

”Det ble sånn at hvis ikke det er
videregående, så er det ikke noe annet.”

En kvalitativ undersøkelse om bortvalg av videregående
opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn

Frida Sjøstrand



Masteroppgave i spesialpedagogikk
Institutt for Spesialpedagogikk
Det utdanningsvitenskapelige fakultet

UNIVERSITETET I OSLO

1. Juni 2018

**”Det ble sånn at hvis ikke det er
videregående, så er det ikke noe annet.”**

En kvalitativ undersøkelse om bortvalg av videregående opplæring
blant gutter med innvandrerbakgrunn.

© Frida Sjøstrand

2018

”Det ble sånn at hvis ikke det er videregående så er det ikke noe annet.”

En kvalitativ undersøkelse av bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn.

Frida Sjøstrand

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

Sammendrag

I denne oppgaven rettes fokus mot bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn. Dette temaet er valgt fordi gutter med innvandrerbakgrunn som gruppe, ligger høyest på statistikken over de som ikke fullfører videregående opplæring (SSB, 2016). Oppgaven fokuserer på de som avbryter videregående opplæring underveis i skoleløpet, og begrepet bortvalg brukes for å vise til at å slutte på skolen er et valg man tar, ikke noe som bare skjer.

Å ikke fullføre videregående opplæring er et problem, både for enkeltindividet og for samfunnet. Høy grad av arbeidsledighet blant de som ikke fullfører opplæringen medfører personlige, sosiale og samfunnsmessige kostnader ingen er tjent med. Regjeringen har som ambisjon at utdanning også skal stå sentralt i integreringsarbeidet med hensyn til innvandrere (Finansdepartementet, 2016-2017).

Dette prosjektet er en kvalitativ undersøkelse, der jeg har forsøkt å se på fenomenet bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn ut i fra en fenomenologisk forståelse. Fokuset har dermed vært rettet mot gutter med innvandrerbakgrunns egne opplevelser i skolen, og av å avbryte og velge bort opplæringen. Problemstillingen til prosjektet er: *Hvilke opplevelser har gutter med innvandrerbakgrunn i sin skolehistorie som kan bidra til å forklare deres bortvalg av videregående opplæring?*

Jeg har benyttet meg av semi-strukturerte intervjuer for å innhente datamateriale til undersøkelsen. Informantene i prosjektet består av fire gutter med innvandrerbakgrunn som har avbrutt videregående opplæring, samt tre personer som jobber med ungdom som har, eller står i fare for å avbryte opplæringen.

På grunn av prosjektets få informanter er det ikke mulig å si noe generelt om fenomenet bortvalg av videregående opplæring på bakgrunn av datamaterialet. I stedet har jeg forsøkt å se sammenhenger mellom det informantene forteller, og hva teori og tidligere forskning viser.

I datamaterialet er det gjort flere interessante funn som vil presenteres og drøftes. Funnene er sortert inn i fire konsepter som er utviklet med utgangspunkt i datamaterialet. De fire konseptene er: *personavhengige skoleerfaringer, skolen som sosial arena, familiens*

forutsetninger og sammensatte livssituasjoner. Det kommer frem at det er flere faktorer, både individuelle og institusjonelle som kan bidra til å øke sannsynligheten for bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn. Hovedtrekk ved disse funnene vil presenteres i det følgende.

En del gutter med innvandrerbakgrunn begynner i videregående opplæring med store faglige hull fra grunnskolen. De er dermed dårlig rustet til å møte den videregående opplæringens krav til kunnskaper og ferdigheter for å nå kompetansemål. Resultatene tyder også på at gutter med innvandrerbakgrunn som har avbrutt videregående opplæring har trivdes godt i skolen, men at det ofte er begrenset til det sosiale, og i mindre grad handlet om læringssituasjoner. Det kan synes som at dette er en konsekvens av få mestringserfaringer i skolen. Lærer-elev relasjoner synes som viktige, både med tanke på skolefaglige prestasjoner, men også trivsel i skolen.

Språklig, kulturell og sosioøkonomiske bakgrunn kan også ha noe å si, med tanke på sannsynlighet for skolefaglig suksess. Språklig og kulturell tilpasning i skolen kan påvirke ferdigheter, ikke bare i skolen men også i andre sammenhenger. Å ha et annet morsmål og annen kulturell bakgrunn enn det som dominerer i skolen, kan som konsekvens føre til færre mestringsopplevelser, og lav grad av motivasjon. Foreldres utdanningsnivå kan spille en avgjørende rolle med tanke på holdninger til skole, formidling av forventinger og hjelp med skolerelaterte aktiviteter. Samtidig henger utdanningsnivå sammen med inntekt, og dermed evne til å skaffe materielle ressurser som kan stimulere til læring. Resultatene tyder også på at gutter med innvandrerbakgrunn som har avbrutt videregående opplæring ofte har hatt vanskelige oppvekstforhold.

Resultatene viser altså at det kan være forhold ved guttene, men også i deres omgivelser som virker sammen, og vanskeliggjøre skolegang, og at de oftere befinner seg i en sårbar posisjon med hensyn til skolefaglig suksess. Det kan synes som at mange har skolehistorier preget av at individuelle og institusjonelle risikofaktorer har fått rom til å utspille seg. Som konsekvens kan det føre til lave skolefaglige prestasjoner. Når det samtidig finnes få alternativer til videregående opplæring, tvinges mange inn i et skoleløp de ikke har ferdigheter eller forutsetninger for å fullføre.

Forord

Da er studietiden ved Universitetet i Oslo ved veis ende. Det har vært noen spennende år, med mange utfordringer. Å skrive masteroppgave har vært lærerikt, frustrerende, vanskelig og tidvis gøy. Det er mange som har bidratt til at jeg har kommet hit jeg er i dag, og jeg vil gjerne få takke dem i det følgende.

Først og fremst, takk til informantene som har stilt opp og latt seg intervju. Uten dere ville det ikke vært mulig å gjennomføre prosjektet slik jeg ønsket.

En stor takk rettes til min veileder Elisabeth Kolbjørnsen. Du har gitt meg tro på at dette kom til å gå bra, selv når du også har vært i tvil. Takk for all hjelp med å klare opp i tankene mine, skrive, og til å skaffe informanter. Det har alltid vært oppklarende og motiverende å snakke med deg.

Jeg vil også rette en takk til mine kjære studievenner, Malin, Ivar og Maria. Jeg hadde aldri fått til dette uten å ha dere tilstede på lesesalen, i kantina, og utenfor Blindern en gang i blant. Marcus Gjems Theie, takk for at du har vært min personlige ekspert på Statistisk Sentralbyrås statistikkbank. Simen Hovd, takk for gjennomlesing og tilbakemeldinger.

Takk til mamma og pappa for at dere støtter meg når jeg trenger det, og har lyttet når jeg har vært frustrert og lei. Sist, men ikke minst, takk til Mikkel for at du har støttet meg og oppmuntret meg når jeg har mistet troen på at dette skulle gå. Takk for tålmodigheten når jeg snakker i vei om oppgaven i tide og utide, og ikke minst, takk for korrekturlesing.

Juni 2018

Frida

Innholdsfortegnelse

1	Innledning	11
1.1	Bakgrunn for valg av tema	11
1.2	Formålet med oppgaven	12
1.3	Avgrensning og begrepsavklaring	13
1.4	Oppgavens oppbygning	14
2	Teori og tidligere forskning	15
2.1	Sosial utjevning gjennom utdanning	16
2.1.1	Kulturell og sosial kapital	16
2.1.2	Boudons verditeoretiske forklaring og sosial posisjonsteori	17
2.2	Hvorfor velger noen bort videregående opplæring?	17
2.2.1	Tidligere skoleprestasjoner	20
2.2.2	Sosial bakgrunn	22
2.2.3	Identifikasjon og engasjement	26
2.2.4	Kontekst	28
2.3	Sentrale momenter ved teori og tidligere forskning	31
3	Metode	35
3.1	Kvalitativt forskningsintervju	35
3.2	Prosesen med å velge informanter	37
3.3	Utarbeiding av intervjuguide	40
3.4	Gjennomføring av intervjuer	42
3.5	Analysearbeid	43
3.6	Etiske refleksjoner	45
3.7	Studiens gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet	48
3.7.1	Forskerrollen	49
3.7.2	Utvalget	49
3.7.3	Forskningsopplegget og den metodiske tilnærmingen	50
3.7.4	Datamaterialet	50
3.7.5	Tolkninger og analytiske tilnærminger	51
4	Presentasjon av informanter, funn og drøfting av funn	53
4.1	Informantene	53
4.1.1	Ungdom 1	53
4.1.2	Ungdom 2:	54
4.1.3	Ungdom 3	54
4.1.4	Ungdom 4	55
4.1.5	Rådgiver 1	56
4.1.6	Rådgiver 2 og Rådgiver 3	56
4.2	Funn og drøfting med utgangspunkt i konseptene	56
4.3	Personavhengige skoleerfaringer	57
4.3.1	Elevavhengige forhold	58
4.3.2	Læreravhengige forhold	62
4.4	Skolen som sosial arena	67
4.5	Familiens forutsetninger og sosiale bakgrunn	70
4.5.1	Språkets påvirkning på forholdet til skolen	71

4.5.2	Foreldres forutsetninger for å involvere seg i skolen	72
4.6	Sammensatte livssituasjoner	76
4.6.1	Individuelle forhold	78
4.6.2	Institusjonelle forhold	80
5	Avslutning	85
	Litteraturliste.....	91
	Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD	100
	Vedlegg 2: Samtykkeerklæring	103
	Vedlegg 3: Intervjuguide 1.....	105
	Vedlegg 4: Intervjuguide 2.....	108

1 Innledning

I dette masteroppgaveprosjektet vil jeg se nærmere på bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn. Jeg vil se på teoretiske forklaringer til hvordan mennesker med forskjellig bakgrunn har ulike forutsetninger for å gjøre det bra i skolen, og tidligere forskning på bortvalg av videregående opplæring. Med dette som utgangspunkt vil jeg gå videre til å høre hva de denne oppgaven handler om - gutter med innvandrerbakgrunn, tenker om årsakene til at de har valgt bort videregående opplæring. I tillegg vil jeg høre hva de som jobber med å forebygge at ungdom slutter på skolen, og følge opp de som har avbrutt opplæringen sier om temaet. Jeg vil deretter forsøke å se disse forklaringene i lys av etablerte teorier og tidligere forskning.

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Fra jeg startet på bachelorprogrammet i spesialpedagogikk for snart fem år siden, har jeg i pensumlitteratur og forelesninger, lest og hørt om at mange elever ikke fullfører videregående opplæring. Samtidig tas temaet ofte opp i medier og den politiske debatten. Der påpekes det ofte at det er gutter med minoritetsbakgrunn som i størst grad ikke fullfører opplæringen. Dette er noe jeg har funnet faglig interessant, samtidig som jeg anser det som en utfordring vi som et stadig mer multikulturelt samfunn bør ta på alvor. Bakgrunnen for at jeg ville skrive om temaet bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn springer dermed ut av en faglig interesse, men samtidig også en personlig nysgjerrighet på bakgrunn av egne erfaringer.

Gjennom bachelorstudiet i spesialpedagogikk fikk jeg et bedre innblikk i, og en forståelse for at hvor man kommer fra, hvilken kultur man har vokst opp i og hvilke språk man er omgitt med kan prege møtet man har med skolen. Med denne økte forståelsen opplevde jeg også en form for gjenkjennelse i det å vokse opp med ulike kulturer hjemme, på skolen og blant venner. Jeg har selv vokst opp med foreldre fra andre land enn Norge, men det kan ikke sees eller høres i møte med meg. Foreldrene mine kommer fra såkalte vestlige land, og vår familie har ikke skilt seg nevneverdig ut der jeg vokste opp. Allikevel opplever jeg gjenkjennelse i det å komme fra et hjem med litt andre referanser og preferanser enn mine jevnaldrende. Som barn å oppleve å befinne seg i situasjoner hvor man ikke kjenner seg igjen er noe jeg kan

relatere til, men i størst grad når det kommer til trivielle ting som middagsmat og TV preferanser.

Med dette i bakhodet har jeg gjennom studietiden tenkt mye på hvordan det er å komme fra et hjem med referanser og preferanser som åpenbart skiller seg fra majoriteten. Gjennom studiene har jeg lest og hørt om hvordan skolens kultur også er den norske middelklassens kultur. Hvis det er slik at middelklassen definerer skolens kultur, hva med de barna som vokser oppe med en helt annen bakgrunn, og i en veldig annerledes kultur? Jeg har gjennom studiene hatt en spesiell interesse for de faglige utfordringene det kan føre med seg at barn og ungdom opplever ulike verdener hjemme og på skolen, og hvor stor påvirkning dette kan ha på følelsen av tilhørighet, trivsel og skoleprestasjoner. Når det samtidig stadig trekkes frem i medier og politiske debatter at det er gutter med minoritetsbakgrunn som i størst grad ikke fullfører videregående opplæring, ble det naturlig for meg å skrive om nettopp dette i mitt masteroppgaveprosjekt.

1.2 Formålet med oppgaven

Det har blitt gjort mye forskning på gjennomføring av videregående opplæring, både i Norge og internasjonalt. Resultatene peker på ulike forhold som påvirker sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring, og det er relativt like forhold som synes å gå igjen. Det forholdet som har vist seg å ha sterkest direkte effekt på hvorvidt man avbryter videregående opplæring, er tidligere skoleprestasjoner. Skoleprestasjoner påvirkes igjen av ulike individuelle forhold ved eleven, og institusjonelle forhold i omgivelsene. Et av forholdene som øker sannsynligheten for å avbryte opplæringen er å ha innvandrerbakgrunn. Innvandrere og etterkommere består i mindre grad videregående opplæring sammenlignet med majoritetsungdom, og særlig utsatt er guttene (Markussen, Sandberg, Lødding, & Frøseth, 2008). Med dette masterprosjektet ønsker jeg at disse guttenes skal få gi sin versjon av det å avbryte videregående opplæring. Jeg har vært ute etter å høre deres opplevelser i grunnskolen og videregående opplæring, og se om noe av det de forteller samsvarer med forskningen, eller om det er andre forhold som kommer frem. Jeg har dermed valgt å gjøre dette gjennom følgende problemstilling:

Hvilke opplevelser har gutter med innvandrerbakgrunn i sin skolehistorie som kan bidra til å forklare deres bortvalg av videregående opplæring?

Jeg har intervjuet fire ungdommer som har avbrutt videregående opplæring. På grunn av utfordringer med å skaffe informanter, som jeg kommer tilbake til i kapittel 3, har jeg også intervjuet tre personer som jobber med ungdom som har, eller er i ferd med å avbryte videregående opplæring.

På bakgrunn av relevant forskning har jeg laget tre forskningsspørsmål som kan bidra til å belyse hvordan skolehistorier kan påvirke mulighetene for skolefaglig suksess i grunnskolen og videregående opplæring. De fire forskningsspørsmålene lyder som følgende:

- *Hvordan har ungdommenes skoleerfaringer påvirket forholdet de har til skolen?*
- *Hvilken rolle har omgivelsene spilt med tanke på ungdommens holdninger til skolen?*
- *Hvilken betydning har familiens sosiale bakgrunn hatt for ungdommens forhold til skolen?*

1.3 Avgrensning og begrepsavklaring

Det er flere måter å fullføre og ikke fullføre videregående opplæring på. I SSBs statistikk som viser gjennomføringen av videregående opplæring, deler de dette inn i ulike fullføringsgrader: *fullført på normert tid*, *fullført på mer enn normert tid*, *fortsatt i videregående opplæring etter fem år*, *gjennomført VKII/gått opp til fagprøve men ikke bestått*, og *sluttet underveis* (SSB Tabell: 09253, 2017a). Det er de som har *sluttet underveis* som står i fokus i dette prosjektet. Den norske forskningen som presenteres i neste kapittel, deler veien ut av videregående opplæring inn i *gjennomføring*, *gjennomføre uten å bestå* og *bortvalg*. Begrepet *bortvalg* viser til at det å slutte på skolen er et valg man tar, snarere enn at det er noe som bare skjer, og som man ikke har kontroll over (Markussen et al., 2008).

Tanken om at å forlate skolen er et valg gjort av den enkelte, er grunnen til at *bortvalg* vil brukes i dette prosjektet, snarere enn det ofte brukte begrepet *fracfall*. Samtidig må jeg, i likhet med Markussen et al. erkjenne at begrepet *bortvalg* ikke er dekkende for de ulike måtene man kan avbryte opplæringen på, eller for alle informantene i dette prosjektet. Som Markussen et al. skriver: "De unge velger ikke å slutte, men de slutter likevel.." (Markussen et al., 2008 s. 43).

Jeg har valgt å se på bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn, fordi de ligger høyt på statistikken over de som forlater videregående skole uten å ha fullført opplæringen (SSB Tabell: 09330, 2017). Innvandrere defineres av SSB som ”..personer født i utlandet av to utenlandsfødte foreldre og fire utenlandsfødte besteforeldre”, mens norskfødte med innvandrerforeldre, er i følge SSB en person, født i Norge, der begge foreldrene regnes som innvandrere. (SSB, 2018b) Både innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre har vært utgangspunktet for utvalget av ungdomsinformanter i dette prosjektet. Jeg har valgt å bruke formuleringen *gutter med innvandrerbakgrunn*, for å inkludere både de som er norskfødte med innvandrerforeldre og innvandrere, på en konsekvent måte.

1.4 Oppgavens oppbygning

Denne oppgaven er delt inn fem kapitler, inkludert innledning og avslutning. I oppgavens første kapittel har jeg presentert bakgrunn for valg av prosjektets tema, oppgavens formål, avgrensning og begrepsavklaring, og oppgavens oppbygning. Kapittel 2 er en presentasjon av valgt teori og tidligere forskning som belyser fenomenet bortvalg av videregående opplæring. Deretter følger metodekapittelet som belyser valgt metode, gjennomføring av datainnsamling, etiske refleksjoner og prosjektets gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet. I kapittel 4 presenteres først prosjektets informanter. Deretter presenteres og drøftes funn som er gjort i det innsamlede datamaterialet, i lys av teori og tidligere forskning. Til slutt vil kapittel fem følge med avsluttende refleksjoner rundt prosjektets innhold og gjennomføring.

2 Teori og tidligere forskning

Ungdom i Norge begynner stort sett i videregående opplæring umiddelbart etter å ha fullført grunnskolen (SSB, 2018a). Alle som er fylt 15 år, og har fullført grunnskolen, har rett til plass i videregående opplæring. Man har mulighet til å søke på tre alternative utdanningsprogram, og rett til å få plass på ett av disse (Opplæringslova § 3-1, 1998). Denne rettigheten ble innført på midten av 90-tallet, med Reform 94, som et tiltak for å bøte på det manglende samsvaret mellom færre heltidsjobber for ungdom, samtidig som det var mange som ikke fikk plass i videregående opplæring (Markussen, Frøseth, Sandberg, Lødding, & Borgen, 2011).

Reform 94 har ført til at de aller fleste nå går rett fra grunnskolen over til videregående opplæring. For kullet som var ferdige i grunnskolen 2016, var det 98,1% som begynte på videregående skole samme år. Blant ungdom med innvandrerbakgrunn var det 89,4% som hadde direkte overgang (SSB, 2018a). De siste tallene fra SSB som viser gjennomføringen av videregående opplæring, forteller at 73% av elevene som begynte på videregående i 2011 fullførte opplæringen innen fem år. Av de 27 resterende prosentene, var det 14,9% som hadde sluttet underveis (SSB Tabell: 09253, 2017b).

I regjeringens perspektivmelding fra 2017, der fremtidens utfordringer og regjeringens strategi for å møte utfordringene drøftes, er utdanning og kompetanseutvikling vektlagt som strategier for å sikre Norges fremtid. ”Befolkningens kompetanse er samfunnets viktigste ressurs og grunnlag for velferd, vekst og verdiskaping” (Finansdepartementet, 2016-2017, s. 163) Det står videre at fullføringsgraden i videregående opplæring må styrkes, og at fagopplæringen må bedres. Perspektivmeldingen understreker at ungdom uten videregående opplæring og arbeidserfaring, har store problemer med å komme i jobb og arbeidsledigheten er betraktelig høyere blant de som ikke har fullført videregående opplæring enn de som fullfører.

Utdanning står også som en sentral faktor i integreringsarbeidet av innvandrere. Deltakelse i utdanning og arbeid er med på å redusere sosiale forskjeller i samfunnet, og regjeringens strategi for å få bukt med disse forskjellene, er å sørge for at alle får en grunnutdanning som gir dem kompetanse til å delta på arbeidsmarkedet. De skriver: ”Vi skal utvikle et samfunn som skaper muligheter for alle” (Finansdepartementet, 2016-2017, s. 6). Læreplanverket

vektlegger også viktigheten av å skape en skole som gir like muligheter for alle, uavhengig av sosial og kulturell bakgrunn (Utdanningsdirektoratet, 2016)

2.1 Sosial utjevning gjennom utdanning

Med hensyn til utjevning av sosiale ulikheter og ambisjonen om å skape et samfunn med muligheter for alle, vil jeg videre presentere noen teoretiske perspektiver på hvordan sosial ulikhet kan reproduseres i samfunnet gjennom utdanningssystemet.

2.1.1 Kulturell og sosial kapital

Pierre Bourdieu var en fransk sosiologiprofessor som har gjort seg kjent gjennom sitt arbeid innenfor sosiologisk teoridannelse, og særlig gjennom teorien om kulturell kapital (Bourdieu, 2014). Kulturell kapital, kan bidra til å forklare hvordan sosial bakgrunn kan påvirke barn og unges opplevelse av skolen. Kulturell kapital i form av kunnskap om, og evne til å beherske det som regnes som ”høykultur”, definert av den dominerende klassen i samfunnet forklarer et skille som kan oppstå mellom mennesker fra ulike sosiale lag (Aakvaag, 2008). Man får oftest sin kulturelle kapital gjennom familien, og de som fødes inn i den dominerende klassen har dermed mer kulturell kapital enn de som fødes inn familier i en lavere klasse. Skolen er også en bærer av samfunnets dominerende kultur. I denne sammenhengen mener Bourdieu at for å gjøre det bra i skolen så kreves det at man innehar en viss kulturell kapital og er kjent med samfunnets dominerende kultur. Dermed vil barn som tilegner seg denne kjennskapen gjennom oppveksten innenfor en viss kultur, ha et kompetansefortrinn sammenlignet med barn som ikke vokser opp med samme kulturelle påvirkning. Bourdieu ser dermed kulturell kapital også som utdanningskapital i form av kunnskaper som tilegnes via utdanningssystemet (Bourdieu, 1977).

Sosial kapital er en annen form for kapital som består av de nettverkene mennesker er en del av, og har tilgang på gjennom familien og bekjente i ulike sosiale sammenhenger (Aakvaag, 2008). Sosial kapital kan konverteres til makt eller avmakt avhengig av det nettverket av mennesker man har tilgang på. Med hensyn til hvordan sosial bakgrunn kan påvirke barn og unge i skolen sier Bourdieu at en med mye sosial kapital vil ha større utbytte av å oppnå noe innenfor utdanningssystemet. Dette fordi han ikke bare innehar et bevis på at han har oppnådd noe gjennom å få et vitnemål, men også gjennom kontaktene han har til å kunne bruke vitnemålet i praksis (Bourdieu, 1977).

2.1.2 Boudons verditeoretiske forklaring og sosial posisjonsteori

Raymond Boudon, en annen fransk professor i sosiologi, har også vært opptatt av spørsmål om utdanning og sosiale forskjeller. Hans verditeori forsøker å forklare hvordan sosial bakgrunn påvirker utdanningsdeltakelse, ambisjoner og prestasjoner ut i fra sosial klasseposisjon. Boudon skiller mellom det han kaller primære og sekundære effekter av sosial bakgrunn. De primære effektene kan sammenlignes med Bourdieus syn på skolen som en kilde til sosial reproduksjon, og dreier seg om hvordan sosial bakgrunn påvirker utbyttet man får av skolen, relatert til skoleprestasjoner. De sekundære effektene handler om at innenfor ulike sosiale klasser eksisterer det ulike verdisystemer som gjør at individer fra ulike sosiale lag tillegger utdanning ulik verdi. Verdien man tillegger utdanning påvirker ens atferd og handlinger med hensyn til opplæring og skolen (Boudon, 1974).

Som et alternativ til verditeorien sier Boudons sosiale posisjonsteori at det ikke nødvendigvis er slik at ulike sosiale klasser tillegger utdanning ulik verdi. I stedet vektlegger dette synet at man bør erkjenne at for å nå et visst utdannings- og karrieremessige mål, vil kostnadene og fordelene ved å nå dette målet være ulikt for mennesker ut i fra hvilken sosiale posisjon de har fra starten av. For å unngå sosial degradering, at man oppnår en lavere sosial status enn det som er forventet ut i fra familiens eksisterende status, vil en person fra en høyere sosial klasse, velge høyere utdanning. På samme måte kan man se at for personer med en lavere sosial status, kan valget om å ta høyere utdanning bety høyere sosial kostander, fordi man risikerer å skape avstand til eget sosialt miljø. På denne måten kan man tenke seg at omgivelsene spiller en viktig rolle med hensyn til holdninger til, og valg av skole og utdanning (Boudon, 1974).

2.2 Hvorfor velger noen bort videregående opplæring?

Jeg vil nå gå videre til å presentere faktorer og forhold som i forskningen går igjen hos de som velger bort videregående opplæring. Denne delen vil hovedsakelig ta utgangspunkt i tre forskningsprosjekter, ett som er utført i Norge, ett som er gjort i USA, og ett som tar utgangspunkt i utdanningssystemene i 13 ulike OECD land.

I prosjektet *Bortvalg og kompetanse*, utført av Markussen, Sandberg, Lødding og Frøseth (2008) så man på gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående skole,

blant 9749 ungdommer fra syv fylker på Østlandet. Prosjektet fulgte ungdommene inn og ut av den videregående opplæringen gjennom en femårs periode mellom 2002 og 2007.

I *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*, undersøker Russel W. Rumberger, bortvalg av videregående opplæring i USA. Han tar utgangspunkt i en rekke forskningsprosjekter og undersøkelser som har bidratt med statistiske data, resultater fra dybdeintervjuer, forskningsartikler og rapporter på feltet i en amerikansk kontekst (Rumberger, 2011). Russel W. Rumberger er professor emeritus ved Universitetet i California i Santa Barbara, og har i over 30 år forsket på gjennomføring og avbrudd i videregående opplæring i det amerikanske skolesystemet (University of California Santa Barbara, 2017).

Prosjektet *School Dropout and Completion. International Comparative Studies in Theory and Policy*, tar utgangspunkt i forskning på bortvalg av videregående opplæring i 13 OECD land, inkludert Norge. Her foretas det en systematisk analyse av hvert lands skolesystem, og hvordan disse påvirker bortvalg av videregående skole. Presentasjonen av undersøkelsen er delt i tre deler. Første del er en sammenlignende studie av alternative veier å gå for å oppfylle kravene for fullført videregående opplæring i de ulike landene. I andre del presenteres casestudier av de ulike landenes utdanningssystemer, gjennomføring- og bortvalgsstatistikk, bakenforliggende årsaker til bortvalg, forskning på bortvalg og tiltak for å redusere bortvalg. Casestudien som presenteres fra Norge er skrevet av forskerne bak den førstnevnte undersøkelsen, *Bortvalg og Kompetanse*. Del tre tar for seg refleksjoner basert på materialet og funn som ble presentert i del to. Eifred Markussen som er en av forskerne bak *Bortvalg og kompetanse*, er også en av redaktørene til boken *School Dropout and Completion*. De ulike delene og kapitlene er skrevet av ulike forfattere og det vil dermed refereres til ulike personer ut i fra hvilket kapittel informasjonen er hentet fra (Lamb, Markussen, Teese, Sandberg, & Polesel, 2011).

Funnene som ble gjort i undersøkelsen *Bortvalg og kompetanse* støttes av funn gjort av forskere på samme felt på Island. I disse to undersøkelsene identifiserte man fire forhold som påvirker ungdommers bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole:

- *Tidligere skoleprestasjoner,*

- *Sosial bakgrunn,*
- *Skolefaglig engasjement og identifikasjon med skolen*
- *Hvilken kontekst opplæringen skjer innenfor* (Markussen, 2010).

Både i den internasjonale og den amerikanske forskningen på feltet har man kommet frem til lignende karakteristikk ved de som forlater videregående opplæring uten å fullføre.

Rumberger (2011) mener at for å kunne forklare ulikhetene i skoleprestasjoner må man se på både *individuelle faktorer* ved elevene og *institusjonelle faktorer* i elevens omgivelser.

- De *individuelle faktorene* omfatter skoleprestasjoner, atferd, holdninger og bakgrunn.
- De *institusjonelle faktorene* handler om familien, skolen og nærmiljøet.

