

“Med hjartet på rette staden”

Leiarutfordringar i ein skole for alle

Sju forteljingar om fråfall i vidaregåande skole



“ Med hjartet på rette staden”

Leiarutfordringar i ein skole for alle

Sju forteljingar om fråfall i vidaregåande skole

Edel Magnhild Hoem

Master i skoleleiing

NTNU 2012

INNHALD

INNHALD	ii
Forord	v
Samandrag	vi
1.0 Val av tema	1
1.1 Oppgavestruktur.....	2
1.2 Strategi og styring.....	3
1.3 Debatt og forskning	3
1.4 Presentasjon av problemstilling:	4
1.5 Fråfall eller bortvalg? Årsaker ?.....	5
1.6 Tiltak mot fråfall	7
2.0 Teoretiske perspektiv	8
2.1 Forskinga om fråfallet.....	9
2.1.1 Forskingsbaserte tiltak mot fråfall.....	10
2.2 Læringsteoriar	12
2.2.1 Sosiokulturelt syn på læring	12
2.2.2 Sosial-kognitiv læringsteori	13
2.3 Sjølvbilete og sjølvoppfatning	14
2.3.1 Sjølvvurdering og sjølvverd	15
2.3.2 Sjølvpresentasjon	16
2.3.3 Meistringsforventning og attribusjon.....	16
2.4 Læringsmiljøet	18
2.4.1 Skolens målstruktur.....	19
2.5 Tilpassa opplæring.....	19
2.6 Leiing	20
2.7 Oppsummering.....	22
3.0 Metode.....	23
3.1 Metodisk tilnærming	24
3.1.1 Det kvalitative forskingsintervjuet	26
3.1.2 Førebuingsfasen	27
3.1.3 Utforming av intervjuet	27
3.1.4 Val av informantar	28

3.1.5 Gjennomføring av intervju	30
3.2. Transkribering og analyse av data	31
3.2.1 Transkribering	31
3.2.2 Kategorisering og meningsfortetting	32
3.2.3 Forskarens rolle	33
3.2.4 Truverdigheit og generalisering	34
4.0 Presentasjon og analyse av data	35
4.0.1 Informantane	36
4.1 Kva erfaringar og opplevingar har elevane frå vidaregåande skole?	38
4.1.1. MEISTRING: “Eg likar jo ikkje å lese ei bok eingong”	38
4.1.2 RELASJONAR: “viss bestevenninna mi hadde gått der...”	39
4.1.3 FORVENTNING: “...så tenkte eg at dette skulle eg klare...”	41
4.2 Korleis opplever elevar som har slutta på skolen sin eigen situasjon?	42
4.2.1 MEISTRING: “...berre det i begynnelsen, at eg kom meg opp om morgonen”	42
4.2.2 RELASJONAR: “Eg følte meg feit og stygg og heile pakka...”	43
4.2.3 FORVENTNING: “det vart nesten litt som eit fjell du måtte over”	45
4.3 Kva forventningar har dei unge til si eiga framtid?	46
4.3.1 MEISTRING: “...draumen min er å bli politi og kunne hjelpe andre menneske...”	46
4.3.2 RELASJONAR: “...og så må eg gjere det sjølv...”	47
4.3.3 FORVENTNING: “...det blir litt sånn rotete noen ganger og da går det ikke noe særlig bra, samme hva det gjelder...”	47
4.4. Oppsummering	48
5.0 Analyse og drøfting av resultata	49
5.1 Sjølvoppfatning –meistring, relasjonar og forventning	51
5.1.1 Motivasjon og meistring	51
5.1.2 Relasjonar	53
5.1.3 Eleven og fellesskapet	54
5.1.4 “Sosialt trugande evalueringar”	55
5.1.5 Lærarens betydning	56
5.1.6 Forventning om meistring	57
5.2 Sjølvverd og sjølvpresentasjon	58
5.3 Ein skole for alle	59
5.4 Skoleleiaren sine utfordringar	60
5.4.1 Leiaren sin “karisma” og legitimitet	60

6.0 Oppsummering av studiet	61
7.0 Vegen vidare	63
LITTERATUR:.....	65
Vedlegg:1.....	I
Vedlegg 2	II
Vedlegg 3	III
Vedlegg 4.....	IV
Vedlegg 5	V

Forord

Som den siste i ein søskenflokk på sju, starta eg skolekarrieren min på gamle Hoem Skule, da eg var seks og eit halvt år gammal. Det vil seie, eg starta litt året før. Eg var rett og slett nysgjerrig på kva yngste bror min, Inge, heldt på med om dagane da han “var på skolen”. Sidan har eg vore der, “på skolen”, og har funne stor meining i det. At mange i dag ikkje ser like stor meining i å vere på skolen, og heller ikkje gjorde det den gongen eg var elev, har pirra nysgjerrigheita mi nok til at eg gjekk laus på dette studiet.

Dei siste fire åra som student har vore interessante, lærerike, travle og einsame. Samlingane med medstudentar og lærarar på NTNU har kompensert for noko av einsemda. Takk!

Ei særleg takk går og til dei sju ungdommane som let seg intervjuje, fordi dei på ein så open og tillitsfull måte har fortalt meg om livet sitt, både på og utanfor skolen. Takk til Roy-Asle Andreassen for all hjelp undervegs. Takk til arbeidsgivaren som har gjort det mogleg å gjennomføre studiet.

Å vere masterstudent krev tid. Størsteparten av den tida eg har hatt til disposisjon, har eg vore stasjonert på kontoret mitt på vidaregåande skole. Størst takk går derfor til Erik, som har styrt heimen og sikra at resten av mannskapet har fått kost og losji. Takk til dei tre sønene mine, Andreas, Mads og Fredrik, for diskusjonar om skole, om pedagogikk og didaktikk. Særleg stor takk til eldstemann, Andreas, som har vore til stor hjelp både med å finne relevant litteratur og for korrekturlesinga i siste fase. Takk og til Magni for at ho har delt notatane frå eige studium med meg, og for all kjærleg oppmuntring undervegs. Takk til Erling for at han tok seg tid til å lese oppgava mi med kritisk blikk, til Ninni for å ha lytta til alle “frustrasjonane” og til Steffen for hjelp med “dataen” i siste runde.

Eg har lagt mykje arbeid i å bruke eit “folkeleg” språk, framfor det meir typisk akademiske. Det har eg gjort fordi eg har eit håp om at andre, utanfor skolen og dei akademiske miljøa, skal kunne lese og forstå det eg skriv. Ikkje minst gjeld det dei sju informantane mine. I tillegg ønskjer eg at alle som har “hjarte” for ungdom som ikkje går “beinvegen”, skal få nye idear og større innsikt, som dei aktivt kan bruke i praksisfeltet og i kvardagen.

Elles ser eg fram til å bli bestemor til våren.

Sunndalsøra, 30.11.2012

Edel Magnhild Hoem

Samandrag

I denne oppgava presenterer eg forteljingar om sju elevar i vidaregåande skole som ikkje fullførte skolegangen sin. Saman med om lag ein tredel av ungdom her i landet, tilhøyrer dei no gruppa fråfallselevar. Det er opplevingane og erfaringane dei har frå skolen eg som skoleleiar er interessert i å komme nærare inn på. Målet er å skaffe meir innsikt i kva som gjer at unge ikkje finn seg til rette i skolen, og om mogleg kunne ta “grep” som kan hjelpe fleire av dei til å gjennomføre opplæringa si.

Problemstillinga mi er: Kva utfordringar står skoleleiaren overfor når elevane sluttar på skolen? For å kunne utdjupe problemstillinga betre, brukte eg desse forskingsspørsmåla: Kva erfaringar og opplevingar har elevane frå vidaregåande skole? Korleis opplever elevar som har slutta på skolen sin eigen situasjon? Kva forventningar har dei til si eiga framtid?

Den metodiske tilnærminga i oppgava er kvalitativ. Problemstillinga og forskingsspørsmåla er knytt til elevane sine opplevingar og erfaringar. Det gjorde det naturleg å bruke ein forskingsstrategi med ei fenomenologisk tilnærming. I dette studiet, der dei sju elevane vart intervjuet, brukte eg det halvstrukturerte forskingsintervjuet. For å gjere det innsamla materialet meir handterbart for ei vidare analyse, kategoriserte og meiningsfortetta eg dei opplysningane elevane kom med i intervjuet eg hadde med dei.

Den teoretiske ramma er sett saman av litteratur og forskning omkring emna fråfall, sosiokulturell og sosio-kognitiv læringsteori, teori om utvikling av sjølvbilete, teori om transformativ leiing og tilpassa opplæring. Forskingslitteratur om fråfall gjeld i hovudsak norske forhold.

Oppsummert viser resultat og hovudfunn at elevane i undersøkinga opplever å stå utanfor læringsmiljøet, og at det er dette meir enn manglande fagleg meistring som gjer at dei sluttar. Fleire seier dei kjedar seg på skolen, andre at dei er einsame og psykisk trøytte. Dette skadar sjølvbiletet deira. Utanfor skolen seier dei fleste at dei “meistrar” betre, både når det gjeld arbeid og sosialt. I konklusjonen blir det stilt spørsmål ved om elevane driv ein sjølvpresentasjon som verken stemmer med det forskinga seier gjeld for elevar som har falle ut av skolen, eller med den verkelegheita eg som skoleleiar kjenner frå kvardagen i skolen.

1.0 Val av tema

Altfor mange elevar i vidaregåande skole sluttar før dei er ferdige med opplæringa si. Dette er ikkje eit nytt problem, men problemet ser ut til å ha blitt meir synleg etter at vi fekk lovfasta rett til vidaregåande opplæring for alle. Den norske skolen blir ofte omtala som ein skole med rom for mangfaldet, og der det er tydeleg plass for enkeltindividet. I regjeringa si Soria Moria-erklæring blir det sterkt poengtert at alle menneske er unike og skal møtast av ein skole som forstår og tar vare på dei unge sine “individuelle føresetnader”. I ein tale som kunnskapsminister Øystein Djupedal heldt i 2006, sa han følgjande: *“Som kunnskapsminister har jeg som mål å utvikle en skole som bygger på kunnskap, ferdigheter, arbeidsglede, mestring, selvstendighet og fellesskap. Dette er min og regjeringens visjon; Alle barn og unge skal bli sett, utfordret, stimulert og motivert for å lære og utvikle seg videre- faglig og sosialt”* (Djupedal, 2006, s.1).

Djupedal sin visjon frå 2006 er på langt nær nådd, for framleis har om lag ein tredel av dei som startar i vidaregåande skole ikkje gjennomført opplæringa si fem år etter at dei starta. For yrkesfaga er fullføringsprosenten enno lågare (Halvorsen, 2011). (Tala blir og bekrefta i SSB si oversikt om gjennomføring i vidaregåande skole, offentleggjort mai 2012 og i midtvegsvurderinga av Ny Giv (Kunnskapsdepartementet, 2012).

Som skoleleiar ser eg det som naturleg å stille spørsmålet om kvifor det er slik. Er innhaldet og strukturen i skolen som før? Og er forventningane til skolen også som før? Blir vi målt, vege og vurdert ut frå dei same kriteria som før, da skolen var ein skole for dei få og for dei flinke? I møtet med desse fine intensjonene, er det kanskje berre overflata som blir fiksa på og så fortsett vi som tidlegare? Serverer vi rett og slett den gamle vinen på nye flasker, og satsar på at alle skal like han?

For trass i at skolestyresmaktene og politikarane dei siste åra har lagt ned ein stor innsats for å gjennomføre omfattande reformer på alle nivå i skolen, mellom anna for å få fleire til å lykkast, er omfanget av elevar som sluttar på skolen likevel stort. I stortingsmelding nr.16, *...Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for læring (2006-2007)*, blir det uttrykt sterk bekymring for at så mange går ut av grunnskolen utan å ha dei ferdigheitene og kompetansen dei skulle hatt. Særleg framhevar stortingsmeldinga utdanningssystemet sitt ansvar for å sette i gang tiltak tidleg, slik at flest mogleg kan få realisert læringspotensialet sitt og få

gjennomført skolegangen sin, uavhengig av den sosiale bakgrunnen dei har (St.meld. nr. 16, (2007-2008)).

Vidare heiter det òg i stortingsmeldinga: ” *Regjeringen legger vekt på tidlig innsats som en hovedstrategi for å sikre alle en god utdanning og forhindre frafall. Dette innebærer både å satse i tidlig alder, og å sette inn tiltak tidlig når problemer viser seg gjennom utdanningsløpet* ” (St. meld. nr. 16 (2006–2007)).

Så langt synest alt både rett og viktig. Men kva om intensjonane i talane og stortingsmeldingane ikkje når dagleglivet i skolen? Kva konsekvensar får det? Korleis kan ein som skoleleiar, i spenninga mellom administrasjon og leiing, sikre at visjonane blir sett ut i livet? Kva for tiltak mot fråfall skal ein prioritere og overfor kven? I det følgjande vil eg derfor sjå nærare på dei styringsdokumenta og dei foreslåtte tiltaka som er meint å skulle kunne redusere fråfallet i skolen. Men først til korleis eg har bygd opp oppgåva.

1.1 Oppgavestruktur

Oppgåva innheld sju kapittel i tillegg til kjeldeliste og vedlegg. Det første kapitlet er ei innleiing og ein introduksjon til studiet. Dette kapitlet presenterer bakgrunnen for studiet ut frå eiga interesse, og teiknar eit bilete av korleis sentrale styringsdokument og forskinga forstår årsakene til og tilrår tiltak for å redusere fråfallet i skolen. Den overordna problemstillinga mi er og presentert der. Det er òg dei tre underliggende forskingsspørsmåla, som skal vere til hjelp for å kunne belyse det spørsmålet problemstillinga reiser. I det andre kapitlet gjer eg greie for den teoretiske ramma eg har drøfta opplysningane frå intervjuar opp mot. Kapittel 3 viser val av metode, og gir ei oversikt over korleis eg har arbeidd for å hente inn og bearbeide det datagrunnlaget som er brukt i dette studiet. Presentasjon og analysen av dei funna eg har gjort er utforma i kapittel 4. I kapittel 5 drøftar eg funna i kapittel 4 opp mot teorien i kapittel 2. I kapittel 6 har eg utforma hovudkonklusjonane på den overordna problemstillinga. I det siste og avsluttande kapittel 7, viser eg til tema og problemstillingar eiga drøfting reiser, og som kan vere aktuelle for vidare forskning. Heilt til slutt er intervjuguide, brev til informantar og rektor, lagt ved, saman med brev frå Norsk samfunnsfaglig datatjeneste, der dei godkjenner behandlingsmåten for dei personopplysningane eg har fått tilgang til.

1.2 Strategi og styring

Den strategien styresmaktene har lagt opp til for bedre kvaliteten i skolen er særleg framheva i St. meld. 31 (2007–2008) *Kvalitet i skolen*, og inneheld mange tiltak som spenner fra tidleg språkstimulering av alle barn, til tiltak for å auke gjennomføringa i vidaregåande opplæring. Her er fråfall og tatt med som eit viktig innsatsområde. Tiltaka frå regjeringas side er meint å motverke og snu den negative utviklinga som fråfallet i skolen utløyser. Mellom anna skal innsatsen for å skape ei meir verkelegheitsnær og variert opplæring i skolen styrkast. Dette skal mellom anna skje ved at ein aukar variasjonen i fagtilbodet, som i praksis betyr at ein innfører valfaga på nytt. I tillegg ønskjer ein betre klasseromsleing og styrking av opplæringa i lesing og rekning (St.mld.nr.31 (2007-2008)).

Også i Stortingsmelding nr. 22 (2010-2011) *Motivasjon – Mestring – Muligheter*, blir det sett fokus på elevens meistring i skolen. Her er målet for tiltaka formulert slik: ”Målet med meldingen er å gi elevene på ungdomstrinnet økt motivasjon for styrket læring og bedre læringsresultat” (St.meld.nr.22 (2010-2011)). Stortingsmeldinga ser god motivasjon og høg meistring i skolen som heilt avgjerande for kor godt eleven kan lykkast seinare i livet. Dette er først og fremst tiltak for ungdomstrinnet, men er meint å skulle motverke fråfallet i vidaregåande skole på sikt. Desse vil bli kommentert til slutt i kapitlet.

1.3 Debatt og forskning

Men det er ikkje berre skolestyresmaktene som er opptatt av dette problemet. For tida ser det ut som om “heila verda” drøftar problema omkring fråfallet. Nesten dagleg kjem det ulike medieoppslag med innlegg og innspel om korleis situasjonen i skolen er, og kva ein kan gjere med han. Som skoleleiar, med dagleg ansvar for å leie skolen sine aktivitetar på alle plan, er det naturleg å stille spørsmål om kor alvorleg dette problemet er? Og er det verkeleg skolen sitt problem? Dersom det er det, kva kan skoleleiaren gjere for å betre situasjonen?

I Fafo-rapporten, “Gull av gråstein - tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring”, kommenterer Gudmund Hernes fråfallsproblemet slik: “*Frafall fra videregående opplæring er et stort problem. Det omfatter en tredjedel av hvert elevkull, reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet*” (Hernes, 2010, s.7). Rapporten talfestar ikkje berre omfanget av fråfallet, men gir og ei punktvis samanfating av

viktige resultat som eksisterande forskning har komme fram til når det gjeld utvikling, årsaker og verknader knytt til fråfallet. Hernes presenterer og dei viktigaste endringane som har skjedd i utdanningssektoren her i landet dei siste tiåra, og som naturleg nok har påverka elevar, foreldre, lærarar og skoleleiarar aller mest. Til sist viser Hernes kva tiltak som har vore foreslått sett i verk for å motverke den negative utviklinga fråfallet har på heile samfunnet (Hernes, 2010). Nokre av desse tiltaka vil bli nærare drøfta i siste del av kapitlet.

Det manglar altså ikkje på mediedebattar, forskingslitteratur og stortingsmeldingar om emnet. Ikkje minst er **årsakene** til at ungdom ikkje finn seg til rette i skolen grundig analysert og drøfta. Men konklusjonane ser i hovudsak ut til å vere trekt ut frå eit styrings- og strukturperspektiv, der ei mengde årsaksfaktorar blir lista opp for å forklare kvifor “ting” er slik dei er, og kva vi kan gjere med “saka”.

Derfor er det også heller sjeldan ein finn opplysningar om kva den “fråfalne” sjølv opplever er grunnen til at han vel å avbryte opplæringa si før ho er fullført. Ved å legge eleven sitt perspektiv, aktørperspektivet, til grunn for det vidare arbeidet i denne oppgåva, vil eg som skoleleiar undersøke kva ungdommen sjølv oppgir som forklaring på at dei avbryt opplæringsløpet. Målet for oppgåva er å få fram dei unge sitt syn på, og oppleving av å ikkje finne seg til rette i skolen som utdanningsinstitusjon. Eit av siktemåla er sjølv sagt å få fram enkeltelevane si eiga oppleving av situasjonen han er i, og kva for refleksjonar den unge sjølv gjer seg i forhold til si eiga framtid som produktiv vaksen.

1.4 Presentasjon av problemstilling:

Dei betraktningane eg har gjort ovanfor har ført meg fram til følgjande problemstilling:

Kva for utfordringar står skoleleiaren overfor når elevane avbryt vidaregåande opplæring?

