordan personer takler situasjonen sin og mestrer diverse utfordringer som de møter i livet. Informantene opplever lite medbestemmelse i videregående skole, noe Antonovsky (2012) trekker frem som et av de viktigste elementene i opplevelsen av sammenheng i livet. Det handler om å være aktør i eget liv og ha mulighet til å komme seg gjennom utfordringer på en ordentlig måte slik at det gir mening for hver enkelt. Meningen i å ha innflytelse på eget liv fremmer ungdommenes helse og utvikling (Antonovsky, 2012; Bø, 2011). I intervjusituasjonene fremkommer det at ungdommene må selv søke kontakt med rådgiver på skolen. De opplever ikke å bli kontaktet av rådgiver når de har hatt mye ugyldig fravær. De opplever lite støtte og mye forvirring.

Antonovsky (2012) påpeker at den andre komponenten i opplevelse av sammenheng (OAS) er håndterbarheten. Den handler om hvordan ungdommen opplever å ha noen ressurser til rådighet når de stilles overfor krav som fører til med- eller motgang i livet. Dette kan være egne ressurser eller ressurser som venner, foreldre, lærer eller rådgiver. Det er av stor viktighet for ungdommene at de får oppleve at noen bryr seg om dem på skolen og kontakter dem når det viser seg at de har vansker med å komme seg på skolen. Disse ungdommene har kjennskap til at rådgiverne finnes på skolen, men de vegrer seg mot å kontakte dem. Noen av dem opplever at rektor blir brukt som trussel for at de skal kunne klare å møte på skolen, og andre opplever at rådgiverne maser mer enn å hjelpe. En av informantene var helt klart imponert over den nye rådgiveren på skolen hans som var imøtekommende og kontaktet han via mobilen i stedet for å sende beskjeder gjennom intranettet som sjeldent blir lest. Han opplever at hun bryr seg og at han har en ressurs i denne rådgiveren. Skolen er en risikofaktor for senere frafall i opplæringen. Dette er noe de som jobber i skolene må være oppmerksomme på da manglende skolemotivasjon samt dårlig relasjon til lærer eller rådgiver kan føre til at ungdommene velger bort skolen (Blondal, 2014; Overland & Nordahl, 2013; Wollscheid, 2010).

Informantene synes friheten er for stor i videregående skole i forhold til ungdomsskolen og mener ikke å være forberedt på dette når de starter i videregående skole. Bandura (1997) hevder at alle trenger mestringsfølelse for å bruke det de har lært både konsekvent og over tid. Manglende utvikling av motivasjons- og læringsstrategier fører til svak eller lav self-

efficacy, og indre motivasjon er ofte resultat av årelang ytre motivasjon som ros og oppmuntring fra foreldre og lærere. Selv om ungdommene opplever oppbakking hjemmefra, er det klart at det er skolen sin oppgave å sørge for at elevene opplever mestring i fag. Motivasjon fører til mestring, og økt mestringstro fører til økt opplevelse av sammenheng i livet (Antonovsky, 1979; Bandura, 1997).

Lite strukturerte oppgaver i skolen kan føre til at ungdommen velger å ty til ytre motivasjon i stedet for å finne indre motivasjon for de oppgavene som de blir stilt overfor. Alt tyder på at ungdommene ser på karakteren som en form for ros fra lærerne. De fikk relativt høye karakterer gjennom barne- og ungdomsskolen uten å oppleve at de ytet noe spesielt i skolen. De gjorde sjelden lekser, men likevel fikk de høye karakterer. Den indre motivasjonen ble derfor lite stimulert, da det ser ut til at oppgavene ikke ble tilpasset nivået deres i ungdomsskolen. I videregående skole får de nye oppgaver og eget ansvar for læringen. De blir presentert for nye oppgaver og opplever for første gang å ikke ha styr på hvordan eller hva de skal lære. Dette medfører lavere karakterer som videre kan føre til mindre skolemotivasjon og antisosial skoleholdning. Når de velger å skulke skolen, opplever de å være aktører i eget liv. De velger bort fag ut fra lave karakterer og lærernes motivasjonskompetanser. Fag som de mener ikke å kunne bruke i fremtiden gir lite mening og velges derfor bort. Mange fag i læreplanen gir lite mening og ungdommene sliter med å se hva de kan bruke disse fagene til i fremtiden. Forskning viser at ungdommene som opplever mening med det de gjør, er de som får opplevelsen av å være aktører i eget liv (Antonovsky, 2012; Bandura, 1997; Befring, 2012a, 2012b; Blondal & Ægisdottir, 2013; Fredricks et al., 2004). Det vil si at de har innflytelse på eget liv. Dette er essensen for deres atferd og utvikling og skolen må være seg bevisst at det at ungdommene velger bort skolen og skolefag, er deres måte å være aktører i eget liv. Det må derfor være skolen sitt ansvar å sørge for at ta hånd om disse elevene og sørge for at de får gode råd og veiledning når de velger slik som de gjør.