Han hevder at alle nevnte faktorer er med på å påvirke barn og ungdom. De individuelle faktorene som bidrar til at ungdom velger å forlate videregående opplæring uten å fullføre, er sterkt påvirket av de institusjonelle settingene hvor ungdommen oppholder seg. Det er derfor både vanskelig og gir lite mening i å se på disse hver for seg, da det er interaksjonen mellom faktorene som utgjør forskjellene i hvordan elever klarer seg i skolen.

Funn i den internasjonale forskningen belyser karakteristikk ved de som avbryter videregående opplæring uten å fullføre. Disse karakteristikkene omhandler følgende:

- *Familiebakgrunn*, uttrykt ved sosioøkonomisk status, familiestruktur og foreldres utdanningsnivå.
- *Demografiske faktorer* som kjønn, etnisitet og geografisk plassering.
- *Individuelle faktorer* i form av fysiske og psykiske helsetilstander.
- *Tidligere opplevelser i skolen* uttrykt gjennom skolefaglige prestasjoner, holdninger til skolen og karakterer (Lamb & Markussen, 2011).

Funnene fra de tre undersøkelsene viser til lignende forhold, faktorer og karakteristikk ved individet, omgivelsene og skolen, som direkte og indirekte påvirker sannsynligheten for å avbryte videregående opplæring. I den internasjonale undersøkelsen av de 13 OECD landene,

er det én karakteristikk om individets fysiske og psykiske helse, som skiller seg ut fra funnene i de to andre undersøkelsene (Lamb, 2011).

Ulike undersøkelser og land har ulike måter å definere hva som vil si å ikke fullføre videregående opplæring. Mange skiller for eksempel ofte ikke mellom det å velge bort videregående opplæring og det å gjennomføre, men ikke bestå. Ofte vil alle som på et eller annet vis ikke fullfører videregående opplæring gjerne kalles ”dropouts”. Markussen et al. (2008) påpeker et behov for å nyansere på bakgrunn av for eksempel forskjeller i utholdenhet mellom de som slutter tidlig i skoleløpet, og de som gjennomfører opplæringen uten å bestå. I presentasjonen av tidligere forskning kan det dermed være at resultatene som vises til, er basert på samlebetegnelsen ”dropouts”. Jeg erkjenner at det ikke alltid vil være mulig for meg å ha kunnskap om nyansene i forholdene som forskningen jeg presenterer tar utgangspunkt i. Samtidig er det mange lignende forhold som går igjen hos både de som slutter underveis i skoleløpet, og de som fullfører opplæringen uten å bestå, men understreker at dette prosjektet fokuserer på de som har avbrutt videregående opplæring, underveis i skoleløpet.

I det følgende vil det presenteres statistikk som er hentet fra Statistisk Sentralbyrås statistikkbank og artikler publisert på deres hjemmesider. Der statistikkbanken er brukt for å finne spesifikke tall, vil det i teksten refereres til SSB og hvilken tabell som er benyttet. Det er gjort for at det skal være enkelt for leseren å gå til litteraturlisten å finne linken som viser hvor tallene er hentet fra.

Videre i oppgaven vil faktorer som påvirker, og karakteristikk som kjennetegner de som velger bort videregående opplæring, presenteres under overskrifter basert på de fire forholdene som Markussen et al. (2008) har identifisert: *tidligere skoleprestasjoner, sosial bakgrunn, identifikasjon og engasjement i skolen og kontekst.*

2.2.1 Tidligere skoleprestasjoner

Karakterer fra ungdomskolen skal være et mål på ens skolefaglige ferdigheter oppnådd ved avslutning av grunnskolen. Hvor godt rustet elever er til å møte den videregående opplæringens krav og forventninger til kunnskap og ferdigheter, er derfor avhengig av elevens tidligere skoleprestasjoner. En naturlig konsekvens av dette er at de med gode

karakterer etter endt grunnskole er bedre rustet til å håndtere overgangen fra grunnskole til videregående opplæring, enn de med svake karakterer (Markussen, 2010).

I undersøkelsen *Bortvalg og kompetanse* (Markussen et al., 2008) fant man at dess færre grunnskolepoeng man hadde med seg fra grunnskolen, inn i videregående skole, jo større sannsynlighet var det for å avbryte videregående opplæring. Karakterer fra grunnskolen var i undersøkelsen den variabelen som hadde sterkest direkte effekt på sannsynligheten for å bestå videregående opplæring i løpet av fem år. Dette støttes av tall fra SSB, som viser at sannsynligheten for å gjennomføre videregående opplæring øker, jo flere grunnskolepoeng man har når man starter i videregående skole (SSB, 2016). Også Rumberger (2011) hevder at under de individuelle faktorene som påvirker sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring, ligger skoleprestasjoner uttrykt gjennom karakterer og testresultater. At tidligere skoleprestasjoner påvirker sannsynligheten for bortvalg av videregående opplæring, støttes videre i den internasjonale studien. Der peker Lamb og Markussen (2011) på at tidligere opplevelser i skolen, i form av mestring og gode karakterer, øker sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring.

Ungdom med innvandrerbakgrunn har i gjennomsnitt lavere karakterer enn majoritetsungdom, og også en større sannsynlighet for å slutte på skolen (Markussen et al., 2008). Dette støttes av tall fra SSB, som viser at elever med innvandrerbakgrunn har gjennomsnittlig færre grunnskolepoeng enn den øvrige befolkningen etter endt grunnskole. Gutter med innvandrerbakgrunn har også gjennomsnittlig færre grunnskolepoeng enn jenter med innvandrerbakgrunn (SSB Tabell 11690, 2017) I OECD landene erkjennes det at elever med innvandrerbakgrunn ofte befinner seg i en risikogruppe, med hensyn til skoleprestasjoner. Samtidig er det store variasjoner mellom landene i hvordan denne gruppen klarer seg i skolen. Disse variasjonene kan skyldes faktorer som ulik grad av innvandring til landene, ulik innvandrings- og integreringspolitikk og ulike skolesystemer. (Michel Janosz, Sherri L. Bisset, Linda S. Pagani, & Ben Levin, 2011).

Å få svake karakterer i grunnskolen kan være demotiverende i seg selv. Samtidig påvirker det muligheten til å komme inn på den skolen eller det utdanningsprogrammet en ønsker seg (Lillejord et al., 2015). Markussen et al. (2008) fant at det å ikke få oppfylt førsteønsket til Vg1 økte sjansene for å avbryte opplæringen. I tillegg har elever som har fått ekstra hjelp og

støtte i grunnskolen gjennomsnittlig lavere grunnskolekarakterer, og en større sannsynlighet enn andre for å slutte på skolen.

Som tidligere nevnt går nesten alle ungdommer direkte fra grunnskolen og over i videregående opplæring. I opplæringsloven står det ”Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarande opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids videregående opplæring” (Opplæringslova §1-3, 1998§ 3-1). Alle har denne retten, på tross av at noen har karakterer som tilsier at de ikke har klart å fullføre grunnskolen, eller de mangler karakterer i fag. Man trenger altså ikke å oppnå et visst kompetansemål i grunnskolen for å få lov til å begynne i videregående opplæring. (Markussen et al., 2011).

Våren 2017 fullførte 5,8% av elevene grunnskolen uten å gå ut med grunnskolepoeng. (SSB Tabell: 11689, 2018). De som fullfører grunnskolen uten karakterer i mer enn halvparten av fagene får ikke utregnet sine grunnskolepoeng (Bugstad, 2016). På bakgrunn av en forskrift til opplæringsloven trumfer retten til plass i videregående opplæring det å ikke ha fullført grunnskolen (Forskrift til opplæringslova, 2006). Dermed har man en gruppe elever som hvert år begynner i videregående opplæring, som en kan anta ikke innehar de ferdighetene som skal til, og vil ha vanskeligheter med å oppfylle kravene som stilles til dem i skolen (Markussen et al., 2011). Alle elever har i følge Opplæringslova §1-3 (1998), krav på tilpasset opplæring ut i fra den enkelte elevs evner og forutsetninger. Dette medfører at det stilles store krav til de videregående skolene og lærerne om å differensiere opplæringen i en klasse, slik at alle elever får den tilpasningen de har krav på (Imsen, 2014)

2.2.2 Sosial bakgrunn

Sosial bakgrunn viser seg å ha en indirekte, men viktig betydning for ungdommers sannsynlighet for å fullføre videregående skole (Markussen et al., 2008). I alle OECD landene var det en tendens at de som hadde forlatt videregående opplæring uten å fullføre, kom fra familier med lav sosioøkonomisk status sammenlignet med befolkningen forøvrig (Lamb & Markussen, 2011). En families sosioøkonomiske status er et samlemål, basert på familiemedlemmenes inntekt, utdanning og yrker (Skirbekk, 2015).

I Fattigdomsrapporten fra 2017 ser man at innvandrere som gruppe har gjennomsnittlig lavere inntekt og sosioøkonomisk status enn resten av befolkningen. Husholdningene har

oftere vedvarende lav inntekt, som vil si at de må klare seg med betydelig lavere inntekt enn gjennomsnittet, i over tre år. Det betyr at mange barn og ungdommer med innvandrerbakgrunn lever i hjem med få ressurser. Barn som vokser opp i familier med lav inntekt deltar sjeldnere i skolefritidsordninger og andre fritidsaktiviteter som kan være viktige arenaer for sosial og kognitiv utvikling (Langeland, Furuberg, & Lima, 2017). Innvandrere som gruppe har også gjennomsnittlig lavere utdanningsnivå enn resten av befolkningen, men det er store variasjoner på bakgrunn av opprinnelsesland (Blom, 2017)

Hjemmeforhold, etnisitet, foreldres utdanningsnivå, klasse og kjønn er forhold som virker inn på elevenes sannsynlighet for å gjennomføre opplæringen (Markussen, 2010). I USA er andelen gutter som avbryter videregående opplæring større enn andelen jenter (Rumberger, 2011). I *Bortvalg og kompetanse* (Markussen et al., 2008) fant man at det ikke var stor variasjon mellom gutter og jenter når det gjaldt bortvalg av videregående opplæring. For ungdom med innvandrerbakgrunn er det derimot flere gutter enn jenter som slutter underveis, med henholdsvis 26,1% og 17% for de som begynte i videregående opplæring i 2011. Både gutter og jenter som er født i Norge av innvandrerforeldre slutter i mindre grad, sammenlignet med de som har kommet til landet etter fødsel (SSB Tabell: 09330, 2017).

Når barn begynner i skolen vil de gjennom sine tidligere inntrykk og opplevelser i barnehage, hjemmet og omgivelsene ha fått ulik forståelse av hva skole er, og hvor viktig utdanning er. De entrer også skolen med ulike ferdigheter og ferdighetsnivåer, og mye av dette kommer av deres ulike bakgrunn, som kjønn, minoritet/majoritetsbakgrunn, familiestruktur, foreldres utdanning og arbeidsdeltakelse og kulturell kapital (Markussen et al., 2011). Bourdieu (1977) sier at det i skolen kreves kjennskap til den dominerende kulturen, og at barn som blir en del av denne kulturen gjennom familien vil ha en lingvistisk og kulturell kompetanse, som gir dem et fortinn i møte med skolen.

Med hensyn til barn med minoritetsbakgrunn, kan språk være et forhold som påvirker barnets prestasjoner i skolen. Barn med innvandrerbakgrunn er ofte tospråklige og har norsk som andrespråk. Mye tyder på at de som lærer morsmålet godt, lærer seg andrespråket lettere, og jo bedre kompetanse tospråklige barn har i begge språk, jo større språklige og kognitive fordeler vil de ha av sin tospråklighet (Wagner, Strömqvist, & Uppstad, 2008). Språk er også avgjørende for kommunikasjon med andre, og hvordan man forstår og fortolker omverdenen (Palm, 2008)

Jeg vil benytte meg av Cummins teori for å forklare kompleksiteten i andrespråkinnlæring. Han skiller mellom det vi her kaller ”hverdagspråk og ”skolespråk”. Barn med innvandrerbakgrunn har ofte gode ferdigheter ”hverdagspråket”. De har tilsynelatende ingen språklige vansker, og knekker gjerne lesekoden uten store problemer. Når de i 4.-5.klasse skal begynne å lese for å tilegne seg kunnskap, og forstå mer abstrakte begreper faller de ofte fra, fordi de mangler ”skolespråklige” ferdigheter. Cummins illustrerer dette ved hjelp av det han kaller isfjellmetaforen. Isfjellmetaforen får enkelt forklart ut på at toppen av isfjellet – det som ligger over vannoverflaten, representerer ”hverdagspråket”. Det som befinner seg under vannoverflaten, og som utgjør en større del av isfjellet, er den mer komplekse delen av språket – det dreier seg om forståelse og det abstrakte ”skolespråket” som brukes for å tilegne seg kunnskap gjennom språk. For at tospråklige barn skal beherske ”skolespråket”, anser man det som nødvendig med høy kompetanse, først på morsmålet, deretter på andrespråket (Wagner et al., 2008). Tospråklige barn som ikke blir eksponert nok for verken morsmål eller andrespråk, risikerer å i realiteten bli halvspråklige på grunn av for lite språkstimulering i begge språk (Jávo, 2010). Det har vist seg at ressurser, som foreldres utdanning, antall bøker i hjemmet, om foreldre og barn leser og snakker sammen, påvirker språktilegnelse og leseferdigheter (Wagner et al., 2008).

Foreldres involvering i barnas skolegang kan bidra til å forme elevenes syn på skolen, og dette kan påvirkes av foreldrenes sosiale bakgrunn. Skolen som formidler av den norske middelklassens verdier kan bidra til at elever, og deres foreldre med annen sosial bakgrunn, kan oppleve å ikke identifisere seg med skolen og dens innhold (Lillejord et al., 2015). Markussen et al. (2008) så på hvordan sosial bakgrunn målt ved foreldres utdanningsnivå og holdninger til skolen, samt bosituasjon har betydning for ungdommens grunnskolekarakterer. Barna til foreldre som kun har grunnskoleutdanning, har i snitt 12 færre grunnskolepoeng enn barn av høyt utdannede foreldre (Ekren, 2014), og avbryter også oftere skolegangen (Markussen et al., 2008). Ut i fra tall fra SSB kan det se ut som at sannsynligheten for å avbryte videregående opplæring for ungdom med innvandrerbakgrunn øker når foreldrene har lavt utdanningsnivå (SSB Tabell: 11224, 2018). Lamb (2011) og Rumberger (2011) mener begge at foreldres utdanningsnivå også kan påvirke via lønnsnivå. Høyere utdanning vil som regel gi høyere lønn, som igjen kan gi tilgang til materielle ressurser som bøker, skolemateriell, internett og teknologi som kan bidra til å fremme skolefaglige prestasjoner og interesse.

Å bo sammen med mor og far som 15-åring å øker sannsynligheten for å fullføre videregående skole (Markussen et al., 2008). Dette støttes av Rumberger (2011) som har funnet at familiestørrelse, skilsmisser og flytting er faktorer som kan knyttes til det å ikke klare å leve opp til skolens forventninger og krav. Foreldre med en positiv holdning til skole og utdanning og som er allmenfagsorienterte kan også påvirke grunnskolekarakterer positivt. Ungdom som deltok i undersøkelsen *Bortvalg og kompetanse* (Markussen et al., 2008) og som rapporterte at foreldrenes holdning til skolen var negativ hadde i snitt 0,2 karakterpoeng lavere karakterer fra grunnskolen, enn de som rapporterte om motsatte holdningene hos foreldre.

Annette Lareau er en amerikansk professor i sosiologi som i mange år har studert familieliv, og hvordan familiers sosiale posisjon påvirker livskvaliteten til foreldre og barn. Lareau fant i en undersøkelse av 12 familier med ulik sosial bakgrunn, at det er store forskjeller mellom ulike klasser med hensyn til hvordan dagliglivet organiseres. Middelklasseforeldre sørget for å aktivisere barna gjennom voksenstyrte organiserte aktiviteter, de hadde samtaler og diskusjoner, der de unge fikk si sin mening og ble tatt hensyn til. Foreldrene hadde stor grad av kontroll og innflytelse på barnas liv, både på fritiden og i skolen. I lavere klasser og fattige familier fant hun at barna i større grad var overlatt til å aktivisere seg selv på fritiden, og dialogen var preget av direktiver fra voksen til barn. Foreldrene opplevdes å ha mindre kontroll på om barna for eksempel gjorde lekser, og de følte seg ofte maktesløse i møte med institusjoner som skolen. Foreldrene opplevde at de ikke hadde de ferdighetene som skulle til for å stille krav til skolen, på vegne av barna. Lareau argumenterer for at gjennom de ulike måtene å organisere dagliglivet tilegner barn med ulik sosial bakgrunn seg, ulik grad av kulturell kapital (Lareau, 2011).

Påvirkningen av sosial bakgrunn kommer til uttrykk gjennom ungdommens holdninger til skolen, deres ambisjoner, interesser og evne til å tilpasse seg, som igjen påvirker skolefaglige prestasjoner (Markussen et al., 2008). I følge Rumberger (2011) er positive forventninger, holdninger, tro på egen gjennomføringsevne og innsats i skolen, alle individuelle faktorer som har sammenheng med det å klare å gjennomføre videregående opplæring. I denne sammenhengen påpeker han at de individuelle faktorene som påvirker ungdom i retning av å slutte på skolen, i stor grad formes av de institusjonelle settingene hvor ungdommen lever, og familien er en av disse settingene.

2.2.3 Identifikasjon og engasjement

Ved å sammenstille resultater fra ulike undersøkelser som blant annet omhandler, fravær, innsats i skolearbeid, samt trivsel og tilfredshet med det sosiale miljøet blant elevene og skolens ansatte, har man kunnet peke på at *identifikasjon med, og engasjement i skolen* er forhold som påvirker sannsynligheten for å fullføre videregående skole (Markussen, 2010). Rumberger (2011) er opptatt av hvordan skoleengasjement påvirker sannsynlighetene for å avbryte videregående opplæring. Elever som er engasjerte i skolen, uavhengig om det er faglig eller sosialt, har større sannsynlighet for å møte opp og delta i skolen, og dermed lære, som i sin tur øker sannsynligheten for å fullføre opplæringen.

I sin undersøkelse fant Markussen et al. (2008) at sannsynligheten for å avbryte videregående opplæring øker svakt jo større fravær ungdommen har siste året i grunnskolen. Fravær kan skyldes legitime forhold som sykdom, men kan også være et uttrykk for mistrivsel og dårlig tilpasning i skolen. Rumberger (2011) peker på ikke-legitimt fravær som en indikator på manglende engasjement. Elever i videregående skole har fra august 2016 ikke rett til å bli vurdert med karakter eller få standpunktarakter i et fag dersom de har over 10% udokumentert fravær. Rektor ved skolen kan i noen skjønnsbaserte tilfeller heve denne grensen til 15%, hvis han eller hun synes det er rimelig (Udir, 2017).

Som tidligere nevnt begynner barn på skolen med ulik forståelse av hva skolen er, hvor viktig det er å lære, og med ulike ferdigheter. Disse ulikhetene kan sies å være en konsekvens av deres ulike bakgrunn og oppvekstvilkår (Lareau, 2011; Markussen et al., 2011). Noen barn begynner dermed på skolen og opplever den som en kjent arena. De identifiserer seg med skolen, og skolen identifiserer seg med dem. Når de opplever skolefaglig mestring vil identifikasjonen og engasjement styrkes og deres innsats i skolen øke. De er havnet i en positiv sirkel, der utfallet i en forenklet fremstilling er skolefaglig suksess. De som begynner i 1. klasse og ikke identifiserer seg med skolen, kan oppleve å være på bortebane. De gjenkjenner ikke det som skjer der, og kulturen de møter. Som konsekvens kan de oppleve å ikke identifisere seg med skolen, og skolen identifiserer seg heller ikke med dem. De risikerer på en måten å havne i en negativ sirkel hvis de ikke opplever mestring. Som resultat kan identifikasjon med skolen ytterligere svekkes, og engasjement i skolen kan utebli (Markussen et al., 2011).

Tidligere opplevelser av å mestre kan knyttes til motivasjon. Motivasjon i en skolesammenheng kan sies å være hvor mye eleven investerer av oppmerksomhet og anstrengelse i en aktivitet. Albert Banduras begrep self-efficacy kan oversettes til mestringsforventning. Mestringsforventninger kan knyttes til hvor stor innsats, og hvor mye energi man legger i gjennomføringen av en oppgave, på bakgrunn av hvor stor man anser sannsynligheten for å klare oppgaven er. Forventninger fra andre og en selv, om at man klarer å gjennomføre noe kan derfor spille en viktig rolle i elevers innsats i skolen. Imsen påpeker at fordelingen av læreres forventninger til elever ikke alltid er rettferdig, og at forventninger kan variere på bakgrunn av fordommer som bygger på faktorer som sosial bakgrunn, kjønn og etnisitet. Tidligere mestringserfaringer, emosjonell støtte, og å se at andre man finner det naturlig å sammenligne seg med, klarer å gjennomføre noe, øker mestringsforventningene. (Bandura 1997 i Imsen, 2014 s. 351-353).

Elever som føler seg sosialt utenfor i skolen har større sannsynlighet for å avbryte skolegangen enn sosialt veltilpassede elever. Å være orientert mot venner utenfor skolen henger også i større grad sammen med det å avbryte utdanningen enn det å orientere seg mer mot organiserte fritidsaktiviteter (Markussen et al., 2008). Elever med innvandrerbakgrunn har ofte vanskeligere for å tilpasse seg sosialt i skolen og trives i mindre grad enn majoritetsungdom. Dette gjelder særlig på skoler der majoritetsungdom er i flertall (Amundsen & Garmannslund, 2015). Dette bekreftes også av Bakken som har funnet at elever med innvandrerbakgrunn skårer lavere på trivsel i skolen enn majoritetsungdom (Bakken, 2016).

Foreldre som involverer seg i sine barns liv og deres skolegang har en positiv sammenheng med det å fullføre videregående opplæring (Rumberger, 2011) Professor i Pedagogikk, Thomas Nordahl hevder at foreldres involvering og positive engasjement i egne barns skolegang kan bidra til økte skoleprestasjoner og engasjement for skoleaktiviteter, men det krever at foreldrene forstår hva som foregår i skolen (Nordahl, 2014).

Mange foreldre har problemer med å forstå ”skolens og læringens språk”. Dette kan føre til at de har vanskeligheter med å hjelpe barna, ikke bare rent praktisk med lekser og oppgaveløsning, men også med å oppmuntre, og formidle forventninger til barna. Foreldres forventninger og ambisjoner for sine barn, og skole-hjem samarbeid, viste seg i den australske

forskerens John Hattie sin syntese av over 800 metaanalyser relatert til skolefaglig måloppnåelse, å være det som hadde sterkest effekt på skoleprestasjoner. Et godt skole-hjem samarbeid hvor skolen bidrar til å involvere foreldre, kan redusere muligheten for at barn og ungdom opplever to ulike verdener hjemme og på skolen (Hattie, 2009). Dette støttes også av Rumberger (2011) som sier at skolens sosiale kapital uttrykt gjennom positive relasjoner mellom lærere, elever, foreldre og skoleledelse reduserer sjansene for bortvalg av videregående opplæring.

I NOVA rapporten ”Sosiale forskjeller i unges liv” basert på Ung-data undersøkelser, gjort i 2014 - 2015, kan man se en tydelig sammenheng mellom sosioøkonomisk bakgrunn og foreldrenes engasjement, der lavere sosioøkonomisk status innebar mindre grad av engasjement fra foreldre. Samtidig ser man at sammenhengen mellom grad av foreldreengasjement og sosioøkonomisk status er lavere for ungdom med innvandrerbakgrunn, der begge foreldrene er født i et annet land. Ungdom med innvandrerforeldre opplevde i følge undersøkelsene større foreldreengasjement når det gjaldt skole enn majoritetsungdom fra familier med tilsvarende sosioøkonomisk status (Bakken, Frøyland, & Sletten, 2016). Når foreldre identifiserer seg med skolen og dens innhold er det gode muligheter for at det også smitter over på barna, noe som kan bidra til å øke deres engasjement for, og innsats i skolen (Nordahl, 2014).

2.2.4 Kontekst

Konteksten og sammenhengen hvor opplæringen skjer påvirker også sannsynligheten for å fullføre videregående skole (Markussen, 2010). Som eksempel var det i blant de som begynte i videregående opplæring i 2011, en større andel som sluttet på yrkesfaglige utdanningsprogram i forhold til studiespesialisering, med henholdsvis 25% mot 5%. Andelen elever som fullførte og besto på normert tid utgjør 40% mot 76% (SSB, 2018a). Dette er funn som samsvarer med funn gjort i USA, hvor man ser at bortvalget er lavere på skoler med en høy akademisk kultur til sammenlignet med yrkesfagsrettede studieprogram (Rumberger, 2011).

I undersøkelsen *Bortvalg og kompetanse* (Markussen et al., 2008), fant man at det er stor variasjon innenfor de ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammene med hensyn til å avbryte videregående opplæring. Det er også geografiske forskjeller mellom andelen elever som

avbryter det videregående opplæringsløpet. Som eksempel har Finnmark den største andelen bortvalg i Norge med 21,4 % i 2016 (SSB Tabell: 09262, 2018)

Rumberger (2011) mener at elever påvirker hverandre med sin sosiale og akademiske atferd. Han fant den sterkeste sammenhengen mellom bortvalg av videregående opplæring og jevnalderrelasjoner, der elever var i et miljø med avvikende atferd i form av kriminell aktivitet eller som hadde sluttet på skolen. Avvikende atferd var også noe Markussen et al. (2008) fant at kunne ha sammenheng med bortvalg av videregående opplæring, men det gjaldt ikke de med svært alvorlig avvikende atferd, som kan skyldes at de har såpass store vansker at de får tett oppfølging og dermed slutter på skolen i mindre grad.

Den gjennomsnittlige sosioøkonomiske statusen til elevenes familier, antall elever med minoritetsbakgrunn, antall elever i risiko for å ikke fullføre opplæringskravene, og antall elever som lever med bare én forelder, er kontekstuelle faktorer som kan påvirke bortvalgsraten på den enkelte skole. Slik kan sammensetningen av elever påvirke sannsynligheten for bortvalg av videregående opplæring (Rumberger, 2011). Med hensyn til elevsammensetning og ungdom med innvandrerbakgrunn, har Fekjær og Birkelund sett på betydningen av andel elever med innvandrerbakgrunn for elevenes prestasjoner i videregående opplæring. De fant at en høy andel elever med innvandrerbakgrunn ikke hadde noen stor betydning for elevenes prestasjoner. Det de derimot fant var at det var foreldrenes utdanningsnivå som hadde størst betydning for elevenes skolefaglige prestasjoner (Fekjær & Birkelund, 2009).

Rumberger (2011) fant også at positive relasjoner mellom lærere og elever reduserer bortvalg av videregående opplæring. Innenfor utdanningsvitenskapen har man erkjent at læring ikke skjer i et vakuum, men i samhandling med andre. Lev Vygotsky, en anerkjent teoretiker innenfor pedagogikken, hevdet at intellektuell utvikling skjer innenfor en sosial kontekst, og er en konsekvens av sosialt samspill mellom individet og dets omgivelser. Læring og utvikling skjer i følge Vygotsky innenfor den proksimale utviklingssonen til den lærende. Den proksimale utviklingssonen befinner seg der hvor eleven kan klare å løse en oppgave med hjelp og støtte fra en som er mer kompetent. I denne sammenhengen skjer læring innenfor et sosialt samspill mellom den som lærer bort, og den som skal lære. Utviklingssonen vil derfor variere ut i fra elevens individuelle forutsetninger, og ut i fra lærerens ressurser og evne til å gi hjelp og støtte (Vygotsky 1978, i Imsen, 2014 s. 187-197).

Markussen (2010) skriver at gode sosiale og faglige miljø, elever som føler seg sett og hørt, og som møtes på en positiv måte kan øke identifikasjon og engasjement i skolen. Forsker i pedagogikk Gunn Imsen, mener at en av de viktigste forutsetningene for å skape meningsfull undervisning for elevene er at læreren ser hver og en av dem som et enkeltindivid. Ved sette seg inn i elevenes situasjon og oppfatning av omgivelsene og ved å føle med dem, viser man en omsorg for den enkelte elev som er en viktig kvalifikasjon for rollen som lærer (Imsen, 2014).

I boken *White teachers/diverse classrooms* forsøker professorene Julie G. Landsman og Chance W. Lewis å sette fokus på hvordan man kan skape en inkluderende skole som bygger på elevenes mangfold. Boken tar utgangspunkt i utfordringene som oppstår i møtet mellom afro-amerikanske elever og hvite lærere i amerikanske klasserom (Landsman & Lewis, 2011). Skillet er nok tidvis stort mellom klasserom i USA og Norge med hensyn til kontekst, og utfordringene som oppstår mellom minoritetselever og lærere med majoritetsbakgrunn. Allikevel mener jeg noe av det de tar opp, kan være gjeldene på tvers av historisk kontekst, kultur og landegrenser. Lewis og medforfatter av kapitlet som brukes her - professor Dorothy Garrison-Wade, forsøker å vise hvordan man kan jobbe for å redusere negative konsekvenser av kulturelle og sosiale forskjeller mellom lærere og elever (Garrison-Wade & Lewis, 2011).