For å avgrense problemstillinga litt meir, og kunne utforme nokre svar på den overordna problemstillinga vil eg ta utgangspunkt i desse forskningsspørsmåla:

- **Kva erfaringar og opplevingar har elevane frå vidaregåande skole?**
- **Korleis opplever elevar som har slutta på skolen sin eigen situasjon?**
- **Kva forventningar har dei unge til si eiga framtid?**

Problemstillinga er kvalitativ i sin natur, da eg ønskjer å utvikle ei djupare forståing av dei faktorane som er avgjerande for dei unge sitt val om å slutte i vidaregåande opplæring. Samtidig ønskjer eg betre å kunne forstå korleis desse faktorane utfordrar meg som skoleleiar i leiing og utvikling i vidaregåande skole. Eg har derfor samla inn data gjennom kvalitative forskningsintervju med elevar som har slutta i vidaregåande skole. Det har vore viktigare for meg å få til ein uformell samtalesituasjon med elevane, enn å gjennomføre eit “riktig” intervju sett ut frå eit akademisk synspunkt. Mykje kan etter mitt syn lesast mellom linjene i dei svara elevane kjem med. Spørsmåla i “intervjua” er derfor gjort så lite ambisøse at alle både skulle få lyst til og kunne føre ein samtale omkring dei.

Det er dei subjektive opplevingane elevane har hatt i løpet av skoletida og i tida etter avbrotet eg har vore mest interessert i. I tillegg har eg forsøkt å få dei i tale om i kva for samanhengar dei opplever meistring, kven dei er saman med og kva forventningar dei møter frå andre og sjølve har til si eiga framtid. Samtalane har og omhandla kva utfordringar dei sjølve trur dei vil møte om dei skal få innfridd forventningane sine.

1.5 Fråfall eller bortvalg? Årsaker ?

Ei vidare drøfting av den overordna problemstillinga krev først at ein avklarar korleis ein skal forstå begrepet “fråfall” ? Kva betyr det at eleven fell frå, droppar ut eller vel seg bort frå skolen? Kan det vere at ungdom er meir bevisst i valet sitt enn det vi likar å tru, når dei tar avgjerda om å avslutte opplæringsløpet før tida? Kan vi verkeleg overlate ansvaret til dei unge sjølve? Veit dei sjølve kva konsekvensar valet deira kan få? På kva måte vil elevane sitt syn måtte påvirke måten skolen driv verksemda si på? Er det mogleg for skolen å seie frå seg ansvaret? Kan skolen verkeleg gjere noko med det eller finst den eigentlege årsaka til problemet så langt utanfor skolen si rekkevidde at det må løysast av andre? Kven kan i så fall det? Må rett og slett den unge ta valet om å hjelpe seg sjølv? Så langt er berre spørsmåla stilt, men løysingane er vanskeleg å finne. Denne oppgava siktar mot å belyse årsakene til fråfallet noko meir. Aller først ved å spørje elevane sjølve, men og ved at ein held det opp mot dei årsaksforklaringane forskinga har komme fram til. Det er gjort omfattande forskning omkring fråfall i skolen, og noko av det denne viser, vil eg særleg komme tilbake til i første del av kapitlet om teoriperspektiv (kap. 2.0). Men først til ei nærare drøfting av sjølve begrepet .

Avbrotet eller fråfallet i vidaregåande opplæring har ikkje ei eintydig forklaring. Eit stort forskarmiljø, både nasjonalt og internasjonalt, kan vise til omfattande dokumentasjon på kva som er hovudårsakene til fenomenet, og dei viser seg å vere svært samansette. Norsk ungdom ser heller ikkje ut til å skille seg noko særleg ut frå ungdom i andre nordiske land når det gjeld fråfall i skolen, utan at tala frå dei ulike landa kan samanliknast direkte. Forholda innanfor dei ulike utdanningssystema og måten ein definerer fråfallsbegrepet på varierer for mykje til det (Markussen, Lillejord, Nordahl & Helland, 2011).

I Forskingslitteraturen finst det derfor ulike variantar av fråfallsbegrepet, som til dømes bortfall, bortvalg eller drop-out (Markussen, Lillejord, Nordahl & Helland, 2011). Ein felles definisjon, uavhengig av kva ein kallar det, er at dette er elevar som ikkje fullfører opplæringsløpet innan ei viss tid etter at opplæringsløpet har starta (Markussen, Lillejord, Nordahl & Helland, 2011). Ei gruppe forskarar ved Nordiske studier for innovasjon, forskning og utdanning (NIFU-STEP), har gjort ei undersøking med sikte på å finne forklaring på kvifor unge tar valet om å slutte i vidaregåande skole. Undersøkinga er gjennomført med nesten 10000 elevar i 10.klasse, i sju fylke på Austlandet, i perioden 2002-2007. Her introduserer forskarane begrepet bortval, og argumenterer slik for kvifor dei gjer nettopp det: *“ Med dette ønsker vi å fokusere på at ungdommene foretar et valg. Når de ikke lenger møter på skolen, men velger å bli hjemme eller begynne å jobbe, kunne de valgt å fortsette. Og når de fortsetter, har de hele tiden muligheten for å velge det motsatte ”*(Markussen, 2008, s.10). Markussen refererer og til Baumann (1990) som formulerer seg slik om det ansvaret fråfallseleven sjølv har for det valet han faktisk tar: *“To everything I do there is always an alternative, a choice. Plainly speaking, I could do something else instead”* (Markussen, 2008, s.10). Begrepa fråfall eller dropout, signaliserer etter forskarane si vurdering noko passivt, noko som berre skjer. Å bruke begrepet “bortvalg” handlar også om å gjere dei unge ansvarlege, i følgje forskarane; da dei gjer eigne val som dei må bere konsekvensane av (Markussen, 2008).

Her meir enn antydar forskarane at vi også må ha auge for at avbrot i opplæringsløpet kan sjåast på som eit meir bevisst val frå den unge si side enn det vi tradisjonelt har gjort, og at alle årsaksforhold nødvendigvis ikkje berre heng saman med feil i skolen eller mangelfulle heimeforhold. Ein slik begrepsbruk ansvarleggjer dei unge sterkare enn før, og samsvarar godt med intensjonen i eige studium, nemleg å få dei unge i dialog og refleksjon omkring det valet

dei faktisk har gjort. Kva for andre og nye val tenker dei unge må gjerast om dei skal få framtida til å bli slik dei ønskjer seg? Korleis kan skolen legge til rette for at dei kan lykkast om dei skulle velje å komme tilbake? Men for å kunne sette inn dei tiltaka som kan hjelpe og som skolen rår over, må ein vite noko om kva årsakene til fråfallet er. Vidare i oppgåva brukar eg begrepet “fråfall”, fordi det ser ut til å vere det mest brukte i daglegtalet.

1.6 Tiltak mot fråfall

På samme måte som årsaksforklaringane til fråfallet i vidaregåande skole er mange, er ei rekke tiltak sett i verk for å redusere fråfallet og hjelpe elevane til å bli verande i skolen. Svært mange av tiltaka vart lagt under paraplyen “Satsing mot fråfall”, som var ei tiltaksplan med bakgrunn i regjeringa si handlingsplan mot fattigdom (Handlingsplan mot fattigdom, 2006-2007). I perioden, 2003-2006, involverte dette arbeidet alle fylkeskommunane i landet, der målet for satsinga var å forebygge og hindre fråfall frå vidaregåande opplæring, ved at ein utvikla effektive tiltak som skolen kunne gjere nytte av. Ei heil rekke tiltak vart sett i verk. Mellom anna omfatta dette betre yrkes- og utdanningsrettledning, auka involvering av foreldre, samarbeid mellom skoleslaga med fokus på overgangar og god skolestart.

I tillegg tok satsinga sikte på å utvikle alternative arenaer for opplæring, både for elevar som ikkje fann seg til rette i den vanlege undervisninga og for dei som trong eit anna opplæringsløp. Evalueringsrapporten etter satsingsperioden slår fast at mange av tiltaka ser ut til å ha vore vellykka. Men samtidig slår forskarane bak rapporten fast at enkelttiltak ikkje er det avgjerande for å oppnå gode resultat. Slikt tiltaksarbeid er ei oppgave for heile skolen, og må derfor forankrast i alle ledd av organisasjonen. I første rekke er det likevel skoleleiinga og skoleeigaren sitt ansvar at dette arbeidet blir gjort (Buland & Havn, 2007).

Den siste og klart største satsinga styresmaktene har sett i verk for å hindre fråfall i skolen, er satsinga på prosjektet “Gjennomføring i vidaregåande opplæring”, NY GIV (2010). Dette er regjeringa si største satsing til no, der prosjektperioden blir avslutta til neste år. I teorikapitlet (kap. 2.2.1) kjem eg tilbake til kva prosjektet går ut på og kva evalueringa så langt har vist om kor stor effekt satsinga har hatt på fråfallstala i skolen.

2.0 Teoretiske perspektiv

Det teoretiske bakteppet som blir presentert i dette kapittelet, er meint å skulle belyse dei forskningsspørsmåla eg stiller i innleiinga (Kap.1.4), og samtidig gi støtte til praktiske tiltak for å redusere fråfallet i skolen. Tilnærminga til “problemområdet” vil først ta utgangspunkt i korleis forskinga “forklarar” kvifor unge avbryt opplæringa si i vidaregåande skole, og kva for tiltak som blir sett i verk for å redusere fråfallet. Deretter har eg nærma meg “problemområdet” ut frå eit meir filosofisk perspektiv, der “livsverda” til den enkelte, og korleis ulike faktorar her påverkar evna vår til å meistre tilværet, ligg i botnen. Habermas sin teori om “livsverda” sitt møte med “systemverda”, slik Nørager (1995) omtalar det, er levande i bevisstheita mi. Teorien vil ikkje bli presentert her, det tillet ikkje plassen eg har til rådighet. Det same gjeld for Bourdieu (2006) sin teori om korleis skolen sorterer elevane og reproducerer sosial ulikheit. I drøftinga vil eg likevel ha nokre tilvisingar til desse perspektiva. Presentasjonen vil derimot legge vekt på teoriar som belyser korleis elevane sitt møte med skolen som institusjon kan ha betydning for korleis dei meistrar dei forventningane og krava som blir stilte til dei. I utvalet er derfor både Vygotskij og Bandura sine teoriar omkring læring tatt med.

I møtet med skolen er meistring nært knytt til dei relasjonane vi samhandlar i. Både evna vår til å meistre og til å delta i felleskap der vi har relasjonar til andre, har betydning for korleis den enkelte utviklar ei oppfatning av seg sjølv og sjølvbiletet sitt (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Dette har stor betydning for korleis elevane opplever og meistrar skolen. Teori om kva som påverkar utviklinga av sjølvbiletet vårt vil derfor få stor plass.

Til slutt er teori omkring tilpassa opplæring og leing tatt med. Dei vil særleg vere ein del av den avsluttande drøftinga. Val av leingsteori er gjort ut frå dei erfaringane eg sjølv har gjort, etter nesten tretti år i vidaregåande skole. Om fråfallet skal kunne reduserast, kan det sjå ut til at skolen vil måtte finne fram til fleire av dei leiarane som både har visjonar, kan inspirere og motivere ein samla organisasjon for dei kjerneopgåvene skolen har. Ei betre tilpassa opplæring blir i denne samanhengen sett på som det viktigaste verktøyet. Gjennom ei samla framstilling av teori, metode og drøfting av empiri, vil eg derfor søke å komme nærare eit svar

på den overordna problemstillinga for dette studiet; **kva utfordringar står skoleleiaren overfor når elevane avbryt vidaregåande opplæring?**

2.1 Forskinga om fråfallet

Tal frå Statistisk sentralbyrå frå 2012, viser at 56 prosent av elevane i vidaregåande opplæring oppnår studie- eller yrkeskompetanse på normert tid, medan 69 prosent fullfører i løpet av 5 år (SSB, 2012). Det betyr og at meir enn 30 prosent av elevane i vidaregåande skole ikkje fullfører og består vidaregåande opplæring innanfor den femårsperioden Opplæringslova gir dei rett til (Opplæringslova, §3-1).

Den nasjonale forskinga peikar på fleire faktorar som ser ut til å ha stor betydning for fråfallet i vidaregåande skole. I NOVA-rapport nr. 12 (2010), heiter det mellom anna: *“Oppsummert har norsk forskning påvist at de viktigste systematiske forskjellene i hvor mange som faller fra videregående, handler om skoleprestasjoner fra grunnskolen, kjønn, foreldres utdanning og minoritetsspråklig bakgrunn”* (Wollscheid, 2010). Dette betyr at det er høgare fråfall blant elevar med svake skoleprestasjonar, blant gutar, blant elevar med lågt utdanna foreldre og blant dei som har minoritetsspråkleg bakgrunn (Wollscheid, 2010).

Anna forskning bekreftar også dette, men viser samtidig til at fråfallsfenomenet er enno meir samansett. Mellom anna viser forskinga at fråfallet er størst innanfor yrkesfaga, og at karakterane i grunnskolen best forklarar progresjonen i vidaregåande skole. Effekten kan forklarast på to måtar. Først som ein fagleg føresetnad for å meistre i vidaregåande skole, dernest ved at betre karakterar aukar sjansen for eleven til å komme inn på førstevalet sitt i vidaregåande skole. I tillegg spelar fråvær i grunnskolen ei avgjerande rolle, fordi det kan gi faglege problem og deretter ei fallande kjensle av meistring knytt til skolen. Det gjeld både her i landet og i andre land (Hernes, 2010).

Markussen og Seland (2012) har i si forskning gruppert dei forholda som påverkar utfallet av fråfallet i vidaregåande opplæring i fire hovudgrupper. Først er det dei unge sin bakgrunn, skoleprestasjonane deira frå tidlegare, det faglege og sosiale engasjementet deira og det forskarane kallar utdanningskonteksten, forklart som den konteksten utdanninga skjer i. Det kan til dømes vere skolen, klassen, arbeidsmåtane og lærarkompetansen (Markusen & Seland, 2012). Her viser dei til at konteksten utdanninga skjer i har betydning for resultatet.

Undersøkingar som er gjort ved nokre skolar i Oslo, viser at det er store forskjellar mellom skolane når det gjeld prestasjonar og andelen som fullfører og består vidaregåande opplæring. Resultata seier at heile 70 prosent av forskjellane i karakterar skuldast skoleinterne forhold, medan omlag 30 prosent har med forskjellar i familiebakgrunn å gjere. Dei viktigaste intervensjonane som kan gjerast for å motverke fråfallet kan altså gjerast i skolen (Hernes, 2010).

Den aller nyaste forskinga nasjonalt, viser imidlertid at forhold utanfor skolen er ein like viktig årsak til fråfallet som skoleinterne forhold. Nyleg har forskarane Markussen og Seland gjennomført ei undersøking i Akershus kommune, som viser dette. Her går det fram at ein av fem elevar sluttar fordi dei har psykiske- eller psykososiale problem, mens om lag 17 prosent seier dei manglar motivasjon og er skoletrøytte (Markussen & Seland, 2012).

Undersøkinga peikar altså på andre og meir komplekse årsaksforhold enn dei som har hatt størst fokus til no. Men uansett kor vidt elevens “problem” utelukkande heng saman med forhold utanfor skolen, eller er ein kombinasjon av “heimeforhold” og tidlegare møte med skolen, kan dei ikkje løysast av skolen åleine. Likevel vil skolen måtte møte elevane når dei kjem dit, og slik dei er. Det stiller skolen overfor svært store utfordringar. Fleire tiltak er allerede sett i verk for å redusere fråfallet i skolen, og nokre av dei viktigaste vil eg drøfte i det følgjande.

2.1.1 Forskingsbaserte tiltak mot fråfall

Den aller største og mest konkrete satsinga regjeringa legg opp til for å redusere fråfallet i skolen er Ny Giv- Gjennomføring i vidaregåande opplæring (Ny-Giv) (Kunnskapsdepartementet, 2012). Først og fremst er dette ei satsing som skal styrke elevane sine basiskunnskapar. Premissane for det landsomfattande treårige prosjektet, som skal gjennomførast i perioden frå 2010-2013, er å ta konsekvensen av den nære samanhengen forskarane ser mellom faglege prestasjonar på ungdomstrinnet og seinare fråfall i vidaregåande skole. Dei svakast presterande elevane (om lag 10 prosent) skal, etter 1.termin i 10.klasse, få ein ny sjanse til å betre dei faglege prestasjonane sine, og dermed auke sjansen til å få fag- og svennebrev eller vitnemål i vidaregåande skole. Prosjektet skal særleg rette innsatsen mot å utvikle dei grunnleggande lese-, skrive- og rekneferdigheitene for dei svakast presterande avgangselevane. Samtidig er det sett i gang ei særleg skolering av lærarar som skal følgje opp desse elevane både i ungdomsskolen og i vidaregåande skole (Vibe, Frøseth,

Hovdhaugen & Markussen, 2012). I første rekke er tiltaka retta mot siste del av ungdomstrinnet, og er meint å skulle gjere ungdomsskoleeleven betre rusta til å møte overgangen til vidaregåande skole.

Men ikkje alle elevar har fått dette tilbodet i ungdomsskolen. Mange av dei elevane som etter oppstarten av prosjektet, kom inn i vidaregåande skole, ser ut til å prestere svakare enn dei som hadde fått oppfølging i ungdomsskolen. Dette er bakgrunnen for at departementet, inneverande år, har redefinert målgruppa for prosjektet til å gjelde alle som hadde fått “hjelp” i ungdomsskolen, samt dei på vidaregåande grunnkurs (vg1) som skårar under kritisk grense på dei nasjonale kartleggingsprøvene i lesing, skriving og rekning. I tillegg skal ein innlemme andre elevar med behov for hjelp ut frå skjønnnet til den enkelte skole (Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen, 2012).

Ny-Giv-prosjektet er no inne i siste fase, men det er likevel for tidleg å seie noko sikkert om kva effekt dette tiltaket vil ha på gjennomføringa i vidaregåande skole. Så langt viser tala på elevar som fell frå i vidaregåande skole ut til å ha ein svak nedgang, men i hovudsak viser tala små endringar (Kunnskapsdepartementet, 2012). Det er imidlertid uklart kva for tiltak, Ny Giv eller andre, som verkar best og kven dei verkar for (Wollscheid & Noonan, 2012).

Men midtvegsrapporten for Ny Giv-prosjektet peikar og på andre utfordringar, knytt til siste fase av prosjektet og som vil ha stor betydning for om tiltaka skal kunne få effekt på sikt. Mellom anna ser forskarane ei utfordring i å sikre at kompetansen, som dei deltakande lærarane i prosjektet har tileigna seg, blir spreidd i skolen, slik at opplæringa for elevane blir betre, også etter at prosjektet er avslutta. Den siste evalueringsrapporten om Kunnskapsløftet viser og at arbeid med basisferdigheitene så langt ikkje er godt nok implementert i skolen (Vibe, Frøseth, Hovdhaugen & Markussen, 2012).

Dei tiltaka regjeringa har sett i verk for å redusere fråfallet, bygger på forskning om kva som kjenneteiknar elevar som ikkje gjennomfører vidaregåande opplæring. Tiltaka er mange og omfattande, og samla sett vil dei måtte ha effekt for nokre. Det er imidlertid lite forskning som viser kva faktorar i skolesystemet som bidrar til at elevane sluttar (Støren, Tvinnesland & Tveitereid, 2011). Elevane sine egne svar på kva som er årsakene til at dei sluttar, vil truleg kunne fylle ut biletet av kva som er “feil” i skolen. Elevane sine utsegner vil truleg òg kunne gjere skoleleiaren sine utfordringar tydelegare. Men sjølv om elevens svar er viktig, treng eg

fleire kjelder som kan gi auka innsikt i kva for mekanismar som verkar på oss i møtet med skolen. Ei slik forståing kan eg søke i dei mange teoriane som omfattar desse emna.