5 Konklusjon og avsluttende refleksjoner

Elever med mye ugyldig fravær i videregående skole på Island har ifølge Blondal (2014) problemer med å identifisere seg med skolen og mangler ambisjoner til å gjennomføre opplæringen. Muligvis er troen på å lykkes veldig liten. Med henblikk på disse elementene har formålet med masteroppgaven vært å få frem ungdommenes synspunkter på ugyldig fravær i videregående skole og opplevelse av faglig mestring. Med kvalitativ semistrukturert intervjuundersøkelse har jeg fokusert på ungdommenes opplevelse av manglende fremmøte og deres mestringsopplevelser i skolen med utgangspunkt i oppgavens problemstilling:

«Hvordan opplever ungdommer med mye ugyldig fravær faglig mestring i videregående skole på Island?»

Som beskrevet i kapittel 1.3 ble tre forskningsspørsmål formulert for å hjelpe til med å operasjonalisere problemstillingen. Konklusjonen blir presentert med utgangspunkt i det empiriske materialet med fokus på de tre forskningsspørsmålene: 1) Hvordan gir ungdommene uttrykk for mestring og motivasjon i ungdomsskolen og i videregående skole? 2) Hvordan beskriver ungdommene forholdet sitt til mye ugyldig fravær? 3) Hvordan opplever ungdommene skolesystemet?

Ungdommene opplevde ungdomsskolen som altfor lett og overkommelig. De syntes ikke de jobbet hardt nok for karakterene sine og de fikk alle høye gjennomsnittskarakterer i ungdomsskolen uten særlig ytelse. I ungdomsskolen var alle fag med høye karakterer av interesse. Fag som var av mindre interesse ga lavere karakterer. Ungdommene hadde et mål om å oppnå høy gjennomsnittskarakter for å kunne søke inn på den videregående skolen de ønsket seg, og motivasjonen i ungdomsskolen gjorde det mulig for dem å oppleve troen på mestring som skulle til. Mest motiverende inntrykk gjorde lærerne i ungdomsskolen. Ungdommene opplevde at lærerne likte dem, tok vare på dem og viste dem interesse både i og utenfor skolen, og de forteller om lærere som er interesserte i faget sitt og er glade i elevene sine. Dette synes de mangler på videregående skole.

Synkende motivasjon for læring og lave karakterer påvirker i stor grad elever som faller fra opplæringen i videregående skole. For å skape et godt læringsmiljø er det viktig med autoritative lærere i klasserommet. Ungdommene får et bedre forhold til en lærer som viser oppmerksomhet, og en organisert lærer med interesse for faget sitt gir elevene mindre

mulighet for negativ handling. Faglig fokus i læringsmiljøet vil gi bedre resultater både faglig og sosialt, og bidra til bedre utbytte for den enkelte elev. Karakterene på videregående har helt klart noe å si i forhold til ungdommenes motivasjon og mestring i videregående skole. Lave karakterer ser ut til å demotivere ungdommene til å lære. De velger bort fag av lite interesse og får dårlige karakterer i disse fagene. Dette gjelder for så vidt omvendt òg, det vil si de får lave karakterer i noen fag og velger dem derfor bort, selv om de har hatt stor interesse for faget tidligere. Dersom ungdommene har interesse for et fag som de opplever å håndtere godt, velger de å satse på dette faget og prøver å oppnå gode karakterer. Karakterer og troen på å lykkes i skolen henger her veldig tett sammen, noe som skolen må ta hensyn til i forhold til opplevelse av mestring og det må være skolen sin oppgave å bevare faginteressen og engasjementet hos elevene sine.