Garrison-Wade og Lewis mener respekt er en viktig faktor i forholdet mellom alle lærere og elever, men at det alt for ofte glemmes, og at det er først og fremst lærernes ansvar å skape en respektfull relasjon. Lærere bør også ha bevissthet om at det er lett å forhåndsdømme i første møte med andre mennesker, og at dette også gjelder i deres møte med elever. Resultatet kan ende i en selvoppfyllende profeti, der eleven lever ut andres negative forestillinger om dem, og får aldri vist, eller utnyttet seg av sitt skolefaglige potensial.

Ved å ta ansvar for å lære om elevenes bakgrunn og interesser, og gi litt av seg selv, kan man som lærer bidra til å skape en relasjon som fremmer læring og utvikling. Når man anerkjenner elevenes kulturelle forskjeller, og inkluderer dette i undervisning kan det redusere opplevelsen av avstand mellom egen virkelighet, og den elevene møter i skolen. Læreres holdninger og forventninger til elever kan påvirke elevenes innsats i stor grad. Høye forventninger til elevene viser at man har en positiv oppfatning av deres skolefaglige evner.

På den måten kan man som lærer påvirke elevene til å yte mer, og ha tro på at de klarer å gjennomføre (Garrison-Wade & Lewis, 2011).

Rumberger (2011) mener at skolen som institusjon har stor innflytelse på hvordan ungdommer klarer seg i skolen. Lærerkvalitet var i en av undersøkelsene han så på en faktor med høy kausal effekt på bortvalgsraten i et skoledistrikt. Som nevnt fant han også at positive sosiale relasjoner mellom elever, lærere og foreldre høynet kvaliteten på skolene, og hadde en positiv effekt på antallet som fullførte videregående opplæring. Det gjaldt særlig såkalte risikoelever som sto i fare for å stryke i fag eller å avbryte opplæringen. Samtidig viser han til funn som peker på at dårlige relasjoner mellom elever og lærere kan vanskeliggjøre læring og øke antallet som forlater skolen uten å ha fullført opplæringen.

2.3 Sentrale momenter ved teori og tidligere forskning

Som presentert i det foregående, mener forskere fra ulike land i den vestlige verden at årsakene til bortvalg av videregående opplæring ligger i karakteristikkene både hos individet og i omgivelsene. De individuelle karakteristikkene som kjennetegner de som slutter på skolen bidrar til at de både skyves ut av skolen samtidig som de trekkes mot det som befinner seg utenfor. Det avhenger av årsakene som ligger bak valget om å avbryte opplæringen (Markussen et al., 2008). Rumbergers (2011) individuelle og institusjonelle forklaringer peker på hvor årsakene ligger, og bør ikke sees hver for seg, men i en gjensidig vekselvirkning, der alle faktorer påvirker hverandre.

I undersøkelsen *Bortvalg og kompetanse* (Markussen et al., 2008) fant man at *tidligere skoleprestasjoner* i form av karakterer fra grunnskolen var det som hadde sterkest effekt på kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Det viste seg at karakterer ikke bare er et mål på hvor godt forberedt ungdom som skal begynne i videregående opplæring er, men at grunnskolekarakterer også formidler en effekt av en rekke andre bakgrunns-, skole- og fritidsvariabler, slik som beskrevet i de foregående kapitlene. Sosial bakgrunn har dermed en sterk indirekte effekt på hvordan ungdom klarer seg i videregående opplæring.

Barn med ulik sosial bakgrunn kan identifisere seg ulikt med skolen og dens innhold, som igjen vil påvirke barnas skoleengasjement og resultater. Disse forholdene kan gjensidig påvirke hverandre. Dette er noe som kan ha startet tidlig, allerede fra barnehagen eller de

første skoleårene. Dermed kan det å avbryte videregående opplæring sees som avslutningen på en prosess, hvor man kan ha opplevd et langvarig og stadig økende misforhold mellom individ og skole (Lillejord et al., 2015). Rumberger (2011) argumenterer også for at ungdommer ikke bare plutselig faller ut av skolen, men at det å avbryte skolegangen er slutten på en prosess. Han påpeker at mange av de som slutter i videregående opplæring viser tidlige tegn på at de ikke håndterer skolen, gjennom problematferd og svake skolefaglige prestasjoner. Konsekvensene av dette kan føre til at de gir opp, eller opplever å bli skjøvet ut av skolen. Dette støttes videre av Markussen et al. (2011) som sier at veien mot å slutte i videregående skole starter allerede når barn begynner på skolen og opplever å ikke identifisere seg med verken skolen eller dens innhold. Det kan føre til lav innsats, svake skolefaglige prestasjoner og sviktende motivasjon gjennom grunnskolen. Når de igjen opplever det samme i videregående skole, har de – fordi videregående opplæring ikke er obligatorisk- en mulighet til å slutte, og det viser det seg at mange av dem gjør.

Det er mange ulike faktorer og forhold som påvirker de som avbryter videregående opplæring i retningen av å ta et slikt valg. Det kan dreie seg om såkalte push-pull faktorer som både skyver ungdommen ut av skolen og faktorer som trekker dem ut (Rumberger, 2011). Det handler om hva som er bakgrunnen for valget om å slutte på skolen. Det finnes for eksempel ungdom som velger bort videregående opplæring til fordel for arbeid eller andre aktiviteter som synes mer attraktive. Disse står gjerne i motsetning til elever som ikke fikser skolen på bakgrunn av faglig og sosial mistilpasning. De har ofte gode karakterer og tar et bevisst valg om å avbryte skolegangen på bakgrunn av faglig og sosial styrke (Grøgaard, 1997; Markussen et al., 2008). Det kan dreie seg om en vurdering av hvilken avkastning den videregående opplæringen vil gi (Rogstad, 2016), i tråd med sosial posisjonsteori. Hvis man som elev ikke tror den videregående opplæringen vil gi noen fordeler, vil det heller ikke synes lønnsomt å gå der (Boudon, 1974; Rogstad, 2016)

En verditeoretisk tilnærming til dette kan også bidra til å forklare hvorfor noen velger bort videregående opplæring (Boudon, 1974). Gjennom familien og omgivelsene får ungdom verdier knyttet til skole og utdanning. I denne sammenhengen kan det å velge bort videregående opplæring sees i sammenheng med hvordan skolen og dens innhold verdsettes av den enkelte og dens omgivelser. Hvis videregående opplæring vurderes som lite viktig, vil det da heller ikke fremstå som så negativt å ikke fullføre opplæringen, men heller som et rasjonelt valg (Boudon, 1974; Rogstad, 2016).

Lillejord et al. (2015) skriver at frafallet i den norske videregående opplæringen også bør sees på i lys av innføringen av Reform 94, hvor videregående opplæring ble en rettighet, og som konsekvens også en norm. Det førte til en økning i andelen som fullførte videregående skole, samtidig som det også ledet til at en del skoletrøtte og lite motiverte elever nå begynner på videregående opplæring fordi det forventes av dem, heller enn at det er et ønske fra deres side (Markussen, 2010).

Det er i dag en pågående debatt i Norge, med hensyn til fritt skolevalg, og hvordan det påvirker elevsammensetningen ved ulike skoler. Dette er særlig knyttet til Oslo, der det sies å ha blitt en deling mellom såkalte A- og B-skoler. Debatten tar utgangspunkt i at fritt skolevalg og inntak som baserer seg på grunnskolekarakterer, tillater noen skoler å bli A-skoler. Dette er gjerne sentrumsnære, populære skoler, der bare de flinkeste elevene får plass på grunn av høyt antall søkere. Som konsekvens er det de med lavere karakterer på som kommer inn på de øvrige skolene. Det gjør at noen skoler preges av å ha mange svake elever, og noen hevder at de trekker hverandre ned faglig. Mange av skolene som omtales som såkalte B-skoler, har en høy andel elever med minoritetsbakgrunn. (Asvall, Nytrøen, & Solvang, 2018).

Som tidligere nevnt er det slik at elever uten grunnskolepoeng eller med svake karakterer fra grunnskolen har rett til plass i videregående opplæring. Ettersom det finnes få alternativer til det å fullføre 13 års skolegang, går elever som kanskje er skoleleie, demotiverte, og mangler de grunnleggende ferdighetene som kreves, rett fra grunnskole til videregående opplæring. Markussen et al. (2011) presenterer i den forbindelse en tre-steps forklaring på bortvalg av videregående opplæring: Første steg i forklaringen dreier seg om at grunnskolen produserer elever med stor variasjon i ferdigheter, og alle dermed ikke er like godt forberedt til å kunne mestre videregående opplæring. I overgangen fra grunnskole til videregående opplæring har alle elever rett til nødvendig rådgivning med hensyn til utdanning, yrkestilbud, yrkesvalg og sosiale spørsmål (Opplæringslova § 9-2, 1998). I denne sammenhengen mener Markussen et al. (2011) at rådgivningen som gis til elevene med tanke på hvilken type videregående opplæring de bør søke, ikke erkjenner elevenes individuelle forskjeller når det gjelder ferdigheter og holdninger til skolen. Siste steg i forklaringen dreier seg om at man heller ikke i den videregående opplæringen erkjenner forskjellene mellom elevenes skolefaglige

ferdigheter, og dermed gis mer eller mindre den samme undervisningen, og det stilles de samme kravene til alle elevene, uavhengig av deres individuelle forskjeller.

Med Markussen et al. (2011) sin måte å forklare bortvalg av videregående opplæring kan det synes som at skolen, på grunn av forskjeller i elevenes sosioøkonomiske utgangspunkt, risikerer å mislykkes i sitt forsøk på å gi alle elever lik mulighet til utdanning. Bourdieu (1977) sier at man oppnår kulturell kapital via den sosiale bakgrunn man fødes inn i. Hvis man i de tre stegene til Markussen et al. (2011) ikke erkjenner de ulike ferdighetene og forutsetningene barn og unge med ulik sosial og kulturell bakgrunn kan ha, kan det på bakgrunn av forskningen som er presentert her, virke som at noen elever aldri har en reel sjanse til å lykkes i skolen.

3 Metode

I dette kapitlet vil prosjektets forskningsprosess bli beskrevet. Jeg vil forsøke å vise hvordan undersøkelsene er gjennomført, ved å gjennomgå prosessene steg for steg. Jeg vil beskrive hva jeg har planlagt, hvordan planene er blitt gjennomført i praksis og hvilke utfordringer jeg har støtt på underveis i planleggingen, gjennomføringen og bearbeidningen av datamaterialet. Metodekapitlet er hovedsakelig basert på Monica Dalens bok *Intervju som forskningsmetode* (2011), og Aksel Tjoras *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (2017). Jeg har supplert med andre relevante kilder der jeg har funnet det nødvendig.

I dette kapitlet vil det dermed redegjøres for kvalitative forskningsintervju, prosessen med å velge og få kontakt med informanter, utarbeiding av intervjuguide, gjennomføring av intervjuer, analysearbeid, etiske refleksjoner, og til sist, studiens gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet.

3.1 Kvalitativt forskningsintervju

På bakgrunn av temaet bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn, og mitt ønske om å høre disse guttenes personlige tanker og opplevelser rundt dette temaet, ble det naturlig å velge en kvalitativ tilnærming i innsamlingen av data. Målet for kvalitativ forskning kan sies å være utvikling av forståelse for, og innsikt i fenomener knyttet til personer, og hvordan de forholder seg til sin livssituasjon og virkelighet (Dalen, 2011).

Innenfor kvalitativ forskning er intervju den mest brukte datainnsamlingsmetoden (Tjora, 2017). Et intervju kan gjennomføres på ulike måter. Fra høy grad av struktur, med faste spørsmål og svaralternativer, til åpne spørsmål og mulighet for spontane oppfølgingsspørsmål og avsporinger (Dalen, 2011).

Jeg har valgt å benytte meg av semistrukturert intervju i dette prosjektet fordi jeg ønsket å skape en strukturert og målrettet, men samtidig naturlig samtale med informantene, omkring deres tanker og opplevelser med hensyn til eget bortvalg av videregående opplæring. I et semistrukturert intervju, forsøker man å skape en relativt fri og åpen samtale rundt spesifikke temaer ved hjelp av spørsmål som er formulert på forhånd. Spørsmålene er åpne, slik at

informanten kan reflektere over egne erfaringer og formidle sine opplevelser. Det bør være tid og rom for informantens digresjoner som kan gi verdifull informasjon til undersøkelsen (Tjora, 2017).

I kvalitative intervjuer anbefales det gjerne å bruke lydopptak, slik at man kan sikre en så reel gjengivelse av informantens uttalelser som mulig (Dalen, 2011). Samtidig kan man fokusere på god kommunikasjon med den man intervjuer (Tjora, 2017). Ved å benytte meg av båndopptaker i intervjuene fikk jeg anledning til å rette fokuset mot informantene og deres fortellinger. Å helt og holdent fokusere på informantens utsagn, bidro til at det ble en så naturlig samtale som mulig, i en intervjusituasjon.

I dette prosjektet har jeg forsøkt å møte informantene med en fenomenologisk forståelse. Det vil si at forståelsen av deres fortellinger springer ut i fra informantens egne tanker, opplevelser og forståelse av verden. I en fenomenologisk sammenheng vil et kvalitativt forskningsintervju forsøke å få tak på temaenes betydning for informanten (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015). I møte med informanter, og i forsøk på å forstå deres virkelighet vil man alltid ha med seg sin egen forståelse av fenomenet som skal undersøkes. Bevissthet om egen forforståelse er derfor viktig når man skal forsøke å forstå en annens opplevelse av egen virkelighet (Dalen, 2011). I møte med informantene har jeg derfor forsøkt å være bevisst hva jeg vet fra før om de temaene vi snakket om, og hva slags forforståelse og forutinntatte tanker jeg måtte ha med hensyn til deres livssituasjon og fortellinger. I formuleringen av oppfølgings spørsmål forsøkte jeg å relatere disse til informantens tanker og opplevelser knyttet til deres utsagn, heller enn å få spørsmålene mine, og svarene deres til å passe inn i teorier og etablerte kategorier.

I et semistrukturert intervju kan man bare undersøke informantens subjektive erfaringer og opplevelser, men ved å samle informasjon fra flere slike intervjuer kan man forsøke å se sammenhenger utover informantens individuelle historier (Tjora, 2017). Med datamateriale fra syv informanter vil det ikke være mulig å si noe generelt om fenomenet bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn. Det beskjedne antallet informanter og tilhørende datamateriale, kan ikke fange opp de komplekse mekanismene som ligger bak dette fenomenet. I stedet vil jeg forsøke å finne sammenhenger mellom de enkelte informantens fortellinger, og knytte mine funn i disse intervjuene opp mot teorien presentert i kapittel 2.

3.2 Prosessen med å velge informanter

Gjennom problemstillingen ”*Hvilke opplevelser har gutter med innvandrerbakgrunn i sin skolehistorie som kan bidra til å forklare deres bortvalg av videregående opplæring?*”, kommer det frem hvem det er jeg ønsker at dette prosjektet skal handle om. Det var også disse guttene jeg gjerne ville ha som informanter til prosjektet, slik at jeg kunne få høre deres tanker og opplevelser knyttet til det å avbryte skolegangen.

Valget av informanter tok utgangspunkt i det Dalen (2011) kaller *kriterieutvelging*. På bakgrunn av prosjektets tema og hvem jeg ønsket å intervju, satte jeg opp noen kriterier for hvem jeg ville inkludere i utvalget mitt. Da arbeidet med prosjektskissen var i gang, høsten 2017 var prosjektets utvalg avgrenset til å gjelde norskfødte gutter med innvandrerforeldre fra land i Asia, Afrika, Sør-Amerika, Oseania (uten Australia og New Zealand), og Europa (uten EU28/EØS). Bakgrunnen for denne avgrensningen var at gutter født i Norge av innvandrerforeldre vil være mer sammenlignbare ettersom alle er født i samme land, og har gått gjennom det norske skolesystemet. Kriteriet som handler om foreldrenes opphav tok utgangspunkt i at gutter med bakgrunn fra disse områdene, er de som ligger høyest på statistikken over bortvalg av videregående opplæring i Norge blant norskfødte gutter med innvandrerforeldre (SSB Tabell: 09330, 2017). Etter rådgivning fra veileder på prosjektskissen kom jeg frem til at jeg ville intervju 4-6 informanter.

Da jeg i desember 2017 hadde prosjektskissen klar, begynte jeg å oppsøke ulike instanser som jobber med ungdom som har, eller er i ferd med å avbryte videregående opplæring. Dette inkluderte personer som jobber i oppfølgingstjenesten, rådgivere ved videregående skoler, NAV og uteseksjonen. Jeg sendte kontaktpersonene epost med informasjon om prosjektet, med vedlagt samtykkeerklæring som kunne vises til potensielle informanter. Fra desember til februar hadde jeg kontaktet omkring 60 personer som på et eller annet vis jobber med utvalgsgruppen for dette prosjektet, og fikk svar fra ca. 20 personer som ville samarbeide med meg.

Ut i fra informasjon fra flere kontaktpersoner innså jeg ganske fort at utvalgskriteriene mine var for snevre til at jeg kunne regne med å skaffe nok informanter på den tiden jeg hadde til rådighet. Jeg bestemte meg dermed, i samråd med veileder om å fjerne kravet om at informantene måtte være født i Norge, til å gjelde både gutter som er norskfødte med

innvandrereforeldre og innvandrere slik det er definert i innledningen. Jeg valgte videre å bruke formulering *gutter med innvandrerbakgrunn*, for å inkludere begge disse gruppene på en kort og konsekvent måte. Jeg ble dermed også nødt til å endre hovedproblemstillingen til prosjektet, fra ”*Hvilke opplevelser har norskfødte gutter med innvandrereforeldre i sin skolehistorie som kan bidra til å forklare deres bortvalg av videregående opplæring?*”, til ”*Hvilke opplevelser har gutter med innvandrerbakgrunn i sin skolehistorie som kan bidra til å forklare deres bortvalg av videregående opplæring?*”.

Etter å ha gjort denne endringen tok jeg opp tråden med kontaktpersonene som hadde mulige kandidater som nå ville passe inn i utvalget. Flere av kontaktpersonene hadde på det tidspunktet ikke lenger mulighet til å hjelpe meg med informanter, på grunn av mangl på kandidater, nye jobboppdrag, eller var utilgjengelige på telefon og epost. I begynnelsen av februar satte veilederen min meg i kontakt med en bekjent, og gjennom denne fikk jeg tak i informant 1. Samtidig hadde jeg tatt kontakt med ytterligere fire personer som jobber med utvalgsgruppen. Gjennom disse fikk jeg tak i to informanter til, som utgjorde informant 2 og informant 3. Informant 1 hadde en bekjent som også hadde avbrutt videregående opplæring som tok kontaktet meg på eget initiativ og ville bli intervjuet. Han utgjorde dermed informant 4. Denne måten å rekruttere informanter på, betegnes gjerne som snøballmetoden, som noen ganger kan føre til såkalte skjeve utvalg (Dalen, 2011), da det kan begrense utvalgets variasjon (Tjora, 2017). Det var også tilfelle i denne sammenhengen, da det viste seg at informant 1 og informant 4 var nære venner og hadde mange av de samme erfaringene og opplevelsene.

Opprettelse av kontakt mellom meg og informanter skjedde ved at kontaktperson henvendte seg til ungdom de jobbet med og som passet inn i utvalget. De informerte om prosjektet og forhørte seg om de kunne tenke seg å stille til intervju. Hvis de svarte ja fikk jeg deres telefonnummer slik at jeg kunne kontakte informantene direkte og vi kunne avtale tid og sted for gjennomføring av intervju.

Da jeg fikk kontakt med informant 1 visste jeg ikke hvor han var fra. Da jeg møtte ham viste det seg at han ikke passet inn i utvalget, da han var fra et land i Øst-Europa. Jeg gjennomførte likevel intervjuet, da jeg ikke ville takke nei etter at han hadde sagt ja til å stille opp. Intervjuet ble både informativt og innholdsrikt. Jeg bestemte meg for å forsøke å skaffe nok andre informanter til at jeg kunne ekskludere dette første intervjuet, noe som viste seg å være

vanskelig. Til sammen har jeg hatt direkte kontakt med åtte ungdommer som sa seg villig til å stille til intervju, og fått fire intervjuer. En ombestemte seg og takket nei, to dukket ikke opp til avtalt tid ved to anledninger og ble utilgjengelige på telefon, og en svarte aldri på telefon eller SMS etter vår første samtale.

Etter å ha gjennomført de fire intervjuene drøftet jeg utfordringene med å skaffe flere informanter med veilederen min. Vi kom vi frem til at jeg skulle beholde intervjuet med informant 1 og igjen endre på utvalgs-kriteriet mitt. Dermed fjernet jeg kravet om informantene eller deres foreldres opphav, til å gjelde alle land utenfor Norge.

Dalen (2011) skriver om hvordan man som forsker noen ganger må komplettere utvalget man har, når utvalget ikke representerer variasjonen i den opprinnelige målgruppen. For å belyse nyanser og mangfold kan det også være nødvendig å ha flere informantgrupper. Fordi utvalget jeg hadde vil kunne ansees som noe skjevt og mindre enn jeg hadde håpet på, bestemte jeg i samråd med veileder at jeg ville komplettere utvalget mitt ved inkludere en ny informantgruppe. Den andre informantgruppen består av personer som jobber opp mot den første informantgruppen. Jeg sendte da epost til to personer jeg tidligere hadde vært i kontakt med i forsøk på å skaffe informanter, og spurte om de var villige til å stille til intervju. Begge sa ja, den ene med krav om at hun kunne ta med seg en kollega. Alle tre informantene har flere års erfaring med å jobbe med denne gruppen ungdommer innenfor ulike instanser.

Utvalget i dette prosjektet består dermed av syv informanter. Fire av disse er ungdommer eller unge voksne mellom 17 og 22 år, som har avbrutt videregående opplæring. To er norskfødte med innvandrerforeldre, mens to er innvandrere. Alle fire har bakgrunn fra land i Øst-Europa og Asia. De tre resterende informantene jobber innenfor to ulike instanser. Den ene jobber i oppfølgingstjenesten som har en lovpålagt rolle i oppfølging av ungdom som ikke benytter seg av retten til videregående opplæring (Opplæringslova §3-6, 1998). De to andre jobber som rådgivere i videregående skole.

Når man undersøker sensitive temaer vil det kunne være vanskelig å rekruttere informanter og få et utvalg med tilstrekkelig variasjon (Dalen, 2011). Sensitiviteten til temaene som tas opp i dette prosjektet er varierende og kan nok vurderes ulikt av ulike personer. Jeg tenkte mye i forkant av intervjuene på hvorvidt det ville være realistisk at skolelei ungdom ville snakke med meg om deres valg om å slutte på skolen. Med hensyn til kravet om fritt

samtykke har det vært viktig for meg å ikke presse de informantene som ikke dukket opp til våre avtalte møter. I stedet anså jeg det som nødvendig, og riktig å endre utvalgskriteriene mine slik at jeg skulle få nok data til analysen.

Som Tjora (2017, s. 140) skriver ”Rekruttering av informanter kan være krevende, og av og til går det rett og slett ikke, og man må gå for «plan B» eller kanskje til og med en «plan C»”. I dette prosjektet vil jeg si at jeg har måttet gå for både plan B og plan C.

3.3 Utarbeiding av intervjuguide

Når man benytter seg av intervju for å innhente data i et forskningsprosjekt er det nødvendig å utarbeide en intervjuguide. Intervjuguiden skal gjennom spørsmålene belyse de temaene som er sentrale for prosjektet. Alle spørsmål bør være relevante for de problemstillingene som skal besvares i prosjektet (Dalen, 2011). Tjora (2017) sier at man bør dele intervjuguiden inn i åpningsspørsmål, refleksjonsspørsmål og avslutningsspørsmål. Ved å starte med generelle åpningsspørsmål som er lette å svare på vil man kunne skape en trygg atmosfære som legger grunnlaget for den videre samtalen. Dalen (2011) påpeker at man ikke bør begynne med de mest følelsesladde spørsmålene, men begynne med det som føles komfortabelt å svare på og heller bevege seg mot det sentrale etterhvert i samtalen. Mot slutten av intervjuet anbefales det å bevege seg over til det mer generelle igjen. På den måten kan man avrunde og normalisere en situasjon hvor to fremmede kan ha snakket om relativt personlige temaer (Tjora, 2017).

Før jeg utarbeidet intervjuguiden var mye av teorien lest, og jeg hadde de overordnede temaene jeg ønsket å undersøke klart for meg. Jeg startet med å sette opp fire hovedtemaer og utformet spørsmål ut i fra disse. Hovedtemaene tar utgangspunkt i overskriftene i den tidligere forskningen som er presentert tidligere i oppgaven:

- Tidligere skoleprestasjoner
- Sosial bakgrunn
- Identifikasjon med, og engasjement i skolen
- Kontekst

Spørsmålene som ble utformet endte opp under syv overordnede temaer i intervjuguiden:

- Åpningsspørsmål
- Trivsel i barne- og ungdomsskolen
- Foreldreinvolvering
- Å begynne på videregående skole
- Bakgrunn
- Å slutte på videregående skole
- Avslutningsspørsmål

Det var mellom to og åtte spørsmål under hvert tema. Jeg var bevisst på at spørsmålene skulle være enkle å forstå, ikke ledende, og hadde satt opp tematiske stikkord som kunne brukes til å utforme oppfølgingsspørsmål hvis det skulle være nødvendig, eller jeg var ute etter mer utfyllende svar. Etter å ha utarbeidet intervjuguiden søkte jeg godkjenning fra NSD, som forelå etter en måneds tid.

Før jeg startet intervjuer av informanter ble det foretatt et prøveintervju. Jeg intervjuet da en bekjent som tidligere i livet har avbrutt et videregående opplæringsløp og som ikke er kjent med det spesialpedagogiske fagområdet. Prøveintervjuet ble gjennomført med båndopptaker. Etter prøveintervjuet var gjennomført ble det gjort noen små endringer i intervjuguiden i form av endring av rekkefølgen på to spørsmål, samt noen omformuleringer av spørsmål.

Jeg hadde, sammen med en medstudent, gått til anskaffelse av en båndopptaker som skulle brukes til å dokumentere intervjuene. Vi testet båndopptakeren i ulike omgivelser for å bli kjent med hvordan den fungerte og hvilket nivå av bakgrunnsstøy den kunne tåle. Dette var for å sikre lydopptak av høy kvalitet, slik at informantens utsagn blir tydelige for transkripsjon, og dermed kan benyttes i analysen (Dalen, 2011).

Da det ble bestemt at jeg skulle utvide utvalget mitt til å også omfatte tre personer som jobber med ungdom som har avbrutt videregående opplæring, tok jeg kontakt med NSD. Jeg forklarte endringen for saksbehandleren til mitt prosjekt. Han informerte om at siden dette var mindre sensitivt, enn det NSD allerede hadde godkjent, var jeg ikke nødt til å melde endringen til dem. Videre utarbeidet jeg en ny intervjuguide, ment for informanter som

jobber med ungdom som har avbrutt videregående opplæring. Jeg tok utgangspunkt i den allerede utarbeidede intervjuguiden, ettersom jeg ville belyse de samme teamene som i intervjuene med ungdommene. Jeg omformulerte spørsmålene til å handle om ungdommen de jobber med, bortsett fra åpningsspørsmålene som belyste yrke, arbeidsoppgaver og arbeidsvarighet, med hensyn til ungdom som har avbrutt videregående opplæring. Med denne intervjuguiden ble det ikke foretatt prøveintervju.

3.4 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene med ungdommene ble gjennomført på ulike kaféer der informantene ønsket å møte meg. Informantene leste igjennom og signerte en samtykkeerklæring før intervjuet ble igangsatt. Deretter gjennomgikk jeg muntlig de viktigste punktene i samtykkeerklæringen med hensyn til anonymitet, taushetsplikt og frivillig deltakelse, og informantene fikk mulighet til å stille eventuelle spørsmål de måtte ha. Dette var for å sikre at de hadde forstått det som sto skrevet i samtykkeerklæringen. Intervjuene ble tatt opp ved hjelp av en båndopptaker som ble satt i gang når de ovennevnte prosedyrene var gjennomført.