2.2 Læringsteoriar

Både dei kognitive og sosiokulturelle læringsteoriane tar avstand frå oppfatninga om at kunnskap er objektiv og kan overførast direkte frå ein person til ein annan. Kunnskapen blir derimot sett på som “konstruert” gjennom kognitive og sosiale prosessar som stadig endrar seg (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ein slik konstruktivistisk tilnærmingssmåte, vektlegg altså at kunnskapen blir til der menneske samhandlar sosialt (Postholm, 2010). I det følgjande vil eg drøfte kva mekanismar dei ulike teoretiske perspektiva seier blir løyst ut når skolen formidlar kunnskap, og korleis dette verkar inn på om eleven meistarar gjennomføringa eller ikkje.

2.2.1 Sosiokulturelt syn på læring

Det viktigaste utgangspunktet for utvikling av fagleg og sosial kompetanse i skolen, er dei erfaringane og den bakgrunnskunnskapen eleven har med seg dit. Den sosio-kulturelle tradisjonen tar utgangspunkt i dette (Dysthe, 2001). Her blir det poengtert at all kunnskap er avhengig av den kulturen han er ein del av. Kunnskapen eksisterer slik ikkje i eit vakuum, men er alltid infiltrert i ein historisk og kulturell sammenheng (Dysthe, 2001).

Vygotskij sitt sosio-kulturelle perspektiv på læring er derfor både knytt til den enkelte si kognitive utvikling og til korleis kulturen og samfunnet “tar bolig” i individet (Imsen, 2010). Det fremste kjenneteiknet ved det sosio-kulturelle perspektivet er at læring skjer i sosiale praksisar, først ved at vi arbeider saman med andre, deretter ved at vi arbeider individuelt. I teorien bli dette omtala som dei ytre- og de indre aktivitetene som danner grunnlaget for læring. Det sosiokulturelle perspektivet på læring framhevar og at det er fellesskapet som gir tilgang til kunnskap fra andre, men også tilgang til andre menneske. Ved å ta i bruk denne samla ressursen, kunnskap frå andre og dei andre sjølv, kan ein både oppnå gode læringssituasjonar og effektiv læring. Kravet er likevel at aktiviteten må vere målretta og at læraren og eleven sjølv aktivt deltar i læringsprosessen. Samtalen og dialogen i læringsarbeidet, mellom lærer og elev, men og mellom elevane, er i tillegg ein føresetnad for god læring (Dysthe, 2001).

All intellektuell utvikling og all tenkning tar derfor utgangspunkt i sosial aktivitet, hevdar Vygotskij (Dysthe, 2001). Ved å stå saman med fleire blir vi sterkare enn om vi er åleine, og derfor er fellesskapet og dei kollektive prosessane viktige for læringa. Det sosiale kjem først, altså menneska rundt oss, og så det individuelle. Den individuelle læringsprosessen, korleis den enkelte av oss lærer, kjem derfor som eit resultat av det sosiale samspelet vi tar del i (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2011).

Når Vygotskij brukar begrepet «den nærmaste utviklingssonen», definerer han det som det stoffet eller det nivået som undervisninga bør konsentrerast om på det gitte tidspunktet (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Vi kan skilje mellom det eleven kan gjere utan hjelp, oppnådd kompetanse, eller det eleven allereie kan. Deretter kan vi sjå på det som eleven kan gjere med passande og adekvat støtte gjennom rettleiing frå til dømes læraren, men som eleven ikkje har føresetnad for å gjere åleine.

Vygotskij seier, ifølgje Skaalvik & Skaalvik (2011), at eleven kan greie å gjere meir, og forstå meir på eiga hand, om nokon hjelper han. Populært kan ein seie at det eleven kan gjere “med assistanse i dag”, kan han gjere “åleine i morgon”. Rettleiing og støtte kan bli gitt på ein slik måte at eleven finn løysingane sjølv, ved å gi hint, forklaring og korrigeringar. Men det er forskjell på å forklare kva eleven skal gjere, og å gi rettleiing til at han finn det ut på eiga hand (Skaalvik & Skaalvik, 2011). For eleven si læring og for skolen vil det derfor vere viktig at undervisninga blir tilpassa den enkelte.

2.2.2 Sosial-kognitiv læringsteori

Albert Banduras sosial-kognitive teori seier at læring skjer i samspelet mellom åtferd, personlege faktorar og miljø (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2011). Særleg sentralt i læringsprosessen, står i følgje Bandura (1981), den personlege faktoren, “forventning om meistring” eller “self-efficacy”, og blir definert som “*en persons bedømmelse av hvor godt han eller hun er i stand til å planlegge og å utføre handlinger som skal til for å mestre bestemte oppgaver*” (Skaalvik & Skaalvik, 2011, s. 87). Trua på eigen kapasitet til å mestre oppgåvene våre, blir altså avgjort av på kva måte vi utnyttar evnene, kunnskapen og dyktigheita vår på. På skolen kan dette viser seg ved at elevar som meistrar stadig meir utfordrande oppgaver i fag, vil auke trua på å mestre i framtida. Det motsette skjer for elevar som har låg fagleg meistring (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2011).

Bandura (1981) skil mellom forventning om meistring (self-efficacy) og forventning om resultat (“out-come expectations”). Forventning om resultat, kan til dømes vere korleis eleven vurderer og reknar ut kva som vil skje om han gjer ei bestemt oppgåve. Ein elev kan til dømes tru på at viss han svarar på ei oppgåve vil han få ros. Mange kan likevel vegre seg for å ta del i slike aktivitetar, fordi dei trur det vil føre til eit negativt resultat. Forventning om meistring er heller ikkje ein stabil eigenskap, eller ein del av evnene våre, men er knytt til den trua (meistringstru) vi har på at vi kan meistre ei oppgåve som skal løysast. Forventning om meistring blir og sett på som kontekstavhengig. Når vi forventar å meistre noko, vil vi og normalt prestere betre enn dei som ikkje har slike forventningar, fordi vi arbeider hardare og er meir uthaldande enn dei andre. Motsett kan mangel på forventa meistring føre til at vi unngår oppgåver vi ikkje trur vi kan løyse (Manger, Lillejord & Nordahl, 2012). Bandura sin teori viser og til andre aspekt som har betydning for meistringsevna vår, og som er avgjerande for utviklinga av sjølvbiletet vårt. Desse vil bli drøfta nærare i kapitlet om forventning om meistring og attribusjon (kap.2.4.4). I det neste kapitlet vil eg først drøfte nokre av dei andre faktorane som verkar inn på måten vi oppfattar oss sjølve på.

2.3 Sjølvbilete og sjølvoppfatning

Sjølvoppfatninga vår er alle dei ulike aspekta ved dei oppfatningane, vurderingane, forventningane, trua eller den kunnskapen ein person har av seg sjølv (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Definisjonen viser at måten vi oppfattar oss sjølve på, har mange dimensjonar. I det følgjande vil eg derfor drøfte dei sidene ved sjølvoppfatninga vår som ser ut til å ha størst betydning for korleis elevane utviklar biletet av seg sjølv, i møtet med skolen. I drøftinga vil eg sjå sjølvoppfatning og sjølvbilete som synonym, og bruke dei om kvarandre.

I følge Skaalvik og Skaalvik (2011), er den sjølvoppfatninga vi har eit resultat av dei erfaringane vi sjølve gjer og korleis vi tolkar desse. Erfaringane våre gjer vi i sosiale samanhengar og derfor er dei eit resultat av samspelet mellom personar og miljøet dei er i (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Fordi barn og unge er på skolen store delar av oppveksten sin, vil derfor erfaringane dei gjer der ha stor betydning for korleis dei utviklar oppfatninga om seg sjølv. Dei aspekta som har størst betydning for korleis vi oppfattar oss sjølve, heng også saman med dei vurderingane vi gjer av oss sjølve og dei vurderingane andre gjer av oss. I neste omgang har desse vurderingane avgjerande betydning for korleis vi verdsett oss sjølve og for måten vi presenterer oss overfor andre på (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Men sjølvoppfatninga vår kan også sjåast ut frå fleire perspektiv.

Mellom anna kan sjølvoppfatninga vi har vere både reell og ideell. Den reelle sjølvoppfatninga blir oftast oppfatta som å vere den oppfatninga ein person har av korleis han faktisk er. Men vi har og ei oppfatning av korleis andre ser på oss, i teorien omtala som “*den andres persepsjon*” (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Den vi oppfattar at vi er, blir også forma ut frå korleis andre oppfattar oss, og som oftast blir dette oppfatta som ein del av den reelle sjølvoppfatninga vår.

Den ideelle sjølvoppfatninga derimot, er oppfatninga av det ein person ønskjer å vere. I skolesamanheng kan også sjølvoppfatning ha to sider, både ei skolefagleg og ei sosial sjølvoppfatning. Den første omhandlar til dømes om eleven opplever seg som flink eller svak på skolen. Den andre er knytt til den oppfatninga eleven har av seg sjølv i fellesskap med andre. Både den skolefaglege og den sosiale sjølvoppfatninga bidrar til den totale oppfatninga elevane har av seg sjølv og av sjølvverdet sitt (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2011).

2.3.1 Sjølvvurdering og sjølvverd

Forskinga på sjølvbileteutvikling blir omtala ut frå to tradisjonar, sjølvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. I sjølvvurderingstradisjonen legg ein størst vekt på dei vurderingane andre gjer av oss, og dei vurderingane vi gjer av oss sjølve, altså ei ytre kjelde til sjølvvurdering. Forventningstradisjonen, derimot, legg meir ei indre kjelde til grunn for sjølvvurderinga. Vurderingane vi gjer er knytt til dei erfaringane vi har med å meistre aktivitetar og dei erfaringane vi har med det andre meistrar. Dei erfaringane vi har med at andre trur ein vil meistre, påverkar og dei vurderingane vi gjer av oss sjølv. (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Summen av dei vurderingane vi sjølve gjer og som dei andre gjer av oss, er slik og bestemmande for korleis vi verdsett oss sjølve.

Begrepet sjølvverd inneber at ein aksepterer og respekterer seg sjølv slik ein er (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Sjølvverdet er og eit resultat av dei vurderingane vi gjer av oss sjølv på ulike område. I pedagogisk samanheng er det eit etisk spørsmål å legge til rette for at elevane kan bevare og utvikle sjølvverdet sitt. I skolen blir låg fagleg sjølvoppfatning ofte ein trugsel mot måten vi vurderer og verdsett oss sjølve på. Fordi vi alle har eit behov for eit positivt sjølvbilete, kan det lett oppstå forsvar for sjølvverdet, mellom anna ved at vi yter låg innsats i skolen, fordi vi fryktar å bli avslørt som ein som manglar dei skolefaglege evnene som skal til for å meistre godt.

Dei vurderingane vi gjer av eigne eigenskapar, til dømes kor dyktige vi er eller kor gode prestasjonar vi gjer (akademisk sjølvvurdering blir brukt om skoleprestasjonar), påverkar først den oppfatninga vi har av oss sjølve (jfr. Bandura, 1981). I neste omgang vil den verdien vi har vurdert oss sjølve til å ha, verke inn på måten vi presenterer oss på.

2.3.2 Sjølvpresentasjon

Sjølvpresentasjonen er måten ein person prøver å framstille seg på, slik han sjølv oppfattar at han er. Ein slik presentasjon kan variere og er ofte eit resultat av strategiske val. Dei strategiske vala vi gjer, blir influert av den situasjonen vi som personar er i eller av den intensjonen vi har. Det er derfor viktig å skille mellom sjølvoppfatning og sjølvpresentasjon, (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Den presentasjonen vi gjer av oss sjølve, blir oftare kopla til den ideelle sjølvoppfatninga enn til den reelle, fordi vi gjerne vil framstå for andre på ein måte som gjer at dei anerkjenner oss sosialt. Det behovet vi har for godkjenning frå andre, gjer at vi presenterer oss på den måten som er mest gunstig for oss sjølve. Presentasjonen vil derfor vere avhengig av situasjonen vi er i, eller blir gjort ut frå kven vi ønskjer å framstå som (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

I intervju med fråfallselevane i dette studiet, kan ein vanskeleg finne dei faktorane som har hatt mest å seie for utviklinga av sjølvbiletet deira. Ein og same faktor betyr ikkje det same for alle. Samtalane har lært meg at årsaksfaktorane er både personlege og flytande, og dermed og svært personavhengige. Som vist er ei rekke faktorar med på å forme sjølvoppfatninga vår. I dei neste avsnitta vil eg derfor drøfte nokre av dei nærare, særleg ut frå dei faktorane som ser ut til å ha størst betydning for korleis eleven oppfattar seg sjølv i møtet med skolen.

2.3.3 Meistringsforventning og attribusjon

Den pedagogiske forkinga om sjølvoppfatninga har særleg vore knytt til prestasjonar og forventning om prestasjonar (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I spørsmål omkring læring og motivasjon i skolen, står det å meistre sentralt. Det er i skolen vi “viser” kor godt vi presterer, og dette vil derfor verke avgjerande inn på utviklinga av eige sjølvbilet.

Hos Bandura (1981) kan forventning om meistring bli meistring, om ein blir gitt autentiske meistringsopplevingar. Slike opplevingar kan vi få ved at vi, på eit område der vi til dømes

ønskjer å forbetre oss, får reelle oppgåver som vi meistarar. Dette skaper forventningar om meistring seinare. Forventningar om meistring har og betydning for kor motiverte vi er, for korleis vi handlar og for korleis vi tenker (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Slik blir og forventningar om meistring bestemmende for kva for aktivitetar vi vel, kor uthaldande vi er og den innsatsen vi viser. Alle har vi ein tendens til å unngå dei situasjonane og dei aktivitetane som stiller krav vi ikkje sikkert veit om vi kan innfri. Den som har låge forventningar til meistring, har ein tendens til å tolke situasjonen som trugande, og vil oftast redusere innsatsen eller gi opp. Andre, som har større forventningar, vil vise større mot overfor utfordringar og halde ut lenger når dei møter problem. Forventningar om meistring får derfor og betydning for læringsutbyttet og resultata i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Forventning om meistring som aspekt ved sjølvbileutvikling er knytt til attribusjonsteoriane, og seier noko om korleis vi forklarar prestasjonane våre. Slike prestasjonar eller resultat kan forklarast på ulike måtar, og har samanheng med innsatsen eller evnene våre, til dømes kor vanskeleg oppgava er eller om undervisninga er god eller dårleg. Viss eleven opplever at meistringa bli betre om han styrkar innsatsen sin eller endrar strategien, vil han sjølv kunne gjere noko for å oppleve større meistring. Om resultatet av prestasjonane derimot blir forklart ut frå evner, vil eleven truleg oppleve at det er lite han sjølv kan gjere (Skaalvik&Skaalvik, 2011).

Attribusjonsteorien, som er ei grein av psykologisk teori, omhandlar og kva for individuelle og kollektive psykologiske prosessar som har betydning for utvikling av attribusjon. Mellom anna ser ein korleis menneske spontant plasserer årsaker, skyld og ansvar i dagleglivet. Dette har og stor betydning for korleis ein fungerer i skolen, særleg viss det blir etablert typiske attribusjonsmønster. Eit døme er når elevane gjer det dårleg på ei prøve, og tilskriv årsaken til dette til noko i situasjonen (“dårleg tid til å gjennomføre”) eller til noko ved seg sjølv (“lite intelligent”). Viss eleven legg seg til eit attribusjonsmønster, som forklarar nederlag ut frå stabile og personlege eigenskapar, kan det hemme motivasjon for å prestere seinare og er derfor svært uheldig (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2011).

Mykje av attribusjonsforskinga har nettopp konsentrert seg om korleis vi feiltolkar årsaker. Det er til dømes ein tendens til at vi framhevar personfaktorane fremfor situasjonsfaktorane («den fundamentale attribusjonsfeil») når vi forklarar åtferd (Skaalvik&Skaalvik, 2011). Slik blir det for enkelt å tilskrive meistring i skolen til utelukkande å gjelde forventning om

meistring. Erfaringane våre med å meistre, vil alltid vere noko meir enn summen av den kompetansen vi har greidd å oppnå på ulike område. Til dømes kan motivasjon og aksept frå venner og andre i læringsmiljøet verke positivt inn (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2011). Opplevinga av eigenverdi ser særleg ut til å vere knytt til samvær med andre. Eit døme er Meads “looking-glass-self” (speglingsteorien), der andre personar som har stor betydning for individet, kan danne den “sosiale spegelen”, som den enkelte kan hente inn impulsar til å utvikle sitt eige sjølvbiletet frå (Sommerschild, 1998).

Sommerschild (1998) viser og til at forskinga omkring utviklinga av sjølvbiletet er nært knytt til “resilience-studiane”. Dette er studium av barn som meistrar livet trass motgang. Samla sett ser forskinga ut til å ha komme langt når det gjeld å identifisere dei meistrande barna, men det ser ut til å vere eit stykke igjen før ein kan forstå den indre samanhengen i meistringsprosessen. Ut frå resilience-forskinga kan ikkje meistring sidestillast med det å løyse eit problem, da nokre problem ikkje er løysingar, men noko som gir oss mulegheiter til å meistre. Ho viser og til at denne har funne fram til nokre rammefaktorar som gir grobottn for motstandskraft, og som til dømes kan beskytte elevane som har det vanskeleg på skolen. Dei viktigaste rammefaktorane er å ha trygge emosjonelle tilknytingar, som til dømes “å ha ein nær fortrolleg”, og erfaringar om at ein kan noko. Begge desse ser ut til å ha beskyttande effekt i utviklinga av sjølvbiletet (Sommerschild, 1998). For elevane i skolen vil derfor læringsmiljøet vere av avgjerande betydning for korleis dei utviklar sjølvbiletet sitt og evnen til å meistre.

2.4 Læringsmiljøet

I skolen kan læringsmiljøet definerast som det miljøet, den atmosfæren, den sosiale interaksjonen, dei haldningane og den målstrukturen som elevane erfarer eller opplever (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Læringsmiljøet kan og sjåast ut frå måten det er organisert og lagt til rette på, eller ut frå måten eleven opplever det på. I denne samanhengen er det siste viktigast, fordi det er eleven sine opplevingar av læringsmiljøet som har konsekvensar for kor motiverte dei er, kva for sjølvoppfatning dei har, korleis dei presterer og måten dei oppfører seg på (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Det er særleg nokre sider ved læringsmiljøet som har betydning for korleis eleven finn seg til rette der. Sentralt står skolens målstruktur, eller dei sidene ved læringsmiljøet som seier noko til elevane om kva som er viktig, kva skolen legg vekt på, kva læring er og korleis ein arbeider for å lære.

2.4.1 Skolens målstruktur

Gjennom skolen sin målstruktur signaliserer ein til elevane kva som er viktig og verdifullt i skolen. Eit alternativt begrep for dette kan vere skolen sitt læringsklima (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Om skolen sin målstruktur kan ein bruke to begrep. Den prestasjonsorienterte målstrukturen, som er kjenneteikna ved at skolen legg stor vekt på resultata, og at elevane sine resultat blir samanlikna med resultata frå andre. Her blir innsats og prosess tillagt mindre vekt enn sjølv resultatet. Med ein læringsorientert målstruktur derimot, legg skolen meir vekt på kunnskap, forståing, individuell forbetring og innsats, der prosessen i læringsarbeidet og det at eleven gjer forbetringar og utviklar seg sjølv, blir det viktigaste (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I drøftingskapitlet vil den betydninga skolen sin målstruktur har bli vurdert opp mot fråfallselevane sine erfaringar frå skolen. I dei neste avsnitta vil eg drøfte andre sider som er viktige for læringsmiljøet i skolen og for utviklinga av sjølvbiletet for den enkelte elev.