Jeg merket at informantene syntes det var vanskelig å fortelle foreldrene sine at de hadde lurt dem til å tro at alt gikk på skinner i skolen. Selv om de opplever å være voksne, har de stort behov for foreldrenes støtte og anerkjennelse når de går på videregående opplæring. Ingen av ungdommenes foreldre ble kontaktet av skolen selv om de var under 18 år da de hadde fraværet. Dette synes jeg er beklagelig i forhold til ungdommenes trivsel i skolen. Det må være skolen sitt ansvar å ta kontakt med foreldrene for å høre dem om hvordan skolen kan komme ungdommene i mot. Som Dalen og Tangen (2012) påpeker er mangel på engasjement, skulk og fravær symptomer på vantrivsel. Forebygging av negativ utvikling i elevenes opplæringsprosess er nødvendig, da skulk og fravær i videregående opplæring kan føre til frafall. Det er derfor av stor verdi at skolen har felles holdning og strategier i forhold til forebygging av frafall med tiltak for elever som har mye fravær.

Det er også å bemerke at foreldrene, spesielt mødrene, var mye mer involverte i ungdommenes skolegang da de gikk i ungdomsskolen. Da de startet på videregående var ansvaret for opplæringen lagt på ungdommene, noe som jeg opplever de sliter med å håndtere. Samfunnet forventer at unge mennesker tar videreutdanning og viser gode akademiske ferdigheter, og slike forventninger kan skape kaos og uforutsigbarhet hos ungdommene. Jeg tolker det slik at de er mer vant til at opplæringen styres av andre i ungdomsskolen enn på videregående.

Opplevelse av å ha kontroll over eget liv gir opplevelse av mestring. Ungdommene opplever å være aktører i eget liv når de velger å skulke skolen. Jeg tolker det slik at det er de som bestemmer, det er de som setter reglene, og det er de som mener å ha styr på hva det er de går

og driver med. Jeg mener at ungdommene bryr seg om opplæringen sin, men deres selvstendighet kommer i veien for at de ser mening i det de skal lære. De opplever ikke å bli sett og hørt av lærerne og føler at ingen legger merke til om de er på skolen eller ikke. Relasjonen til lærerne er her betydelig svekket, noe skolen må ta til ettertanke. En autoritativ lærer har stor relasjonell kompetanse som er et viktig ledd i forebygging av fravær og frafall. En god lærer bygger opp positiv relasjon til hver enkelt elev, og da merker elevene at læreren bryr seg da han viser omsorg og interesse for hver enkelt elev. Det er helt klart lærerne som med oppbyggende tilbakemeldinger og interesse kan være med på å styrke ungdommenes motivasjon og mestring.

Ungdommene mener at alle går på videregående, og opplever at alle forventer at de skal gå på videregående skole. De synes friheten er for stor på videregående skole og opplever å ikke mestre alle kravene de blir stilt når de begynner der fordi de ikke er vante til strukturen de møter i det nye systemet. Videre er de lei av å ikke ha medbestemmelse i forhold til fag og opplæring. Fag som dansk og analysering av dikt ser de på som meningsløse i forhold til videre utdanning og mener å kunne klare seg uten disse fagene senere i livet. Fag som de mener ikke å kunne bruke i fremtiden velger de derfor bort i skolen. Dette medfører at gjennomføringen av den videregående opplæringen utsettes eller stopper helt. Ungdommene ser potensiale i at skolen tilrettelegger opplæringen deres slik de kan velge fag de mener å kunne bruke i senere utdanning på høyere nivå. Som omtalt før handler opplevelse av sammenheng (OAS) i livet om å være aktør i eget liv (Antonovsky, 2012). Når ungdommene velger bort skolen, gjør de det for å vise at de er aktører i eget liv.

Ungdommene savner nærvær fra de voksne på skolen og å bli sett på som verdifulle individer. De har alle sammen ønske om å fullføre opplæringen for å komme seg videre i livet, for videregående opplæring er noe de mener må gjennomgås for å komme videre. Ungdommene opplever å være små brikker i et kjempestort skolesystem som tar lite hensyn til dem og mer hensyn til skolens økonomi. De opplever å være noen personnumre på papir uten identitet, noe som gjør det lettere for dem å forsvinne uten at noen legger merke til det. I intervjusituasjonen undret jeg meg over at ungdommene selv må sørge for å kontakte rådgiver hvis de sliter med fravær. Ingen av informantene ble kontaktet av rådgiver da de slet med det store fraværet og de valgte heller ikke selv å kontakte rådgiver på skolen. Da jeg søkte assistanse fra rektorer og rådgivere på alle videregående skoler på Island, stusset jeg over at ingen av skolene hadde mulighet for å hjelpe til med å finne informanter. Jeg fikk et

par svar fra skolene som omhandlet det samme, at rådgiverne ikke hadde tid til å formidle videre informasjonen om intervjuundersøkelsen til de elevene som de mente at kunne representere utvalget mitt. Med hensyn til dette kan jeg ikke annet enn å tenke på rådgivernes rolle i videregående skole på Island og om den tjener sitt formål med å ivareta elevenes interesser.