Jeg stilte spørsmål fra den utarbeidede intervjuguiden, og tilføyde oppfølgingsspørsmål der det var naturlig, nødvendig eller interessant å få vite mer. I noen tilfeller var jeg også nødt til å hente samtalen tilbake til det opprinnelige temaet, da enkelte til tider kunne havne tematisk langt utenfor det opprinnelige spørsmålet. Samtidig forsøkte jeg å være bevisst på viktigheten av å lytte til informantens fortelling og gi dem tid til å snakke ferdig. Dalen (2011) anbefaler å gi informantene tid og lytte oppmerksomt, da det er deres verbale utsagn som faktisk utgjør datamaterialet i forskningen, og er en forutsetning for at det kan brukes i analysen.

Intervjuene ble gjennomført på forholdsvis rolige steder, med lite forstyrrelser men vi kunne tidvis bli distraheret av andre i kaféen som kom, gikk og pratet. Noen ganger kan man som forsker møte på situasjoner man ikke er forberedt på i intervjusituasjonen. Da bør en være fleksibel nok til å ikke la det hindre en fra å gjennomføre intervjuet (Dalen, 2011). To av informantene hadde med seg en venn til intervjuet. Det var ikke naturlig for meg å si at vennen ikke burde være tilstede under intervjuet fordi det hadde vært vanskelig nok å få tak i informanter, og jeg ville ikke risikere å si noe som kunne gjøre de negative å stille opp. Samtidig tenkte jeg at informantene kanskje tok med vennen som en trygghet, noe jeg ikke anså som min sak å blande meg oppi. Som Dalen (2011, s. 32) skriver: ”I et

forskningsintervju skal det verken argumenteres eller moraliseres.”. I det ene tilfellet forlot vennen oss etter kort tid. I det andre tilfellet var vennen en jeg tidligere hadde intervjuet. Han hørte på musikk og fokuserte på mobilen sin. Det ble tidvis utvekslet blikk informant og vennen imellom, som virket noe distraherende. Vennen hjalp også til med oversettelse da informanten hadde vanskeligheter med å forstå to av spørsmålene, noe som opplevdes som positivt for meg. Intervjuene med ungdommene varte fra omtrent 15 minutter til halvannen time.

Rådgiverne som ble intervjuet møtte jeg på deres respektive arbeidsplasser. De leste igjennom og signerte samtykkeerklæringen før båndopptakeren og intervjuet ble satt i gang. Ettersom det ikke ble foretatt noe prøveintervju med intervjuguiden som ble benyttet i disse intervjuene var jeg noe mer usikker ved første intervju, enn ved intervjuene med ungdommene. Det kreves gjerne 2-3 intervjuer for å bli fortrolig med intervjuguiden og dermed oppnå en mer naturlig og flytende samtale med informanten (Tjora, 2017). Jeg hadde gått igjennom intervjuet muntlig for meg selv to ganger, men det ble allikevel noe rotete i formuleringen av spørsmålene. Jeg endte dermed opp med å stille mer overordnede og tematiske spørsmål enn det som først var planlagt. Dette var i første omgang på grunn av at jeg var noe dårlig forberedt, men det viste seg å fungere fint, da rådgiveren svarte utfyllende på alle temaer jeg ønsket å belyse. Jeg brukte da spørsmålenes mer tematiske detaljer som en sjekkliste for at alt jeg ville vite mer om ble besvart, og også som utgangspunkt for oppfølgingsspørsmål. Dette ble gjennomgående for hele det første intervjuet, og jeg opplevde at det fungerte greit, men noe ustrukturert og rotete i begynnelsen. Samme overordnede tilnærming til spørsmålenes tema ble brukt i det andre intervjuet med rådgivere. Intervjuene med rådgiverne varte begge i underkant av en time.

3.5 Analysearbeid

Første ledd i mitt analysearbeid med dataene jeg hadde samlet inn skjedde ved at jeg lyttet gjennom alle intervjuene én gang. Deretter startet jeg å transkribere. Lydfilen med intervjuene var importert inn i dataprogrammet NVivo, som er et program for oppbevaring, behandling og analyse av kvalitative data. Transkripsjonen ble gjort i NVivo. Under transkripsjonen sikret jeg korrekt gjengivelse av det informantene formidlet på lydfilen ved å lytte flere ganger hvis jeg var usikker på hva som ble sagt. Hvis noe var umulig å tyde skrev

jeg (utydelig) i parentes i transkripsjonen, i stedet for å forsøke å tolke hva som ”burde” ha blitt sagt eller skrive ned hva jeg trodde informanten sa.

Da alle intervjuer var transkribert startet prosessen med å kode datamaterialet. I denne prosessen benyttet jeg meg av koding og analyse av datamaterialet etter SDI-modellen. SDI-modellen har som mål å utvikle konsepter fra empirisk datamateriale, og består av seks trinn, fra innsamling av empirisk data, til utvikling av teorier (Tjora, 2017). Jeg har benyttet meg av stegene 3-5 som tar for seg koding- og analysedelen i forskningsprosessen. Det første steget jeg benyttet går ut på å hente ut de vesentligste kjennetegnene ved det empiriske materialet man har, i dette tilfellet transkripsjon fra intervju. Andre steg dreier seg om å redusere materialets størrelse, og på tredje steg tilrettelegger man for å generere idéer basert på empirien. Dette kaller Tjora (2017) en induktiv empirinær metode for koding. Tanken er at ved å kode direkte fra det empiriske materialet så vil påvirkningen og forventningene av allerede etablerte teorier reduseres i analysearbeidet. At man som forsker ikke skal la seg påvirke av teorier når man går igjennom datamaterialet er praktisk umulig, men ideen er at førstefasen av analysearbeidet skal være så induktiv som mulig. Etter SDI modellen skal kodene ligge så tett som mulig på empirien, og man bruker gjerne informantenes utsagn til å opprette koder, såkalt ”in-vivo” koding.

Jeg valgte ut ett intervju, og begynte å kode direkte ut i fra informantens utsagn. Etter å ha kodet første transkripsjon satt jeg igjen med 22 koder. Deretter kodet jeg fra de resterende transkripsjonene. Jeg fortsatte med samme koder, og la til nye der det var nødvendig. Etter å ha kodet alle transkripsjonene ryddet jeg i kodene ved å slå noen av de sammen, der de var tematiske nære hverandre, og fjerne andre som var mindre relevante. Til slutt satt jeg igjen med 33 koder.

Neste steg er å gruppere kodene, slik at koder i samme gruppe har en tematisk sammenheng, og skiller seg fra de andre gruppene (Tjora, 2017). Dette ble gjort ved å gå grundig gjennom hver kode og se på informantenes utsagn og hva hver enkelt kode handlet om. Ved å se på de ulike temaene som ble tatt opp i kodene, kom jeg til slutt frem til fire kodegrupper som kodene ble organisert inn under. De fire kodegruppene er det jeg betrakter som fire hovedtemaer i empirien. Tjora (2017) skriver at i utvikling av hovedtemaer beveger man seg fra den empiristyrte analysen, mot at man kan tillate seg å la seg påvirke og inspirere av teoretiske og litterære temaer. I konstruksjonen av de fire hovedtemaene tok jeg utgangspunkt

i de empirinære kodene, samtidig lot jeg meg påvirke av det jeg vet fra før, med hensyn til teori og tidligere forskning på bortvalg av videregående opplæring. De fire hovedtemaene ble følgende:

- Skoleerfaringer
- Oppvekstforhold
- Å begynne på videregående skole
- Å slutte på videregående skole.

Under hvert hovedtema er det mellom fem og elleve koder.

Neste steg i SDI modellen er utvikling av konsepter. Dette dreier seg om at man med innsikt i innholdet i hovedtemaene, og i relevant teori, stiller seg spørsmålet: hva er det dette handler om? (Tjora, 2017) Ved å gå igjennom alle kodene i hvert hovedtema, skrive stikkord og notater og drøfte med meg selv kom jeg frem til fire konsepter som jeg opplever trer frem i det empiriske materialet mitt. De fire konseptene er:

- Personavhengige skoleerfaringer
- Skolen som sosial arena
- Familiens forutsetninger
- S sammensatte livssituasjoner

Jeg vil i drøftingen av resultatene gå nærmere inn i refleksjon av konseptene, og drøfte disse opp mot teori og tidligere forskning.

3.6 Ethiske refleksjoner

Alle informanter har krav om et fritt og informert samtykke til å delta i intervju. Det betyr at de skal få informasjon om hva intervjuet skal handle om, og at det ikke skal foreligge noen form for tvang eller press til å delta. Informantene bør også informeres om hvordan data og resultater skal oppbevares, presenteres og formidles (Dalen, 2011). De jeg har oppsøkt i forsøk på å få kontakt med ungdom som har avbrutt videregående opplæring, er personer som kan ansees å stå i en maktposisjon overfor mine potensielle informanter. Det har derfor vært

viktig at jeg som intervjuer har vært sikker på at ingen av informantene har følt seg presset til å delta som følge av dette.

Alle intervjuer har som nevnt startet med at informantene har lest igjennom og signert en samtykkeerklæring som informerer om bakgrunnen og formålet med intervjuet, hva det innebærer å delta, hvordan datamaterialet vil oppbevares og behandles, samt at deltakelse i prosjektet er frivillig. For å sikre at ungdommene hadde forstått informasjonen gikk jeg som nevnt, muntlig igjennom de viktigste punktene i samtykkeerklæringen før intervjuet startet. I tillegg informerte jeg alle informantene om at de kunne velge å ikke svare på spørsmål hvis de ønsket det.

De fire ungdommene som ble intervjuet mottok et gavekort hver på 200 kroner når intervjuet var avsluttet. At de skulle få dette var en idé jeg fikk da to kontaktpersoner etterspurte kompensasjon til informantene hvis de stilte til intervju. Mitt inntrykk var at de mente det ville være lite sannsynlig at de ville stille til intervju, med mindre de fikk noe igjen for det. Jeg diskuterte med veilederen min hvorvidt dette var noe jeg kunne gjøre. Vi kom frem til at jeg kunne spandere noe å spise og drikke under intervjuene, eller gi de et gavekort med en liten sum som takk for at de stilte opp, fortalte og ga av sin tid.

Innen forskning er belønning og betaling av informanter et omdiskutert tema. På den ene siden kan man stille spørsmål ved om betalingspraksis innenfor forskning påvirker kvaliteten og resultatene hvis informanten opplever at han må gi noe tilbake (Ekern, 2009). I de forskningsetiske retningslinjene for samfunnsvitenskap, juss, humaniora og teologi står det påpekt at informanternes motivasjon for å delta i forskning kan påvirkes av betaling eller belønning for deltakelse. Det kan også ha innvirkning på hvilke svar som gis, og kan dermed utgjøre en feilkilde i dataene som er samlet inn (NESH, 2016). På den andre siden kan man si at ved å benytte seg av økonomisk kompensasjon kan man få en høyere svarprosent og et mer representativt utvalg, særlig når det gjelder sårbare grupper som sjelden blir hørt. Alternativet kan være at enkelte grupper ikke inkluderes i forskningen eller at man bruker andre former overtalelse som også kan vurderes som etisk betenkelig. Hvis man ikke godtar at det er noen form for overtalelse i en intervjusituasjon så bør man også vurdere konsekvensene av å kun basere forskning på de som stiller opp frivillig. Særlig hvis dette innebærer at ressursvake grupper ikke blir hørt (Ekern, 2009).

Som tidligere nevnt var det en utfordring å få informantene til å stille til intervju, og jeg valgte derfor å forsøke å se om belønning i form av et gavekort ville hjelpe på deres vilje til å treffe meg. Jeg vurderte det til at gavekortets størrelse ikke ville oppleves som noe informantene ikke kunne gå glipp av, og dermed føle at de *måtte* stille til intervju, eller at det ville påvirke svarene deres i stor grad.

At informantene ville bli kompensert ble videreformidlet til de personene som bidro til kontakt med informanter. Samtidig hadde jeg informert om dette på litt ulike måter, så jeg usikker på om alle informantene visste at de ville motta gavekort før de stilte til intervju. I det ene tilfellet sa jeg til kontaktpersonen at jeg kunne spandere noe å spise og drikke på en informant jeg skulle møte på en kafé, men som aldri dukket opp. Samme kontaktperson fikk også tak i informant 1, og jeg vet ikke om han ble fortalt at han kanskje ville motta noe som takk for hjelpen. Informant 1 var den som satte meg i kontakt med informant 4. Det er dermed sannsynlig at informant 4 visste at han ville motta et gavekort ettersom informant 1 mottok dette. I de to andre tilfellene hadde jeg innledningsvis informert kontaktpersonen om at jeg ville kompensere informantene med et gavekort på 200 kroner. Ettersom denne kontaktpersonen videreformidlet mitt behov for informanter til en kollega, som til slutt satte meg i kontakt med informant 2 og 3, så vet jeg ikke om de ble informert om gavekortene før de stilte til intervju.

Alle fire ungdommene virket genuint interessert i å treffe meg, og fortelle om sin opplevelse av å avbryte videregående opplæring. Mitt inntrykk var at de fleste ble overrasket over å motta et gavekort bortsett fra den ene som høyst sannsynlig visste han ville motta dette. På bakgrunn av dette er min tanke at belønningen ikke påvirket svarene slik at jeg fikk mer informasjon enn jeg ville fått uten gavekortene, eller at informantene følte seg presset til å delta.

Det var også tre potensielle informanter som enten takket nei, eller ikke dukket opp til avtalt møte selv om gavekort som belønning var informert om til kontaktpersonene. I denne sammenhengen vil jeg påpeke at det kan ha vært jeg som på bakgrunn av flere mislykkede forsøk på å få avtalt og gjennomført intervju, samt etterspørsel etter kompensasjon fra flere kontaktpersoner som lot meg stresse, og bestemte meg for å bruke belønning som en motiverende faktor for informantene. Samtidig er min vurdering at bruk av belønning ikke hadde en avgjørende påvirkning på informantene når det gjaldt deltakelse og svarene de gav.

Ettersom det på et senere tidspunkt i prosessen med å innhente data, ble bestemt at jeg også ville inkludere tre rådgivere i utvalget mitt, ble jeg nødt til å se på hvilke hensyn jeg måtte ta med tanke på disse informantene. Som nevnt var jeg i følge NSD ikke nødt til å ta spesielle hensyn utover det som allerede var godkjent.

Det er også viktig at intervjuene og hvordan resultatene presenteres og formidles ikke virker stigmatiserende for de det gjelder (Befring, 2002). Dalen (2011) påpeker at når informantene tilhører en synlig minoritet, som innvandrere, blir faren for stigmatisering særlig stor. Stigma kan defineres som det å tillegge mennesker negative egenskaper på bakgrunn av for eksempel religion eller hjemland. Stigma blir dermed diskrepansen mellom den oppfattede og den virkelige identiteten til bæreren av stigmaet (Goffman, 1997). Denne oppgaven undersøker forklaringer knyttet til det å slutte på videregående blant en gruppe mennesker med spesifikk bakgrunn og kjønn. Utvalgsriteriet *gutt med innvandrerbakgrunn som har avbrutt videregående skole* kan i seg selv oppleves som stigmatiserende. De som har fått forespørsel om å stille til intervju kan ha opplevd det å bli spurt som en påminnelse om at de på grunn av sitt opphav og avbrutte videregående opplæring, skiller seg fra majoriteten på deres egen alder. Dette kan ha bidratt til at det har vært vanskelig å få tak i informanter. Det har også vært viktig å være oppmerksom på at i presentasjonen og formidlingen av resultatene kan en stå i fare for å tillegge denne gruppen egenskaper som knyttes til å avbryte videregående opplæring, basert på deres opphav og kjønn.

3.7 Studiens gyldighet, pålitelighet og generaliserbarhet

I forskning er det viktig å sikre at undersøkelsene man foretar er gyldige/valide, pålitelige/reliable og generaliserbare. Gyldighet dreier seg om å sikre en sammenheng mellom spørsmålene som stilles og studiens utforming og funn. At forskningen er generaliserbar relateres til at funnene er gyldige utover akkurat det som er studert. Ved å vise hvordan forskningen er praktisert kan man styrke gyldigheten til en studie (Tjora, 2017), men dette krever at det finnes informasjon om forskningen som er tilstrekkelig og relevant. Dalen (2011) tar utgangspunkt i seks forhold i drøfting av gyldighet.

- Forskerrollen
- Utvalg
- Forskningsopplegget

- Metodisk tilnærming
- Datamaterialet
- Tolkninger og analytiske tilnærminger

3.7.1 Forskerrollen

Ved å gjøre rede for egen forforståelse og tilknytning til fenomenet som undersøkes kan forskeren styrke studiens gyldighet og pålitelighet (Dalen, 2011). Min tilknytning til dette prosjektets tema handler i størst grad om en faglig interesse. Som nevnt i innledningen så springer den faglige interessen samtidig ut av noen personlige erfaringer som er et resultat av å selv ha vokst opp med innvandrerforeldre. Allikevel er det stor avstand mellom de erfaringene jeg har, og de dette prosjektet handler om har. Jeg vil derfor si at jeg ikke har en personlig nærhet til temaet og informantene som har påvirket prosjektets gyldighet og pålitelighet. Samtidig erkjenner jeg at det innenfor kvalitativ forskning ikke er mulig å oppnå fullstendig nøytralitet med hensyn til det man studerer (Tjora, 2017).

3.7.2 Utvalget

Slik det fremkommer i kapittelet om valg av informanter var det utfordrende å få tak i ungdommer som ville la seg intervju. Det førte til at utvalget ble noe lite og ensidig, da to av informantene var nære bekjente, og den ene ble rekruttert via snøballmetoden. Jeg valgte også å gi informantene en belønning i form av universal gavekort på 200 kroner. Dette kan ha påvirket gyldigheten og påliteligheten til prosjektet. Som redegjort for i kapittelet *etiske refleksjoner* mener jeg likevel at gavekortene ikke gjorde at noen gikk på akkord med seg selv ved å stille til intervju.

I vurdering av gyldighet og pålitelighet med hensyn til utvalg bør man stille seg spørsmål som dreier seg om hvorvidt resultatene kan overføres til andre grupper enn bare de som er med i prosjektet. Er resultatene generaliserbare? (Dalen, 2011). Dette prosjektets syv informanter, og funnene gjort på bakgrunn av intervjuene med dem, vil i liten grad kunne generaliseres utover den konteksten hvor de befinner seg. Å si noe eksakt om hva det er som bidrar til at gutter med innvandrerbakgrunn avbryter videregående opplæring vil ikke være mulig med et såpass lite datamateriale. I stedet har jeg lagt vekt på sammenhengene i datamaterialet og etablert teori og tidligere forskning i drøftingen av resultatene.

3.7.3 Forskningsopplegget og den metodiske tilnærmingen

For å kunne drøfte de metodiske tilnærmingene til datainnsamlingen er det viktig at metodene er tilpasset undersøkelsens problemstillinger, teoretiske utgangspunkt og mål (Dalen, 2011). For å sikre et forskningsprosjekts gyldighet og pålitelighet har jeg forsøkt å gjøre rede for de metodiske tilnærmingene for innsamling, bearbeiding og analyse av datamateriale.

Tidligere i metodekapittelet er utarbeiding av intervjuguidene, hvor og hvordan intervjuene ble gjennomført og utfordringer ved intervjusituasjonene redegjort for, slik at det skal være mulig å vurdere denne studiens gyldighet med hensyn til metode for datainnsamling.

Som nevnt ble det ikke gjennomført prøveintervju med intervjuguiden som ble utarbeidet for å intervju rådgiverne. Det kan ha påvirket den metodiske tilnærmingens gyldighet, da jeg opplevde å være noe dårlig forberedt til første intervju med denne intervjuguiden. Allikevel mener jeg at kravet til metodisk gyldighet ble oppfylt, da alle intervjuene dekker de temaene jeg ønsket å ta opp.

I et forskningsintervju er det informantens utsagn som utgjør det viktigste i datamaterialet som skal brukes i analyse. Det er derfor viktig å sikre en så fyldig og korrekt gjengivelse av utsagn som mulig i transkripsjonen (Dalen, 2011). Ved å ha benyttet båndopptaker for å dokumentere intervjuene mener jeg å ha sikret en så reell gjengivelse av informantens utsagn som mulig.

3.7.4 Datamaterialet

Datamaterialets hovedtyngde ligger i informantens utsagn. Det er de man tar utgangspunkt i når man skal tolke og analysere datamaterialet. Det krever at man innhenter såkalte ”tykke beskrivelser” i innsamlingen av data. Intervjuet bør derfor ha som mål å få tak i informantens meninger og forståelse av det de forteller (Dalen, 2011).

Spørsmålene i intervjuguiden bidro til utfyllende svar fra informantene. I kombinasjon med mulighet for oppfølgingsspørsmål, bidro dette til å sikre datamaterialets pålitelighet og gyldighet. Selv om det i praksis er vanskelig gjennomførbart å ikke tolke i selve intervjusituasjonen, har jeg forsøkt å sikre studiens gyldighet ved å stille relevante og

oppklarende oppfølgingsspørsmål for å oppnå felles forståelse med informanten, og dermed styrke mine tolkninger pålitelighet.

Transkripsjon av lydopptak gjennom NVivo har tillatt meg å øke og senke hastigheten på lydopptaket. Det har hjulpet meg med å sikre en riktig gjengivelse av informantenes utsagn. NVivo oppretter også tidsstempler i transkripsjonen, slik at det har vært lett å finne tilbake til spesifikke utsagn. Dette har bidratt til å oppklare kontekstuelle sammenhenger som har vært viktige for forståelsen og tolkningen av utsagn. Det bidrar til å heve datamaterialets pålitelighet og gyldighet.

3.7.5 Tolkninger og analytiske tilnærminger

Ved å bruke SDI-modellen i analysen av datamaterialet har jeg forsøkt å unngå subjektive tolkninger av informantenes fortellinger og utsagn, da kodene ble laget og organisert med utgangspunkt i direkte sitater fra informantene.

Tjora (2017) hevder at en viss grad av generalisering er et mål innenfor mesteparten av samfunnsforskningen, og han knytter det han kaller konseptuell generalisering til det å bruke SDI-modellen. I min analyse av det innsamlede datamaterialet har jeg kommet frem til fire konsepter i form av begreper. Ved å finne sammenhenger i de fire intervjuene med ungdom, og så studere hva de tre rådgiverne har sagt om disse temaene, har jeg funnet konsepter jeg mener kan være empirisk relevante også utover dette prosjektet. Bakgrunnen for at jeg hevder å kunne mene dette, er at sammenhengene funnet i ungdommenes utsagn og fortellinger, også bekreftes i stor grad av rådgiverne. Disse tre har lang erfaring med å forsøke å forhindre, eller følge opp ungdom som avbryter videregående opplæring, og kan dermed uttale seg noe mer generelt om ulike sider ved dette fenomenet. Samtidig vil ikke deres lange erfaring være god nok for å kunne generalisere utover deres kontekst, og konseptene er dermed utviklet med bakgrunn også i tidligere forskning og teori som omhandler bortvalg av videregående opplæring. Å kombinere empiri og tidligere forskning og teori bekrefter Dalen (2011) at bidrar til å styrke den teoretiske gyldigheten til et prosjekt.

Som nevnt innledningsvis i dette kapittelet handler gyldighet om en sammenheng mellom studiens utforming og funn, og de spørsmålene som stilles. Har man gjort det man har ønsket å gjøre? (Tjora, 2017) I den sammenhengen vil jeg si at jeg med dette prosjektet at oppfylt

mitt ønske om å få høre stemmene til de dette prosjektet handler om. Samtidig har jeg måttet gjøre noen endringer og ta noen valg som ikke opprinnelig var en del av planen ved å endre utvalgskriteriene og komplettere utvalget. Allikevel vil jeg hevde at dette bidro til å styrke prosjektets gyldighet og pålitelighet snarere enn å svekke det, da alternativet var å godta et færre antall informanter og et mindre datamateriale.

4 Presentasjon av informanter, funn og drøfting av funn

I dette kapittelet vil jeg presentere informantene, hvilke funn som er blitt gjort og drøfte funnene opp mot etablerte teorier og tidligere forskning. Først kommer en kort presentasjon av alle syv informantene, deretter følger presentasjon av funn i datamaterialet og drøfting av disse ut i fra teori og tidligere forskning.

Jeg vil påpeke at jeg på bakgrunn av de seks intervjuene, med syv informanter ikke kan generalisere mine funn utover den enkelte konteksten informantene befinner seg i. I stedet vil jeg drøfte funnens sammenheng med etablert teori og tidligere forskning.

Som en del av anonymiseringen av informantene vil jeg ikke benytte meg av navnene deres. Jeg betegner derfor ungdommene som *ungdom 1-4*, mens for de voksne informantene vil jeg bruke benevnelsen *rådgiver 1-3*. I sitater som presenteres senere i kapittelet vil det også brukes uttrykk som for eksempel ”Ungdomsskole2”. Dette er for å ikke bruke navnet på skolen de omtaler, og for å vise hvilken skole i rekken de henviser til. Alle fire ungdommene har byttet skole flere ganger, og det kan være meningsgivende å vite om det for eksempel er første eller andre videregående skole de henviser til. Det vil heller ikke presiseres om det er mor eller far, bror eller søster som nevnes, etter anbefaling fra NSD.

4.1 Informantene

Som nevnt er det gjennomført seks intervjuer, med syv informanter. Fire av dem er unge gutter med innvandrerbakgrunn, mens tre er voksne som jobber med ungdom som har avbrutt, eller står i fare for å avbryte videregående opplæring.

4.1.1 Ungdom 1

Ungdom 1 er 18 år gammel, og bor i en by på Østlandet. Han er opprinnelig født i et øst-europeisk land, og flyttet til Norge med familien da han var 12 år. Familien består av mor, far og en storebror. Da Ungdom 1 begynte på videregående startet han på et utdanningsprogram han trivdes med. På grunn av flytting til en annen by og dermed bytte av skole hvor de ikke hadde samme utdanningsprogram, samt at han hadde mye fravær fra Vg1, startet han på et nytt yrkesfagsprogram på Vg1 året etter.

Ungdom 1 sier at han aldri har likt skolen, og har alltid hatt mye fravær. Han sluttet på skolen midt i skoleåret Vg2. Ungdom 1 har hatt en del problemer med vold, narkotika og har tilbrakt tid i utfordrende miljøer, før familien flyttet til en annen by. På nåværende tidspunkt jobber Ungdom 1 deltid i en bedrift og trives godt.

I intervjuet med Ungdom 1 virker han selvsikker og komfortabel når han snakker. Han snakker fort og gir utfyllende svar. Han har med seg en venn når intervjuet begynner. Vennen går etter kort tid, og sier ingenting mens han er tilstede. Ungdom 1 blir noe mer avslappet, og snakker litt mer åpent etter at vennen er gått. Intervjuet varte i 20 minutter.

4.1.2 Ungdom 2:

Ungdom 2 er 17 år gammel, og bor i en by på Østlandet. Han er født i Norge av foreldre fra et øst-europeisk land. Familien hans består av mamma, pappa, storesøster og storebror. Ungdom 2 har gått Vg1 to ganger, på to ulike utdanningsprogram. Han sier han trivdes greit, men at han var noe ukomfortabel på det ene programmet, fordi han fikk negative kommentarer om valg av utdanningsprogram av venner. Han har avbrutt opplæringsløpet underveis i skoleåret begge ganger. Årsakene virker noe uklare, men det som kom frem tyder på en kombinasjon av høyt fravær, og noen voldsepisoder i skolen. Ungdom 2 sier at han aldri har likt å gå på skole, men at han alltid har trivdes sosialt.

Ungdom 2 sier at han har hatt mye problemer med å kontrollere eget sinne, og at han på grunn av dette har havnet i situasjoner, som jeg har tolket som voldsepisoder. Han beskriver også at han har vært en del av det som kan oppfattes som gjengkultur, der lojalitet overfor venner, og forventninger til hvordan man bør opptre har vært sentralt. På nåværende tidspunkt har han en praksisplass i en bedrift hvor han trives godt. Han har fått tilbud om et alternativt skoleløp hvor han kan kombinere jobb og skole. I intervjuet med Ungdom 2 oppleves han som reservert til å begynne med, men han åpner seg mer opp etterhvert. Han sier også at det var fint å snakke om det som har skjedd. Intervjuet varte i 36 minutter.

4.1.3 Ungdom 3

Ungdom 3 er 22 år, født i Norge, av foreldre fra et land i Asia og bor i en by på Østlandet. Frem til ungdomsskolen bodde han delvis hos mor og delvis hos far. Rett før ungdomsskolen mistet han faren sin, og flyttet med mor og stefar til et nytt sted. Han har yngre søsken.

Ungdom 3 har avbrutt videregående opplæring to ganger. Han begynte på et yrkesfagsprogram hvor han fullførte Vg1, men trivdes ikke, og sluttet. Deretter begynte han på studiespesialisering, hvor han trivdes godt. Etter det første året ble han kastet ut hjemmefra på grunn av en familiekonflikt. Samme året fikk han helseproblemer, og hadde mye fravær. Han fikk tilbud om å ta siste skoleåret på to år. Første del av disse to årene sluttet han på skolen, noe som var en konsekvens av at han var nødt til å forsørge seg selv, og mistet motivasjonen for å gå på skole. Han har skaffet seg jobb, og jobber på nå i en bedrift hvor han trives. Han har planer om å ta opp fag han mangler som privatist, og vil gjerne studere i fremtiden.