2.5 Tilpassa opplæring

I Opplæringslova blir det slått fast at alle elevar, både i grunnskolen og vidaregåande opplæring, skal ha tilpassa opplæring, jf. opplæringslovas § 1- 3 (Opplæringslova, 2011). Begrepet tilpassa opplæring vart første gong lansert i Mønsterplanen for grunnskolen frå 1987 (M87). Her blir tilpassa opplæring framheva som eit grunnleggande prinsipp for all undervising i skolen. Også i Kunnskapsløftet sine læreplanar er tilpassa opplæring eit overordna begrep, og vil derfor måtte ha konsekvensar for korleis vi legg til rette alle former for undervising, og for korleis arbeidet i skolen blir gjort (Bachmann & Haug, 2006).

Men begrepet er ikkje utan vidare lett å omsette i praksis. I faglitteraturen som omhandlar tilpassa opplæring, drøftar ein både ei smal og ei vid forståing av begrepet (Bachmann & Haug, 2006). Den smale forståinga ser tilpassa opplæring som konkrete tiltak, måtar og metodar ein kan organisere opplæringa på, og som kan settast i verk og registrerast direkte. I ei vid betydning av begrepet, seier Haug (2004), ser ein tilpassa opplæring som ein ideologi eller ei pedagogisk plattform som skal prege heile skolen og alle dei aktivitetane som skjer der, og der målet er at alle skal få ei så god opplæring som mogleg (Bachmann & Haug, 2006). Men kven har ansvaret for å sette den “tilpassa opplæringa” ut i livet?

Dei offentlege styringsdokumenta og dei dokumenta som følgjer reformene i skolen, seier at tilpassa opplæring er å gi opplæring som passar for den enkelte. Til grunn for dette synet ligg både ei smal og ei vid forståing av begrepet. Tilpassa opplæring må derfor både forståast som eit eit kollektivt ansvar, som både gjeld den enkelte lærar i møte med den enkelte elev, men og som eit felles overordna ansvar som må gjelde heile organisasjonen. Å tilpasse opplæringa er først og fremst eit pedagogisk ansvar, som særleg vil ha betydning for arbeidet med å hindre fråfallet i skolen. I første rekke handlar det om at skolen må tilpasse seg dei elevane som kjem dit (Bachmann & Haug, 2006). Det er ei av skoleleiaren sine utfordringar. Ei anna utfordring blir å finne fram til den måten å leie det pedagogiske arbeidet på, og sørge for at dette skjer. I avslutningskapitlet kjem eg tilbake til den betydninga ei tilpassa opplæring vil ha for eleven si sjølvbileteutvikling og for korleis ein må drive leiing i skolen.

2.6 Leiing

Det blir stadig vekk konstruert nye begrep som skal fange inn dei mange nye dimensjonane ved leiing, og kva for begrep som dominerer, kan skifte. Pedagogisk leiing, total kvalitetsleiing, endringsleiing, strategisk leiing, distribuert leiing, læringssentrert leiing, bærekraftig leiing, verdibasert leiing, transformativ leiing og instruksjonell leiing er alle døme på begrep som prøvar å fange inn tidsmessig viktige sider ved leiing i skolen (Møller, 2006).

Berre pedagogisk leiing er knytt til leiing i skolen, medan dei fleste andre begrepa har opphav i privat sektor. I den vidare presentasjonen vil eg likevel ha eit særleg fokus på transformativ leiing, og sjå ho som ein overordna strategi for korleis prosessane i skolen skal kunne leiiast om ein skal finne fram til og sette i verk tiltak som kan hjelpe fleire elevar til å finne seg til rette der. Grunngevinga er kort og godt den at ei transformativ leiingsform i så stor grad ser ut til å bruke motivasjon og inspirasjon som verkemiddel for å mobilisere organisasjonen til å få arbeidet “gjort”. Motiverte og inspirerte lærarar i skolen vil utvilsomt ha ein smitteeffekt på aktiviteten i klasseromma, og det i seg sjølv vil vere eit godt utgangspunkt for å få fleire av elevane til å bli.

Transformativ leiing ser ut til å ha hatt ein relativt stor plass innanfor forskingslitteraturen på 80- og 90-talet (Møller, 2006). Fokuset på denne forma for leiing, hadde bakgrunn i ei forståing av at utviklinga i samfunnet har endra transaksjonane mellom arbeid og kapital, og at ein derfor oppfatta forandringar som det stabile. Om transformativ leiing blir det sagt at det

er leiing som finn stad når dei som *“leder de som leder og de som følger, flytter hverandre til et høyere nivå både når det gjelder motivasjon og moralsk handling”* (Møller, 2006, s. 96).

Transformativ leiing eller “transformative leadership” ser ut til å ha fått ein ny renessanse dei siste tiåra (Hay, 2012). Fleire forskarar innanfor denne tradisjonen vektlegg fire faktorar som denne leiingsforma først og fremst er kjenneteikna av. Andre forskarar, som til dømes Kenneth A. Leithwood & Doris Jantzi (2000), opererer med seks kjenneteikn på transformativ leiing, kalla “Leithwood’s Six” (Hay, 2012).

Transformative leiing er, slik desse forskarane ser det, kjenneteikna ved fire ulike komponentar; “Idealized influence”, “Inspirational motivation”, “Intellectual stimulation” og “Individualized consideration” (Hay, 2012). Ei leiing i skolen sin organisasjon, som inneheld desse komponentane er, slik eg ser det, først og fremst ei ideologisk leiing, med særleg lojalitet til styresmaktene sine styringsdokument og skolen sine kjerneoppgåver. Leiaren er her den visjonære, som gjennom eigen legitimitet og legalitet påverkar og influerer lærarane til å løfte seg sjølv og skolen sine “oppgaver” opp på eit meir visjonært nivå. Mellom anna handlar dette om at leiaren må ha ein fundamental tillit og ei tiltru i organisasjonen, nok til at dei tilsette følgjer opp “visjonen” ved å vere villige til å godta endringar i organisasjonen, om det krevst. For leiaren vil det mellom anna krevje at han tar i bruk evnene sine til å motivere og stimulere dei tilsette. Føresetnaden er både at han har stor kompetanse og kan ta i bruk det han måtte ha av “karismatiske” evner.

Den tredje komponenten for transformativ leiing, er knytt til å stimulere medarbeidarane intellektuelt. Det kan leiaren til dømes gjere ved å oppfordre og inspirere lærarane til å delta på kurs, og sette i gang utviklingstiltak, som kan bidra til å auke kompetansen for den enkelte og for heile organisasjonen. Til sist omtalar desse forskarane viktigheita av å gi den enkelte individualisert støtte. Ei slik “støtte” må forståast som noko leiaren gir enkelte i ein medarbeidarsamtale, meir enn som ei direkte støtte til arbeidet i klasserommet. Transformativ leiing er, slik eg oppfattar det, ei leiingsform som først og fremst er visjonær, og som skal bygge identiteten til skolen i alle delar av organisasjonen. Det betyr at eleven sitt læringsutbytte må stå sentralt. Transformativ leiing er ei form for leiing som skal gi retning for arbeidet, koordinere, kontrollere og utvikle arbeidet ved at han gir råd om ulike sider av undervisninga (Møller, 2006).

Meir generelt kan leiing som teori delast i tre hovudgrupper, hevdar Moos (2003). For det første er det dei teoriane som handlar om eigenskapar hos leiaren, det andre er dei som seier at leiing først og fremst handlar om makt og innverknad som er tildelt leiaren av “systemet” og det tredje er leiing som meiner at leiing foregår i relasjonane mellom medlemmene i organisasjonen. Han viser til Middelhurst (1993), som hevdar at eigenskapsteoriane mista betydninga si ein gong på 40-talet. Moos ser det derimot ikkje slik. Tvert imot har leiaren sine personlege leiareigenskapar stor betydning. Men leiarrolla er ikkje det viktigaste ved leiing, hevdar Moos, fordi ho på førehand er definert og delt ut. Derimot må ein sjå på arbeidet eller den “funksjonen” leiaren skal utføre, og på den aktive og målretta handlinga som skal utøvast med dei premissa som finst. Leiing må deretter utformast i samspel mellom leiaren, medarbeidarane og omgivnadene rundt (Moos, 2003).

Eit slik utgangspunkt for leiing i skolen er nødvendig om ein skal skape endring av praksis i organisasjon og i klasserom. Leiaren i skolen vil alltid måtte stå i krysspresset mellom formell styring ovanfrå og uformell styring nedanfrå, og i spenninga mellom eit legalt og eit legitimt fundament for leiing (Møller, 1996). Likevel må pedagogisk leiing prioriterast. Det er og eit krav som kjem til uttrykk i dei mange overordna styringsdokumenta som gjeld for skolen. (jfr.m.a. St.mld. nr.11).

2. 7 Oppsummering

Eleven si læring er skolens kjerneoppgåve, og derfor må leiing av dei pedagogiske prosessane i skolen ha leiinga sin høgste prioritet. For å kunne utøve god leiing i skolen, må deltakarane i skolen kjenne til dei faktorane som fremmar, og hemmar læring for eleven. Det betyr mellom anna å skape eit så godt læringsmiljø som mogleg. Ovanfor har eg skissert dei teoretiske perspektiva eg trur leiing i skolen må ha om eleven skal kunne finne seg til rette der. Vidare har eg teikna eit bilete av dei psykologiske mekanismane som påverkar oss som enkeltindivid og som deltakarar i læringsfellesskapet, og som har betydning for korleis vi oppfattar oss sjølve. Tilpassa opplæring er sett på og omtala som eit overordna styringsverktøy, som både skal inkludere den enkelte og betre meistringa i skolen. Det felles ansvaret alle må ta for å tilpasse opplæringa i skolen ut frå både ei vid og ei snever forståing, er sterkt understreka. Skoleleiaren sine utfordringar er knytt til å få til dette. Avslutningsvis har eg presentert den forma for leiing eg trur er best eigna for å auke kompetansen omkring pedagogiske prosessar i heile skolemiljøet.

3.0 Metode

I dette kapittelet vil eg gjere greie for den metodiske tilnærminga til oppgåva, og grunngi dei vala som er gjort. Val av metode vil vere nært knytt til problemstillinga, og til kva for data ein er ute etter å finne. I undersøkinga mi vil det bety å ta i bruk ei metodisk tilnærming som kan hjelpe meg som forskar å få nærheit til informanten, og få vist kva innhald og betydning problemområdet har for dei elevane som har falle frå i skolen. Kvalitativ forskning på praksis i naturlege kontekstar betyr at samarbeidet mellom forskarar og forskingsdeltakarar er nært, og at forskaren sitt mål er å få fram deltakaren sitt perspektiv, skriv Postholm (2010). Vidare peikar ho på at nettopp dette nære samarbeidsforholdet og prosessane som det blir forska på, viser at kunnskap og forståing blir skapt i ein sosial interaksjon, der kunnskap blir oppfatta som ein konstruksjon av *“forståelse og mening skapt i møte mellom mennesker i sosial samhandling”* (Postholm, 2010, s. 21). Ei slik forståing av korleis “verda” er, tilseier ei tilnærming til forskingsmaterialet ut frå eit konstruktivistisk paradigme. Betraktningsmåten opnar og for at både den sosiale, kulturelle og historiske settingen menneska lever i, får betydning for korleis dei oppfattar og forstår verda rundt seg (Postholm, 2010).

Utgangspunktet for dette studiet er eit ønske om å få fram eit meir utfyllande bilete av korleis desse unge menneska, som avsluttar skolegangen sin før utdanninga er fullført, opplever den situasjonen dei er i. I bakhovudet ligg og ei erkjenning av at andre unge, med tilsynelatande same utgangspunkt og livssituasjon, faktisk lykkast i å gjennomføre skolegangen. Først og fremst er eg ute etter å auke eiga forståing av kvifor den enkelte elev sluttar på skolen. Ved å gå djupare inn i problematikken, kan eg truleg oppnå det. Samtidig vil eg i rolla som skoleleiar, bli betre i stand til å sjå dei utfordringane dette kan stille meg overfor.

Studiet tar ikkje sikte på å fastslå kva som gjeld for alle elevar som fell i frå, og det tilseier ei kvalitativ tilnærming til “problemet”. Det faktum at nokre lykkast betre enn andre, reiser mange spørsmål som eg som skoleleiar gjerne vil komme nærare eit svar på. Til å belyse desse spørsmåla, synest det kvalitative forskingsintervjuet å vere særleg godt eigna, da formålet med undersøkinga er å forstå dei ulike sidene ved intervjupersonane sitt daglegliv, sett ut frå deira eige perspektiv (Kvale og Brinkmann, 2009).

Problemstillinga og forskningsspørsmåla i denne oppgava er derfor knytt til den “fråfalne” eleven si erfaring og oppleving av skolen, både før og etter at han har slutta. Arbeidet er og

tenkt å skulle gi ei breiare forståing av kva elevar som fell ut av skolen forventar av tida framover. Målet med arbeidet er at eg som skoleleiar skal kunne bli betre i stand til aktivt å initiere og understøtte tiltak som kan få den enkelte til å finne seg betre til rette i skolen enn før. Dersom ein slik forbetra innsats kan hjelpe unge menneske til å lykkast med å få fullført ei opplæring som dei kan bruke vidare i livet sitt, er det rein bonus. Det er og eit viktig siktemål å kanskje kunne bidra til at forskinga omkring fråfall i vidaregåande skole kan vise veg for skolen og samfunnet elles, i arbeidet med å komme fråfallseleven i møte.

3.1 Metodisk tilnærming

Mange års erfaring frå arbeid som lærar og skoleleiar i vidaregåande skole, har gjort meg godt kjent med korleis forskinga forklarar årsakene til “fråfallet” i skolen. Ikkje minst peikar forskinga på kor samansette årsaksforklaringane er. I fleire tilfelle ser ein og at årsakene til fråfallet ligg utanfor skolens “innflytelsessfære”, slik det til dømes gjer når fråfallet i skolen heng saman med eleven sin sosioøkonomiske bakgrunn eller manglande “kulturell ballast” (jfr. Bourdieu & Passeron, 2006). Mykje av forskinga omkring årsakene til at elevar sluttar i skolen er og gjort ved hjelp av kvantitative forskingsundersøkingar (Kvale og Brinkmann, 2009). Ofte har forskaren i desse undersøkingane ei deduktiv tilnærming til forskingsfeltet som mellom anna: *“(…) innebærer at forskeren har utarbeidet et sett variabler som ikke endres i løpet av forskingsarbeidet. Disse variablene er bestemmende for hvilket datamateriale som blir samlet inn”* (Postholm, 2010, s.75). Kvantitativ metode er altså kjenneteikna ved at forskaren held avstand til det fenomenet som skal undersøkast (Ringdal, 2007).

For eige tema er ikkje denne metoden hensiktsmessig, da eg er opptatt av å utvikle ei djupare forståing av fråfallsproblematikken, og ikkje minst korleis denne utfordrar meg som skoleleiar. Det er fråfallselevens eigne forteljingar eg er ute etter og derfor har eg brukt ein kvalitativ forskingsstrategi. I følge Creswell, Denzin & Lincoln kan ein slik forskingsstrategi vere *“studier hvor menneskelige problemer eller prosesser blir utforsket i sin naturlige setting”* (Postholm, 2010, s. 43).

Den kvalitative metoden, derimot, er induktiv, og har i seg dei elementa som ser ut til å passe best til formålet her. Ved å bruke denne metoden, kan eg som forskaren kunne sette meg så nøye inn i informantens sin situasjon som mogleg. Siktemålet er å finne fram til nøkkelbegrep

som kan forklare meir om den situasjonen informantane er i og dei handlingane dei gjer. I neste omgang kan det munne ut i ny teori (Ringdal, 2007). Til dette arbeidet kan forskaren ta i bruk samtaleintervjuet. Her kan “kunnskapen” komme fram som eit resultat av interaksjonen mellom intervjuar og informant (Kvale & Brinkmann, 2009). Intensjonen i dette arbeidet er, som sagt innleiingsvis, å kunne komme fram til og “forske” på dei “erfaringsnære data” (Thagaard, 2009), altså dei erfaringane og opplevingane fråfallselevane sjølve har. For å kunne få ei betre forståing for informantane sin situasjon, var det viktig for meg å kunne møte dei i deira eigen kvardag. Dei møta vi hadde og treffa via digitale hjelpemiddel, fungerte godt og eg fekk dele dei erfaringane og opplevingane dei presenterte ut frå eigen ståstad.

Val av tema for undersøkinga og bruken av kvalitativ forskingsmetode, opnar og for å kunne bruke ein fenomenologisk tilnærmingssmåte til dei data ein finn. Hensikten med fenomenologiske studiar, seier Postholm (2010), er å “*finne essensen eller den sentrale underliggende meningen av en opplevelse eller en erfaring*” (Postholm, 2010, s. 99). Ein slik tilnærmingssmåte gjer og at eg kan skaffe meg betre innblikk i kva meining det enkelte menneske legg i opplevingane knytt til fråfallsproblemet (Postholm, 2010). Målet er å få innsyn i elevane sine eigne refleksjonar omkring det å ha avslutta skolegangen utan at han er fullført. Ei kvalitativ metodetilnærming kan truleg og gjere meg som skoleleiar betre i stand til å takle dei utfordringane dette kan skape i skolen, med tiltak som er retta mot enkeltindividet.

Fenomenologiske studium er og nært knytt til den hermeneutiske fortolkingstradisjonen, som mellom anna framhevar betydninga av å fortolke handlingane til folk, gjennom å fokusere på “*et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende*” (Kvale & Brinkmann, 2009). Fortolkingsprosessen er illustrert og blir omtala som den hermeneutiske sirkel, eller “*cirkulus fructuosus*”, som opnar for ei stadig djupare forståing av meininga (Postholm, 2010). Det finst og fleire tradisjonar innanfor den fenomenologiske tilnærmingssmåten. Postholm omtalar den sosial-fenomenologiske tradisjonen, som først og fremst set fokus på grupper. I psykologisk fenomenologi står imidlertid individet i fokus. Dersom ein legg eit *psykologisk* perspektiv på tilnærminga til problemet, set ein og fokus på individet meir enn på gruppa av intervjuobjekt, og kan dermed “*gripe enkeltmenneskets opplevelse, samtidig som forskeren prøver å finne ut hvordan erfaringen av de same fenomenet oppleves av flere enkeltindivider*” (Creswell 1998, Postholm 2009, s. 41).

I det vidare arbeidet med problemstillinga og i jakta på “sanninga” om fråfallselevens erfaringar og opplevingar, vil altså individperspektivet stå sentralt. I ein slik samanheng vil eit kriterium for sanning måtte bli det informantane har opplevd som “sant”. Men om ein skal bruke det innsamla datamaterialet i vidare forskning, må forskaren finne fram til “sanninga” gjennom drøftingar og analysar av empirien. Først da kan materialet bli halde opp mot det forskinga har komme fram til innanfor eit tilsvarende felt og reknast som valid (Kvale & Brinkmann, 2009). I det følgjande vil eg først presentere nærare det førebuingarbeidet eg gjorde før intervjuet vart gjennomført.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

For å skaffe informasjon om fråfallselevens opplevingar og erfaringar omkring eige skoleavbrot, vil eg, som nemnt tidlegare, benytte det kvalitative forskningsintervjuet. Eit slikt intervju, seier Kvale og Brinkmann (2009), “*bygger på dagliglivets samtaler og er en profesjonell samtale*” og er “*en utveksling av synspunkter mellom to personer i en samtale om et tema som opptar dem begge*” (Kvale & Brinkmann, 2009, s. 22). Men også her finst det ulike måtar ein kan nærme seg informantane på.