5.1 Refleksjon og behov for videre forskning

Forskning på Island skulle ta mer hensyn til elevenes synspunkter og opplevelse i forhold til fravær og frafall i videregående opplæring. Videre kunne skolen og kunnskapsdepartementet konsentrere seg mer om hvilke forebyggende individuelle tiltak de kan bidra med for å komme til livs det store frafallet som de står overfor på Island. Det innbefatter å se på de elevene som har stort fravær og eventuelt faller fra opplæringen og hvordan skolen kan fange opp disse elevene for å veilede dem slik at de velger å satse på opplæringen sin. Det er av stor verdi at lærere og rådgivere gir seg tid til å vise interesse og veilede elevene sine. Gå sakte i gangene, stopp opp – **se** elevene, sa en rådgiver i Oslo til meg for ikke så lenge siden. Å se elevene som de er og hvor de står, kan gi dem opplevelse av at skolen er der for dem, men ikke at de er der for skolen. Videre forskning innen fravær og frafall på Island synes jeg skulle sette fokus på ungdommenes erfaringer fra ungdomsskolen og hvordan de opplever endringen ved overgangen til videregående skole.

Noen begrensninger må der tas stilling til i denne masteroppgaven. Gjennomføring av semistrukturert kvalitativ intervjuundersøkelse med få informanter kan svekke validiteten av resultatene. Begrensninger ved å få tak i informantene kan ha svekket validiteten, da informantene alle kommer fra hovedstaden og nærmeste område og resultatene kunne ha vært annerledes hvis informantene kom fra andre deler av landet. Med hensyn til dette vil jeg tilføye at det som jeg la opp til var å undersøke ungdommenes syn på mye ugyldig fravær og opplevelsen av faglig mestring i videregående skole. Det styrker validiteten i oppgaven at resultatene mine viser at dette har jeg fått til selv om utvalget har vært lite. Uansett disse begrensningene ser jeg på denne undersøkelsen som et godt innlegg i diskusjonen om frafall på Island og den henvender seg til alle som underviser i ungdomsskolen og videregående skole, rådgivere og andre som bryr seg om ungdommenes opplæring.

Litteraturliste

Adalbjarnardottir, S., & Blondal, K. S. (2005). School dropouts and parenting styles: A longitudinal study. [Brotthvarf ungmenna frá námi og uppeldisaðferðir foreldra: Langtímarannsókn]. *Tímarit um menntarannsóknir, 2*, 11-23.

Alvesson, M., & Sköldberg, K. (2008). *Tolkning och reflektion : vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod* (2. opplag utg.). Lund: Studentlitteratur.

Andenæs, A. (2000). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind (Red.), *Kjønn og fortolkende metode : metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal akademisk.

Antonovsky, A. (1979). *Health, stress, and coping*. San Francisco: Jossey-Bass.

Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : the exercise of control*. New York: Freeman.

Befring, E. (2007). *Forskingsmetode med etikk og statistikk* (2. utg.). Oslo: Samlaget.

Befring, E. (2012a). Forebygging blant barn og unge i et psykososialt perspektiv. I Befring & Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 129-147). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Befring, E. (2012b). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling.* Oslo: Samlaget.

Befring, E., & Moen, B.-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Blondal, K. S. (2014). *Kartlegging av førstårselever og risiko for frafall i videregående skole. Situasjonen og visjonen.* [Skimun brotthvarfshættu meðal nýnema í framhaldsskólum. Staða og framtíðarsýn]. Upublisert pdf. University of Iceland.

Blondal, K. S., & Jonasson, J. T. (2010). Frafall i skolen og tiltak mot frafall på Island: Ulike perspektiver. I Markussen (Red.), *Frafall i utdanningen for 16 - 20 åringer i Norden.* København: Nordisk ministerråd TemaNord 2010:517.

Blondal, K. S., Jonasson, J. T., & Tannhauser, A.-C. (2011). Dropout in a small society: Is the Icelandic case somehow different? I Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polesel (Red.), *School dropout and completion. International comparative studies in theory and policy*. London: Springer.

Blondal, K. S., & Ægisdottir, B. S. (2013). Career indecision and student engagement in upper secondary school. [Um óákveðni nemenda við námsval í framhaldsskóla og skuldbinding þeirra gagnvart námi og skóla]. Lastet ned 05.01.2015, fra http://netla.hi.is/serrit/2013/rannsoknir_og_skolastarf/005.pdf

Bong, M., & Skaalvik, E. M. (2003). Academic self-concept and self-efficacy: How different are they really? *Educational Psychology Review, 15*(1), 1 - 39.