Ungdom 3 sier at han har trivdes ganske godt på skolen, men at det har vært veldig avhengig av lærerne han har hatt. Han har hatt mye fravær fra skolen fra og med ungdomsskolen, og gjennom videregående. Han sier også at han i en periode var i det han omtaler som et dårlig miljø, og dette var noe av årsaken til at han ikke fikk bo hjemme lenger. I intervjuet med ungdom 3 svarer han utfyllende på alle spørsmål. Han reflekterer mye rundt hva som har gjort at han har havnet der han er i dag, både med hensyn til egne valg og hvordan systemet rundt ham har fungert. Intervjuet varte 1 time og 25 minutter.

4.1.4 Ungdom 4

Ungdom 4 er 18 år gammel, og født i et øst-europeisk land. Han flyttet med mor, stefar og stebror til Norge da han var 13 år. Ungdom 4 har byttet skole mange ganger etter at han kom til Norge. Han har gått på fire ulike ungdomsskoler. Ungdom 4 sier at han har tilbrakt en del tid i det han kaller dårlige miljøer, med masse problemer.

Ungdom 4 har avbrutt videregående opplæring to ganger. Første gangen gikk han Vg1 på et yrkesfagsprogram og fullførte året. Året etter begynte han på nytt på Vg1, men da et annet yrkesfagsprogram, hvor han gikk i fire måneder før han sluttet. Han sier at han måtte slutte på grunn av for mye fravær og en hendelse med en lærer på skolen. Nå jobber han i en bedrift.

Ungdom 4 sier at han aldri har likt skolen i Norge noe særlig, og har hatt mye fravær. Han nevner samtidig en del fag han trivdes godt med, og at han i programfagene på videregående hadde gode karakterer.

Intervjuet med Ungdom 4 var noe vanskeligere enn med de øvrige ungdommene. Han tok selv kontakt og spurte om jeg ville intervju ham, men svarte veldig kort på alle spørsmål. Det tolket jeg var på grunn av en språkbarriere, da han hadde vansker med å forstå noen av spørsmålene og gi utfyllende svar. Han hadde med seg en venn som jeg hadde intervjuet tidligere, og er en av de andre informantene. Vennen var behjelpelig med oversettelser når Ungdom 4 hadde vanskeligheter med å forstå spørsmålene, eller å svare. Intervjuet tok 15 minutter å gjennomføre.

4.1.5 Rådgiver 1

Rådgiver 1 er utdannet lærer, og jobber i oppfølgingstjenesten et sted på Østlandet. Han har mange års erfaring med å jobbe med ungdom som ikke har fullført videregående opplæring både fra oppfølgingstjenesten og annen arbeidsplass. Intervjuet med Rådgiver 1 var informativt og fint, men som nevnt i forrige kapittel opplevde jeg selv å være noe uforberedt med hensyn til den nye intervjuguiden. Intervjuet ble dermed litt rotete fra min side i starten. Intervjuet varte i 55 minutter.

4.1.6 Rådgiver 2 og Rådgiver 3

Rådgiver 2 og Rådgiver 3 jobber som rådgivere ved en videregående skole på Østlandet. Rådgiver 2 har mange års erfaring med å veilede ungdom som står i fare for å avbryte eller har avbrutt videregående opplæring fra nåværende og tidligere arbeidsplasser. Rådgiver 3 har arbeidserfaring fra oppfølgingstjenesten og som rådgiver ved videregående skole. Rådgiver 2 og Rådgiver 3 var opptatt av hvordan jeg skulle bruke materialet i intervjuet, og de fikk lese igjennom og godkjenne transkripsjonen av intervjuet. Det var noen små endringer som ble gjort for å sikre anonymiteten til skolen de jobber ved. Dette påvirket ikke innholdet i datamaterialet på en måte som gjør at viktig informasjon er tapt. Intervjuet tok 49 minutter å gjennomføre.

4.2 Funn og drøfting med utgangspunkt i konseptene

I det følgende har jeg valgt å presentere og drøfte funn jeg har gjort, med utgangspunkt i de fire konseptene:

- Personavhengige skoleerfaringer

- Skolen som sosial arena
- Familiens forutsetninger
- Sammensatte livssituasjoner

De tre konseptene *personavhengige skoleerfaringer*, *skolen som sosial arena* og *familiens forutsetninger*, vil brukes som utgangspunkt for å besvare de tre forskningsspørsmålene som er presentert i innledningen av oppgaven. Det siste konseptet *sammensatte livssituasjoner*, vil jeg benytte for å samle trådene, og forsøke å besvare hovedproblemstillingen til oppgaven.

Videre i oppgaven vil jeg dermed først presentere funn gjort med hensyn til konseptet *personavhengige skoleerfaringer*, og så drøfte disse funnenes relevans og sammenheng med teori presentert i kapittel 2. Deretter følger presentasjon av funn og drøfting med hensyn til de øvrige konseptene.

Datamaterialet som er generert i dette prosjektet inneholder flere interessante funn. Med utgangspunkt i teorien som er presentert i kapittel 2, vil funnene og temaene som tas opp i denne delen av oppgaven begrenses til de som kan relatere til gjennomgått teori. Dette er for å sikre at funn som presenteres og drøftes er relevant med tanke på oppgavens teoretiske utgangspunkt.

Funnene i Markussen et al. (2008) sine undersøkelser, sier at tidligere skoleprestasjoner er det forholdet som har sterkest direkte effekt på sannsynligheten for bortvalg av videregående opplæring. Samtidig påvirkes skolefaglige prestasjoner også indirekte gjennom en rekke bakgrunnsvariabler i elevens omgivelser. Jeg vil derfor i diskusjonen av konseptene, med hensyn til bortvalg av videregående opplæring, ofte komme tilbake til hvordan forhold påvirker ungdommens skoleprestasjoner.

4.3 Personavhengige skoleerfaringer

Jeg vil nå gå videre til å presentere funn, og drøfte konseptet *personavhengige skoleerfaringer*, og med det, forsøke å besvare forskningsspørsmålet: *Hvordan har ungdommenes skoleerfaringer påvirket forholdet de har til skolen?* I formuleringen *forholdet til skolen*, legger jeg det synet de har på skolen, via faktorer som trivsel, holdninger, og engasjement i skolen.

Utviklingen av konseptet *personavhengige skoleerfaringer* tar utgangspunkt i at alle fire ungdomsinformantene har fortalt om erfaringer de har hatt med lærere og andre ansatte i skolen, som har vært avgjørende med hensyn til trivsel, skolefaglige prestasjoner og engasjement i skolen. Rådgiverne fortalte også at de kunne oppleve elevenes erfaringer i skolen som avhengig av hvilke lærere de har hatt. Samtidig ser vi at ungdommene også har påvirket sine omgivelser, og til en viss grad har bidratt til at de har et noe anstrengt forhold til skolen. Jeg har derfor delt konseptet *personavhengige skoleerfaringer* inn i to underkategorier, *elevavhengige forhold* og *læreravhengige forhold*. Under læreravhengige forhold vil det også nevnes forhold til andre ansatte i skolen.

4.3.1 Elevavhengige forhold

Alle ungdommene forteller at de har skulket mye, både i grunnskolen og i videregående opplæring. Samtidig forteller de at det var fag de trivdes med, og at de ikke skulket disse timene. Det **Ungdom 1** forklarer her, reflekterer det to av ungdomsinformantene sier:

Men det var alltid sånn at jeg var borte fra skolen siden jeg begynte på mottaksklasse, så var jeg 13, også siden de årene har jeg vært ganske mye borte. Så hvert år, jeg hadde 80% fravær eller noe sånt. Men når jeg var på Yrkesfag1, så jeg egentlig skulka kun fellesfagene, men når vi hadde praksis og sånn, så var jeg på skolen fordi jeg likte det.

Ungdomsinformantene sier de har skulket mye enkelttimer, og flere av de har sluttet som følge av for mye fravær. Det høye fraværet har ført til at det ikke finnes noe grunnlag til at de kan de kan vurderes i fag. **Rådgiver 1** forteller at han opplever at de som avbryter videregående opplæring ofte har mye fravær. Både i grunnskolen og i videregående skole.

Det begynner med fravær. Det begynner med fravær på grunnskole og. Det er veldig sjelden du ser en som ikke har fravær på grunnskolen også kommer på videregående også rakner alt.

Skulking fra enkelttimer, særlig i de mer teoretiske fellessfagene, tolker jeg i denne sammenhengen som uttrykk for at ungdommene ikke har trivdes i klasseromssituasjonen. Høyt fravær kan sees som et uttrykk for manglende skoleengasjement og et dårlig forhold til

skolen. (Rumberger, 2011). Jo mer fravær man har, jo større er sannsynligheten for at man avbryter opplæringen (Markussen et al., 2008). Rumberger (2011) mener at uavhengig av hvorfor man møter opp på skolen, er oppmøte viktig. For uten å møte opp vil man heller ikke ha mulighet til å delta og dermed lære, som igjen øker sannsynligheten for å fullføre opplæringen.

Alle ungdommene forteller om at de i stort sett har trivdes dårlig i skolen med tanke på klasseromssituasjoner og undervisning. Flere har opplevd det å sitte stille som kjedelig, og har hatt lett for å la seg distrahere, slik som **Ungdom 2** forklarer her:

Jeg var aldri så stor fan av seriøs skole. Fag, jeg vet ikke hvorfor, men det har aldri vært sånn dødelig vanskelig. Det har kommet hindringer liksom, men hovedsakelig så sliter jeg egentlig ikke med fag. Jeg kjeder meg ganske mye, også blir jeg veldig lett distraherert når noen sier, eller når noen viser meg noe og sånt.

Rådgiver 3 beskriver situasjonen slik:

Men jeg kanskje opplever litt at de som sliter litt faglig også kanskje ikke trives så godt i klassesituasjonen, nettopp fordi at de føler at de ikke henger med da.

Hvis man knytter det til ungdomsinformantene og deres store antall fraværstimer, kan det tolkes som om de har havnet i en negativ spiral, der de får et stadig dårligere forhold til klasseromssituasjonen. Hvis man går glipp av undervisning fordi man ikke møter opp til timene, er en naturlig konsekvens at man risikerer å ikke henge med i den faglige progresjonen til resten av klassen. Når man dermed ikke trives i klasseromssituasjonen fordi man ikke klarer å følge undervisningen, kan det tenkes at man velger å skulke fremfor å utsette seg for ubehaget det innebærer å være tilstede i timene. Hvis reaksjonen på mistrivselen er å skulke, vil man gå glipp av ytterligere mer undervisning, og man blir hengende enda lenger bak.

Dette kan sees i sammenheng med at bortvalg av videregående opplæring kan være slutten på en lang prosess. Mange som avbryter videregående opplæring har tidlig vist tegn til manglende tilpasning og trivsel i skolen, gjennom svake skolefaglige prestasjoner og problematferd. Et stadig økende misforhold mellom individ og skole kan på denne måten føre

til at man til slutt gir opp, eller oppleves å skyves ut fra skolen, fordi man ikke føler noen tilhørighet der (Lillejord et al., 2015; Rumberger, 2011).

Ungdom 1 sier at han aldri var motivert til å begynne på videregående, og han hadde liten tro på at det ville gå bra når han begynte. Det tolker jeg her som et generelt dårlig forhold til skolen. De tre andre sier de var motiverte da de begynte på videregående skole, og at de hadde tro på at de ville fullføre opplæringen. For alle tre avtok motivasjonen utover i skoleåret. Dette kan tolkes som at de hadde tro på å mestre det som skulle møte dem i skolen, men at samsvaret mellom hva de trodde videregående opplæring var, og det de opplevde i skolen ikke var tilstede. For noen av elevene som ikke har trivdes så godt i ungdomsskolen kan det å begynne på en yrkesrettet utdanning være noe å se frem til. Forhåpninger om å møte fag og undervisning som passer mer for dem, kan lede til skuffelse når mange opplever at skolen fremdeles er teoritung (Lillejord et al., 2015).

Rådgiverne påpeker at en del av ungdommene de møter sliter med å vite hva de vil bli, og hva de vil gjøre med livene sine. Som konsekvens kan alt av skolerelaterte aktiviteter virke meningsløst. De sier at mange sliter med å se verdien i det å gjennomføre noe, når det ikke er et klart mål i andre enden. **Rådgiver 1** forteller blant annet at hans erfaring er at mange som avbryter videregående opplæring sliter også med motivasjon generelt. Ikke bare knyttet til skolen.

Da vi begynte å jobbe sånn inn mot skole, så var det på bakgrunn at alle som slutta i videregående før, de slutta fordi de ikke var motivert. Skolelei og motivasjon det var liksom.. Alle hadde det krysset når vi fikk avbruddsmeldingen. Og vi fikk melding om at de ønsker seg jobb eller en praksis. Også kom de hit, også fikk de seg jobb eller praksis. Også slutta de kanskje etter en dag, eller etter to uker. Noen var en måned. Veldig mange møtte ikke opp regelmessig, så arbeidsgiver ga opp ofte. Men de var liksom ikke motivert for noe.

På bakgrunn av det som er drøftet over, virker det rimelig å si at en del av disse ungdommene kan ha ganske lave mestringsforventninger når det kommer til egne prestasjoner.

Mestringsforventninger kommer av tidligere erfaringer med å mestre (Bandura 1997 i Imsen, 2014 s. 351-353). Hvis ungdommene har mange erfaringer av å ikke mestre, først på

grunnskolen deretter i videregående skole, kan det også videre være vanskelig å ha tro på at man vil klare å prestere i videregående opplæring, eller i en jobb.

Ungdom 1 og ungdom 4 fortalte at de i første året i videregående opplæring aldri var borte fra programfag, selv om de skulke alle andre fag. Det vitner om et positivt forhold til, og engasjement for det som foregikk på det spesifikke utdanningsprogrammet. Dette underbygges av at da de begge, av ulike årsaker var nødt til å bytte yrkesfagsprogram, begynte de også å skulke programfagene.

I Markussen et al. (2011) sin tre-steps forklaring på bortvalg av videregående opplæring poengterer de at man i rådgivningen av ungdom som skal søke seg inn på videregående skole, ikke tar nok hensyn til elevenes individuelle forskjeller. De mener den kompetansen og det forholdet til skolen elevene har med seg fra grunnskolen ikke tas nok i betraktning, med tanke på hva elevene rådes til, når de skal velge linje og skole i innsøkningsprosessen til videregående opplæring. Selv om ungdommenes høye fravær i fellesfag ville føre til at de ikke hadde fått godkjent videregående opplæring, så vitner deres tilstedeværelse i programfag om at de hadde gjort riktig valg av utdanningsprogram. Igjen kan det være relevant å trekke inne Rumbergers (2011) poeng om at tilstedeværelse i skolen er viktig, for å i det hele tatt ha mulighet til å lære, men det krever at elevene opplever at de er engasjert i *noe* i skolen. Med henvisning til funn og forskningen som er presentert i denne sammenhengen kan det synes som at en viktig faktor for å beholde disse guttene i videregående opplæring er at de møter en skole med et innhold som de kan engasjere seg i og få et positivt forhold til. I beste fall kan det lede til økte skoleprestasjoner, slik som **Ungdom 3** forteller at han opplevde etter å ha byttet ungdomsskole.

Jeg likte i hvert fall "ungdomskole2" da. Da fikk jeg opp karakterene mine. Det var fordi i stedet for å gjøre alt teoretisk, så gjorde man praktisk og, ikke sant.

Manglende engasjement for skolen, og faglige prestasjoner kan ut i fra dette tolkes som å stå i et vekselvirkende forhold til hverandre. Manglende engasjement for skolen kan gjøre det vanskelig å følge undervisningen. Samtidig kan svake prestasjoner føre til manglende engasjement, som ytterligere kan påvirke skoleprestasjoner og forholdet til skolen negativt. Dermed øker også sannsynligheten for å velge bort videregående opplæring (Markussen et al., 2008; Rumberger, 2011).

Her har vi sett hvordan skoleerfaringer kan påvirke forholdet elevene får til skolen. Skulking kan være et uttrykk for mistriivsel i skolen, og det kan ytterligere bidra til at elevene får et negativt forhold til skolen ved at de havner i en negativ spiral. De som har avbrutt videregående opplæring har ofte vist tidlige tegn på mistilpasning i skolen, og bortvalget kan sees på som avslutningen på en prosess. Det som kan være avgjørende for at ungdommen skal ha et positivt forhold til skolen er at de opplever at de kan engasjere seg i *noe*. Uavhengig av hva det er som engasjerer dem, vil det som konsekvens kunne bidra til at de møter opp på skolen og lærer (Rumberger, 2011). Fordi engasjement i skolen og skolefaglige prestasjoner henger sammen og påvirker hverandre, er riktig valg av utdanningsprogram for den enkelte elev, en viktig del i arbeidet for å skape et positivt forhold til skolen (Markussen et al., 2008; Markussen et al., 2011; Rumberger, 2011). Jeg vil i denne sammenhengen si at ungdommens tidligere skoleerfaringer i stor grad kan påvirke det forholdet de har til skolen. Dette gjelder særlig de erfaringene de har fra grunnskolen, med hensyn til tidligere skoleprestasjoner, mestringsforventninger og engasjement i skolen. Læreres, og andre skoleansattes rolle er en viktig del av skolen, og relasjonen mellom dem og elevene kan være en forutsetning for at elever skal ha et godt forhold til skolen.

4.3.2 Læreravhengige forhold

Tre av de fire ungdommene kunne fortelle om positive forhold til lærere eller andre ansatte ved skolen, der de har opplevd å få hjelp og støtte når de har trengt det. Samtidig har alle fire fortalt om dårlige forhold til voksne i skolen, om å ikke bli sett, og noen av de har klare oppfatninger om hvordan dette har påvirket deres skoleerfaringer og forholdet de har til skolen. Rådgiverne forteller også om en opplevelse av at elever kan være heldige eller uheldige med hvilken lærer de får, slik som **Rådgiver 2** sier her:.

Det er nok litt opp og ned det også. Men jeg har jo følelsene av det er noen som har hatt mange flinke lærere på ungdomsskolen som har gått ganske langt i å følge opp. Men så er det vel ikke alle som har den opplevelsen heller. Tror det er veldig læreravhengig.

Ungdom 3 er tydelig på at hans trivsel og prestasjoner i skolen var læreravhengig, og at han opplevde trusler fra lærere som påvirket motivasjonen hans til å gjøre det bra på skolen.

Det lærerne jeg syns gjorde feil var liksom sånn, de tar folk, i stedet for å på en måte utvikle dem. Da var det alltid sånn, "nå ringer vi foreldrene dine". Da gjør jeg det ikke bra på den prøven for å få en god karakter. Jeg gjør det for at jeg ikke skal få kjeft av mine foreldre. Det er snakk om dialog mellom voksne og barn. Så da var det, jeg følte trussel selvfølgelig.

Lærer-elev relasjonen kan spille en avgjørende rolle med hensyn til elevenes forhold til skolen, via deres identifikasjon med, og engasjement i skolens sosiale og faglige miljø. (Markussen et al., 2008; Rumberger, 2011). Læring skjer i en sosial kontekst, og elevenes læring påvirkes av relasjonen de har med læreren. Dårlige relasjoner mellom lærere og elever kan dermed vanskeliggjøre elevenes læring (Imsen, 2014; Rumberger, 2011).

Ungdom 3 forteller videre om opplevelsen av å møte fordommer fra lærere på bakgrunn av hans opphav.

Også føler jeg også lærere kan dømme ganske fort. Er du av utenlandsk opprinnelse.. Læreren sa til oss at, og hun mente aldri noe frekt, men hun mente at mange lærere, når de står der og klassene er blitt delt ut, så følger de med på hvor mange innvandrere det er i klassen deres, fordi har de for mange innvandrere så blir det en bråkete klasse. Det er det jeg følte, at læreren satsa mer på noen elever og satsa mindre på noen andre. Og kanskje fordi vi viste lite engasjement, men samtidig så er det jo det også, skal man gi opp som lærer eller ikke da?

Ungdom 3 er her ærlig og innrømmer at han har vist lite engasjement og vært et uromoment i klasserommet, men han stiller også spørsmåltegn ved hvorvidt en lærer da bør gi ham opp eller ikke. Dette spørsmålet kan man si at Imsen besvarer når hun sier at for å skape undervisning som er meningsfull for elevene, så må man også se dem som enkeltindivider, og forsøke å sette seg inn i deres forståelse av omverden (Imsen, 2014). Hvis dømmer elever på bakgrunn av stereotypier av innvandrerungdom, kan i verste fall føre til at de slutter å stole på lærere generelt. Som det Grinage påpeker i *White teachers – diverse classrooms* (2011) - i ekstreme tilfeller vil det kunne lede til en negativt forhold skolen generelt, og liten tro på at man er i stand til å prestere der. Han sier videre at elever som stadig opplever å bli

forhåndsdomt på bakgrunn av stereotypier, risikerer å internalisere slike antagelser, og anse dem som sanne. Ut i fra dette virker det rimelig å si at elever med innvandrerbakgrunn kan risikere å utvikle et negativt forhold til skolen generelt, når de opplever å dømmes ut i fra deres utseende og bakgrunn.

Tilpasset opplæring er som nevnt nedfelt i opplæringsloven, og er noe som alle elever har krav på (Opplæringslova §1-3, 1998). Imsen sier at for å oppnå tilpasset opplæring, er det flere dimensjoner ved eleven som må tas i betraktning. En av disse er deres kulturelle forankring – ”Undervisningen må være sensitiv for elevenes kulturelle bakgrunn og de kunnskaper og væremåter elevene bærer med seg fra sitt hjemmemiljø.” (2014, s. 254).

Ungdom 3 forteller også om at han ikke opplevde å bli sett, og at det bidro til at han sluttet å bry seg om sine skolefaglige prestasjoner og fikk et dårlig forhold til denne læreren.

Jeg følte ikke jeg ble sett av læreren, som gjorde at jeg ga faen. Det ble jo bare verre og verre. Og det var jo kanskje jeg som starta det. Med at kanskje første skoledag så var det jeg som starta med å bråke. Også ga læreren faen i meg, også begynte jeg å gi faen i han, og så bare fortsatte det sånn. Det, hvis du ser at læreren gir faen i deg etter noen dager, og har fordommer mot deg, så gir du faen i faget hans.

Som Markussen (2010) påpeker, elever som føler seg sett og hørt av lærere, identifiserer seg med, og engasjerer seg i skolen. I følge Garrison-Wade og Lewis (2011) er det lærerens ansvar å skape en respektfull relasjon til elevene. **Ungdom 3** beskriver en situasjon der en hans relasjon til en lærer får en dårlig start. Beskrivelse av hvordan dette forholdet utvikler seg kan sees som en selvoppfyllende profeti, der en lærers lave forventninger til ham, førte til lav innsats i den lærerens timer. Når elevene ikke opplever at det finnes noen forventninger om at de skal gjøre det bra i skolen, påvirker det i hvilken grad de yter en innsats, og de kan miste troen på at de vil klare å gjennomføre skoleløpet (Garrison-Wade & Lewis, 2011).

Forventninger fra andre, og en selv, om at man klarer å gjennomføre noe kan spille en viktig rolle med hensyn til elevers innsats i skolen. Imsen påpeker at fordelingen av læreres forventninger til elever ikke alltid er rettferdig, og at forventninger kan variere som følge av fordommer som bygger på faktorer som sosial bakgrunn, kjønn og etnisitet (Imsen, 2014).

Tre av de fire ungdommene forteller at de ikke har opplevd at skolen har forsøkt å forhindre at de sluttet i videregående opplæring. Rådgiverne peker på at det ofte er mye faglige vansker som aldri følges opp. På spørsmål om han har inntrykk av om det ofte forsøkes å forhindre ungdommene fra å avbryte opplæringen svarer **Rådgiver 1:**

Nei, det det varierer fra skole til skole. Det er litt for personavhengig da hvorfor ungdom får slutte eller hvordan det har gått så langt at det plutselig ser ut til å måtte slutte, uten at noen har fanget det opp.

Rådgiver 3 poengterer at det i noen tilfeller burde vært iverksatt faglige støttetiltak før de begynner på videregående skole.

Jeg tror også det har litt med at noen ganger så er det mange som burde hatt en IOP, som burde hatt mye mer kontakt med PP-tjenesten enn det de har hatt, men det er litt med samarbeid foreldre og skole også. Det er ikke alle foreldre som er like villig til at barna deres skal ha spesielle tilpasninger..

Rådgiverne beskriver at noen elever kan være heldige/uheldige i tildelingen av lærere og skole, med hensyn til vilje og ressurser til å strekke seg litt ekstra i oppfølgingen av noen elever. Skolen er i Rumbergers (2011) analyse, en institusjonell faktor som spiller en avgjørende rolle med tanke på bortvalg av videregående opplæring. Gode relasjoner mellom lærere, elever og foreldre kan styrke forholdet til skolen, og har en særlig positiv effekt på risikoelever som står i fare for å stryke eller avbryte opplæringen.

De tre rådgiverne sier de ofte er overrasket over at PP-tjenesten ikke har vært inne i saker de jobber med. Av de fire ungdomsinformantene, er det bare én jeg vet med sikkerhet har fått spesialpedagogisk støtte i grunnskolen. Det kan tenkes at foreldre som ikke opplever skolen som en kjent arena, ikke ser hva det å gi elever faglige tilpasninger og ekstra støtte innebærer. Som nevnt kan skole-hjem relasjonen være viktig med hensyn til elever som står i fare for å ikke klare opplæringsmålene i skolen (Rumberger, 2011). I den sammenhengen kan skolens evne til å formidle elevens behov for faglige ekstratiltak til foreldre, og hva det innebærer, være avgjørende for om elever i risiko får den hjelp og støtte de trenger. Å involvere foreldrene i skolen, gjennom et godt skole-hjem samarbeid, kan dermed gjøre prosessen med å skaffe elever den hjelpen de trenger mer effektiv.

De tre rådgiverne forteller alle at de opplever at mange av de som har avbrutt videregående opplæring har store faglige hull fra grunnskolen. Det kan sees i sammenheng med det som nevnes i kapittel 2 om at det ikke finnes noen krav til karakterer eller ferdigheter for å komme inn på videregående opplæring. Retten til videregående opplæring trumfer manglende forutsetninger og ferdigheter til å komme seg igjennom opplæringsløpet (Forskrift til opplæringslova, 2006). Markussen (2011) kritiserer at videregående skoler ofte ikke anerkjenner variasjoner i ferdigheter og forutsetning blant ungdom som entrer videregående opplæring. I denne sammenhengen kan man stille spørsmålsteget ved hvilke tilpasninger som gjøres for elever som ikke har fått tilstrekkelig kompetanse gjennom grunnskolen, for at de skal klare å oppfylle den videregående opplærings krav til ferdigheter? Stor variasjon i ferdigheter vil kreve at man evner å tilpasse undervisningen til den enkelte elev. Samtidig kan det tenkes at variasjonene i kompetanse mellom elever i samme klasse, og den enkelte lærers tid og rom for å følge opp hver enkelt elev, samsvarer dårlig.

Ut i fra det tidligere nevnte kravet om sensitivitet overfor den enkelte elev Imsen (2014), virker det rimelig å tenke at sensitivitet også kan være viktig i samarbeidet, og i utviklingen av gode relasjoner mellom lærere, elever og foreldre. Slik kan man ikke bare tilpasse opplæringen bedre for den enkelte elev, også de med en annen kulturell bakgrunn, men det kan og bidra til en bedre relasjon og samarbeid mellom lærere og foreldre. Som konsekvens kan det tenkes at elever i risiko, lettere vil få den hjelpen og støtten de trenger. Det dreier seg om å styrke de skolefaglige prestasjonene, og det Rumberger (2011) kaller skolens *sosiale kapital*. Han hevder at skolens sosiale kapital uttrykt gjennom positive relasjoner mellom elever, foreldre, lærere og skoleledelse reduserer sjansene for bortvalg av videregående opplæring.

Her har vi sett hvordan lærer-elev relasjoner kan påvirke forholdet elevene har til skolen. Elever som opplever negative forhold til skolens ansatte, og å bli forhåndsdomt på bakgrunn av stereotyper av ungdom med innvandrerbakgrunn, kan utvikle et dårlig forhold til både lærere og skolen, og det vanskeliggjør læring og mestring (Grinage, 2011; Imsen, 2014; Rumberger, 2011). Å bli sett av lærere kan styrke identifikasjon med, og engasjement i skolen, som igjen kan påvirke det forholdet elever har til skole generelt (Markussen et al., 2008). Å se den enkelte elev krever at man formidler forventinger til deres prestasjoner, og evner å tilpasse opplæringen ut i fra deres forutsetninger. I denne tilpasningen må man også

ta hensyn til elevenes kulturelle bakgrunn (Garrison-Wade & Lewis, 2011; Imsen, 2014). I tillegg vil godt skole-hjem samarbeid ikke bare styrke forholdet mellom lærere og foreldre, slik at de sammen kan yte en innsats på vegne av elevene, men også styrke forholdet eleven har til skolen, og minske sannsynligheten for bortvalg (Nordahl, 2014; Rumberger, 2011).