I arbeidet med utforminga av intervjuet, har eg derfor vurdert fleire tilnærmingsmåtar, og komme fram til at det Thagaard omtalar som “*en delvis strukturert tilnærmingssform*” (Thagaard, 2009, s.89), er det eg ser som best eigna til å belyse dei forskningsspørsmåla eg stiller i innleiinga (Kap. 1.4). Om denne måten å nærme seg informantane på, opererer andre forskarar med begrep som “halvstrukturert” eller “semistrukturerte livsverdenintervju”. Det siste blir brukt når tema frå dagleglivet skal forståast ut frå intervjupersonen sitt eige perspektiv. Intervjuforma ligg nært opp til ein samtale i dagleglivet, men har som profesjonelt intervju eit formål (Kvale & Brinkmann, 2009). Denne forma for intervju appellerer mest til meg, fordi det er dei unge si “livsverd” eg gjerne vil ha meir innsyn i, og fordi eg trur ein samtale som har mykje til felles med den daglegdagse samtalen, kan gi meg den informasjonen eg ønskjer.

Men uansett kva begrep vi brukar, krevst det at tema for samtalen blir fastlagt på førehand, medan rekkefølga på dei ulike tema kan bestemast undervegs. Forskaren kan følgje den forteljinga informanten har, men kan likevel skaffe seg informasjon om dei tema som er

fastlagt i utgangspunktet. Vidare opnar denne intervjuforma for stor grad av fleksibilitet, ved at informanten kan ta opp tema som ikkje var fastsett på førehand, og ved at interaksjonen mellom forskar og informant kjem i fokus og vil prege dei data som intervjuet får fram (Thagaard, 2009). I den vidare teksten vil eg, for enkelheits skuld, bruke begrepet halvstrukturert når eg omtalar den typen intervjuform som er brukt i dette studiet.

Kvale og Brinkmann (2009) tilrår at arbeidet med intervjuforskning blir gjennomført i sju fasar. Dette er tematisering av intervjuprosjektet, planlegging/design, sjølv intervjuet, transkribering, analyse, verifisering og rapportering (avsnittsoverskriftene i den vidare teksten samsvarar ikkje med namnet på desse fasane). I det følgjande vil eg presentere kva som ligg i dei ulike fasane av arbeidet med forskingsintervjuet og korleis eg sjølv har gjennomført arbeidet. Siste stadium, rapportering, er sjølv oppgaveproduktet, og vil derfor ikkje bli drøfta nærare.

3.1.2 Førebuingsfasen

Før ein kan starte arbeidet med forskingsintervjuet, må ein særleg merke seg dei fire etiske spørsmåla som må takast vare på i løpet av forskingsprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009). Det første er det *informerte samtykke*, som omhandlar informasjon og godkjenning av måten resultata skal brukast på, og kan til dømes gjelde publisering. Det andre spørsmålet gjeld konfidensialitet eller fortrulegheit. Respondentane må vere sikra full anonymitet, og dei data ein samlar inn må oppbevarast på ein slik måte at uvedkommande ikkje får innsyn. Vidare peikar Kvale på konsekvensane av forskinga og korleis vi må handtere dei. Ideelt sett må kvalitativ forskning både produsere vitskapleg kunnskap og kunne bidra til at menneska sin situasjon blir betre (Kvale & Brinkmann, 2009). Før arbeidet blir sett i gang, må ein sikre at forskingsarbeidet er godkjent av Norsk samfunnsvitskaplege datatjeneste (NSD) slik forskingsarbeid som kan inneha personopplysningar og følsomme tema skal.

3.1.3 Utforming av intervjuet

Før ein går i gang med sjølv intervjuet, blir det anbefalt at ein utarbeider ein intervjuet. Dei tre forskningsspørsmåla eg stiller innleiingsvis er utgangspunktet for denne malen. Her blir det forventa at ein skal ha god kunnskap om emnet og vere klar på kva mål ein har for arbeidet. Spørsmåla ein deretter formar ut, må ta utgangspunkt i teori og forskaren sine egne erfaringar (Postholm, 2010). Det viktige for ein god intervjuar er ikkje berre at han har gode

kunnskapar om temaet som skal undersøkast, men at han meistrar dei ferdigheitene slike samtalar krev ved å hjelpe informanten til å uttrykke “forteljingane” sine (Thagaard, 2009).

I eiga undersøking utforma eg intervjuguiden (Vedlegg 4) som tok utgangspunkt i dei tre forskningsspørsmåla mine (jfr. Kap. 1.5). Resultatet vart ei rekke med tema, med mange underliggande spørsmål som eg ville ha svar på. Til sist hadde eg med ein open kategori som skulle fange opp andre emne som måtte dukke opp undervegs (Dei endelege tema for intervjuet er presentert i kap. 3.2.2).

I eige studium, og som vist i innleiinga, har eg lenge vore opptatt av kva for faktorar som i størst grad påverkar dei unges avgjerd om å forlate skolen, før dei har fullført. Forskinga gir noko av svaret, erfaringar frå praksisfeltet som skoleleiar noko meir. Samla dannar dette grunnlaget for både det teoretiske og praktiske fundamentet mitt. Men får vi heile sanninga her? Sjølv tvilar eg på det. Derfor har eg fleire spørsmål eg gjerne skulle hatt svar på. Kva forventningar har dei unge til seg sjølv? Er dei realistiske? Kva forventningar opplever dei at andre har til dei? Kva trur dei må til for at forventningane skal bli innfridd? Kvifor melder dei seg ut av det sosiale fellesskapet på skolen? Kva tenker dei eigentleg om situasjonen dei er i? Svaret på desse spørsmålet må kunne finnast hos fråfallseleven sjølv. I den vidare presentasjonen vil eg først vise korleis eg har gått fram for å finne dei informantane eg vil få i tale, og kva dei som individ har av refleksjonar og tankar omkring det å ha avslutta skolegangen før dei har gjennomført.

3.1.4 Val av informantar

Utgangspunktet for val av informantar er det som Postholm (2005) omtalar som “hensiktsmessige utvalg” (Postholm, 2010), eller som Thagaard kallar “strategiske utvalg” (Thagaard, 2009). Her finn ein fram til informantar som har eigenskapar eller kvalifikasjonar som er strategiske i forhold til problemstillinga, eller som er typiske for dei fenomen som skal undersøkast (Thagaard, 2009). Det vil mellom anna seie at *“vi velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver”* (Thagaard, 2009, s.55).

I kvalitative studium, som ofte handlar om personlege og til dels nærgåande tema, og der erfaringane ofte er at det er vanskeleg å finne informantar som vil stille opp, må ein i tillegg

benytte seg av ein seleksjonsmåte som sikrar oss eit utval av personar som kan vere med. Dette omtalar Thagaard som *“tilgjengelighetsutvalg”*. Dette utvalet må representere eigenskapar som er relevante for problemstillinga, samtidig er framgangsmåten for å velje ut informantar basert på kor tilgjengelege dei er for forskaren (Thagaard, 2009). I kvalitativ forskning er relasjonen mellom informant og forskar sentral. Dei etiske retningslinjene som gjeld i slike relasjonar blir derfor og særleg viktige, fordi informantane blir berørte av det forskinga kjem fram til (Thagaard, 2009).

Denne oppgåva skal som sagt særleg legge vekt på dei unge sine egne perspektiv, da dette synest vere lagt lite vekt på i tidlegare forskning. Ifølge Postholm (2010), har dei unge sine evner som informantar vore undervurdert i forskinga. Unge og barn har vore sett på som upålitelige kjelder, og vaksne har derfor vore mest brukt som kjelde til kunnskap om dei unge sin situasjon. I dag legg forskarane meir vekt på dei unge sitt eige syn. Utgangspunktet for forskaren må derfor vere den unge, og at han hentar fram kunnskap frå kvardagslivet deira, ut frå eit *“innanfrå- perspektiv”* (Postholm, 2010).

Den aller største utfordringa i denne fasen, var å finne fram til intervjuobjekta. Sjølv sendte eg ut informasjonskriv om prosjektet til alle rektorar i eige fylke, og bad dei om hjelp til å kontakte elevar som var aktuelle for eit slikt intervju. I tillegg ba eg om at dei innhente godkjenning på at eg kunne kontakte dei aktuelle kandidatane (vedlegg 1). I utgangspunktet såg eg for meg å hente alle informantane frå dei tre ulike regionane i eige fylke, og slik få inn det komparative perspektivet i arbeidet. Responsen frå rektorane var svært liten og resulterte i kontakt med berre to informantar. Denne fasen tok svært lang tid, og ga lite utbytte.

I neste runde tok eg sjølv kontakt med oppfølgingstenesta i tre kommunar i eige fylke og i to av nabofylka, og bad dei om hjelp til det same. Her var responsen god, men det viste seg å vere svært tidkrevjande å få tak i dei elevane som i utgangspunktet hadde sagt seg villig til å delta. Fleire vegra seg for å bli intervjuet om eige skoleavbrot, medan andre, ironisk nok, fall frå egne avtalar om å møte til intervju. Dei elevane som etterkvart sa seg villige til å vere med på intervjuet, vart kontakta via telefon, og fekk informasjon om kva intervjuet skulle handle om og kva for rettar den enkelte hadde til når som helst å trekke seg frå undersøkinga (vedlegg 3).

Ut over dette sette eg ikkje andre kriterium for val av informantar enn at dei har vore registrert

som elevar i vidaregåande skole, etter at Kunnskapsløftet sine læreplanar vart tatt i bruk, og at dei har slutta i løpet av ei påbegynt utdanning. I tillegg sikra eg at begge kjønn vart representerte. Det var viktig at både elevar frå byen og frå meir landlege strøk var med i utvalet og at dei hadde bakgrunn både frå programområda på Yrkesfag YF (YF) og på Studieførebuande ST (ST).

I undersøkinga har eg intervjuet sju elevar som har slutta i vidaregåande skole i løpet av det siste året. Den yngste av elevane er 16 år, medan den eldste er 21. Av desse er fire jenter og tre gutar, og elevane høyrer heime i Møre og Romsdal, Oppland og Sør-Trøndelag. To av elevane bur i by, tre bur på landsbygda og to elevar er busett i tettstader (over 5000 innbyggjarar).

I og med at det var Oppfølgingstenesta som foreslo dei informantane eg har benytta i utvalet, var det vanskeleg å finne ut om dei informantane eg fekk tilgang til, hadde eit bevisst nok forhold til å kunne ta standpunkt til dei spørsmåla eg ville samtale om (Thagaard, 2009). Ei viss spenning var derfor knytt til om eg kunne få noko ut av desse samtalane som kunne brukast i det vidare arbeidet, og om elevane var taleføre nok til at dei kunne artikulere dette. Ettersom det var fråfallseleven si subjektive erfaring og oppleving av tida på skolen, og etter avslutta skolegang eg ville vite noko meir om, må ein generelt opne for at det her kan vere store variasjonar både i modnings- og refleksjonsnivå. Elevane i undersøkinga mi har ulike årsaker til at dei har avslutta skolegangen, men felles for dei alle er at dei kjem inn under definisjonen av det vi reknar som fråfallselevar i vidaregåande skole. Det vil og vere avgjerande for korleis ein førebur og gjennomfører intervjuet.

3.1.5 Gjennomføring av intervjuet

Før gjennomføringa av intervjuet starta, hadde eg meldt studiane inn til Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste (NSD), og fått svar tilbake om at alle forhold ved gjennomføringa av intervjuet var godkjent. I påvente av denne godkjenninga, hadde eg, som sagt tidlegare, allereie starta med utforminga av intervjuguiden. Det skjedde i fleire etappar. Det første utkastet til guiden inneheldt ei rekke klart formulerte spørsmål, og mange ulike tema, men etterkvart låste dette samtalen for mykje, og “tvinga” fram ei enklare utforming. Pilotprosjektet vart utslagsgivande for dette. Pilotprosjektet, som var prøveintervjuet eg gjorde for å teste ut intervjumalen, viste at talet på emne og spørsmål måtte reduserast. Etter omarbeidinga vart malen meir å rekne som ei emneliste, i stikkordsform, som fungerte som

ei hugseliste for gjennomføringa av intervju. Dei tema eg til slutt tok med i intervjuet var skoleerfaring, sjølvoppfatning, suksess, forventningar og utfordringar (Vedlegg 4).

Alle intervju vart gjennomført innanfor ein periode på to veker. Eg tok i bruk både vanleg telefon, med innstallert høgtalar og den digitale kommunikasjonskanalen Skype, der både bilete og lyd understøtta samtalan. To av kandidatane vart intervju ved at vi møttest til samtale. Alle intervju vart tatt opp og lagra på lydfiler, og er oppbevart slik reglane for personvern tilseier. For å sikre anonymiteten til informantane, er alle personnavn omgjort til yrkestittlar, laga ut frå det inntrykket eg fekk av informantane og dei aktivitetane eg visste dei har vore mest opptatt av i tida etter at dei slutta skolen. Etter av intervju var gjennomført, starta arbeidet med å transkribere og analysere dei data eg hadde henta inn.

3.2. Transkribering og analyse av data

3.2.1 Transkribering

Etter at intervju var gjennomført, starta eg raskt arbeidet med å transkribere lydopptaka. Det vil seie at intervju vart skrivne ut og klargjort for analyse. Å transkribere betyr å transformere, eller å skifte frå ei form til ei anna (Kvale & Brinkmann, 2009). Den muntlege forma vart altså omgjort til skrift, og tilpassa normalspråket. Transkripsjonane er i hovudsak gjort på nynorsk for dei som er heimehøyrande i dei nordlegaste fylka i utvalet. Dei andre er skrivne på tilnærma bokmål. Begge målformene har mange innslag av dialekt og typiske uttrykk som unge folk brukar dagleg. Arbeidet med transkriberinga gjorde at eg fleire gonger måtte gå gjennom lydopptaka, og det gjorde at eg fekk eit svært nært forhold både til datamaterialet og til informantane. Ikkje minst fekk eg god innsikt i eigen intervjustil og såg at noko av forarbeidet kunne vore gjort betre.

Ei anna og meir positiv erfaring, som òg viser at det er viktig å transkribere intervju så snart som råd etter at dei er gjennomført, var at eg under transkripsjonen hugsa og kunne gjere meg tankar om dei emosjonelle og sosiale aspekta ved intervjusituasjonen. Allereie her starta eg analysen. Kanskje opplevde eg ei rask bearbeiding av datamaterialet som svært nyttig, fordi eg i så stor grad hadde brukt tekniske hjelpemiddel i gjennomføringa av intervju, i staden for personlege møte. I alle fall gjorde det at både elevens stemmebruk og uttryksmåte vart svært tydeleg i heile arbeidsprosessen. Men resultatet av transkriberinga var eit svært omfattande skriftleg materiale, og utfordringa skulle vise seg å ligge i kva måte ein skulle bearbeide dette

materialet vidare på for å få eit handterbart produkt ein kunne bruke i det vidare arbeidet med analysen.

3.2.2 Kategorisering og meningsfortetting

I denne oppgava har eg brukt kategorisering og meningsfortetting som analysemetode. Det vil seie at informantane sine utsegner blir forkorta og *“forskeren leter etter naturlige meningsenheter og uttrykker deres hovedtema* (Kvale & Brinkmann, (2009). I tråd med det hermeneutiske utgangspunktet for denne oppgava (jfr. kap. 3.1) har forholdet mellom heilheita og delane av intervjumaterialet vore sentralt i analysearbeidet. Enkeltutsagn frå ein informant er forsøkt analysert ved å sjå informantane sine utsegner i lys av heile intervjuet med personen. Postholm (2010) omtalar ein slik tilnærmingssmåte for aksial koding, der datamaterialet blir kategorisert og bearbeidd på fleire nivå. I utgangspunktet har forskaren skapt seg eigne kategoriar ved gjennomlesing av datamaterialet. Ein ny gjennomgang gjer at nye kategoriar kan knytte seg dei første, ut frå kva forhold dei ser ut til å ha til kvarandre (Postholm, 2010).

Slik gjekk eg fram for å gjere materialet handterbart for analyse. Under kvart av forskningsspørsmåla samla eg utsegnene til elevane i ei meingsfortetting av det dei svarte på spørsmåla eg stilte. Til dømes vart spørsmål om “suksess” (meistring fagleg og sosialt) knytt til forhold på skolen, plassert under det første forskningsspørsmålet. Dersom eleven svarte at han hadde suksess utanfor skolen, plasserte eg det under det andre forskningsspørsmålet. Skoleerfaringar vart naturleg nok knytt til det første spørsmålet, medan forventning og utfordringar vart lagt til under alle dei tre forskningsspørsmåla, ut frå om det var forventningar og utfordringar knytt til tida på skolen, til tida etter skolen eller til framtida. Det same vart utsegnene knytt til eiga sjølvoppfatning. Ut frå dei meningsfortetta utsegnene under kvart forskningsspørsmål, skilte det seg ut nokre underkategoriar som gjekk att under fleire av dei tre spørsmåla. Utsegnene kunne slik grupperast under kategoriar som til dømes meistring, motivasjon, trivsel, forventning, utfordringar, forholdet til “andre” på skolen og i fritida.

Det materialet eg utarbeidde vart etterkvart for stort til at det kunne handterast på ein god måte i det vidare analysearbeidet. Det gjorde at eg måtte finne fram til færre underkategoriar ut frå dei kategoriane eg allereie hadde. Deretter gjorde eg prosessen på nytt, og samla utsegnene i enno mindre kategoriar. Det gjorde eg for å kunne strukturere meningsfortettinga

noko meir. Til dømes vart motivasjon, trivsel, suksess og meistring til kategorien meistring, som igjen kunne samanfatte det elevane sa om opplevingane i skolen og i tida etterpå. Medelevar, lærarar, venner, rådgivar og leiing vart til kategorien relasjonar. Forventning og utfordring vart slik kategorien forventning. Alle elvane hadde svar på kva dei forventa og såg som utfordringar, på skolen, etter skolen og når dei såg framover.

På spørsmål om sjølvoppfatning knytte elevane det til meistring, men og til relasjonar til andre. Frå teorien veit vi at måten vi oppfattar oss sjølve på er nært knytt til korleis andre ser på oss, og korleis vi presterer. Slik vart sjølvoppfatning ein eigen kategori som kunne sjåast i lys av dei andre. Denne analyse- og tolkingsprosessen førte meg fram til eit stort, men rimeleg oversiktleg materialet som eg og aktivt kunne bruke i den avsluttande drøftingsprosessen (Vedlegg 5). Naturleg nok er ikkje “alle momenta” tatt med, til det er materialet for omfattande for dette studiet.

3.2.3 Forskarens rolle

Litteraturen viser til fleire ulike måtar å gå fram på for å tolke dei resultata ein kjem fram til i forskingsarbeidet, men det vil føre for langt å gå inn på alle desse i denne samanhengen. Derfor vil eg vektlegge mest dei tolkingsmåtane eg finn naturleg å bruke i analysearbeidet.