Breilid, N. (2007). *Ungdom og læringserfaringer : en survey-studie av ungdoms læringserfaringer på ulike arenaer.* (nr. 91), Det utdanningsvitenskapelige fakultetet, Universitetet i Oslo Unipub, Oslo.

Bø, I. (2011). *Foreldre og fagfolk*. Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode - en kvalitativ tilnærming.* Oslo: Universitetsforlaget.

Dalen, M., & Tangen, R. (2012). Barnehagens og skolens samarbeid med foreldre til barn og unge med spesielle behov. I Befring & Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 220-239). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Damsgaard, H. L. (2003). *Med åpne øyne. Observasjon og tiltak i skolens arbeid med problematferd.* Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.

Dokument nr. 815:249. (2014-2015). Spørsmål til skriftlig besvarelse med svar. [144. löggjafarþing 2014–2015.
Þingskjal 815 — 249. mál]. Lastet ned 14.01.2015, fra http:http://www.althingi.is/altext/144/s/pdf/0815.pdf

Fredricks, J. A., Blumenfeld, P. C., & Paris, A. H. (2004). School engagement: Potential of the concept, state of the evidence. *Review of Educational Research, 74*(1), 59-109.

Gall, M. D., Gall, J. P., & Borg, W. R. (2007). *Educational Research. An Introduction.* (Eight utg.). Boston: Pearson Education Inc.

Giorgi, A. (1994). A phenomenological perspective on certain qualitative research methods. *Journal of Phenomenological Psychology, 25*(2), 190 - 220.

Giorgi, A. (1997). The Theory, Practice, and Evaluation of the Phenomenological Method as a Qualitative Research Procedure. *Journal of Phenomenological Psychology, 28*(2), 235-260. doi: 10.1163/156916297X00103

Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Oslo: Abstrakt.

Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning : tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kommunenes landsforbund på Island. (2014). Samarbeid fra barnehage til universitet. [Samvinna skólastiga frá leikskóla að háskóla]. Lastet ned 05.09.2014, fra http://rafhladan.is/bitstream/handle/10802/5814/Samstarf_skolastiga_NET_NY.pdf?sequence=1

Kunnskapsdepartementet på Island. (2014a). Dropout in upper secondary schools: Fall 2013. [Brotthvarf úr framhaldsskólum: haust 2013]. Lastet ned 05.09.2014, fra http://www.menntamalaraduneyti.is/frettir/forsidugreinar/nr/7867

Kunnskapsdepartementet på Island. (2014b). Dropout in upper secondary schools: Spring 2014. [Brotthvarf úr framhaldsskólum: Vor 2014]. Lastet ned 18.10.2014, fra http://www.mentamalaraduneyti.is/frettir/forsidugreinar/nr/8141

Kunnskapsdepartementet på Island. (2014c). White Paper on reform of education. [Hvítbók. Umbætur í menntun]. Lastet ned 03.07.2014, fra http://www.menntamalaraduneyti.is/media/frettir/Hvitbok_Umbaetur_i_menntun.pdf

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju, 2. utgave.* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kvernbekk, T. (2002). Vitenskapsteoretiske perspektiver. I Lund (Red.), *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub.

Lazarus, R. S. (1993). Coping Theory and Research: Past, Present, and Future. *Psychosomatic Medicine, 55*(3), 234 - 247.

Lov om myndighetsalder. (1997 nr. 71, 28. mai). [Lögræðislög]. Lastet ned 15.04.2015, fra http://www.althingi.is/lagas/124/1997071.html

Lov om videregående skole på Island. (2008 nr. 92, 12. juni). [Lög um framhaldsskóla]. Lastet ned 05.01.2014, fra http://www.althingi.is/lagas/nuna/2008092.html

Læreplanen i videregående opplæring. (2011). Læreplanen for videregående skoler: Generelle delen 2011. [Aðalnámskrá framhaldsskóla:
Almennur hluti 2011]. Lastet ned 15.11.2014, fra http://www.menntamalaraduneyti.is/utgefid-efni/namskrar/adalnamskra-framhaldsskola/

Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring* (Nordahl & Hansen Red.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanningen for 16-20 åringer i Norden*. Køvenhavn: Nordisk ministerråd TemaNord 2010:517.

Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Oslo: NIFU STEP Rapport 13/2008.

Maxwell, J. (1992). Understanding and validity in qualitative research. *Harvard Educational Review, 62*(3), 279-300.

Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*(1), 48-55.

Moustakas, C. (1994). *Phenomenological research methods*. Thousand Oaks, California: Sage.

NESH. (2010, 07. januar). Kvalitativ metode. Lastet ned 08.04.2014, fra https://www.etikkom.no/FBIB/Introduksjon/Metoder-og-tilnarminger/Kvalitativ-metode/ - _Toc218496476

NESH. (2014, 23. juni). Generelle forskningsetiske retningslinjer. Lastet ned 01.10.2014, fra https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/generelle-forskningsetiske-retningslinjer/

Nordahl, T., Sørlie, M.-A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger.* Bergen: Fagbokforlaget.

OECD. (2014). *Education at a Glance 2014*. OECD Indicators OECD Publishing.

Olsson, M., Hansson, K., Lundblad, A.-M., & Cederblad, M. (2006). Sense of coherence: definition and explanation. *International Journal of Social Welfare, 15*, 219-229.

Overland, T., & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltakelse i skolen.* Bergen: Fagbokforlaget.

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative research & evaluation methods* (3. utg.). Thousand Oaks, California: Sage Publications.

Personvernombudet på Island. (2006). Rules on the obligation to notify and processing which requires a permit. Lastet ned 28.10.2014, fra http://www.personuvernd.is/information-in-english/greinar/nr/441

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton, N.J: Princeton University Press.

Rosenberg, M. (1979). *Conceiving the self*. New York: Basic Books.

Rosenthal, R., & Rosnow, R. L. (1975). *The volunteer subject*. New York: Wiley & Sons.

Schunk, D. H., & Meece, J. L. (2006). Self-efficacy development in adolescence. I Urdan & Pajares (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents. Adolescence and education* (s. 71-96). Greenwich, Conn: IAP.

Seidman, I. E. (2013). *Interviewing as qualitative research : a guide for researchers in education and the social sciences* (4. utg.). New York: Teachers College Press.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Trondheim: Tapir akademisk.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2014). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring, 2. utgave*. Oslo: Universitetsforlaget.

Statistics Iceland. (Nr. 124/2014). Fruktbarheten falt i 2013. [Frjósemi lækkaði árið 2013]. Lastet ned 29.03.2015, fra http://hagstofa.is/?PageID=95&NewsID=10929

Sveinsson, T. (12. september 2014). [personlig meddelelse].

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst - Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt.* Oslo: NOVA Rapport 12/2010.

Wormnæs, O. (2005). Om forståelse, tolkning og hermeneutikk. I: (2014): *Kompendium Sped 4010, Vitenskapsteori og forskningsmetode.* Oslo: Unipub.

Zimmerman, B. J., & Cleary, T. J. (2006). Adolescents´ development of personal agency. The role of self-efficacy beliefs and self-regulatory skill. I Urdan & Pajares (Red.), *Self-efficacy beliefs of adolescents. Adolescence and education* (s. 45-69). Greenwich, Conn: IAP.

Vedlegg

Vedlegg 1 - intervjuguide

INTERVJUGUIDE

"Hvordan opplever ungdom med mye ugyldig fravær faglig mestring i videregående skole på Island?"

Du har sagt deg villig i å delta i forskningsprosjektet mitt om ugyldig fravær og faglig mestring i videregående skole på Island. Formålet med prosjektet er å bli bedre kjent med dine synspunkter om fraværet og hvordan du har opplevd faglig mestring i videregående skole. Vi har en samtale i 45 til 60 minutter og jeg bruker lydopptak mens vi gjennomfører intervjuet. Jeg har taushetsplikt og alt du sier vil bli anonymisert i prosjektet. Er det noe du vil spørre om før vi starter?

BAKGRUNN

- Kan du fortelle meg litt om deg selv?

- Kan du fortelle meg om familien din?
    - Hvordan har dere det sammen?
    - Hvilken utdannelse har foreldrene dine?

- Har du noen interesser?
    - Er dette noe du deler med dine venner?

- Hvordan ville du beskrive livet ditt i dag?

UNGDOMSSKOLE

- Jeg er interessert i skolegangen din på ungdomsskolen og hvordan du klarte deg faglig. Kan du fortelle meg litt om det?

- Satte du noen mål på ungdomsskolen som du kan fortelle meg om?

- Hva var motivasjonen din til læring på ungdomsskolen?
    - Var karakterene motiverende?
    - Påvirket vennegruppen, familien, lærere eller andre motivasjonen din for læring?

- Hadde du mange lekser i ungdomsskolen og gjorde du leksene dine?