4.4 Skolen som sosial arena

Konseptet *skolen som sosial arena* ble utviklet med utgangspunkt i at alle informantene kunne fortelle om høy grad av sosial trivsel i skolen, også blant de som har avbrutt, eller er i risiko for å avbryte videregående opplæring. Videre vil jeg drøfte hva skolen som sosial arena innebærer, og hvilken rolle omgivelsene kan spille med tanke på gutter med innvandrerbakgrunn sitt forhold til skolen. Jeg vil med dette forsøke å besvare forskningsspørsmålet: *Hvilken rolle har omgivelsene spilt med tanke på ungdommens holdninger til skolen?*

Alle fire ungdomsinformanter sier alle at de har hatt mange venner på skolen. De forteller at de har trivdes godt på skolen med hensyn til det sosiale. Kanskje litt for godt. På spørsmål om hvordan han trivdes sosialt på videregående, svarer **Ungdom 2**:

Sosialt.. Litt for bra tror jeg. Fordi det ble, det ble en del skulking og sånt. Så... er jeg flink til å finne veldig mange venner. De er ikke alltid de beste vennene å være rundt med.

Som det beskrives her, forteller også de andre ungdommene om at de har vært i det de kaller dårlige miljøer på skolen. Tre av ungdommene forteller at de pleide å skulke skolen sammen med medelever. Ut i fra det som er beskrevet her, kan man tolke det som at det sterke fokuset på det sosiale i skolen har gått utover fokus på faglige prestasjoner. Rumberger (2011) mener at elever kan påvirke hverandre, både positivt og negativt gjennom sin sosiale og akademiske atferd. Derfor kan sammensetningen av elever være avgjørende med hensyn til hva slags holdninger som får prege det sosiale miljøet i skolen. Dette kommer til syne i det **Ungdom 3** svarer på spørsmål om hvordan han trivdes sosialt på videregående:

Ja. jeg var ganske populær på skolen da. Og jeg hadde jo mange venner og. Selve det sosiale var ikke så stort problem for meg da. Men det var jo det som også var med å påvirke meg da. Kanskje skulke timene. slike ting. Eller begynne å bli litt umotivert.

Som informantene her forteller kan det virke som at de har havnet i miljøer på skolen, der holdningene til skolerelaterte aktiviteter kan være negative. For noen kan det virke som at skolen er mer en sosial arena enn et sted de er for å lære. Rådgiverne sier at de opplever at det er mange elever som har så mye fravær at de ikke lenger vil få karakterer i noen fag, men som allikevel tviholder på skoleplassen sin for å ha et sted å gå til. For disse elevene beskriver de skolen som en sosial arena først og fremst.

Rådgiver 2: *Noen tenker jeg er her fordi kompisene er her, også blir det sånn på en måte, vi er, det er fritidsarenaen på en måte.*

De fire ungdommene forteller at de kjenner mange som har avbrutt videregående opplæring. To av rådgiverne forteller at de opplever at det i noen kretser er mer akseptert å slutte på skolen enn i andre, og at dette kan ha en dominoeffekt for noen. I den sammenhengen vil jeg trekke inn verditeorien som sier at ungdom får holdninger og verdier knyttet til skole og utdanning gjennom omgivelsene. Hvis omgivelsene dermed ikke tillegger videregående skole en høy verdi, vil det ikke nødvendigvis oppfattes som negativt å avbryte opplæringen (Boudon, 1974).

Det har vist seg å være sammenheng mellom bortvalg av videregående opplæring og jevnalderrelasjoner. Ungdom som befinner seg i et miljø med avvikende, kriminell atferd og har venner som har sluttet på skolen, har økt sannsynlighet for å selv velge bort videregående opplæring (Rumberger, 2011). Ungdommene forteller i varierende grad at de i har tilbrakt tid i miljøer som kan sies å ha avvikende atferd, i form av narkotikamisbruk og vold. En sier at han har hatt problemer relatert i narkotika, mens alle fire sier at de har vært involvert i voldsepisoder. **Rådgiver 2 og Rådgiver 3** bekrefter noe av det samme, og sier at de opplever at mange av ungdommene de møter gjennom sitt arbeid, ofte er i ganske tøffe miljøer. **Rådgiver 1** kan derimot ikke si at det er et generelt inntrykk han har, og at det oppleves som veldig varierende.

Markussen et al. (2008) mener også det er en sammenheng mellom avvikende atferd og bortvalg av videregående opplæring, men ikke i tilfeller hvor det er snakk om svært alvorlig avvikende atferd, fordi de sannsynligvis får ekstra mye oppfølging. Hva som ligger i begrepet *svært alvorlig avvikende atferd*, sies ikke noe om i rapporten. At noen av ungdommene jeg

har snakket med har vært i miljøer preget av vold og narkotikamisbruk, tolker jeg som svært alvorlig for gutter som er i videregående opplæring.

Å orientere seg mot venner utenfor skolen, sammenlignet med det å bruke tid på organiserte fritidsaktiviteter, henger sammen med å avbryte videregående opplæring (Markussen et al., 2008). Ingen av ungdommene forteller om spesielle fritidsaktiviteter på nåværende tidspunkt, og rådgiverne sier også at de opplever at mange ikke har fått muligheten til å drive med organiserte fritidsaktiviteter. Det kan dermed tenkes at skolen for mange er en av få sosiale arenaer de har tilgjengelig, og at de derfor velger å tilbringe tid der, uavhengig av om de har interesse og motivasjon for de skolefaglige aktivitetene som foregår der eller ikke.

Dette kan bidra til at lite motiverte elever utgjør en del av elevsammensetningen ved en skole, noe som igjen kan tenkes å bidra negativt, med hensyn til elevenes holdninger og prestasjoner. Samtidig er det jo som Rumberger (2011) også påpeker - engasjement i skolen, uavhengig om det er faglig eller sosialt, er en viktig forutsetning for å delta, og dermed lære - noe som i sin tur kan øke sannsynligheten for å fullføre skoleløpet. Samtidig mener han også at sammensetningen av elever på en skole, kan knyttes til bortvalg av videregående opplæring. I lys av dette kan det virke som et tveegget sverd å ha elever på skolen som er der hovedsakelig av sosial årsaker. Hvis de ikke møter opp vil de heller ikke ha mulighet for å lære og delta i skolerelaterte aktiviteter. Hvis de møter opp kan det bidra til at miljøet ved skolen preges av skolefaglig demotiverte elever, som igjen får påvirke andre elever.

Med hensyn til den tidligere nevnte debatten om fritt skolevalg som finner sted i dag, skriver Saida Begum, skolepolitisk talsperson for Høyres bystyregruppe i Oslo, i en artikkel der hun argumenterer for fritt skolevalg, at sommeren 2017 fikk ni av ti elever innfridd førstevalget av studieprogram, og syv av ti kom inn på førstevalg av skole (Begum, 2018). Det virker vel og bra at så mange får oppfylt sine ønsker med hensyn til studieprogram og skolevalg. Det er også ett av argumentene jeg ser brukes blant de som tilhører siden som ønsker å beholde fritt skolevalg. Det jeg ikke kan la være å undre meg over er, hva da med de én eller tre av ti som ikke får oppfylt sine førsteønsker? Ikke bare er det slik at å ikke få oppfylt førsteønsket sitt har vist seg å øke sannsynligheten for at man avbryter opplæringen (Markussen et al., 2008). Det betyr jo også at ettersom det er en klar forskjell i popularitet blant de videregående skolene i hovedstaden, kan man anta at de elevene med de dårligste karakterene og laveste forutsetningene, i stor grad går på de mindre populære skolene. Rumberger (2011) hevder at

jo flere elever i risiko for å ikke oppnå opplæringskravene ved en skole, jo større er sannsynligheten for bortvalg av videregående opplæring ved den skolen. I den sammenhengen kan det virke som en dårlig idé å ha et system der elever med samme faglige nivå samles, særlig når det blir så åpenbart store forskjeller mellom skolene.

I lys av det som er drøftet her kan vi se at det er mye i ungdommenes omgivelser som kan bidra til å påvirke deres holdninger til skolen. Det som kommer tydelig frem i samtale med informantene er tendensen til at mange er på skolen hovedsakelig av sosiale årsaker, og at de i stor grad trives sosialt. Samtidig sier flere informanter, at miljøet på skolene ofte er preget av mange elever med en del avvikende atferd, noe som kan påvirke holdningene til skolen negativt. Det kan diskuteres hvordan elevsammensetninger kan påvirke holdningene til elevene, men det later til at både funn i datamaterialet og tidligere forskning og teori peker på at omgivelsene kan spille en rolle med hensyn til elevenes holdninger til skolen (Markussen et al., 2008; Rumberger, 2011).

4.5 Familiens forutsetninger og sosiale bakgrunn

Konseptet *familiens forutsetninger* ble utviklet på bakgrunn av at alle informantene kunne fortelle om familiære forhold som påvirker forholdet barn og ungdom har til skolen. I tillegg er tidligere forskning klar på at foreldres involvering i, og holdninger til skolen påvirker barnas forhold til skole (Lareau, 2011; Markussen et al., 2008). Med familiens forutsetninger henviser jeg til familieforholdenes innflytelse på ungdommen, og hvordan dette påvirker ungdommens forhold til skole. I formuleringen *forholdet til skolen*, legger jeg det synet de har på skolen, via faktorer som trivsel, holdninger, og engasjement i skolen. Gjennom drøftingen av dette vil jeg forsøke å besvare forskningsspørsmålet: *Hvilken betydning har familiens sosiale bakgrunn hatt for ungdommens forhold til skolen?*

Ungdomsinformantene og deres foreldre har ulike botid i Norge. To av dem er født her, og to kom til Norge da de var tenåringer. Det er naturlig å tenke seg at den ulike tiden de har tilbrakt i landet, med tanke på å tilpasse seg norsk språk og kultur, vil kunne spille inn på ungdommens skoleprestasjoner. Jeg har dermed delt dette kapitlet inn i to deler, der første delen drøfter gutter med innvandrerbakgrunns forhold til skole med utgangspunkt i språk. Den andre delen vil dreie seg om hvordan familiens sosiale bakgrunn har påvirket forutsetningene for å involvere seg i ungdommens skolehverdag.

4.5.1 Språkets påvirkning på forholdet til skolen

Rådgiver 3 sier at hun tror språk har mye å si for skoleprestasjonene, og at hun opplever at de som også er født i Norge ofte misforstår språklige meninger.

Og språk tror jeg også er viktig. En større faktor enn man tror. For selv om man er født og oppvokst i Norge så er det jo noe med hvordan man bruker språket hjemme, og den utviklingen der. Det gjør noe med ordforrådet ditt og forståelsen av ord. Jeg merker jo noen ganger at noen av ungdommene bruker ord som de tror er riktig, også er det ikke det. De har misforstått bruken av det.

I den sammenhengen kan det være nærliggende å tenke at slike misforståelser kan føre til at man ikke opplever mestring i skolen. Manglende mestring kan i følge Markussen et al. (2011) føre til mindre identifikasjon med og engasjement i skolen, som igjen påvirker skoleprestasjoner. Mangel på mestringserfaring henger også sammen med lavere motivasjon og innsats i skolen. Elever med innvandrerbakgrunn kan være nødt til å bruke mer energi på skolearbeid der det brukes fagtermer de ikke har like god kjennskap til som majoritetselevene (Palm, 2008). Hvis de på bakgrunn av lave mestringsforventninger ikke yter den ekstra innsatsen som kan være nødvendig for at de skal prestere, kan det ytterligere svekke motivasjonen og engasjementet i skolen (Imsen, 2014). Jeg anser det som nødvendig å påpeke at det blant ungdomsinformantene i dette prosjektet kan være store variasjoner med hensyn til deres utgangspunkt og forutsetninger i skolen, og at det også kan gjelde gutter med innvandrerbakgrunn generelt.

Som leseren av denne oppgaven kanskje har lagt merke til, er **Ungdom 4** ikke sitert noe sted i teksten. Det er fordi det ikke finnes noen sitater fra intervjuet med ham som kan brukes for å illustrere og utdype poengene som er tatt opp her. Intervjuet bar preg av at jeg stilte spørsmål og han svarte med ett-to ord og korte setninger. Som tidligere nevnt var det i dette intervjuet en språklig barriere som nok bidro til at intervjuet var vanskelig. I noen tilfeller forsto ikke **Ungdom 4** spørsmål, eller han hadde vanskeligheter med å svare utfyllende. Som nevnt er tilegnelse av både morsmål og andrespråk viktig for den språklige og kognitive utviklingen (Wagner et al., 2008). **Ungdom 4** kom til Norge da han var 13 år. Det tilsier at han mest sannsynlig har gode språklige ferdigheter på morsmålet sitt. I norsk har han nok derimot

større vanskeligheter, og på bakgrunn av vår samtale tolker jeg det som at det kan ha vært vanskelig for ham å følge undervisningen i norsk skole. Det kommer frem av intervjuet at etter han kom til Norge, gikk han i tre ulike ordinære ungdomsskoleklasser før han begynte i mottaksklasse. Etter å ha gått i mottaksklasse begynte han i nok en ordinær ungdomsskoleklasse, før han begynte på videregående skole. Hvordan opplæringen var organisert, og om han fikk språklig tilrettelegging og hjelp ved de ulike skolene vites ikke. Likevel kan det være nærliggende å tro at han ikke har fått tilstrekkelig, og konsekvent språklig stimulering på morsmål eller i norsk, ettersom han har gått på mange skoler på kort tid. Et utdrag av opplæringslovens paragraf 2-8 sier:

Elevlar i grunnskolen med anna morsmål enn norsk og samisk har rett til særskild norskopplæring til dei har tilstrekkeleg dugleik i norsk til å følgje den vanlege opplæringa i skolen. Om nødvendig har slike elevlar også rett til morsmålsopplæring, tospråkleg fagopplæring eller begge delar (Opplæringslova §2-8, 1998).

Ut i fra det som opplevdes og kom frem i intervjuet med **Ungdom 4**, kan det virke som at han ikke har mottatt den språkopplæringen han har hatt krav på, og som konsekvens har avbrutt videregående opplæring. Hvis man i tillegg ser på at han i intervjuet sier at han trivdes godt på skolen i hjemlandet, kan det styrke påstanden om at språklige vanskeligheter i stor grad kan ligge bak det høye fraværet og skolefaglige mistrivselen, som til slutt førte frem til at han sluttet på skolen uten å fullføre videregående opplæring. Jeg vil også understreke språkets viktighet med tanke på kommunikasjon med andre, og hvordan man tolker og forstår verden rundt en (Palm, 2008). Med utgangspunkt i at sosial mistilpasning i skolen øker sannsynligheten for bortvalg av videregående opplæring (Markussen et al., 2008), kan det ytterligere støtte antagelsen at **Ungdom 4** sitt forhold til skolen kan ha blitt negativt påvirket av hans språklige utfordringer.

4.5.2 Foreldres forutsetninger for å involvere seg i skolen

Rumberger (2011) sier at individuelle faktorer som tro på at man kan fullføre, innsats i skolen og skolefaglige prestasjoner påvirkes i stor grad av de institusjonelle kontekstene som ungdommen befinner seg i. En av disse kontekstene er familien.

De tre rådgiverne forteller om at de ofte møter ungdom som lever under det man kan tolke som ganske vanskelige forhold. De forteller om ungdom som er kommet til landet alene, som

ikke har noe nettverk. De har gjerne økonomiske utfordringer og vanskelige boforhold, som gjør at å gå på skole er vanskelig. På spørsmål om hvorvidt han har noe inntrykk av hva slags oppvekstforhold gutter med innvandrerbakgrunn som har avbrutt videregående opplæring som gruppe, har hatt svarer **Rådgiver 1**:

Nei, jeg kan vel ikke si noe spesielt om det altså, for det er jo alt fra de som kommer alene og ikke har noe nettverk, til de som har foreldre som bryr seg, men som kanskje ikke kommer i posisjon. Nei, så jeg tror ikke jeg kan si at det er noen sånne likhetstrekk.

Ut i fra dette sitatet kan det tolkes som at det er variasjoner i oppvekst- og familieforholdene til gutter med innvandrerbakgrunn som har avbrutt videregående opplæring. Samtidig forteller **Rådgiver 2** og **Rådgiver 3** at de opplever at ungdommer med innvandrerbakgrunn oftere enn ungdom med majoritetsbakgrunn lever i familier med lav sosioøkonomisk status. I undersøkelsene i 13 OECD land var en fellesnevner for alle landene at ungdom som sluttet på videregående skole uten å fullføre, oftere kom fra familier med lav sosioøkonomisk status (Lamb & Markussen, 2011).

Foreldrenes utdanningsnivå kan ha en indirekte påvirkning på barn og ungdoms tilpasning og prestasjoner i skolen, via deres holdninger til skole og evne til å bistå barna i skolearbeid. Deres utdanningsnivå kan også påvirke gjennom deres lønnsnivå, som kan være avgjørende for muligheten til anskaffelse av materielle ressurser som kan støtte opp om barnas læring (Markussen et al., 2008; Rumberger, 2011). Ungdomsinformantene forteller om ulik grad av utdanning hos foreldrene. Én forteller om én forelder med høyere utdanning, en annen forteller om foreldre med utdanning fra videregående skole, de to siste forteller om foreldre som har gått mellom fem og ni år i grunnskole.

Foreldres involvering i, engasjement og holdninger overfor skolen kan smitte over på barna og påvirker deres skolefaglige innsats og prestasjoner (Markussen et al., 2008; Nordahl, 2014). De fire ungdomsinformantene forteller alle at de i grunnskolen har fått hjelp med lekser av foreldrene sine, og at de har vært engasjert i det som har foregått på skolen. Samtidig uttrykker tre at de på et tidlig tidspunkt har vært nødt til å ta ansvar for sin egen skolegang. En av de sier at han måtte spørre for å få hjelp med lekser, eller si i fra om ting som skjedde på skolen for at foreldrene skulle få det med seg, noe han ofte ikke gjorde. **Ungdom 3** sier at foreldrene var flinke til å hjelpe ham, men at det var fag, som for eksempel

norskfaget, de ikke behersket som følge av deres utenlandske bakgrunn, og at det viste seg i prestasjonene og resultatene hans i disse fagene.

Tingen er jo også det at de kan ikke hjelpe deg med alle fag. De fagene jeg på en måte slo best på, var jo de fagene mine foreldre kunne.

Rådgiverne forteller også om det de erfarer er veldig varierende grad av foreldreinvolvering i skolen. De forteller om foreldre som står på barrikadene for barna sine, med skyhøye forventninger til deres prestasjoner og fremtidige yrker, og de beskriver foreldre som tilsynelatende har sluttet å bry seg, og overlater alt ansvar til skolen. Alle rådgiverne forteller at dette er noe de observerer både hos familier med og uten innvandrerbakgrunn. På spørsmål om sin opplevelse av foreldres involvering i barnas skolegang beskriver **Rådgiver 1** det slik:

Noen har foreldre som møter opp og følger opp. Noen har foreldre som møter opp, men de følger ikke nødvendigvis opp. Det er ofte.. Tror kanskje det er sånn hele familien kanskje har noen utfordringer, så det å liksom skulle ta tak i ting, og holde ting, og drive ting er krevende i seg selv da. Og det tror jeg ikke nødvendigvis er fordi de er minoritetsspråklige eller om de er etnisk norske.

Jeg vil forsøke å knytte dette opp mot det Lareau (2011) sier om at foreldre i lavere sosiale klasser ofte har mindre oversikt og kontroll på barnas skolehverdag, og at de gjerne ikke har de ferdighetene som trengs for å imøtekomme skolens forventninger og krav. I hennes studie hadde disse foreldrene gjerne en stor nok oppgave med å få familien gjennom hverdagen, og oppfylle barnas primære behov. For mange var det dermed ikke tid og krefter igjen til å sette seg inn i, og involvere seg i skolerelaterte forhold. Samtidig har det jo vist seg at sammenhengen mellom lav sosioøkonomisk status og lav grad av foreldreengasjement i skole, var mindre for ungdom med innvandrerbakgrunn enn for majoritetsungdom fra familier med tilsvarende sosioøkonomisk status. Det kan bety at for ungdom med innvandrerbakgrunn, er det kanskje ikke de sosioøkonomiske forholdene som har størst innvirkning på i hvilken grad foreldrene involverer seg i deres skolehverdag. (Bakken et al., 2016). Jeg vil derfor gå videre til å diskutere foreldres skoleengasjement og involvering, med utgangspunkt i teorien om kulturell kapital, og hvordan skolens verdigrunnlag hemmer eller fremmer innvandrerforeldres forutsetninger for å ta en aktiv del i sine barns skolehverdag.

Lillejord et al. (2015) sier at når den norske skolen verdsetter middelklassens verdier, vil det kunne lede til økt bortvalg av videregående opplæring blant ungdom med en annen sosial bakgrunn. Det er fordi foreldrene kan ha dårligere kapasitet til å støtte og motivere sine barn gjennom et langt utdanningssystem, sammenlignet med majoritetsforeldre. Foreldres engasjement og involvering i skolen kan påvirke barnas skoleprestasjoner positivt (Nordahl, 2014) I følge Bourdieu (1977), får man sin kulturelle kapital via familien og det miljøet man vokser opp i. Alle ungdomsinformantene i dette prosjektet er selv, eller har foreldre som er født i andre land og kulturer. Det virker derfor sannsynlig at både foreldrene og ungdommen har tilegnet seg, i varierende grad, en annen kulturell kapital, basert på annen kultur, enn den som er dominerende i det norske samfunnet og den norske skolen. I den sammenhengen kan foreldrenes sosiale bakgrunn, via deres kulturelle kapital bidra til at de ikke har de samme forutsetningene for å involvere og engasjere seg i barnas skolegang, som foreldre med majoritetsbakgrunn. Å ha en annen referanseramme, kan på den måten hemme muligheten til å forstå, og dermed sette seg inn i skolens innhold og krav, som igjen hemmer muligheten for å engasjere og involvere seg.

Hvis skolen er bærer av samfunnets dominerende kultur, stiller det også krav til at elevene som går der bør ha en viss grad av kulturell kapital, som samsvarer med skolens kultur, for å kunne prestere på et høyt nivå. Skolens kulturelle grunnlag passer noen elever bedre enn andre, og gir de med mest kulturell kapital et kompetansefortrinn. Disse elevene selv, og deres foreldre er bedre rustet til å møte skolen krav og forventninger (Bourdieu & Passeron, 1977). Slik sett kan skolens kultur virke hemmende for visse foreldre, med hensyn til å ta en aktiv del i sine barns skolehverdag. I denne sammenhengen mener Nordahl (2014) at en forutsetning for at foreldre skal ha mulighet til involvere og engasjere seg i barnas skolehverdag er at de forstår hva som foregår i skolen.

Som nevnt i kapittel 2, har mange foreldre problemer med å forstå ”skolens og læringens språk”. Det kan gjøre det å involvere seg i barnas skolehverdag vanskelig, både praktisk, men også med hensyn til oppmuntring og formidling av forventninger (Hattie, 2009). På spørsmål om deres foreldre, eller andre de har et nært forhold til, har hatt noen forventninger til deres skoleprestasjoner, svarer tre av de fire ungdomsinformantene at foreldrene har ønsket at de skulle gjøre det bra, men at de aldri har vært noen som har forventet det. **Ungdom 2** forteller om forventninger, både fra foreldre og eldre søsken.

Gjennom barneskolen, ungdomsskolen og første året på videregående så var de veldig tett på. De liksom, de ønska at jeg skulle få noe skoleutdanning da. Så var det veldig viktig for dem. Søskene var på med lekser, innlevering alle sånne ting. Hun syns det var veldig viktig at jeg fikk gjøre sånne ting da.

Rådgiverne forteller, som nevnt om at de møter foreldre med alt fra urealistisk høye forventninger, til de som later til å ikke bry seg i det hele tatt.

I lys av drøftingen over, og informantenes beskrivelser av foreldres formidling av forventninger, kan det tolkes som at innvandrerforeldres forventninger, engasjement og involvering barnas skolehverdag er varierende. Samtidig kan det i tilfellene til ungdomsinformantene synes som at noen av de aldri har fått formidlet klare forventninger fra sine foreldre, med hensyn til skoleprestasjonene deres. Foreldres formidling av forventninger henger sammen med elevenes skoleprestasjoner (Hattie, 2009). Manglende formidling av forventninger kan i denne sammenhengen være relatert til foreldrenes manglende forutsetninger for å delta aktivt i ungdommens skolehverdag, på bakgrunn av deres kulturelle kapital. Slik kan foreldre som ikke behersker den dominerende kulturen i samfunnet, og i skolen hemmes i sine forsøk på å gi barna oppmuntring og støtte, og engasjere og involvere seg i deres skolehverdag. Ungdommens ambisjoner, interesse, holdninger, og evne til å tilpasse seg i skolen, påvirkes på denne måten av foreldrenes sosiale bakgrunn. Sosial bakgrunn via foreldrenes forutsetninger for å involvere, og engasjere seg i skolen kan dermed påvirke sannsynligheten for bortvalg av videregående opplæring (Lareau, 2011; Lillejord et al., 2015; Markussen et al., 2008)

4.6 Sammensatte livssituasjoner

Som redegjort for i metodekapittelet, var det vanskelig å få tak i informanter til dette prosjektet. Jeg var på forhånd innstilt på at det ikke var gitt at skolelei ungdom var interessert i å snakke med en fremmed om hvorfor de sluttet på skolen. **Rådgiver 1** fortalte at mange ungdommer som passer inn i dette utvalget, ofte ikke møter til avtaler. Han forteller om en opplevelse av at mange svarer ja til avtaler for å kjøpe seg tid, men han er usikker på hvorfor de gjør det. Flere ungdommer jeg var i kontakt med svarte opprinnelig ja, men ombestemte seg, eller dukket aldri opp. Jeg stilte meg selv en rekke spørsmål i forbindelse med denne

utfordringen: *hva er det som gjør at disse ungdommene ikke ønsker å stille opp? Vil de ikke bli hørt? Kan det være at de føler seg stigmatisert i beskrivelsen av utvalget?* Jeg har vel egentlig ikke fått svar på disse spørsmålene, men det jeg har fått vite er at alle informantene forteller om liv som er sammensatt av en rekke forhold som kan gjøre skolegang vanskelig. Det kan tenkes at det også er disse forholdene som bidrar til at noen ikke ville stille til intervju.

Samtidig som det var vanskelig å skaffe informanter, var det også slik at tre av de fire ungdomsinformantene jeg møtte, virket genuint interessert i snakke med meg. **Ungdom 4** virket ikke like begeistret for selve samtalen, men ettersom han selv tok kontakt med meg, kan man anta at han egentlig var positivt innstilt til intervjuet. **Ungdom 3**, som åpnet seg veldig når vi snakket sammen, sa ja til å la seg intervju, men han var vanskelig å få tak i, og han ombestemte seg med hensyn til tid og sted flere ganger før vi endelig møttes. **Ungdom 2** som var sjenert og forsiktig til å begynne med, sa at han syntes det var deilig å snakke litt om alt som hadde skjedd. I denne sammenhengen kan det være at det for noen kanskje ikke fremstår som så fristende å skulle møte en fremmed og snakke om hvorfor man ikke fullførte videregående opplæring, og at en del sa ja, nettopp for å kjøpe seg litt tid, men ombestemte seg senere. For andre kan det å stille til intervju oppleves som nok en ting de må gjøre, og det kan være en ubehagelig påminnelse om en situasjon som ikke nødvendigvis har vært så lett for dem.

På bakgrunn av dette og gjennom intervjuene fikk jeg et inntrykk av at ungdommene dette prosjektet handler om, ofte har hatt det jeg har valgt å kalle *sammensatte livssituasjoner*. Med sammensatte livssituasjoner mener jeg at det har vært mange faktorer som har spilt inn i deres liv, både i og utenfor skolen. Gjennom drøftingen av de foregående konseptene, *personavhengige skoleerfaringer, skolen som sosial arena og familiens forutsetninger*, er det presentert flere forhold og faktorer ved ungdommen selv, og omgivelsene de befinner seg i, som kan ha påvirket sannsynligheten for bortvalg av videregående opplæring.