Postholm (2010) peikar på at det finst ein samanheng mellom forskaren sitt teoretiske utgangspunkt, hensikten med forskinga og korleis ein planlegg, gjennomfører og analyserer resultata. Kva for forhold forskaren har til informantane sine, heng ofte saman med kva for utgangspunkt forskaren sjølv har. I positivistisk tradisjon blir funna presentert på ein fri og objektiv måte, utan forskaren si tolking. Forskaren held distanse til informanten og presenterer verda slik ho er. Andre tradisjonar er meir opptatt av å forstå personane sine handlingar på forskingsstaden, og skaper verkelegheita ut frå ein sosial, historisk og kulturell kontekst (Postholm, 2010).

Den fortolkande tradisjonen er, som omtala i innleiinga, nært knytt til hemeneutisk tolkingsteori, som legg vekt på å fortolke folk sine handlingar gjennom å fokusere på eit djupare meningsinnhald enn det som umiddelbart er innlysande. Hermenutikken bygger og på prinsippet om at mening berre kan forståast i lys av den samanhengen det vi studerer er ein del av (Thagaard, 2009). Vidare har vi fenomenologien som tar utgangspunkt i den

subjektive opplevinga, og som søker etter å oppnå ei forståing av den djupare meninga i enkeltpersonar sine erfaringar, og at realiteten er slik folk oppfattar han. Til sist omtalar litteraturen den kritiske tolkingstradisjonen. Her har forskaren ei kritisk haldning til samfunnet omkring seg, og forskinga blir derfor fokusert på å nå fram til forslag som kan gi konstruktive endringar i samfunnet (Postholm, 2010).

Den tolkingstradisjonen som synest mest nærliggande ut frå det eg ønskjer å finne svar på, har ei fenomenologisk tilnærming. Sentralt i denne tradisjonen står det å forstå fenomena på grunnlag av det perspektiva dei som blir studert har, og å beskrive verda slik dei ser det (Thagaard, 2009). Det samsvarar òg med det er har som intensjon for oppgåva.

3.2.4 Truverdigheit og generalisering

I all forskning er det eit mål at resultata skal oppfattast som truverdige (Kvale og Brinkmann, 2009). Truverdigheita er nært knytt til mellom anna at forskaren kan skille mellom det som kjem fram undervegs i arbeidet, og forskaren sine egne vurderingar av informasjonen (Thagaard, 2009). Truverdigheita til undersøkinga, vil i stor grad derfor vere knytt til kor godt undersøkinga er førebudd av forskaren sjølv, kor fortruleg samtalen blir og dermed kor “sanne” svara informantene kjem med er.

Eit anna viktig kriterium for å kunne seie om forskingsresultata har god nok kvalitet, er kor vidt forskinga kan seiast å vere valid eller ikkje. *“Validitet dreier seg om metoden undersøker det dens intensjoner er å undersøke”* (Postholm, 2009, s.170). Vidare vil det vere eit spørsmål om fortolkinga av funna kan dokumenterast og at dei er logisk konsekvente. Validitet i kvalitativ forskning er meir avhengig av mangfaldet i informasjonen og forskaren sine evner til å analysere, enn storleiken på utvalget, seier Postholm (2010). I eiga oppgåve må ein finne svar på om det ein ha komme fram til, kan seiast å gjelde for fleire enn intervjuobjekta, og om resultata frå denne intervjuundersøkinga kan overførast til andre situasjonar. Thagaard hevdar at det er måten forskaren fortolkar resultata på som er avgjerande for om dei er overførbare eller ikkje, og at dei i mindre grad er knytt til måten datamaterialet er utforma på (Thagaard, 2009).

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) handlar generaliserbarheit om resultata frå ein situasjon kan overførast til andre situasjonar. I denne samanhengen er utvalget lite, og resultata ikkje

generaliserbare. Om tolkinga av resultata frå eit enkeltståande intervju kan vere relevant for andre, er det likevel berre forskaren som kan argumentere for. Dersom fleire med erfaringar frå det temaet som blir studert kan kjenne seg att i dei tolkingane som blir presentert, kan forskinga ha verdi ut over det enkelte arbeid. Thagaard (2009) seier at det å kjenne seg att i dei tolkingane som blir presentert, inneber at teksten gir ei djupare meining til tidlegare kunnskap og forståing, samtidig som tolkinga går ut over det ein veit frå før (Thagaard, 2009). I dette forskingsarbeidet, ønskjer eg å kunne nå menneska bak tala om fråfall og få fram kva dei unge sjølv seier er årsaken til at dei ikkje finn seg til rette i skolen, og korleis dei opplever den livssituasjonen dei er i.

Lang erfaring ifrå arbeid med unge menneske i sårbar alder, har og lært meg mykje av det teorien seier om kva ein særleg må vere bevisst på i samtalar med unge menneske. At dette er særleg viktig for samtalepartnarane mine, seier seg sjølv. Det spørsmålet ein i neste omgang må stille seg, er kva ein som forskar særleg må ta omsyn til når ein skal tolke og analysere dei data som kjem fram. I det neste kapitlet skal eg presentere dei data som kom i møtet med dei sju fråfallselevane, slik dei sjølv la dei fram for meg i forteljingane sine.

4.0 Presentasjon og analyse av data

I dette kapitlet vil eg presentere og analysere den informasjonen som kjem fram i intervjuet med dei sju fråfallselevane. Intervjuet er tematiserte etter dei tre forskningsspørsmåla som er stilt i innleiinga (Kap.1.4), og vil først og fremst belyse problemstillinga ut frå aktørperspektivet. I denne samanhengen vil det seie fråfallseleven sine perspektiv. Den overordna problemstillinga, som dette materialet skal belyse, er kva for utfordringar skoleleiaren står overfor når elevane avbryt vidaregåande opplæring.

Forskingsspørsmåla er utforma for å bidra til å gi svar på denne hovudproblemstillinga. Her er dei tre forskningsspørsmåla presentert i prioritert rekkefølge. Det mest omfattande materialet er presentert som meiningsfortetting, der svara er knytt til forskningsspørsmål 1: **Kva erfaringar og opplevingar har elevane frå vidaregåande skole?** Deretter følgjer ei ny meiningsfortetting av det informantane svarar på forskningsspørsmål 2: **Korleis opplever elevar som har slutta på skolen sin eigen situasjon?** Og til sist ei meiningsfortetting av det elevane har svart på forskningsspørsmål 3: **Kva forventningar har dei unge til si eiga framtid?**

For betre å kunne danne oversikt og forståing av dei data eg har funne, har eg kategorisert informantane sine svar innafor “begrep” som både kan knytast til læringssituasjonar og skole, men og til dei perspektiva eller “livsverda” som ungdom har og lever i utanom skolen. Kategoriane har desse overskriftene: **Meistring, relasjonar og forventning**.

I den vidare analysen vil eg veksle mellom å bruke oppsummeringar av det den enkelte informant uttrykker, og sitat frå dei transkriberte intervju. Presentasjonen av det empiriske materialet vil truleg kunne føre meg nærare eit “svar” på dei forskningsspørsmåla som er stilt. I det vidare analysearbeidet blir det derfor viktig å kunne ta “den andres perspektiv”, og forsøke auke eigen kompetanse om den “livsverda” fråfallselevane oppheld seg i. Eit betre innsyn i deira oppleving av livet som “fråfallselev”, vil truleg og kunne styrke eigen legitimitet som leiar for elevar og lærarar i den skolen som er meint å skulle “vere for alle”.

4.0.1 Informantane

I presentasjonen har eg gitt dei sju informantane fiktive namn. Dette er gjort for å framheve det kvalitative elementet i datapresentasjonen. Utan slike namn, kunne presentasjonen lettare fått eit kvantitativt preg, der fokuset meir rettar seg mot kor mange som kan knytast til ei oppleving eller ein kategori, enn det den enkelte seier. Presentasjonen legg derfor særleg vekt på å få fram den individuelle variasjonen i svara knytt til dei ulike kategoriane, meir enn kor mange som svarar om lag det same. Elevar som fell frå er like individuelt forskjellige som andre elevar. Derfor blir det viktig å ikkje generalisere for mange kvalitetar inn i det vi kallar eleven si “livsverd”. Mykje er felles i livsverda til elevane, men noko er også eineståande for den enkelte. Ønsket om å få fram enkeltindividet sitt syn på dei spørsmåla eg stiller, gjer og at omtalen av personane og utdraga frå intervju har fått stor plass.

Namna på informantane er inspirert av arbeid eller aktivitetar elevane sjølve har halde på med etter at dei slutta skolen, men kan og forståast som yrkestitlar som dei har ønske om å få, ein gong i eit framtidig arbeidsliv. Frå skribenten si side er namna også meint å representere ei motvekt til dei negative assosiasjonane som ofte er knytt til ordet “fråfallselev”. For elevane representerer titlane, slik eg opplevde møtet med dei, ein uttrykt draum om meistring og forventning om normalitet. Her er presentasjonen av dei sju intervjuobjekta i dette studiet:

BILMEKANIKAREN er 19 år og arbeidslaus. Han har ei svært “uryddig” karriere frå grunnskolen. Han har slutta på yrkesfag, på programområde for teknikk- og industriell

produksjon (TIP) heile tre gonger, alle gongene etter mykje fråvær. Ledig tid blir no brukt til å “mekke” bilar for venner og kjente. Han meiner det skal gå an å få seg arbeid utan å måtte gå vegen om skolen, og er optimistisk i trua på at han snart vil få seg arbeid på mekanisk verkstad eller innanfor plate- og sveisefaget. Målet er å få ein jobb, som på sikt kan gje han fagbrev som mekanikar. Utfordringa ligg i å finne ein arbeidsgivar som er villig til å ta han i arbeid.

SKODESPELAREN er ei 19-årig kvinne, med skolebakgrunn frå musikk, dans og drama. Ho har slutta på skolen to gonger. Tidlegare skolegang, seier ho, har vore prega av mobbing og psykisk sjukdom. Ho ser seg sjølv som skoleflink, men at sjukdom og mobbing har gjort henne mistruisk til medelevar og andre. På fritida har ho drive med revy og amatørteater. Det er og draumen framover. Målet er å gå folkehøgskole med dans, drama og musikk. Ho ser for seg at det kan kvalifisere seg til opptak ved “teaterskole”, utan at ho treng å ha papir på at ho har gjennomført opplæringa si i vidaregåande skole.

FOTOGRAFEN er ei kvinne på 16 år. Ho fortel om ei “normal” karriere i skolen, heilt fram til siste del av ungdomsskolen. På ungdomsskolen treivst ho så dårleg at ho heldt seg borte frå skolen. Ei kjensle av å vere “annleis” og å bli halde “utanfor” i skolekvardagen, har gitt henne psykiske vanskar. På helse- og sosialfag vart og skoledagen for “vanskeleg”, særleg fordi ho sakna bestevenninna si. På fritida har ho sysla med fotografering og redigering av bilde. Denne aktiviteten meiner ho å meistre godt. Målet framover er å skaffe seg utdanning og få jobbe med ungdom som har det vanskeleg. Ho søker derfor nytt opptak på helse- og oppvekstfag til hausten, men trur det vil bli vanskeleg å motivere seg for å starte på nytt. For tida arbeider ho som ekstrahjelp på butikk, og seier ho trivst brukbart med det.

DESIGNAREN er 18 år og kvinne med bakgrunn frå vg2 Interiørfag. På grunn av lang reisetid for å komme til skolen, og at det var få av vennane som gjekk der, slutta ho på skolen etter kort tid. For tida jobbar ho deltid i interiørbutikk og følgjer undervisninga i nokre av fellesfaga. På fritida har ho ein stor omgangskrets. Ho søker ny skoleplass til hausten, og gler seg til å gå der vennene er. Målet hennar er å bli interiørarkitekt.

SELJAREN er 21 år og har gått på studiespesialisering (ST). Her fullførte han to år, og slutta etter jul på vg3, fordi han hadde stort fravær og mangla vurdering i fleire fag. Han ser på seg sjølv som skoleflink. Omgangskretsen sin beskriv han som normalt stor, men dei fleste av desse var ikkje elevar på skolen. For tida arbeider han som seljar i butikk. Målet er å komme inn på politiskolen og få ein jobb der han kan hjelpe andre.

OLJEARBEIDAREN er ein 16-årig mann med bakgrunn frå vg1, teknikk- og industriell produksjon (TIP). Han seier han aldri har likt seg på vidaregåande skole. Da han starta på TIP, fekk han nye venner og saman med dei vart det til at han skulka svært mange av timane på skolen. Stort fråvær gjorde at han ikkje klarte å henge med i dei faga han skulle. I staden fekk han tilbod om lærlingeplass i bedrifta der faren arbeidde, og så flytta han dit. Mangel på kontakt med andre i det nye miljøet, gjorde at han avbraut lærlingetida og flytta heim att til mor og gammal vennegjeng. For tida leitar han etter jobb, og trur han kan få eit midlertidig arbeid som avløyser i landbruket. I framtida ønskjer han seg jobb i oljebransjen, men innser at det krev meir utdanning. Han planlegg å gå opp att skoleåret på TIP til hausten, men manglar motivasjon. Likevel har han tru på at det da skal gå betre.

AMBULANSESJÅFØREN med småbruk på “si”, er ei ung kvinne på 18 år. For tida steller ho geitene heime på garden til foreldra. Etter ungdomsskolen tok ho eit års pause, før ho fullførte første året på helse- og sosialfag. Ho seier resultatet var brukbart. Berre kort tid etter oppstart på vg2 helsearbeidarfag, slutta ho. Ho fortel at mobbing på ungdomsskolen har gjort at sjølvbiletet hennar er dårleg. I ledig tid engasjerer ho seg i frivillig arbeid, og trivst så godt med dette at ho vil søke studieplass innan ambulansefaget til hausten. Engasjementet i det frivillige arbeidet har gjort at ho har funne att nokre av barndomsvennene sine, samtidig som ho har fått fleire nye. Helst ser ho for seg å kunne bu på garden i framtida, og trur det kan kombinerast med jobb som ambulansesjåfør.

4.1 Kva erfaringar og opplevingar har elevane frå vidaregåande skole?

4.1.1. MEISTRING: “Eg likar jo ikkje å lese ei bok eingong”

Bilmekanikaren seier at forholdet til skolen begynte å skjere seg allereie i åttande klasse. Da vart han lei av skolen, og ville ha noko anna å gjere på. Han fortel at han ein gong hadde vanskar med å kunne lese, men at han no meistrar lesekunsten. Bilmekanikaren likar likevel ikkje å lese bøker, og har aldri lese ferdig ei bok, fordi han synest det er for kjedeleg. Både bilmekanikaren og oljearbeidaren seier dei aldri har likt seg i undervisningstimane. Dei fortel at for mykje teori og for lite praksis er årsakene til mistrivsel. Etterkvart gjorde mistrivsel at dei skulka, og til slutt greidde dei heller ikkje å henge med fagleg. Oljearbeidaren opplevde at nokre av faga var svært “innvikla”, først og fremst fordi han ikkje “følgde med” i starten av skoleåret. Oljearbeidaren fekk råd om å slutte, medan mekanikaren slutta sjølv, etter tre forsøk på å gå skole. Slik formulerer bilmekanikaren seg:

“Eg likar jo ikkje å lese ei bok eingong. Det begynte å skjere seg i 8.klasse, da gjekk eg lei av skolen rett og slett...måtte ha noko anna å gjere” (Bilmekanikaren).

Seljaren, derimot, fortel om ei fin tid i ungdomsskolen, og at han meistra alle fag svært godt, sjølv med minimal innsats. På vidaregåande skole opplevde han at krava til prestasjonar auka, Han beskriv tida på vidaregåande som uryddig, med mykje fravær og fleire fag han ikkje fekk vurdering i. Utanom skolen hadde han derimot ein deltidsjobb, som han likte godt. Han fullførte to år, men slutta etter jul i tredje klasse. Han grunngir avbrotet med manglande motivasjon, og einsformig og kjedeleg tavleundervisning. Han beskriv seg sjølv som ein som heller ville haarbeidd med faga for seg sjølv. Slik fortel han om tida på skolen:

“Gjekk på barneskolen da- og har vore slik lesehest, eg var veldig skoleinteressert eigentleg. Da eg kom på vidaregåande vart jo alt litt meir seriøst...høgare krav og slikt. Også begynte eg å bli veldig skolelei” (Seljaren).

Jentene seier ikkje at skolen er kjedeleg, sjølv om ambulansesjåføren ikkje likar å gjere lekser. Ho seier ho ikkje greier å lære så fort, og at det gjer at ho slit litt fagleg. Fotografen fortel at ho likte å vere på skolen da ho var mindre. På vidaregåande vart det liksom for “mykje” av alt. Etter kvart vart skolen noko ho ikkje såg fram til, og at ho rett og slett kvitte seg til å møte opp. Til slutt måtte ho berre ta ein pause, og heller prøve på igjen seinare. Ho fortel at ho ikkje er så flink i matematikk. Ho likar nesten alle andre fag, men seier ho er flinkast i dei faga ho interesserer seg mest for. Designaren seier at ho av og til kan synest at skolen er litt kjedeleg, men at ho trur alle elevar opplever det slik nokre gonger. Ho synest ikkje det er vanskeleg å meistre skolen. Ingen av jentene seier dei har gitt opp skolegangen fordi dei ikkje har meistra i faga. Tre av dei vurderer eigne fagprestasjonar som middels. Skodespelaren fortel at ho hadde gode karakterar i ungdomsskolen. Ho trur ho kunne ha meistra godt i vidaregåande skole og, om berre ho ikkje hadde vore plaga av psykisk sjukdom. Slik beskriv skodespelaren og fotografen korleis dei opplevde å meistre på skolen:

“Ja, viss berre det (anm.: alt anna hadde vore bra), så hadde eg gjort det veldig bra. Eg hadde jo berre 4-arar og 5-arar som karakterar på ungdomsskolen” (Skodespelaren).

4.1.2 RELASJONAR: “viss bestevenninna mi hadde gått der...”

Samtalane med elevane tok og opp kva for forhold dei hadde til medelevar, lærarar og rådgivar på skolen. Både skodespelaren og ambulansesjåføren seier dei har vore mobba av

andre elevar i grunnskolen. Skodespelaren seier at skolegangen hennar ikkje har vore så bra, og at mobbinga har gjort henne mistruisk overfor andre. Til slutt klarte ho ikkje å vere på skolen meir. Fotografen kom flyttande frå ein annan skole i åttande klasse. Som ny elev vart ho “halde utanfor” av medelevane, og meiner framleis at det gjer at ho ikkje har komme særleg godt inn skolemiljøet. Dei tre jentene fortel at dei har fått psykiske vanskar som følge av desse opplevingane, og at det gjer at dei framleis kjenner seg sett “utanfor” av medelevane. Mobbinga og utestenginga seier dei er ein av årsakene til at dei har slutta på skolen. Designaren seier ho slutta på skolen fordi den daglege reisetida til og frå skolen vart for lang, og at ho sakna vennene sine som gjekk på andre skolar. Alle fortel at dei slutta på skolen etter periodar med mykje fravær. Skodespelaren fortel dette om korleis ho opplevde tida på skolen:

“Eg har vore mobba frå femte til sjuande..., så den skolegangen min har ikkje vore så veldig bra. Sånn var det opp i gjennom ungdomsskolen og, ja det var vel det som har vore problemet. Ja, det at eg vart mobba har gjort at eg ikkje stoler så mykje på folk...eg er svært mistenksam, og viss eg da har ein dårleg periode, så trur eg at alle sammmen er ... så grunnen til at eg slutta, var vel at eg ikkje klarte å gå meir, eg rett og slett ikkje klarte det” (Skodespelaren).