- Jeg lurer på om du hadde et eller flere skolefag som var dine favorittfag og hvorfor du tror du likte disse fagene?

- Hadde du noen fag som du ikke likte og hvorfor tror du at du ikke likte disse fagene?

- Hva gjør du i dag og hva ville du foretrekke å gjøre?

VIDEREGÅENDE SKOLE

- Jeg er interessert i å vite mer skolegangen din. Når bestemte du deg for å gå på videregående skole?

- Fikk du plass på den skolen som du søkte som første valg?
    - Var du tilfreds med den plassen du fikk? Hvorfor/hvorfor ikke?

- Kan du fortelle meg litt om hvordan du klarte deg faglig i videregående skole?

- Påvirker karakterene interessen din for læring? Hvordan da?

    - Hva gjør forskjellen for deg å få høye eller lave karakterer?

- Kan du fortelle meg om vennene dine, familien eller ansatte på skolen påvirket motivasjonen din for læring?

- Lekser kan ofte være en stor del av læringen. Jeg lurer på dine synspunkter på lekser i dag?

- Har du satt noen mål på videregående skole som du kan fortelle meg om?

- Jeg lurer på om du har et eller flere skolefag som du liker veldig godt i dag og hvorfor du liker de fagene?

- Er der noen fag i dag som du ikke liker og hvorfor tror du at dette er?

- Hvilken følelse har du i dag i forhold til videre læring?

- Hva ville være den største motivasjonen for deg til å begynne i skolen igjen?

- Hvis du fikk lov til å velge den perfekte videregående opplæringen, hvordan ville den være?
    - i forhold til oppmøte?
    - fag?
    - varighet?

UGYLDIG FRAVÆR

- Jeg har lyst til å snakke med deg om fremmøte plikten i skolen. Skulket du noen ganger da du gikk i ungdomsskolen?
    - Hva tror du er grunnen for at du gjorde det/ikke gjorde det?

- Videregående skoler har møteplikt. Hva synes du om det?

- Jeg lurer på fraværet ditt i videregående skole. Du ble bortvist grunnet mye ugyldig fravær/du fikk ikke lov å gjennomføre semesteret. Hva tror du er grunnen til at du hadde så mye fravær?

- Kan du fortelle meg om du fikk laget avtale med noen på skolen i forhold til å rette opp på fremmøte før du ble bortvist?

- Opplevde du at noen savnet deg på skolen når du ikke var der? Hvordan føltes/føles det?

- Hvordan opplevde du støtte fra for eksempel vennene dine, foreldre dine eller lærerne i forhold til opplæringen?

- Hvilke følelser eller tanker har du i forhold til din mangel på fremmøte i skolen?

- Hva er dine tanker og ambisjoner for framtiden?

- Da er vi ferdige. Er et noe du vil at jeg sletter av det du har sagt eller har du noe å tilføye som du mener du ikke har fått sagt innen vi avslutter intervjuet?

Tusen takk for at du sa deg villig å stille opp til intervju i dag.

Vedlegg 2 – informasjon til skoler

Informasjon til rådgiver/rektor

Informasjon om masterprosjektet *"Hvordan opplever ungdom med mye ugyldig fravær faglig mestring i videregående skole på Island?"*

Bakgrunn og formål

Jeg heter Elin Arndis Gunnarsdottir og studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg skal skrive masteroppgave om tidligere elever sine perspektiver på ugyldig fravær og faglig mestring i videregående skole på Island. Med ugyldig fravær ser jeg etter ungdom mellom 18 og 22 år som er blitt fratatt muligheten for å gå opp til eksamen grunnet mye ugyldig fravær (udokumentert) eller har selv valgt bort å gjennomføre eksamen grunnet mye ugyldig fravær.
Jeg vil intervjue ungdommen som er falt bort fra undervisningen og med dette informasjonsskrivet ønsker jeg tillatelse til å informere tidligere elever (som oppfyller kriteriene om masterprosjektet) gjennom rådgiver eller rektor på skolen. Dette for å komme i kontakt med informanter som har meninger omkring prosjektets tema og som er villige til å bli intervjuet.
Formålet med masteroppgaven er å få fram ungdommens eget syn på fraværet i videregående skole og deres opplevelse av egen potensiale, sterke og svake sider. De ungdommene som kan tenke seg å delta i prosjektet vil bli møtt av meg for et frivillig intervju i starten av februar 2015.

Hva skjer med informasjonen?