Rumberger (2011) hevder at det ikke er mulig og gir lite mening å se på de individuelle og institusjonelle faktorene hver for seg, ettersom de ofte opptrer samtidig og henger sammen. Med den tanken som utgangspunkt vil jeg i det følgende presentere funn som kan relatere til hvordan ungdommers sammensatte livssituasjoner kan påvirke sannsynligheten for bortvalg av videregående opplæring. Gjennom drøftingen av disse funnene vil jeg forsøke å besvare

prosjektets hovedproblemstilling: ”Hvilke opplevelser har gutter med innvandrerbakgrunn i sin skolehistorie som kan bidra til å forklare deres bortvalg av videregående opplæring? Jeg velger å dele denne delen i to deler, der første del drøfter hvordan *individuelle forhold* har påvirket ungdommenes opplevelse av sin skolegang. I motsetning til *elevavhengige forhold*, som er drøftet tidligere, vil de *personavhengige forholdene* i større grad handle om forhold i ungdommens liv som ikke er direkte knyttet til skolen, men som kan påvirke skolefaglig prestasjon indirekte. I andre del drøftes hvordan *institusjonelle forhold* påvirker ungdommens opplevelser i skolen. Det vil gjøres med utgangspunkt i hvilke muligheter og hindringer som ligger i dagens skolesystem, og hvordan dette har påvirket ungdommens forhold til skolen.

4.6.1 Individuelle forhold

Som nevnt, har ungdomsinformantene ulike utgangspunkt og forutsetninger for å oppleve mestring og trivsel i skolen, som følge av deres bakgrunn. Man kan anta at de som er kommet til Norge i tenårene har hatt større utfordringer med å tilpasse seg i skolen enn de som er født her. Som drøftet tidligere er det ikke sikkert at de har fått den språklige tilpasningen og stimulansen som har vært nødvendig for å klare seg i skolen. Samtidig kan ungdom som er født i Norge av innvandrerforeldre, også ha vansker med å forstå språklige nyanser, som kan vanskeliggjøre læring og kommunikasjon (Palm, 2008; Wagner et al., 2008). Det kan være rimelig å anta at jo lenger botid i Norge, jo lettere kan det være å tilpasse seg norsk språk, kultur og skole. Det kommer også frem av tall fra SSB som viser at andelen som slutter underveis i det videregående opplæringsløpet later til å gå ned når man har lenger enn 6-9 års botid i Norge (SSB Tabell 11222, 2018)

Informantene forteller litt ulikt om fysisk og psykisk helse. **Ungdom 3** fortalte at han ble alvorlig syk da han skulle begynne på sitt siste år i videregående opplæring, noe som førte til mye fravær. **Ungdom 2** forteller om problemer med å regulere sine egne følelser overfor omgivelsene, og at han på grunn av dette havnet i mange slåsskamper. **Ungdom 1** sier at han har hatt problemer med narkotika. Rådgiverne forteller også at de opplever at mange ungdommer har psykiske helseplager som gjør at de har mye fravær. De forteller også om ungdom med rusproblemer, slik **Rådgiver 2** forklarer her:

Også er det jo, i hvert fall en del av de jeg har jobba med, så er det jo helt sånt klart, tydelig rusproblemer. Som gjør at noen av de stikker ut for å røyke eller klarer ikke stå opp på morgningen på grunn av det.

Tre av de fire ungdomsinformantene måtte helt eller delvis slutte på skolen som følge av egen atferd. **Ungdom 1** beskriver her hvorfor han sluttet på skolen:

Den ene grunnen - fordi jeg hadde lyst til å begynne å jobbe. Også den andre grunnen var at jeg hadde jævlig masse problemer på skolen. Jeg hadde masse bakgrunn med å sloss, narkotika og masse forskjellige ting. Så ble det masse problemer ut av det. Egentlig det var sånn at vi måtte ut. Fordi jeg har gjort masse shit. Så mamma og pappa bare tenkte at vi skal flytte ut, og vi skal prøve å begynne om igjen.

Jeg tolker her aggresjons- og rusproblemer som et uttrykk for vansker av en psykisk art. Ungdoms fysiske og psykiske helse er faktorer som spiller inn på sannsynligheten for å avbryte videregående opplæring (Lamb et al., 2011). Den typen vansker som ungdomsinformantene beskriver kan tolkes som å ha bidratt til at de har avbrutt opplæringen.

Man kan anta at elever som sliter med å tilpasse seg språklig og kulturelt, eller har fysiske eller psykiske helseplager, kan ha vansker med å tilegne seg kunnskaper og ferdigheter i skolen. Rådgiverne sier at de i tillegg til vansker med skolefaglig kunnskapstilegnelse, opplever at en del ungdommer ikke har de ferdighetene som skal til for å kommunisere sine behov til omgivelsene. **Rådgiver 2** påpeker at noen kanskje ikke har erfaring med å snakke om ting, og at de derfor ikke makter å oppsøke hjelp når de har behov for det. **Ungdom 2** begynte på et utdanningsprogram han ikke følte seg komfortabel med, fordi en rådgiver ga ham inntrykk av at det var det eneste alternativet han hadde. Han sier selv at det nok skyldtes dårlig kommunikasjon mellom ham og rådgiver. **Rådgiver 1** sier at han opplever at ungdom med innvandrerbakgrunn er dårligere til å mase seg til den hjelpen de trenger, enn majoritetsungdom, og at de derfor ofte havner lengre bak i køen av de som trenger hjelp.

Individuelle faktorer som kan vanskeliggjøre skolegang kan slik sett påvirke ferdigheter, ikke bare direkte relatert til skolefaglig prestasjon, men også ferdigheter man trenger for å fungere på andre områder. **Rådgiver 1** beskriver at noen ungdommer han møter har såpass

sammensatte livssituasjoner med hensyn til både individuelle og institusjonelle forhold at både skole og livet generelt er vanskelig å håndtere.

Fordi de mister gjerne jobb og sånne ting og. Så det har ikke noe med skole å gjøre egentlig. Det er alt. Livet er så krevende. De klarer ikke å stå i jobben heller.

Det kan synes som at vanskelige livssituasjoner kan komme i veien for muligheten til å stå løpet ut, både i skolen, og i andre settinger. I den sammenhengen kan skulk og avbrutte opplæringsløp tolkes som en flukt fra noe av det som er vanskelig. Hvis et komplisert liv fører til at det er vanskelig å prestere i skolen, kan det gå på trivsel og motivasjon løs. Reaksjonen på dette kan være å avstå fra å delta i skolen. Da kan man igjen snakke om ungdom som risikerer å havne i en negativ spiral. Konsekvensen av å avstå fra skolen kan være ytterligere vanskeligheter og lav grad av mestringsopplevelser hvis man heller ikke makter å skaffe og beholde en jobb. Som nevnt er arbeidsledigheten høy blant de som ikke fullfører videregående opplæring (Finansdepartementet, 2016-2017), og man kan anta at det kan være vanskelig for denne gruppen å skaffe seg jobb. Dette bringer meg videre til de institusjonelle forholdene som i en viss grad bidrar til å skape situasjoner som kan øke sannsynligheten for bortvalg av videregående opplæring.

4.6.2 Institusjonelle forhold

Lave skolefaglige prestasjoner og mistilpasning i skolen, kan som vi har sett, være påvirket av den bakgrunnen man har. **Rådgiver 2** og **Rådgiver 3** forteller at de opplever at vanskelig hjemme- og oppvekstvilkår er noe som går igjen hos en større andel av gutter med innvandrerbakgrunn som avbryter videregående opplæringen. Mange vokser i følge dem opp i familier med lav sosioøkonomisk status, og det påvirker hvordan ungdommen har trivdes og prestert i skolen.

Det er ganske mange som har hatt vanskelige oppvekstforhold.

Jeg tror det er det at det er så mange lavinntektsfamilier, det gjør noe, Vi ser jo også at i noen tilfeller at noen av de foreldrene som ikke kan så godt norsk, som har vært mye hjemme, særlig mødrene. Det er derfor jeg tenker at det er ikke så mye oppfølging da, fra noen av de foreldrene.

Som drøftet under *familiens forutsetninger* kan sosial bakgrunn påvirke ungdommens forhold til skolen. Samtidig vil også sosial bakgrunn kunne ha noe å si for oppvekstforholdene generelt. Lav sosioøkonomisk status er ofte tilfellet i familier der ungdom avbryter opplæringen (Lamb, 2011), og familier med innvandrerbakgrunn har oftere dårligere råd enn befolkningen forøvrig (Langeland et al., 2017). Det påvirker evnen til å skaffe materielle ressurser som kan stimulere til læring og utvikling (Lamb, 2011; Rumberger, 2011). Samtidig kan man anta at økonomiske utfordringer også kan legge et press på familien generelt, og at overskuddet til å følge opp i skolen er mindre. På lik linje med majoritetselever, øker andelen elever med innvandrerbakgrunn som avbryter videregående opplæring jo lavere utdanning foreldrene har (SSB Tabell: 11224, 2018). Innvandrere som gruppe har generelt lavere utdanningsnivå enn befolkningen forøvrig (Blom, 2017). På denne måten kan ungdommens familie- og oppvekstforhold være en risikofaktor som vanskeliggjør skolegang. I tilfellene som informantene i dette prosjektet beskriver kan det virke som at forhold i ungdommens omgivelser, til en viss grad kan ha bidratt til de har hatt vansker med å tilpasse seg skolen, og som konsekvens avbrutt opplæringen.

Som nevnt, er det i dag få som ikke går direkte fra grunnskolen til videregående opplæring. På spørsmål om hvorfor de begynte på videregående skole, svarte alle ungdomsinformantene at de ikke opplevde at det fantes andre alternativer, og at foreldrene deres ville det. At ungdom opplever at det finnes få alternativer til videregående opplæring, er nok i stor grad også en realitet. Retten til videregående opplæring ble innført for å bøte på det manglende samsvaret mellom heltids arbeidsplasser for ungdom og at mange ikke fikk plass i videregående opplæring (Markussen et al., 2008). Det er nok grunn til å anta at det ikke finnes flere muligheter for heltidsarbeid for ungdom i dagens arbeidsmarked, som krever arbeidstakere med stadig mer kompetanse (Finansdepartementet, 2016-2017).

Når man velger å avbryte opplæringen er det heller ikke så mange alternativer å gå til. Oppfølgingstjenesten har ansvar for å følge opp de som ikke benytter seg av retten til videregående opplæring (Opplæringslova §3-6, 1998). **Rådgiver 1**, som jobber i oppfølgingstjenesten sier at de helst prøver å få ungdom som har avbrutt opplæringen tilbake til skolen. De som er under 18 år kan gå ut i arbeidspraksis hvis de ikke vil gå på skolen, eller mens de venter på å begynne igjen. Arbeidspraksis er ubetalt arbeid der målet kan sies å være at ungdommen skal få noen form for kompetanse, men det kan virke som at det ikke fungerer optimalt:

Rådgiver 1: *Vi har det jo som regel innenfor skoleåret, men det er veldig få som har praksis fra september til juni. Det skjer nesten aldri lenger. Før fikk de 250kr dagen eller noe, så da var det noe motivasjon i det, men nå, så er det en måned eller to, tre kanskje. Da er de som regel lei, eller så ser de at "jeg gjør jo den samme jobben som de andre og de får penger for det, og jeg gjør det gratis".*

Både **Ungdom 2** og **Ungdom 3** har vært i arbeidspraksis. **Ungdom 3** sluttet fordi han ikke trivdes med å gjøre samme jobb som andre uten å få betalt for det, noe som kan være forståelig.

Rådgiver 2 og **Rådgiver 3** forteller at mange avbryter videregående opplæring på grunn av manglende praksisplasser for de som går yrkesfaglige utdanningsprogram. De forteller at noen begynner som følge av dette på allmennfaglige påbyggingsfag, men det fungerer sjelden, da det er en faglig krevende overgang fra yrkesfag. Med hensyn til gutter med innvandrerbakgrunn, så beskriver de at de noen ganger opplever at denne gruppen ofte møter utfordringer i konkurransen om lærlingplass.

De tenker jo at det skal gå, men så faller de fra fordi de har mye mer fravær enn det andre har, så de konkurrerer med mye sterkere elever i forhold til dette med fravær vil jeg si. Og de har også mye svakere karakterer. Det er det ikke noe tvil om.

Dette kan sies å samsvare med tall fra SSB som sier at ungdom med innvandrerbakgrunn har gjennomsnittlig lavere karakterer fra grunnskolen enn majoritetsungdom (SSB Tabell 11690, 2017). I lys av at lave skolefaglige prestasjoner og mistilpasning i skolen, ofte er noe som har vist seg fra grunnskolen av, og som gjerne vedvarer i videregående opplæring (Markussen et al., 2008), kan man anta at dette også kan gjelde de som ønsker lærlingplass.

De tre rådgiverne sier at de opplever at de fleste vil gjerne, men de makter det ikke, og ender opp med å gå Vg1 flere ganger.

Rådgiver 3: *De vil jo gjerne, de skjønner at det er viktig med utdanning. Så de søker jo skoleplass, gang på gang.*

Dette kan tolkes som at de fleste vet at videregående opplæring er viktig, og vil gjerne få det til, men at de møter hindre på veien som gjør at de ikke makter, og gir til slutt opp. Med hensyn til konseptet sammensatte livssituasjoner, har vi nå sett på hvordan språklig og kulturell mistilpasning, fysiske og psykiske helsefaktorer og familie- og oppvekstforhold kan lede til at noen elever sliter med å prestere i skolen. Jeg mener også at man kan anta at alle disse forholdene kan påvirkes av hverandre, og sammen bidra til at skolegangen blir vanskelig. Vold og rus kan sees som et tegn på vansker som kan relateres til psykiske helseproblemer. Det kan gå utover skolefaglige prestasjoner og muligheten for å tilpasse seg, men det kan også være omvendt. Språklig og kulturell mistilpasning i skolen kan også føre til psykiske vansker som kan være lettere å håndtere gjennom selvmedisinering med rusmidler, eller ved å ta del i en vennegjenger der skolefaglig prestasjon ikke er oppskriften på suksess.

Ut i fra problemstillingen *Hvilke opplevelser har gutter med innvandrerbakgrunn i sin skolehistorie som kan bidra til å forklare deres bortvalg av videregående opplæring?* kan det på bakgrunn av det informantene har sagt, synes som at mange gutter med innvandrerbakgrunn ofte eksponeres for en rekke risikofaktorene i oppveksten, som kan gjøre det vanskelig å leve opp til skolens krav og kompetansemål. Samtidig finnes det få alternativer til å ta videregående opplæring. På bakgrunn av dette kan man se det som at en del ungdom nærmest tvinges inn å i et utdanningsløp de er dårlig rustet til klare.

Hvis det er som Markussen et al. (2011) hevder, at grunnskolen produserer elever med stor variasjon i ferdigheter og forutsetninger, og disse ulikhetene tas det lite hensyn til i rådgivningen når de skal søke seg inn på videregående skole, og når de begynner der, kan det synes som at noen elever, aldri har en reell mulighet til suksess i videregående skole. Hvis man ser på denne forklaringsmåten til bortvalg av videregående opplæring i lys av Bourdieus (1977) teori om kulturell kapital, kan det virke som at skolen mislykkes når det gjelder å skape like muligheter for barn og unge med ulik bakgrunn. Tanken om at skolen favoriserer de med en viss type kapital underbygges av misforholdet mellom de elevene som via sin sosiale bakgrunn tilpasser seg skolen faglig og sosialt, og de som ikke gjør dette.

På den måten kan man anta at gutter med innvandrerbakgrunn og deres omgivelser i en del tilfeller kan mangle den kulturelle kapital som kreves av dem for å lykkes i skolen. Når det da finnes få alternativer til å ta videregående opplæring kan det synes som at bortvalget kun er slutten på en skolehistorie som er fylt av opplevelser av å føle seg mistilpasset og mislykket.

Rådgiver 2: Jeg opplever at det handler om at mange har noen hull fra ungdomsskolen, så det er så innmari vanskelig å henge med. Så det blir nesten som et mål som er helt umulig å nå.

I stedet for å forsøke å nå det muligens uoppnåelige målet har de søkt seg til sosiale settinger der det er mindre fokus på skole, og de opplever tilhørighet og mestring. Det kan synes som at de har havnet i en negativ spiral av skolefravær og stadig dårligere forutsetninger for skolefaglig suksess. Som konsekvens velger noen bort videregående opplæring. Sosial posisjonsteori sier at kostnads- og nytteeffekten avgjør hvor mye verdi man tillegger utdanning (Boudon, 1974). I denne sammenhengen kan det synes som at bortvalg av videregående opplæring er et rasjonelt valg tatt med utgangspunkt i en vurdering av utbyttet de får av å gå på skolen, og på bakgrunn av et ønske om å søke seg bort fra et miljø man stadig opplever å mislykkes i. For de elevene med en skolehistorie fylt av lav grad av tilpasning, trivsel og engasjement i skolen, kan det i lys av det som er drøftet her, fremstå som mer rasjonelt å velge bort videregående opplæring enn å begynne på den.

5 Avslutning

Formålet med denne oppgaven har vært å belyse bortvalg i videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn, med utgangspunkt i hva guttene dette handler om kan fortelle at de har opplevd i gjennom sin tid i skolen.

Teorien og den tidligere forskningen som er brukt for å belyse bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn, er valgt med utgangspunkt i at jeg mener den belyser fenomenet på en god måte. Samtidig vil jeg erkjenne at ved å bruke annen teori og forskning, kunne andre forhold ha kommet frem. Både Bourdieus (1977) teori om kulturell kapital og Boudons (1974) verdi- og sosiale posisjonsteori er utviklet i en annen tid og kontekst enn den som diskuteres her. Allikevel mener jeg teoriene har vært nyttige for å diskutere hvordan ulik bakgrunn kan påvirke mulighetene for, og ønsket om skolefaglig suksess. Forskningen som er gjort av Markussen et al. (2008), er benyttet for å vise til resultater som baserer seg på norske forhold. At undersøkelsen fant sted for over ti år siden, kan svekke dens relevans på noen områder. Jeg har derfor innhentet nye tall og resultater der jeg har funnet det nødvendig, og jeg mener det gir et godt grunnlag for å presentere tendenser når det kommer til bortvalg av videregående opplæring i Norge. De to andre undersøkelsene av Rumberger (2011) og Lamb et al. (2011) viser tendenser i bortvalg av videregående opplæring i en internasjonal kontekst. Jeg mener funnene i disse undersøkelsene underbygger og utdyper funnene i Markussen et al. (2008). Samtidig må det påpekes at alle de tre undersøkelsene ser på fenomenet bortvalg av videregående opplæring i den vestlige verden. De undersøker bortvalg av videregående opplæring generelt, og selv om alle undersøkelsene inkluderer fenomenet med hensyn til gutter med innvandrerbakgrunn, er det ingen av de som ser på dette spesielt. Det kunne derfor ha vært hensiktsmessig å ha benyttet forskning som i større grad ser på fenomenet med utgangspunkt i gutter med innvandrerbakgrunn spesielt. For å bøte på dette har jeg supplert med tall fra SSB, og resultater fra andre undersøkelser som kan være relevante med hensyn til gutter med innvandrerbakgrunn. Jeg mener dermed å kunne hevde at jeg har benyttet meg av teori og tidligere forskning som belyser fenomenet bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn.

Prosjektets gyldighet og pålitelighet er forsøkt sikret ved å redegjøre for egen forskerrolle, utvalget, forskningsopplegget, den metodiske tilnærmingen, datamaterialet samt tolkninger og analytiske tilnærminger.

Jeg gikk i gang med dette prosjektet med en viss forforståelse av fenomenet bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn. Jeg hadde en idé om at årsaken til det høye bortvalget i utvalgsgruppen i stor grad handlet om manglende samsvar mellom den kulturen ungdom med innvandrerbakgrunn vokser opp i, og samfunnets og skolens dominerende kultur. Det samsvarer med funn jeg har gjort, både gjennom teori og datamateriale. Samtidig har jeg også funnet at dette bare er ett av mange forhold som spiller inn i gutter med innvandrerbakgrunns liv, og som bidrar til at noen velger å avbryte opplæringen.

Jeg har gjennom dette prosjektet fått prøve meg i rollen som forsker. Jeg har både en faglig og personlig interesse for prosjektets tema, noe som har motivert meg hele veien i arbeidet. Jeg opplevde underveis at det var krevende å være avhengig av andre for å skaffe den informasjonen jeg var ute etter.

Hvis jeg skulle ha gjort noe annerledes må det ha vært å undersøke mulighetene for å få tak i informanter som passet inn i utvalget bedre, før jeg sto klar med intervjuguide og godkjenning fra NSD. På den måten kunne jeg ha disponert tiden min bedre, og det kunne ha vært lettere å gjøre forberedelser som samsvarte i større grad med den utvalgsgruppen jeg endte opp med. Allikevel mener jeg at jeg har fått tak i den informasjonen jeg opprinnelig søkte, på tross av en del endringer underveis.

Prosessen med å skaffe informanter var krevende, og jeg har måttet endre utvalgskriteriene to ganger. Jeg har også benyttet meg av belønning for å motivere ungdomsinformantene til å stille til intervju. Det kan ha bidratt til å svekke prosjektets gyldighet og pålitelighet. Om dette påvirket noen til å stille til intervju er jeg usikker på, men jeg mener at svarene til ungdommen ikke har vært påvirket av gavekortet de mottok, og at ingen heller lot seg intervju mot sin vilje.

For å samle inn datamateriale til prosjektet har jeg benyttet meg av kvalitativ metode. Dette var for å bli kjent med informantenes egne tanker og opplevelser knyttet til fenomenet bortvalg av videregående opplæring. Ved å benytte meg av semi-strukturerte intervjuer fikk jeg muligheten til å la informantene fortelle sin historie innenfor de temaene jeg ønsket å belyse. Om jeg hadde benyttet meg av kvantitativ metode ville jeg ikke hatt mulighet til å

fange informantenes egne tanker og opplevelser på samme måte. Jeg mener derfor at jeg benyttet meg av den metoden som var mest hensiktsmessig for å oppnå det jeg ønsket med dette prosjektet.

Datainnsamling ved hjelp av semi-strukturerte intervjuer bygger på en fenomenologisk tankegang om å undersøke et fenomen slik det oppleves for de det handler om. Gjennom intervjuene med ungdomsinformantene fikk jeg belyst fenomenet bortvalg av videregående opplæring med utgangspunkt i deres egne tanker og opplevelser, men på grunn av et lite antall informanter var min vurdering at det ikke ble belyst godt nok. Jeg valgte derfor å intervju tre rådgivere som jobber med gutter med innvandrerbakgrunn som har avbrutt, eller er i ferd med å avbryte videregående opplæring. Min idé var hele tiden at jeg ville intervju guttene dette prosjektet handler om, men jeg var også vært inne på tanken om å bare intervju personer som jobber i oppfølgingstjenesten, fordi jeg antok at det ville være lettere å få tak i informanter. Om det hadde blitt gjort kunne jeg ha belyst fenomenet og drøftet funnene med utgangspunkt i teori, men jeg ville ikke ha fanget opp guttenes egne opplevelser, bare andres oppfatning av deres situasjon, noe jeg tidvis i intervjuene opplevde at var to ganske forskjellige sider av samme sak.

Tolkninger som er gjort med utgangspunkt i datamaterialet er forsøkt gjort uten å la meg påvirke av forforståelse eller med etablert teori. De kan allikevel være befattet med visse problemer på bakgrunn av språklige barrierer, der jeg kan ha misforstått hva informantene, særlig ungdomsinformantene har forsøkt å formidle. Noen av intervjuene hadde kort varighet, og det er ikke sikkert at det som ble formidlet på den tiden egentlig er nok til at jeg kan trekke konklusjoner ut i fra dette. Det har også vært viktig å vurdere de etiske konsekvensene av tolkninger og presentasjonen av funn og drøfting, slik at de dette prosjektet handler om ikke opplever seg stigmatisert. Samtidig erkjenner jeg at det kan være at noen opplever problemstillingen og temaet i seg selv som stigmatiserende, da hensikten er å belyse hva som er spesielt for en gruppe mennesker, definert av kjønn og geografisk opphav.

De fire ungdomsinformantene var, eller hadde foreldre som var fra ulike land. Det kan gjøre dem mindre sammenlignbare enn om de hadde vært fra samme del av verden, og hatt lik botid i Norge. Allikevel kom det frem en del likheter mellom dem, med hensyn til trivsel i skolen, og årsakene til at de sluttet på skolen. På grunn av utvalgets størrelse og informantenes ulike bakgrunn, har funnene som er gjort begrenset generaliserbarhet. Jeg kan

ikke si noe generelt om fenomenet bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn. Allikevel mener jeg at ved å kombinere mine funn med tidligere forskning og etablert teori, kan det reises relevante spørsmål med hensyn til fenomenet. Jeg har forsøkt å gjøre forskningsprosessen så transparent som mulig, for å sikre prosjektets etterprøvbarhet.

Av de funnene som er gjort vil jeg nå trekke frem de jeg mener er mest vesentlige. Et viktig funn er at mange gutter med innvandrerbakgrunn som avbryter videregående opplæring har store faglige hull fra grunnskolen. Det gjør dem dårlig rustet til å møte den videregående opplæringens krav til ferdigheter. Et annet funn som er gjort med utgangspunkt i rådgivernes uttalelser og teori, er at mange i denne utvalgsgruppen synes også å komme fra familier med lav sosioøkonomisk status. Det dreier seg om økonomi som påvirker levekår, muligheten for fritidsaktiviteter og ressurser som kan stimulere til læring. Foreldres utdanningsnivå, kan også i seg selv være en ressurs gjennom holdninger til utdanning og forutsetninger for å hjelpe med skolerelaterte oppgaver.

Et tredje vesentlig funn er at mange er engasjerte i skolen, men ikke nødvendigvis i det faglige. Alle informanter forteller om høy grad av sosial trivsel i skolen, men at det ikke bidrar til økt motivasjon for å drive med skolerelaterte aktiviteter. Det kan synes som at det sosiale miljøet ungdommen har på skolen kan påvirke holdninger til skole og læring i en negativ retning.

At lærer-elev relasjoner er viktig for å fremme læring og trivsel i skolen er noe man har vært enige om lenge, og det er ikke annerledes for gutter med innvandrerbakgrunn (Imsen, 2014). Et funn som jeg vil trekke frem i den sammenheng er hvor ansvaret for relasjonen ligger. Relasjoner avhenger av alle parter som utgjør relasjonen, men jeg vil påstå at det ligger et særlig ansvar på læreren når relasjoner til elever skal etableres. I lys av det som er drøftet tidligere kan det synes som at gutter med innvandrerbakgrunn oftere enn majoritetselever, er i en sårbar posisjon både når det gjelder mestring og trivsel i skolen, og med hensyn til familie- og oppvekstforhold. Hvis man vokser opp under forhold hvor risikofaktorer har rom til å utspille seg, kan det synes som enda viktigere at akkurat disse elevene kan oppleve gode relasjoner til en lærer.

Til sist vil jeg påpeke at alle funn, forhold og faktorer av individuell og institusjonell art og som er drøftet her, står i et vekselvirkende forhold og påvirker hverandre. Det kan derfor synes som at for mange gutter med innvandrerbakgrunn er det flere faktorer i deres skolehistorie som kan ha bidratt til at de til slutt har valgt bort videregående opplæring.

Ved å skrive en masteroppgave om fenomenet bortvalg av videregående opplæring blant gutter med innvandrerbakgrunn, mener jeg å ha skrevet en oppgave av spesialpedagogisk relevans. Jeg mener det er mye som er presentert og drøftet som er av spesialpedagogisk interesse, og jeg vil gjerne trekke frem ett forhold jeg anser som det mest avgjørende: Så lenge man har et system hvor det finnes få alternativer til videregående opplæring, må man sørge for at alle elever får den kompetansen de trenger gjennom grunnskolen. Det vil i mange tilfeller kunne gjøres gjennom ordinær tilrettelagt opplæring, men i mange tilfeller vil det også være nødvendig å sette inn spesialpedagogiske tiltak for å sørge for dette. I dette arbeidet bør man erkjenne hvor avgjørende den jobben man gjør kan være med hensyn til den enkelte elevs liv og fremtid.

At det hvert år begynner elever i videregående opplæring som ikke har den kompetansen og de ferdighetene som skal til for å nå skolens kompetansemål, sier noe om at en større innsats bør settes inn i grunnskolen. Dette er noe som bør gjelde for alle elever, uavhengig av bakgrunn. Samtidig kan det synes som at de med en annen språklig og kulturell bakgrunn er særlig sårbare med tanke på risiko for å bli hengende etter skolen. Med utgangspunkt i skolefaglige prestasjoner kan dette synes å gjelde gutter med innvandrerbakgrunn i større grad enn jenter. Med en større innsats kan man kanskje bidra til at videregående opplæring blir et sted alle elever kommer for å lære, og forhindre at noen har det bare som et sted å være. På den måten kan man kanskje oppnå regjeringens ambisjon om å ”..utvikle et samfunn som skaper muligheter for alle.” (Finansdepartementet, 2016-2017, s. 6).