Tre av jentene snakkar ikkje om forholdet til medelevane som vennskap, med unntak av fotografen, som viser til at avbrotet i skolegangen kanskje kunne ha vore unngått, om berre “bestevenninna” hadde vore der saman med henne. Det hadde gitt henne noko å sjå fram til , og så hadde ho ikkje kjent seg så einsam. Slik formulerer ho opplevinga av å vere åleine:

“Jeg tror at viss bestevenninna mi hadde gått der, så ville det ha blitt...da hadde jeg ikke bare blitt sittende der og...da har jeg noe å se fram til” (Fotografen).

Designaren og oljearbeidaren fortel at dei truleg hadde greidd seg betre om dei hadde hatt dei “gamle” vennene saman med seg på skolen. Oljearbeidaren, derimot, tillegg nye medelevar noko av skulda for at han “datt av”, fordi dei fekk han til å skulke timane på skolen. For bilmekanikaren var skolekameratane ein av årsakene til at han møtte på skolen i førstninga. Seljaren fortel ikkje om venner på skolen, men understrekar at han har ein stor omgangskrets utanfor skolen. Bilmekanikaren seier dette om den betydninga vennene på skolen hadde:

“... derfor (anm. vennane) eg var på skolen såpass lenge...”(Bilmekanikaren).

Alle elevane fortel at dei har eit godt forhold til lærarane sine, og at lærarane er “snille”. Oljearbeidaren fortel at lærarane hadde trua på han, men at han ikkje skjønnte det før etter at

han hadde slutta. Han seier han treivst godt sosialt. Alle seier dei hadde eit godt forhold til kontaktlærarane sine. Alle sju hadde samtalar med rådgivar i samband med spørsmålet om å slutte på skolen. Slik omtalar skodespelaren og oljearbeidaren forholdet sitt til lærarane og rådgjevar på skolen:

“... eg hadde jo veldig mykje kontakt med rådgivar og med forskjellige lærarar, som liksom...for eg hadde jo vore ein del innlagt...og da er det jo ikkje bare å sei at...eg var jo heime i to veker...og eg hadde jo ein open dialog med dei om skole og sånn...og det synest eg var veldig greitt”.
(Skodespelaren)

“... eg trur dei (anm: lærarane) hadde trua på meg, berre at eg ikkje innsåg det sjølv... forholdet til lærarane har eigentleg vore ganske bra. Eg treivst eigentleg ganske godt..” (Oljearbeidaren)

4.1.3 FORVENTNING: “...så tenkte eg at dette skulle eg klare...”

Fleire av spørsmåla i intervjuet tok opp forventningane elevane hadde til seg sjølv og det å mestre på skolen. Fotografen og skodespelaren seier dei er psykisk slitne og at dei derfor opplever skolen som eit “problem”. Dei to beskriv mengda av fag og det å vere på skolen som “uoverkommeleg” og tungt. Skodespelaren trur ho kunne ha meistra betre om ho kunne ha konsentrert seg om færre fag, men seier at ho innsåg dette for seint. Ho seier sjølv at ho prøvde å få til skolegangen, og hadde behov for å mestre betre, men at ho til slutt ikkje fekk til nokon ting. Manglande meistring, seier ho, har vart i fleire år. Etter at ho hadde slutta, fekk fotografen tilbod om å vere med i undervisninga i fellesfaga, men så fann ho ut at heller ikkje det var noko for henne. Designaren hadde forventningar om å få gå på den linja ho ville aller mest, men seier at avstanden frå skolen til heimen og vennene var for stor. Det var årsaken til at ho slutta. Ambulansesjåføren fortel at ho likar helsefaga fordi dei er interessante og fordi ho vil ha bruk for dei seinare. Det meiner ho betyr mykje for korleis ho meistrar. Slik formulerer skodespelaren og fotografen seg om forventningane sine i møtet med skolen:

“ For i starten av skoleåret, så tenkte eg at dette skulle eg klare, med ein gong, men det gjorde eg ikkje. Eg kunne kanskje ha begrensa fagmengden først...og liksom tatt... men det eg gjorde da...det var at eg gjekk ned på fagmengden først når det var litt for seint. Det gjekk litt for lang tid... eg var veldig sliten...så da fann eg ut at eg skulle prøve...men så fekk eg ikkje til noen ting, så tenkte eg at det var best å slutte da, for at eg har mangla meistring i mange år no, og da føler eg at eg ikkje får til nokon ting...så det blir veldig...så det er...eg treng å mestre litt” (Skodespelaren).

“Jeg skulle gå...jeg hadde to dager på skolen, hvor jeg bare hadde de vanlige fagene, som norsk og engelsk og sånn...og så skulle jeg prøve det da...før jeg fant ut at det var egentlig ikke noe for meg det heller....så da slutta jeg”(Fotografen).

To av gutane, bilmekanikaren og oljearbeidaren, seier at dei opplevde undervisninga som kjedeleg og lite motiverande, men at dei ikkje hadde forventa noko anna heller. Oljearbeidaren fekk tilbod om praksisplass som eit alternativ til skole, og flytta til ein annan kant av landet. Han treivst ikkje der, fordi vennene var for langt unna, og derfor flytta han heim att. Bilmekanikaren seier at om han berre hadde hatt motivasjon for skolearbeidet, skulle han ha greidd skolen like godt som mange andre. Han fekk tilbod om å følgje undervisninga i fellesfaga ut skoleåret, men det ville han ikkje. Han er lei av teori og seier at han vil ha meir praksis og at det ikkje hadde vore dumt om han kunne fått den praktiske tilrettelegginga som han hadde i 10.klasse litt tidlegare. Begge held seg sjølve ansvarlege for at dei ikkje følgde opp dei tilboda dei fekk. Seljaren seier han vart overraska over at kravet til eigen innsats var større enn det han trudde, og at det gjorde at han ikkje greidde å følgje opp sine egne forventningar om å prestere i faga. Han seier skolen plutselig ikkje betydde noko for han, og at det heller ikkje var noko anna som eigentleg betydde noko. Han seier at vi har det godt her i landet likevel, uavhengig av om ein er på skolen eller ikkje. Slik beskriv bilmekanikaren og seljaren om kva dei tenkte i møtet med skolen:

“Eg tenkte at det kom til å bli kjedeleg...eg tenkte i grunnen det..eg gjekk ikkje så lenge på skole det første året heller da...da eg prøvde. Eg synest jo det er kjedeleg å gå på skole for eg likar rett og slett ikkje teori. Sikker på at eg kunne greidd faga nokså godt eg, utan at det trengte å bli noko problem, viss eg berre var litt motivert for det...og stått på...så skulle eg greidd det like godt som mange andre. Etter ti år på skole er det praksis eg vil ha” (Bilmekanikaren).

Den gjorde ikkje det da (anm.: skolen betydde ingenting). Det var liksom ingenting som betydde noko, eigentleg..vi har det likevel så bra her i landet...” (Seljaren).

4.2 Korleis opplever elevar som har slutta på skolen sin eigen situasjon?

4.2.1 MEISTRING:“ ...berre det i begynnelsen, at eg kom meg opp om morgonen”

Informantane fortel om aktivitetar og arenaer der dei opplever meistring og ei kjensle av å lykkast. Felles for aktivitetane er at dei skjer utanfor skolen. Skodespelaren og oljearbeidaren seier dei ikkje har funne seg jobbar enno, men ventar på svar på søknader om jobb. I mellomtida hjelper dei til med oppgåver heime. Ambulansesjåføren arbeider heime på garden, og fortel at ho er aktiv i Røde Kors på fritida. Bilmekanikaren har laga sin eigen arbeidsplass, og reparerer og sel bilar for venner og kjente. Han meistrar jobben godt, men ønskjer seg likevel arbeid hos andre arbeidsgivarar, slik at inntekta kan bli større og meir stabil. Dei tre

andre har jobbar hos eksterne arbeidsgivarar, og seier dei trivst godt med det. Designaren har jobb i interiørbutikk, medan ho ventar på å kunne komme i gang med utdanning innanfor interiørfaget. Ho ser på jobben som relevant praksis for utdanninga si. Fotografen jobbar og på butikk. På fritida driv ho med redigering av bilete, og føler ho meistarar begge deler godt. Seljaren fortel at han var arbeidsledig i eit halvt år etter at han slutta på skolen. No har han funne seg godt til rette i jobben som seljar, og meiner arbeidslivet har gjort at han opplever suksess. Han seier han kjem seg opp om morgonen, møter på jobben og finn meining i å gjere kundane fornøgde. Han opplever å vere til nytte og at han lykkast svært godt. Slik fortel seljaren og fotografen om korleis dei opplever å meistre utanfor skolen:

“Eg føler jo at eg lykkast ...for meg er det jo berre det i begynnelsen at eg kom meg opp om morgonen. Berre det kan ein jo seie er ein suksess. Eg var jo arbeidsledig eit halvår no da, og no føler eg at eg får det til. I jobben min så er det jo slik at vi i arbeidet vårt skal selje rett produkt og komme ut slik at kundane blir fornøgde. Kvar gong eg føler at eg har vore til hjelp for ein kunde...og selt eit rett produkt, som kunden er fornøgd med, da har eg gjort ein god jobb og da har eg oppnådd suksess i ein viss forstand. Så kvar ein gong eg føler eg gjer ein god jobb på jobb, ja da trivst eg”(Seljaren).

“Jeg har drevet en del med fotografi og sånt, og generelt sånn bilderedigeringsgreier...det er det eneste jeg føler jeg er litt flink på”(Fotografen).

4.2.2 RELASJONAR: “Eg følte meg feit og stygg og heile pakka...”

I intervjuet fekk elevane spørsmål om kven dei hadde kontakt med på skolen før dei slutta og kven dei er i lag med når dei ikkje er på skolen lengre. Alle elevane fortel at dei har hatt samtalar med rådgivar før dei bestemte seg for å slutte på skolen. Ingen av elevane hadde kontakt med nokon av leiarane på skolen, før dei slutta. Rådgivaren ga skodespelaren råd om ikkje å slutte, men ho seier ho gjorde det likevel. Det same gjorde fotografen, designaren og bilmekanikaren. Alle fekk tilbod om å ta med seg nokre fag, men berre designaren benytta seg av det. Oljearbeidaren og ambulansesjåføren fekk råd om å slutte, for å kunne prestere betre eit anna år, eller for å unngå å bruke av elevretten sin. Fire av sju informantar seier dei sjølve tok avgjerda om å slutte på skolen. Ingen av elevane, med unntak av oljearbeidaren og designaren, fortel om omgang med tidlegare skolekameratar. Fleire har omgang med venner frå miljø utanfor skolen. Alle fortel at dei har støtte frå familiane, sjølv om dei slutta på skolen, men foreldra er opptatt av at dei skal starte opp att på skolen eller få seg arbeid. Seljaren seier arbeidsgivaren støttar han. Slik formulerer seljaren, skodespelaren og oljearbeidaren seg om det å slutte på skolen og om tida etterpå:

“Var jo hos rådgivaren ganske mykje...no ser eg jo at andre i kullet mitt har komme seg vidare og har begynt å studere. Eg sit att her og jobbe, liksom...eg vil jo komme vidare eg og....men eg veit ikkje heilt kva eg vil enno, og det er kanskje det som har vore det store , vil eg seie....at eg har aldri visst kva eg vil bli da....” (Seljaren).

“Rådgjevaren meinte at eg ikkje kunne slutte..at det kunne eg absolutt ikkje gjere...eg kunne ikkje slutte, liksom. Men eg hadde tenkt gjennom det lenge..., og funne ut at eg treivst ikkje, så hadde eg fortsatt...så hadde eg berre dotte meir og meir ut...så da var det berre å slutte”(Skodespelaren).

“Eg var litt i feil vennegjeng på vidaregåande og dei skulka og blir berre litt slik at viss det er ein vennegjeng som skulke, så blir det automatisk til at du blir lei sjølv...”(Oljearbeidaren).

I intervjuet fekk elevane og spørsmål om korleis dei oppfattar seg sjølv (sjølvbilete) og kva forventningar dei opplever at andre har til dei. Bilmekanikaren beskriv seg sjølv som ein festleg fyr, som alltid må vere i aktivitet og som er glad i å ha det artig saman med venner. Foreldra “masar” om at han må finne seg “ordentleg”arbeid, og dette ligg litt på han. Skodespelaren fortel at ho har vore svært einsam, men at ho no har fått seg kjærast, og at dette har styrka sjølvbiletet hennar. Tidlegare kjente ho seg både feit og stygg. Både foreldre og vennene hennar bekreftar at ho ser ut til å ha det betre med seg sjølv, fortel ho. Fotografen seier at sjølvtiliten hennar varierer mykje etter kven ho er saman med. Når ho er saman med folk ho ikkje kjenner, samanliknar ho seg sjølv med dei andre, og resultatet er at ho tenker “fælt” om seg sjølv. Ho fortel at foreldra ikkje heilt veit kva ho er inne i, men at dei støttar henne likevel. Ho kjenner seg einsam i kvardagen, sjølv om ho har nokre venner.

Designaren seier ho trur ho har eit normalt sjølvbilete, og at ho ikkje ser på seg sjølv som ei typisk jente som droppar ut av skolen. Seljaren og designaren fortel om omgang med mange venner, og at dei ikkje tenker så mykje på at dei har slutta på skolen. Seljaren fortel at arbeidet har gitt han ny tru på seg sjølv. Han ser seg sjølv som høfleg og hjelpsam, og at han omtanke for andre. No har han lagt om livet sitt, fortel han, og han opplever at det å gjere ein skikkeleg innsats gir han mykje på det personlege planet. Det får han også ros for hos arbeidsgivaren sin. Vennene til oljearbeidaren ser på han som ein ganske grei type og han seier at foreldra trivst godt med han, sjølv om dei vart skuffa over at han slutta på skolen. Mobbinga i ungdomsskolen har gjort at ambulansesjåføren har eit dårleg sjølvbilete, og at ho derfor har

problem med å vere saman med andre. Ho håper likevel det skal bli betre etterkvart. Slik beskriv skodespelaren og fotografen seg sjølv:

“Eg trur det(anm.: sjølvbiletet) er slik midt på treet, eigentleg. Det har blitt betre det siste året, har det. Eg har fått meg kjærast, og det gjer at eg føler meg litt meir verdsatt. Eg vil jo seie at det er ganske greitt. Det var verre før... ja, det var ikkje greitt. Eg følte meg feit og stygge og heile pakka..” (Skodespelaren).

“Ja, jeg har ikke så mye selvtillit...sånn egentlig, men av og til så kan det være litt sånn midt på treet, men andre ganger, når jeg er blant noen jeg ikke kjenner...så kan det bli sånn at jeg tenker følt om meg selv, fordi jeg sammenligner meg med andre” (Fotografen).

4.2.3 FORVENTNING: “det vart nesten litt som eit fjell du måtte over”

Fleire spørsmål i intervjuet handla om korleis ungdommane opplever å vere “fråfallselevar”, om kva dei brukar tida si på etter at dei slutta på skolen og kva dei forventar av den nye kvardagen sin. Alle, med unntak av oljearbeidaren og skodespelaren, er sysselsett med andre gjeremål på kvardagane. Oljearbeidaren seier det er kjedeleg å ikkje vere på skolen, og at han angrar på at han ikkje satsa meir medan han var der. Fleire seier at dei ikkje opplevde at skolen “handla” om det dei var interesserte i og at dei etterkvart fekk så mykje fråvær at det vart vanskeleg å henge med fagleg. Skodespelaren og oljearbeidaren er på jakt etter arbeid, og har god tru på at dei skal få det. Skodespelaren seier ho opplever lite meistring i kvardagen, og at ho ikkje får til noko. På skolen vart det for mange fag, motivasjonen forsvann og ho følte det som om ho måtte over eit fjell for å lykkast, og at ho ikkje klarte det. No ventar ho på å få ein midlertidig jobb i barnehage. Det ser ho fram til.

Bilmekanikaren opplever kvardagen utanfor skolen som kjedeleg, men støttar seg til arbeidslause venner eller venner som jobbar på ettermiddagane. Han har laga seg sin eigen arbeidsplass, der han organiserer arbeidet som vanlege arbeidsdagar og “mekkar” bilar for venner og kjente. I tillegg leitar han etter noko som kan gi betre inntekt. Designaren, seljaren og fotografen arbeider i butikk, to av dei som deltidstilsette. Designaren ser ikkje på seg sjølv som ei typisk jente som avbryt skolegangen sin. Ho synest det er artigare å vere på skolen enn å måtte arbeide. Seljaren har arbeid på fulltid og køyrer drosje i helgene. Han fortel at mange på skolen såg på han som ein slask, som det sikkert ikkje kom til å bli noko av. Sjølv innrømmer han at no tenker han likeins om andre som sluttar på skolen. Ambulansesjåføren arbeider heime på garden, og på fritida er ho aktiv i hjelpearbeid. Her formulerer

bilmekanikaren, seljaren og skodespelaren korleis dei opplevde tida etter at dei slutta på skolen :

“Det er kjipt...veldig kjedeleg...men eg har nokre venner, som jobbar seintid, og nokre som er arbeidslaus...så eg har alltid noko å gjere på. Som oftast så går eg berre til naboen, der eg har bilen, og skruer på den om dagen...til vanleg tid, gjer det til ein vanleg arbeidsdag” (Bilmekanikaren).

“... det var veldig slik...herre gud for ein slask og han kjem aldri til å bli noko og...han er det ikkje håp for. ..og han kjem til å bli sosialklient og...det er klart. Men det tenker eg jo eigentleg sjølv og, no når det er folk eg kjenner eller veit om ...så tenker eg at Herre Gud, kor dum dei er,.. for no er eg blitt såpass vaksen at nå klarer eg å sjå at ein bør fullføre skolen.... (Seljaren).

“Det er veldig lite meistring i kvardagen... eg følte at eg ikkje fekk til noko. Eg trur det er for mange fag(anm.: i skolen). Og så trur eg du mister motivasjon når det er slik. Det vart nesten litt som eit fjell du måtte over, med ein gong, og som eg ikkje klarte å komme over” (Skodespelaren).

4.3 Kva forventningar har dei unge til si eiga framtid?

4.3.1 MEISTRING: “ ...draumen min er å bli politi og kunne hjelpe andre menneske...”

Alle elevane fortel om forventningar og planar for utdanning og jobb i framtida, og om korleis dei har tenkt å gå fram for å meistre det dei har sett seg som mål. Alle trur dei kan meistre det dei ønskjer, og er bestemt på at dei vil lykkast. Fire av elevane vil gjere eit nytt forsøk på å starte opp igjen i vidaregåande skole. Skodespelaren søker folkehøgskole og siktar seg inn mot eit liv som privatist. Slik skal ho få med seg dei faga ho meiner ho manglar. Elles vil ho å prøve å komme inn på “teaterskole” gjennom audition. Ambulansesjåføren søker plass innanfor ambulansefaget. Ho ser for seg å kunne jobbe på ambulansen, bu på heimgarden og drive småbruk med geiter på si. Bilmekanikaren seier han vil skaffe seg fagbrev ved å arbeide i mekanisk bedrift. Han har lagt opp sin eigen arbeidsdag, der han “mekkar” bil, noko han sjølv seier han er god til. Seljaren skal halde fram i jobben sin inntil vidare, men på sikt ønskjer han å utdanne seg til politi. Oljearbeidaren vil bli det same som far sin, som er sveisar. I framtida ser han for seg arbeid i oljebransjen. Fotografen vil arbeide med vanskelegstilte barn og unge, medan designaren vil bli interiørarkitekt. Slik ser fotografen og seljaren framover:

“Jeg tenker på å bli barne- og ungdomsarbeider og jobbe med ungdom ... har jo egentlig ikke så høye forventninger til hvor jeg skal bo eller... , men jeg håper jo å ende opp med en sånn grei jobb

som jeg trives godt i og...egentlig bare være sånn midt på treet...ikke lyst til å bli noe særlig sånn stort eller en kjent sak...jeg trives egentlig litt å være bare meg selv egentlig”(Fotografen).