Alle opplysninger vil bli konfidensielt behandlet. Jeg har taushetsplikt og personopplysninger vil bli anonymisert slik at det ikke vil være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner. Ungdom som ønsker å delta, skriver under på en samtykkeerklæring for deltakelse. Samtykkeerklæringen med personopplysninger vil bli oppbevart forsvarlig innelåst og makulert når prosjekttiden er over i juni 2015. Det er frivillig å delta i studien, og ungdommen kan når som helst trekke sitt samtykke uten å oppgi noen grunn. Forskningsprosjektet er meldt til Personvernombudet på Island.

Hvis dere har noen spørsmål ta gjerne kontakt med meg på telefon; 93841708 eller e-post; eagunnars@gmail.com.

Det opplyses om at veileder for masterstudiet er Nils Karsten Pedersen. Han kan kontaktes ved spørsmål på e-post; npederse@getmail.no.

Vennlig hilsen

Elin Arndis Gunnarsdottir

Vedlegg 3 – informasjon til informanter

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt

Bakgrunn og hensikt

Jeg heter Elin Arndis Gunnarsdottir og studerer spesialpedagogikk ved Universitetet i Oslo. Jeg skal skrive masteroppgave om tidligere elever sine perspektiver på ugyldig fravær og faglig mestring i videregående skole på Island. Dette er et spørsmål til deg om å delta i forskningsprosjektet mitt ***"Hvordan opplever ungdom med mye ugyldig fravær faglig mestring i videregående skole på Island?"*** for å få mer kunnskap om hvordan ungdom opplever faglig mestring i videregående skole.

Hvorfor akkurat deg?

Du som deltar vil bli intervjuet om dine perspektiver og opplevelse av egen potensiale og ditt eget syn på fravær i videregående skole. Du er invitert til å delta i studien fordi du er mellom 18 og 22 år og er blitt fratatt muligheten for å gå opp til eksamen grunnet mye ugyldig fravær eller har selv valgt bort å gjennomføre eksamen grunnet mye ugyldig fravær.

Hva innebærer prosjektet?

Har du takket ja til å delta i prosjektet vil intervjuet gjennomføres i februar 2015. Nærmere sted for intervjuet avtaler vi på forhånd. Du møter meg en gang i 45 – 60 minutter hvor jeg vil intervjue deg om dine perspektiver om faglig mestring og fravær i videregående skole. Intervjuet blir tatt opp på bånd for senere transkribering.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i prosjektet. Jeg har taushetsplikt og alle personopplysninger om deg vil bli anonymisert slik du ikke kan gjenkjennes i prosjektet. Du kan når som helst og uten å oppgi grunn trekke deg fra prosjektet. Dersom du ønsker å delta vil jeg gjerne at du kontakter meg på email: eagunnars@gmail.com eller ringer (sender sms og jeg ringer til bake) på tlf. 93841708.

Publisering av prosjektet

Forskningsprosjektet vil bli publisert som en masteroppgave i spesialpedagogikk på Universitetet i Oslo, og eventuelt som en artikkel i et fagtidsskrift på et senere tidspunkt.
Prosjektet er meldt til Personvernombudet på Island (Persónuvernd).
Hvis du har noen spørsmål ta gjerne kontakt med meg på telefon; 93841708 eller e-post; eagunnars@gmail.com. Det opplyses om at veileder for masterstudiet er Nils Karsten Pedersen. Han kan kontaktes ved spørsmål på e-post; npederse@getmail.no.

Vennlig hilsen

Elin Arndis Gunnarsdottir

- - - -

Vedlegg 4 – melding til personvern

Elín Arndís Gunnarsdóttir
Noregur
Sørkedalsveien 5b
0369 Oslo
Norge

Persónuvernd

Rauðarárstíg 10 105 Reykjavík
sími: 510 9600 bréfasími: 510 9606
netfang: postur@personuvernd.is
veffang: personuvernd.is

Reykjavík 16. desember 2014
Tilvísun: S7138/2014/ TS/--

Hér með staðfestist að Persónuvernd hefur móttekið tilkynningu í yðar nafni um vinnslu persónuupplýsinga. Tilkynningin er nr. S7138/2014 og fylgir afrit hennar hjálagt.

Vakin er athygli á því að tilkynningin hefur verið birt á heimasíðu stofnunarinnar.
Tekið skal fram að með móttöku og birtingu tilkynninga hefur engin afstaða verið tekin af hálfu Persónuverndar til efnis þeirra.

Virðingarfyllst,

Teitur Skúlason

Hjál.: - Tilkynning nr. S7138/2014 um vinnslu persónuupplýsinga.