Jeg skulle gjerne ha sett mer forskning som fokuserer på hvordan man gjennom grunnskolen kan iverksette tiltak som mer effektivt kan møte de ulike utgangspunktene og forutsetningene elever har når de begynner på skolen. Mitt inntrykk er at flertallet av elever forstår viktigheten av utdanning, og de ønsker å gjennomføre opplæringen, men for noen synes det umulig å oppnå. Når det finnes få alternativer til videregående opplæring, samtidig som 10 år i grunnskolen ikke gir samme ferdigheter til alle elever, kan man stille spørsmålsteget ved hvorvidt elevene som ender opp med å slutte underveis, har hatt reelle valgmuligheter. Hvis

de ikke har noe annet valg enn å begynne på videregående skole, samtidig som de ikke har mulighet til å nå kompetansemålene, kan det synes som at de heller ikke har hatt noe annet valg enn å slutte. Som **Ungdom 2** sier om hvilke alternativer han opplevde å ha:

Det ble sånn at hvis ikke det er videregående, så er det ikke noe annet.

Jeg velger igjen å sitere Markussen et al. (2008, s. 43): ”De unge velger ikke å slutte, men de slutter likevel..”. Jeg mener det er avgjørende at man i fremtiden sørger for å gi alle elever generelt, og disse elevene spesielt, mulighet til å lære og utvikle seg slik at de får den kompetansen de trenger for å imøtekomme kravene som samfunnet stiller til dem gjennom skolesystemet.

Litteraturliste

- Amundsen, M.-L. & Garmannslund, P. E. (2015). Mestring og trivsel hos elever med minoritetsbakgrunn i skoler der majoritetsspråklige elever er i flertall. *Logopeden*, (4/2015), 10-17. Hentet fra http://norsklogopedlag.no/Userfiles/Upload/files/Logopeden/Logopeden_4-15_final.pdf
- Asvall, H., Nytrøen, O. & Solvang, F. (2018). Lærer: - «Fritt skolevalg» er retorikk. *NRK*. Hentet fra https://www.nrk.no/norge/laerer_-problemene-i-oslo-skolen-er-en-konsekvens-av-fritt-skolevalg-1.13946404
- Bakken, A. (2016). Endringer i skoleengasjement og utdanningsplaner blant unge med og uten innvandringsbakgrunn. Trender over en 18-årsperiode. *Tidsskrift for ungdomsforskning* (1/2016), 40-62. Hentet fra <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1590>
- Bakken, A., Frøyland, L. R. & Sletten, M. A. (2016). Sosiale forskjeller i unges liv : hva sier Ungdata-undersøkelsene? Anders Bakken, Lars Roar Frøyland, Mira Aaboen Sletten. *NOVA rapport 3/2016*. Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv>
- Befring, E. (2002). *Forsningsmetode, etikk og statistikk*. Oslo: Samlaget.
- Begum, S. (2018, 27. april). Fritt skolevalg fungerer *Dagbladet*.
- Blom, S. (2017). Levekår blant innvandrere i Norge 2016. *SSB rapport 2017/13*. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/attachment/309211?ts=160ea9e4890>

- Boudon, R. (1974). *Education, opportunity, and social inequality: changing prospects in Western society*. New York: Wiley.
- Bourdieu, P. (1977). Cultural and social reproduction. I A. H. Halsey & J. Karabel (Red.), *Power and ideology in education* (s. 487-511). New York: Oxford University Press.
- Bourdieu, Pierre. (2014, 12. mars 2018). Pierre Bourdieu. I *Store norske leksikon*. Hentet fra [https://snl.no/Pierre Bourdieu](https://snl.no/Pierre_Bourdieu)
- Bourdieu, P. & Passeron, J.-C. (1977). *Reproduction in education, society and culture* (Vol. 5). London: Sage.
- Bugstad, H. K. (2016). Stadig flere mangler grunnskolepoeng. *Utdanning*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/stadig-flere-mangler-grunnskolepoeng>
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ekern, L. (2009). Hva betyr betaling for forskningens kvalitet? *Forskningsetikk, 2009-1*, 9-10. Hentet fra <https://www.etikk.no/Aktuelt/Fagbladet-Forskningsetikk/arkiv/2009/2009-1/Hva-betyr-betaling-for-forskningens-kvalitet/>
- Ekren, R. (2014, 09.12.2014). Sosial reproduksjon av utdanning?, *Samfunnsspeilet*. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/210120?ts=14a1afdd738>
- Fekjær, S. B. & Birkelund, G. E. (2009). Finnes Ghettskolen? Betydningen av andel elever med innvandrerbakgrunn for elevenes prestasjoner i videregående skole. I A. Mastekaasa & G. Elisabeth Birkelund (Red.), *Integrert? : innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv* (s. 91-105). Oslo: Abstrakt forlag.

Finansdepartementet. (2016-2017). *Perspektivmeldingen 2017*. (Meld. St. 29). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-29-20162017/id2546674/sec1>.

Forskrift til opplæringslova, §§ 6-22 til 6-26. (2006). *Forskrift 23. juni 2006 nr. 724 til opplæringslova: Kapittel 6. Inntak til vidaregåande opplæring*.: Hentet fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_7.

Garrison-Wade, D. & Lewis, C. W. (2011). Tips for school principals and teachers. Helping Black Students Achieve. I J. Landsman & C. W. Lewis (Red.), *White teachers / diverse classrooms : creating inclusive schools, building on students' diversity, and providing true educational equity* (2 utg., s. 136-148). Sterling, Virginia: Stylus Publishing

Goffman, E. (1997). Selections from Stigma. I L. J. Davis (Red.), *The Disability studies reader* (2. utg., s. 203-216). New York: Routledge.

Grinage, J. (2011). Color blindness, unconscious bias, and student achievement in suburban schools. I J. Landsman & C. W. Lewis (Red.), *White teachers / diverse classrooms : creating inclusive schools, building on students' diversity, and providing true educational equity* (2. utg., s. 123-134). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.

Grøgaard, J. B. (1997). En historie som har fått vasket seg? Om oppfølgingstjenstens målgruppe - rekruttering og tiltak første skoleår. I K. Tornes & B. Lødding (Red.), *Idealer og paradokser : aspekter ved gjennomføringen av Reform 94* (s. 177-216). Oslo: Tano Aschehoug. Hentet fra https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2009041600069.

Hattie, J. (2009). *Visible learning : a synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.

- Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: innføring i pedagogisk psykologi* (5. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jávo, C. (2010). *Kulturens betydning for oppdragelse og atferdsproblemer : transkulturell forståelse, veiledning og behandling*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M. & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lamb, S. (2011). School Dropout and Inequality. I S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Red.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (s. 369-390). Dordrecht: Springer Netherlands: Dordrecht. doi: 10.1007/978-90-481-9763-7
- Lamb, S. & Markussen, E. (2011). School Dropout and Completion: An International Perspective. I S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Red.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (s. 1-18). Dordrecht: Springer Netherlands: Dordrecht. doi: 10.1007/978-90-481-9763-7
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polesel, J. (2011). *School Dropout and Completion : International Comparative Studies in Theory and Policy* Stephen S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Red.), doi: 10.1007/978-90-481-9763-7
- Landsman, J. & Lewis, C. W. (2011). A call to action and self-reflection for white teachers in diverse classrooms. I J. Landsman & C. W. Lewis (Red.), *White teachers / diverse classrooms : creating inclusive schools, building on students' diversity, and providing true educational equity* (2. utg., s. 1-8). Sterling, Virginia: Stylus Publishing.
- Langeland, S., Furuberg, J. & Lima, Åsland, I. A. (2017). *Fattigdom og levekår i Norge. Tilstand og utviklingstrekk - 2017. NAV-rapport 2017:4*. Hentet 21. Mars 2018 fra

<https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Kunnskap/Analyser+fra+NAV/NAV+rapporserie/NAV+rappor/attachment/523851?download=Fattigdomsrapporten%202017.pdf>.

Lareau, A. (2011). *Unequal childhoods : class, race, and family life* (2. utg.). Berkeley, Calif: University of California Press.

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254008808778&pagename=kunnskapscenter/Hovedsidemal>

Markussen, E. (2010). Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden. I Eifred Markussen (Red.), *Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden*. (193-229) København: Nordisk ministerråd. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1253986409519&ang=no&pagename=kunnskapscenter%2FHovedsidemal>.

Markussen, E., Frøseth, M. W., Sandberg, N., Lødding, B. & Borgen, J. S.. (2011). Early Leaving, Non-Completion and Completion in Upper Secondary Education in Norway. I S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Red.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. (253-271) Dordrecht: Springer Netherlands: Dordrecht. doi: 10.1007/978-90-481-9763-7

Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse : gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Oslo: Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281968/NIFUrapport2008-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>.

Janosz, M., Bisset, S. L., Pagani, L. S. & Levin, B. (2011). Educational Systems and School Dropout in Canada. I S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (Red.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (s. 295-320). Dordrecht: Springer Netherlands: Dordrecht. doi: 10.1007/978-90-481-9763-7

NESH. (2016, 27. april). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/b.-hensyn-til-personer-5---18/>

Nordahl, T. (2014). Foreldrenes deltakelse og involvering i elevenes skolegang. Hentet fra <https://www.hihm.no/om-hoegskolen/nyheter/eldre-nyheter/2014/foreldrenes-deltagelse-og-involvering-i-elevenes-skolegang>

Opplæringslova §1-3. (1998). Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.: Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1 - §1-1.

Opplæringslova §2-8. (1998). Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.: Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> - KAPITTEL_2.

Opplæringslova §3-6. (1998). Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.: Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> - KAPITTEL_3.

Opplæringslova § 3-1. (1998). Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> - KAPITTEL_3.

Opplæringslova § 9-2. (1998). Lov av 17. juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den videregående opplæringa.: Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61> - KAPITTEL_10.

Palm, K. (2008). Språklige minoritetselever og fagundervisningen i grunnskolen: Overgangen fra hverdasspråk til fagspråk hos elever integrert i ordinær undervisning. I A.-M. Hauge & S. Aamodt (Red.), *Familielæring : og andre modeller innenfor flerkulturelt pedagogisk arbeid* (s. 196-210). Oslo: Universitetsforlaget.

Rogstad, J. (2016). Hvorfor skal jeg ta utdanning når jeg uansett ender med å kjøre taxi? I J. Rogstad & K. Reegård (Red.), *De Frafalne : om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 131-153). Oslo: Gyldendal akademisk.

Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out : why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Mass: Harvard university press.

Skirbekk, S. (2015). Sosial ulikhet. *Store Norske Leksikon*. Hentet fra https://snl.no/sosial_ulikhet

SSB. (2016). Gjennomføring i videregående opplæring, 2010-2015. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02> - content

SSB. (2018a). Fakta om utdanning 2018, Nøkkeltall fra 2016. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/335552?ts=160b65dba20>

SSB. (2018b). Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvbef>

SSB Tabell 11222. (2018). Gjennomføring i videregående opplæring for elever med innvandringsbakgrunn, etter kjønn, studieretning/utdanningsprogram (todelt),

botid i Norge og fullføringsgrad 2010-2015 - 2011-2016. Hentet fra <http://www.ssb.no/statbank/sq/10007340/>

SSB Tabell 11690. (2017). Karakterer ved avsluttet grunnskole: Elever, etter kjønn, innvandringskategori og grunnskolepoeng 2015 - 2017. Hentet fra <http://www.ssb.no/statbank/sq/10007337/>

SSB Tabell: 09253. (2017a). Gjennomføring i videregående opplæring, etter kjønn, studieretning/utdanningsprogram og fullføringsgrad. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/09253>

SSB Tabell: 09253. (2017b). Gjennomføring i videregående opplæring, etter kjønn, studieretning/utdanningsprogram og fullføringsgrad 2005-2010 - 2011-2016. Hentet fra <http://www.ssb.no/statbank/sq/10007335/>

SSB Tabell: 09262. (2018). Gjennomføring i videregående opplæring, etter foreldrenes utdanningsnivå og fullføringsgrad (F) 1994-1999 - 2011-2016. Hentet fra <http://www.ssb.no/statbank/sq/10007338/>

SSB Tabell: 09330. (2017). Gjennomføring i videregående opplæring for elever med innvandringsbakgrunn, etter kjønn, landbakgrunn og fullføringsgrad. Hentet fra <http://www.ssb.no/statbank/sq/10007336/>

SSB Tabell: 11224. (2018). Gjennomføring i videregående opplæring for elever med innvandringsbakgrunn, etter innvandringskategori, foreldrenes utdanningsnivå og fullføringsgrad 2006-2011 - 2011-2016. Hentet fra <http://www.ssb.no/statbank/sq/10007341/>

SSB Tabell: 11689. (2018). Karakterer ved avsluttet grunnskole: Elever, etter kjønn, grunnskolepoeng, foreldrenes utdanningsnivå, statistikkvariabel og år. Hentet fra <http://www.ssb.no/statbank/sq/10007344/>

Tjora, A. H. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (3. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Udir. (2017). *Fraværsgrense Udir-3-2016*. Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vitnemal/fravarsgrense---udir-3-2016/?depth=0&print=1> - skjønn-opp-til-15-prosent.

University of California Santa Barbara. (2017). *Russell Rumberger, Professor Emeritus, Ph.D., Stanford University*. Hentet fra <https://education.ucsb.edu/russell-rumberger>

Utdanningsdirektoratet. (2016). *Prinsipper for opplæringen: Tilpassa opplæring og likeverdige føresetnader*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/prinsipper-for-opplaringen2/tilpassa-opplaring-og-likeverdige-foresetnader/>.

Wagner, Å. K. H., Strömqvist, S. & Uppstad, P. H. (2008). *Det flerspråklige mennesket : en grunnbok om skriftspråklæring*. Bergen: Fagbokforlaget.

Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

Vedlegg 1: Godkjenning fra NSD



Jan Grue
Postboks 1140 Blindern
0318 OSLO

Vår dato: 24.01.2018

Vår ref: 57923 / 3 / OASR

Deres dato:

Deres ref:

Tilråding fra NSD Personvernombudet for forskning § 7-27

Personvernombudet for forskning viser til meldeskjema mottatt 20.12.2017 for prosjektet:

<i>57923</i>	<i>Avbrutt videregående opplæring blant norskfødte gutter med innvandrerforeldre.</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Jan Grue</i>
<i>Student</i>	<i>Frida Sjøstrand</i>

Vurdering

Etter gjennomgang av opplysningene i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon finner vi at prosjektet er unntatt konsesjonsplikt og at personopplysningene som blir samlet inn i dette prosjektet er regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. På den neste siden er vår vurdering av prosjektopplegget slik det er meldt til oss. Du kan nå gå i gang med å behandle personopplysninger.

Vilkår for vår anbefaling

Vår anbefaling forutsetter at du gjennomfører prosjektet i tråd med:

- opplysningene gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon
- vår prosjektvurdering, se side 2
- eventuell korrespondanse med oss

Meld fra hvis du gjør vesentlige endringer i prosjektet

Dersom prosjektet endrer seg, kan det være nødvendig å sende inn endringsmelding. På våre nettsider finner du svar på hvilke [endringer](#) du må melde, samt endringskjema.

Opplysninger om prosjektet blir lagt ut på våre nettsider og i Meldingsarkivet

Vi har lagt ut opplysninger om prosjektet på nettsidene våre. Alle våre institusjoner har også tilgang til egne prosjekter i [Meldingsarkivet](#).

Vi tar kontakt om status for behandling av personopplysninger ved avslutt

Ved avslutt 01.06.2018 vil vi ta kontakt for å avklare status for behandlingen av personopplysninger.

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Se våre nettsider eller ta kontakt dersom du har spørsmål. Vi ønsker lykke til med prosjektet!

Vennlig hilsen

Marianne Høgetveit Myhren

Øivind Armando Reinertsen

Kontaktperson: Øivind Armando Reinertsen tlf: 55 58 33 48 / Øivind.Reinertsen@nsd.no

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Frida Sjøstrand, frida.sjostrand@gmail.com



Formålet med studien er å undersøke hvilke opplevelser har norskfødte gutter med innvandrerforeldre har i sin skolehistorie som kan bidra til å forklare deres bortvalg av videregående utdanning?

Du har opplyst i meldeskjema at utvalget vil motta skriftlig og muntlig informasjon om prosjektet, og samtykke skriftlig til å delta. Vår vurdering er at informasjonsskrivet til utvalget er godt utformet.

Det fremgår av meldeskjema at du vil behandle sensitive opplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning.

Det behandles enkelte opplysninger om tredjeperson. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere. Vi ber deg starte intervjuet med å be informanten omtale tredjepersoner i så lite identifiserende grad som mulig. Dersom det er mulig kan man for eksempel kategorisere til foreldre eller søsken fremfor mor/far storebror/lillesøster.

Personvernombudet forutsetter at du behandler alle data i tråd med Universitetet i Oslo sine retningslinjer for datahåndtering og informasjonssikkerhet. Vi legger til grunn at bruk av privat pc er i samsvar med institusjonens retningslinjer.

Prosjektslutt er oppgitt til 01.06.2018. Det fremgår av meldeskjema/informasjonsskriv at du vil anonymisere datamaterialet ved prosjektslutt. Anonymisering innebærer vanligvis å:

- slette direkte identifiserbare opplysninger som navn, fødselsnummer, koblingsnøkkel
- slette eller omskrive/gruppere indirekte identifiserbare opplysninger som bosted/arbeidssted, alder, kjønn
- slette lydopptak.

For en utdypende beskrivelse av anonymisering av personopplysninger, se Datatilsynets veileder:

<https://www.datatilsynet.no/globalassets/global/regelverk-skjema/veiledere/anonymisering-veileder-041115.pdf>

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du være med i et forskningsprosjekt om bortvalg av videregående opplæring?

Bakgrunn og formål med prosjektet

Jeg er en masterstudent i spesialpedagogisk rådgivning ved Universitetet i Oslo, som jobber med mitt mastergradsprosjekt om bortvalg i videregående skole blant gutter med innvandrerbakgrunn. Mitt ønske med prosjektet er å lære mer om guttenes egne opplevelser i skolen, og forklaringer rundt det å avbryte videregående opplæring. Prosjektet tar utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilke opplevelser har gutter med innvandrerbakgrunn i sin skolehistorie som kan bidra til å forklare deres bortvalg av videregående utdanning?*

Hva innebærer det å delta i prosjektet?

Jeg ønsker å få informasjon fra 4-6 gutter som på et tidspunkt har avbrutt sin videregående utdanning. Informasjonen vil samles inn ved hjelp av intervjuer, der informantene vil bli stilt spørsmål om sin tid som skoleelev før og etter at de har begynt på videregående skole, og valget om å avbryte skolegangen. I tillegg til å intervju gutter som har avbrutt videregående opplæring vil jeg også intervju tre personer som har erfaring fra å jobbe med ungdom som har sluttet på videregående skole. Intervjuet vil foregå på et sted og til en tid som passer for den som skal intervjues. Intervjuet vil ta omtrent 1 time. Jeg vil bruke en båndopptaker for å ta opp samtalen vår under intervjuet.

Oppbevaring og behandling av informasjon som kommer frem i intervjuene

Alle opplysninger om informantene er det bare jeg som vil ha tilgang til. Lydopptakene vil lagres og transkriberes, i et passordbeskyttet program som heter NVivo, og vil ikke sees av andre en meg. I teksten vil du som informant, og andre enkeltpersoner som nevnes, anonymiseres, og jeg vil ikke bruke informasjon som kan gjøre at du kan identifiseres som person. Når prosjektet er avsluttet vil informasjonen slettes. Prosjektet er forventet avsluttet 1.juni 2018.

Frivillig deltakelse

Å stille opp til intervju er frivillig, og du kan når som helst velge å trekke deg hvis du skulle angre, uten å måtte oppgi noen grunn til at du trekker deg. Dersom du trekker deg vil alle opplysninger anonymiseres. Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD – Norsk senter for forskningsdata AS.

Hvis du ønsker å delta i prosjektet, eller har noen spørsmål knyttet til det, ta kontakt med meg på mail eller telefon.

Med Vennlig Hilsen

Frida Sjøstrand

Mail: [REDACTED]

Tlf: [REDACTED]

Veileder Elisabeth Kolbjørnsen

Mail: [REDACTED]

Tlf: [REDACTED]

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om prosjektet, og ønsker å delta. På bakgrunn av dette godkjenner jeg at Frida Sjøstrand kan bruke informasjon som kommer frem i intervjuet til sitt prosjekt. Jeg er forstår at jeg stiller opp som informant på frivillig grunnlag, og at jeg når som helst kan trekke meg fra å delta uten å oppgi grunn.

Dato

Signatur:

Vedlegg 3: Intervjuguide 1

Informasjon til informant:

- Bakgrunnen for prosjektet og intervjuet.
- Anonymitet, taushetsplikt og frivillig deltakelse.
- Må ikke svare på alle spørsmål
- Informasjon om lydopptak.
- Eventuelle spørsmål informanten måtte ha.

1. Åpningsspørsmål:

- Hvor gammel er du?
- Hvilket land kommer du fra?
- Hvor gammel var du når du kom til Norge?
- Hvilken videregående skole gikk du på?
- Når sluttet du på skolen?
- Hva driver du med nå?
 - o Skole, jobb, noen annen aktivitet?

2. Trivsel i skolen

- o Husker du hvordan trivdes på barneskolen?
 - Var det noen fag du likte godt på barneskolen?
 - Trivdes du sosialt?
- o Husker du hvordan du trivdes du sosialt på ungdomskolen?
 - Var det noen fag du likte godt på ungdomskolen?
 - Trivdes du sosialt?
- o Husker du at du hadde noen du kunne snakke med når du gikk på skolen?
 - Venner
 - Lærere/andre ansatte ved skolen

3. Foreldreinvolvering

- Husker du noe om hvordan foreldrene dine forholdt seg til din skolegang?
 - o Opplevde du at foreldrene dine var engasjerte i skolegangen din?
 - Fikk du hjelp med lekser?
 - Holdt de seg oppdatert på hva dere gjorde/skulle gjøre på skolen?
 - o Opplevde du at de hadde forventninger til deg når det gjaldt skolen?
- Er det noen andre du har opplevd at har vært engasjert i skolegangen din på denne måten?

4. Å begynne på videregående skole:

- Hvorfor tenker *du* at du begynte du på videregående skole?
 - o Faglig/yrkesmessig interesse
 - o Venner
 - o Alle andre gjør det?
 - o Er det noen som forventet det av deg?
- Var du motivert til å begynne på videregående skole?

- Så du på det å begynne på videregående skole som noe du måtte, eller som frivillig?
 - Hvor opplever du at forventningene om å gå videregående skole kommer fra?
- Hadde du noen tanker rundt det å gjennomføre videregående opplæring da du startet?
 - Forventet du at du ville gjennomføre, eller tenkte du at det ville bli vanskelig?
- Hvilket utdanningsprogram valgte du?
- Hva tenkte du at du kunne få ut av den videregående utdanningen?
 - Hvis informant gikk yrkesfag:
 - Var det noe du kunne tenke deg å jobbe med i fremtiden?
 - Hadde du en plan om å bli lærling eller ta et påbygningsår?
- Hvordan trivdes du sosialt på videregående?
 - Kjente du noen andre som begynte på samme studieprogram som deg?
- Hvordan trivdes du med fagene og undervisningen på videregående?
 - Var du fornøyd med din egen innsats og resultatene?
 - Hadde du en lærer eller annen ansatt du kunne snakke med på skolen?
 - Hvor mye fravær hadde du?

5. Bakgrunn:

- Kan du si noe om miljøet der du vokste opp?
 - Hvordan trivdes du der du vokste opp?
- Hvordan har familiesituasjonen din vært under oppveksten? Da tenker jeg på hvem du har bodd sammen med: foreldre, søsken?
- Vet du om foreldrene dine har gått på skole?
- Har foreldrene dine jobbet?
 - Hva har de jobbet/hva jobber de med?
- Kan du si noe om hvordan hadde du det hjemme i oppveksten?
- Har du byttet skole noen gang?
 - Hvordan var overgangene?

6. Å slutte på videregående skole

- Hva mener du er grunnen til at sluttet du på skolen?
 - Faktorer i skolen?
 - Faktorer utenfor skolen?
- Hvordan opplevde du det å slutte på skolen?
 - Lettet?
 - Skuffet?
 - Ville du tilbake?
- Var det noen som forsøkte å forhindre at du sluttet på skolen?
 - Ansatte ved skolen?
 - Venner?
 - Foreldre?
- Er det noe du mener kunne vært gjort for å forhindre at du sluttet?
 - Før du sluttet?
 - Når du sluttet?
- Kjenner du noen andre som har sluttet på videregående skole?

- I klassen/på skolen?
- Venner utenom skolen?

7. Avslutning

- Hvis du selv kunne velge hva du ville, hva ville du helst fylt hverdagene dine med nå?
 - Jobb
 - Skole
 - Annet
- Har du noe mer du har lyst til å si med tanke på det vi har snakket om nå?

Vedlegg 4: Intervjuguide 2

Informasjon til informant:

- Bakgrunnen for prosjektet og intervjuet.
- Forklare utvalget
 - o Gutter med innvandrerbakgrunn som har sluttet på videregående.
- Anonymitet, taushetsplikt og frivillig deltakelse.
- Informasjon om lydopptak.
- Eventuelle spørsmål informanten måtte ha.

1. Åpningsspørsmål:

- Hva jobber du med?
- Hvor lenge har du jobbet med dette?

2. Trivsel i skolen

- Har du noe inntrykk av hvordan de ungdommene du jobber med har trivdes på skolen før de begynte på videregående?
 - o Faglig
 - o Sosialt
- Har du noe inntrykk av hvorvidt ungdommene hadde noen de kunne snakke med når de gikk på barne-/ungdomsskolen?
 - Venner
 - Lærere/andre ansatte ved skolen

3. Foreldreinvolvering

- Har du noe inntrykk av hvordan foreldrene til disse ungdommene forholdt seg til skolegangen deres?
 - o Har de vært engasjerte i skolegangen deres med tanke på leksehjelp og å holde seg oppdaterte på hva de gjør på skolen?
- Har du noe inntrykk av at foreldrene eller andre har hatt forventninger til dem når det gjaldt skoleprestasjoner?

4. Å begynne på videregående skole:

- Har du noen tanker om hvorfor de ungdommene du jobber med begynner på videregående skole?
 - o Faglig/yrkesmessig interesse
 - o Venner
 - o Alle andre gjør det?
 - o Er det noen som forventes av dem?
- Tror du de har vært motivert til å begynne på videregående skole?
- Har du noe inntrykk av om de har forventet å gjennomføre, eller at de har tenkt at dette kan bli vanskelig?
- Har du noen generell oppfatning av hvorvidt de har gått yrkesfaglige utdanningsprogrammer eller studiespesialisering?

- *Hvis yrkesfag:*
 - Har du en oppfatning om at det er en generell tendens med tanke på hvilke utdanningsprogrammer denne gruppen har gått?
 - Har du noe inntrykk av hvorvidt dette er noe de kunne tenke seg å ha som yrke i fremtiden
- *Hvis studiespesialisering:* Har du noe inntrykk av at det har hatt et ønske om studere videre etter videregående?
- Hvordan trivdes denne gruppen sosialt på videregående?
- Hvordan trivdes denne gruppen med fag og undervisningen på videregående?
 - Er de fornøyde med sin egen innsats og resultatene?
 - Har de hatt en lærer eller annen ansatt de har kunnet snakke med på skolen?
 - Hvor mye fravær har de hatt?

5. Bakgrunn:

- Har du noe inntrykk av hva slags miljø disse ungdommene vokser opp i og hvordan de trives der?
- Har du noe inntrykk av familiesituasjonene deres?
 - Hvem har de bodd med?
- Har du noe inntrykk av utdanningsnivået til foreldrene?
- Har du noe inntrykk av arbeidsdeltakelsen og yrker hos foreldrene?
- Har du noe inntrykk av hvordan de har hatt det hjemme under oppveksten?
- Har de byttet skole noen ganger?
 - Hvordan taklet de overgangene?

6. Å slutte på videregående skole

- Hva er grunnene til at disse ungdommene slutter på skolen?
 - Faktorer i skolen?
 - Faktorer utenfor skolen?
- Hvordan opplever de det å slutte på skolen?
 - Lettet?
 - Skuffet?
 - Vil tilbake?
- Har det vært noen som forsøkte å forhindre at de har sluttet på skolen?
 - Ansatte ved skolen?
 - Venner?
 - Foreldre?
- Mener du at noe kunne vært gjort for å forhindre at de sluttet noen ganger?
 - Før de sluttet?
 - Når de sluttet?
- Har du noe inntrykk av om de kjenner andre som har sluttet på videregående skole?
 - I klassen/på skolen?
 - Venner utenom skolen?

7. Avslutning

- Hva har du inntrykk av at de hadde villet gjøre hvis de kunne velge selv?
 - Jobb

- Skole
 - Annet
- Med tanke på gutter med innvandrerbakgrunn som har sluttet på videregående skole, er det noe annet du tenker er viktig/sentralt, som ikke har blitt belyst gjennom det vi har snakket om nå?