“Nei, altså som eg sa i stad...draumen min er å bli politi og kunne hjelpe andre menneske. Eg føler at eg kan vere med og påverke at livet til andre blir betre og når eg gjer det..så føler eg at livet mitt får ei meining og.....sånn tenker eg”(Seljaren).

4.3.2 RELASJONAR: “...og så må eg gjere det sjølv...”

På spørsmål om kva dei trur dei treng hjelp til, og kven som skal hjelpe dei i å realisere planane sine, svarar alle at dei ser at dei må greie seg sjølve. For designaren er dette uproblematisk, fordi ho har mange venner og foreldre som støttar henne. Fleire av dei andre seier og at foreldra støttar planane deira, sjølv om familien ikkje heilt har forstått kva som gjorde at dei “fall frå” tidlegare. Bilmekanikaren set sin lit til at det skal finnast arbeidsgivarar som vil gi han ein sjanse til å vise kva han kan. Skodespelaren set sin lit til at lærarane på folkehøgskolen skal hjelpe henne med å komme inn på teaterskole. Fotografen omtalar foreldra som dei viktigaste støttespelarene sine, og oljearbeidaren trur han skal lykkast med skolegangen, fordi mor hans skal hjelpe han. Ambulansesjåføren seier ho treng fleire venner og snille lærarar som kan hjelpe henne på skolen. Sjølv må ho skjerpe seg, seier ho, for å kunne klare å fullføre utdanninga si. Seljaren nemner ingen som kan hjelpe han med å få realisert planane sine. Han seier han må greie det sjølv, men ser at utfordringane kan bli ganske store. Bilmekanikaren og ambulansesjåføren formulerer seg slik:

“Nei, eg trur ikkje eg treng hjelp av nokon...det er meir opp til meg sjølv i grunnen...det er ikkje så mykje andre kan gjere...anna enn å gi meg jobb...og da må eg vise meg frå ei god side”(Bilmekanikaren).

“Eg skulle hatt litt fleire venner, og fag eg hadde likt og kjekke lærarar og sånn....det blir vel å lære meg det eg skal lære...masse fagstoff på eit år... eg må skjerpe meg og tenke at eg må klare dette...treng hjelp frå lærarane...og så må eg gjere det sjølv”(Ambulansesjåføren).

4.3.3 FORVENTNING: “...det blir litt sånn rotete noen ganger og da går det ikke noe

særlig bra, samme hva det gjelder...”

Elevane er positive i trua på å kunne innfri dei forventningane dei har til framtida, sjølv om alle ser at dei står overfor mange utfordringar om dei skal kunne lykkast. Bilmekanikaren vil vere ein person som har fast arbeid, slik at han kan skaffe bustad, og sleppe å bu heime hos

foreldra. Han vil gjerne bli mekanikar eller plate- og sveisearbeidar. Han ser ikkje for seg at han skal gjere nye forsøk på å gå skole. Han seier “hovudet er låst” i forhold til skole og faglege aktivitetar. Det same gjeld for skodespelaren, men ho seier likevel ho vil prøve å ta med seg dei faga ho manglar frå vidaregåande som privatist. Draumen er å bli skodespelar, men ho er usikker på om ho vil greie det på grunn av sjukdommen sin. Fotografen ser for seg at ho skal fullføre skolegangen innanfor helse- og oppvekstfag, og at ho på sikt ønskjer seg utdanning og jobb som barne- og ungdomsarbeidar. Slik kan ho få hjelpe andre som har hatt det “vanskeleg”, seier ho. Utfordringa hennar er å motivere seg til å begynne igjen på skolen, og å halde fokus på det som skjer, slik at ho får fullført. Ho slit med å halde fokus på det ho skal gjere, og fortel at “ting” ofte rotar seg til for henne. Slik formulerer ho seg:

“Det blir vel egentlig å klare å ha fokus på skolearbeid og ikke bare sånn at det går bra om jeg ikke gjør det denne gangen...jeg kan gjøre det senere. Og at det skal bli noe av...det er vel egentlig noe jeg har gjort en del ganger før...og at det skal bli bra. Jeg har en del problemer med bare sånn å holde fokus. Jeg føler det blir litt sånn rotete noen ganger og da går det ikke noe særlig bra, samme hva det gjelder”(Fotografen).

Både oljearbeidaren og ambulansesjåføren ser og at dei må gå skole om dei skal få den utdanninga dei ønskjer. Han vil gjerne ha arbeid i oljebransjen, ho vil bu i nærleiken av heimen sin, og kombinere gardsdrift med arbeid innanfor ambulansetjenesten. For designaren har målet vore klart ei stund, og ho ser ingen særlege hindringar. Ho vil bli interiørkonsulent, som far sin. Seljaren vil fortsette på jobben. Han vil bli politi, men ser at det vil ta tid å komme dit. Han tenker å ta fag som privatist, og ha jobb ved sida av. Hovudutfordringa, seier han, er å kunne tene nok pengar til å dekke utgiftene sine, medan han utdannar seg. Det betyr at han må legge om “livsstilen sin”. Trass i motgang i rolla som elev, drøymmer alle om eit “normalt” liv. Slik ser seljaren for seg tida framover:

“Det største problemet når ein skil ut av skolen og får seg jobb, er jo at ein blir så avhengig av inntekta...sant, ein har jo lån og ein har buutgifter og slikt.... Det verste blir jo kanskje det økonomiske, ...å klare og dekke alle utgiftene på eit vanleg stipend”. (Seljaren)

4.4. Oppsummering

Som forventa viser intervjuet med dei sju fråfallslevane variasjonar i kor godt dei artikulerte seg om eigne erfaringar frå skolen, og kva for refleksjonar dei har omkring det å stå “utanfor” og om framtida. Det inntrykket eg sit att med, etter å ha arbeidd med datamaterialet, er at vidaregåande skole møtte desse elevane som ein vegg. Årsakene er likevel noko samansett.

Dei fleste seier dei meistra skolen tidlegare, og at dei enno trur dei kunne ha meistra “brukbart” i faga, men at motivasjonen manglar, fordi undervisninga er kjedeleg og teoritung. Dessutan “handlar” ikkje skolen om det dei er interesserte i. Mange har ikkje venner dei kan vere saman med, særleg ikkje på skolen. Manglande meistring og brotne relasjonar har ført til liten sjølvtilitt og dårleg sjølvbilete. Alle har ei oppleving av å stå på utsida av “felleskapet” på skolen, og fleire gir uttrykk for at dei var einsame. Forventningane dei hadde til seg sjølv og til vidaregåande skole, synest ikkje å vere innfridd. Likevel viser datamaterialet at alle har tru på at dei skal lykkast med å nå forventningane dei har til framtida. På same tid som dei fleste seier dei ikkje finn seg til rette i skolen, meistrar dei “godt” utanfor skolen. Her opplever dei fleste ein viss suksess. Alle ser ut til å vere klar over utfordringane dei står overfor. Dei ser og at eigen innsats er det som må til, om dei skal lykkast med det dei ønskjer. På same tid ser dei at dei er avhengige av gode relasjonar og hjelp frå andre, om dei skal kunne ta dei strategisk rette avgjerdene og oppnå det dei drøymmer om.

I det neste kapittelet vil eg drøfte funna som er gjort, opp mot desse synspunkta og mot teorien i kapittel 2. Drøftinga skal forsøke å belyse dei utfordringane og leiingstrategiane skoleleiaren, som pedagogisk leiar, må ta i bruk om han skal kunne komme fråfallselevane i møte og leie ein skole for alle. Ei leiarutfordring, der ein må skape felles visjonar og engasjement, kan synest som ei av dei mest sentrale utfordringane i skolen sitt kollektive strev med å gi rom for alle og ha blick for den enkelte eleven, gjennom heile det 13-årige skoleløpet.

Drøftinga vil ha desse områda i fokus:

- Utvikling av sjølvbilete/sjølvoppfatning som konsekvens av meistring, relasjon og forventning
- Tilpassa og differensiert opplæring som innsatsfaktorar for utvikling av tilhøyrighet og meistring

5.0 Analyse og drøfting av resultata

I dette kapitlet vil eg analysere og drøfte dei funna eg har gjort i intervjuet med dei sju fråfallselevane. I analysegrunnlaget ligg dei tre kategoriane som er presentert i kapittel 4, meistring, relasjonar og forventning. Desse tre kategoriane er og sentrale faktorar for korleis vi utviklar sjølvbiletet vårt og korleis vi oppfattar oss sjølve. Sjølvbilete/sjølvoppfatning vil

derfor bli tatt med som ein fjerde kategori, og vil bli sett i lys av dei tre andre kategoriane. Analysen av det empiriske materialet har resultert i to hovudfunn og første del av drøftinga vil derfor omfatte desse to emna:

- Sjølvbilete og sjølvoppfatning sett i lys av meistring, relasjonar og forventning.
- Tilpassa opplæring og differensiering for utvikling av meistring og sjølvbileutvikling

Andre del av drøftinga vil legge hovudvekta på kva for utfordringar skoleleiaren står overfor når elevane sluttar på skolen, og vil bli sett i lys av teorikapitlet og dei funna som er komme fram i analysen og i drøftinga av det av empiriske materialet.

Problemstillinga i dette studiet spring ut av den situasjonen skolen står overfor, ved at om lag ein tredel av elevane sluttar før dei har fullført vidaregåande opplæring. I teorikapitlet har eg presentert ulike teoriar som kan forklare sider av “fenomenet” og gi retning for korleis ein som skoleleiar kan “ta grep” som kan hjelpe fleire til å gjennomføre skolegangen sin. Kategoriane, som utgjer grunnlaget for analysen, er dei som best samlar i seg dei erfaringane og opplevingane fråfallselevane har frå tida i skolen. Refleksjonane dei gjorde omkring dei same emna da intervjuet vart gjennomførte (etter avbrotet), er også tatt med. Det same gjeld dei forventningane elevane seier dei har til tida framover. Størst vekt vil bli lagt på dei ytringane som gjeld forholdet deira til skolen.

Mellom linjene i samtalan med elevane, ligg og det “*utsagte*”, som intervjuaren meir eller mindre bevisst oppfattar og fortolkar inn i måten han forstår elevens utsegner på. Enkeltelevane sine forteljingar om meistring, relasjonar og forventningar omfattar både “fortid” (på skolen), “notid” (utanfor skolen) og “framtid” (forventning om meistring og relasjonar). Sentralt i dette står eleven sitt sjølvbilete/sjølvoppfatning, som er eit uttrykk for korleis eleven vurderer seg sjølv og korleis han opplever at andre oppfattar han. Intensjonen er at drøftinga skal kunne belyse i kva grad opplevingar og erfaringar i og utanfor skolen påverkar måten eleven ser seg sjølv på, og om dette har betydning for avgjerda om å slutte på skolen. Utfordringane for skolen og for skoleleiaren vil truleg finnast i dei konklusjonane som kjem fram. Ei av leiaroppgåvene vil vere å få elevane til å bli.

5.1 Sjølvoppfatning –meistring, relasjonar og forventning

5.1.1 Motivasjon og meistring

Det er særleg tre sider ved det elevane uttrykker omkring meistring eller mangel på meistring, eg skal sjå nærare på i denne delen av drøftinga. I første rekke gjeld det elevane sine utsegner om at dei meistra eller kunne ha meistra faga i vidaregåande skole middels godt eller betre, om dei berre hadde hatt motivasjon til å gjere ein innsats. Dette samsvarar ikkje med det forskinga seier er hovudårsaken til at mange sluttar i den vidaregåande skolen (jfr. kap. 1.5).

Svært mange av dei som sluttar i vidaregåande skole har låg meistring i fag og manglar kompetanse i dei grunnleggande ferdigheitene som lesing, skriving og rekning. Om årsakene til at dei ikkje meistrar heng saman med mangel på motivasjon, er det vanskeleg å seie noko sikkert om. Det vi imidlertid veit, er at både motivasjon og meistring har betydning for korleis vi oppfattar oss sjølve (jfr. kap. 2).

Om motivasjon, og særleg kognitiv motivasjon, seier forskinga at det er ein særleg samanheng mellom sjølvoppfatning og motivasjon. Motivasjon blir og ofte omtala som ei drivkraft som har betydning for åtferda vår, både når det gjeld retning, intensitet og kor uthaldande vi er (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ofte trekker vi og slutningar om motivasjon berre på grunnlag av åtferda til den enkelte. Når åtferd i skolen, til dømes, ikkje er retta mot faglege aktivitetar, blir dette som oftast oppfatta av læraren som at ein manglar motivasjon. Men åtferda åleine seier ikkje nødvendigvis alt om kor motiverte vi er. I skolen, der motivasjon ofte blir omtala som prestasjonsmotivasjon, er motivasjon påverka av svært mange andre faktorar .

Motivasjon i læringsarbeidet i skolen er mellom anna avhengig at læring tar utgangspunkt i det som Vygotskij omtalar som “den nærmaste utviklingssona” vår, der vi blir gitt utfordringar vi kan motiverast til å meistre. Det vil sjølvsagt krevje at ein finn fram til kvar den næraste “utviklingssona” er og slik tilpassar opplæringa til den enkelte. Her vil og fellesskapet i læringsmiljøet kunne brukast som ein ressurs for både motivasjon og meistring. (jfr. Vygotskij). Ein viktig føresetnad er sjølvsagt at eleven sjølv blir inkludert. Men sjølv trur eg ikkje berre det er problemet.

Fleire av elevane fortel òg at dei har vore flinke på skolen tidlegare, men at dei ikkje greidde å henge med da dei begynte i vidaregåande skole. Grunngevinga deira er at krava til meistring i

fag var mykje større enn forventa, og at dei ikkje var førebudd på det. I tillegg seier dei at det var for mange fag, og at det var lite praksis og mykje teori.

Når ein veit kor mykje meistring har å seie utviklinga av sjølvbiletet og for motivasjonen vår, er det ikkje ulogisk at tapet av sjølvbiletet som skoleflink, kan vere ein av årsakene til at dei ikkje lenger kjenner seg motiverte for å gjere innsats i skolearbeidet. Det er heller ikkje særleg overraskande at dei som har vanskeleg for å tileigne seg teori, taper motivasjonen og vel seg bort frå skolen.

Fleire sider ved det elevane uttrykker om det å ikkje vere motiverte, kan òg tyde på at opplæringa i liten grad tar utgangspunkt i den “livsverda” eleven befinn seg i. Dette kan forståast som eit døme på det Habermas (1981) omtalar som at “systemverda” har “kolonisert” den verda eleven er i (gjengitt i Nørager, 1995). Elevane fortel at skolen heller ikkje handlar om det dei er interesserte i, og at dei derfor skulkar og “ramlar” av fagleg. Dei siste åra har både næringslivet og skolen fokusert på prestasjonar og resultat i skolen (jfr. til dømes internasjonale studiar som PISA). Og ofte handlar dette om den “enormt breie” kompetansen dei unge må ha om dei skal kunne få vere med og konkurrere om arbeidsplassane i eit framtidig arbeidsliv. Dei krava og forventningane som blir stilt, ser òg særleg ut til å fremme ein sterkare prestasjonsorientert målstruktur i skolen, med dei følgjene at fleire elevar ikkje greier å henge med og “skyggar” banen (jfr. Habermas, 1981; Nørager, 1995). Det kan sjå ut som om “alle” som artikulterer krava, trur at alle norske ungdommar kan bli ingeniørar med heile “verda” som arbeidsplass, berre dei går på skolen.

Men slik er det neppe. Tiltaka for å betre kompetansen i basisferdigheitene i overgangen mellom grunnskolen og vidaregåande skole, viser at det er eit stykke fram. Og kven vil forresten ha meir av det dei ikkje meistarar i ein alder av 15-16 år? Ei breiare stasing på alternative opplæringsløp, og betre rettleiing før dei gjer eigne utdanningsval, kunne kanskje ha motivert nokre fleire av desse unge, som ofte ser ut til å hamne i dei “fråfalne si” gruppe. Kan hende kunne næringslivet sjølv gjort ein større innsats her, og tatt i mot fleire til praktisk opplæring?

Kjennskap til elevens “livsverd” eller den nærmaste utviklingssona hans, vil ikkje nødvendigvis vere nok, om ein ikkje brukar eit “språk” eleven kan forstå. Det “språket” skolen nyttar vil derfor vere avgjerande for om eleven skal kunne forstå og finne mening i det som skjer der. Bourdieu (2006) seier mellom anna at “språket” i skolen tilgodeser dei som kan identifiserer seg med den “kulturen” undervisninga bygger på (Bourdieu, 2006).

Forskinga bekreftar òg at mange av fråfallselevane manglar den “kulturelle ballasten” skolen verdsett mest, og dermed har dei heller ikkje det “språket” skolen “snakkar”. Nyleg satsing på tiltak for å utjamne “kulturforskjellane” her i landet, bekreftar at desse forskjellane framleis finst. Så langt har ikkje arbeidet oppfylt intensjonen om sosial utjamning (Bakken& Danielsen, 2012). Det kan òg forklare noko om kvifor elevane ikkje er så motiverte i skolen at dei vil bli.

Men utanfor skolen, seier elevane, finst den “verda” der dei både meistarar og er motiverte for dei aktivitetane dei held på med. “Arbeidet” deira, seier dei, kan til og med vere aktuelt for utdannings- og yrkesval seinare. Dei fleste ønskjer seg ikkje tilbake til skolen, og leitar etter andre måtar å skaffe seg formell kompetanse på. Nokre seier dei motvillig søker seg tilbake til skolen, fordi dei ikkje veit korleis dei ellers skal skaffe seg utdanning. Fortsatt trur dei likevel manglande motivasjon for å gå på skolen vil bli ei større utfordring, enn det å meistre fagleg. Forskinga bekreftar heller ikkje at dei som forlet vidaregåande opplæring lykkast utanfor skolen i særleg stor grad. Eigne erfaringar tilseier det same. Kan det vere at elevane presenterer seg sjølv og situasjonen dei er i, som betre enn han er? Fordi det blir forventa av dei at skal lykkast, og fordi dei har gjort valet sjølve?

Manglande meistring som følge av manglande motivasjon og inkludering, kan derfor ikkje vere den einaste forklaringa på at dei avslutta skolen. I følgje elevane opplever dei både meistring og motivasjon utanfor skolen. Nyare motivasjonsteoretikarar ser motivasjon som noko som er situasjonsbestemt (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Det er derfor nærliggande å tru at manglande motivasjon heng saman med andre faktorar, og at desse finst i skolen.

5.1.2 Relasjonar

Gjennom Meads “speglingsteori” går det fram at individet si oppfatning av seg sjølv blir forma av andres reaksjonar (Manger, Lillejord & Nordahl, 2012). For egne informantar ser ikkje forholdet til medelevar ut til å vere slik det burde. Fleire av jentene ser ikkje ut til å ha nære venner verken på skolen eller utanom skolen. Gutane ser ut til å ha eit miljø både på og utanom skolen. Den sosiale sjølvoppfatninga i forhold til medelevane er likevel låg for mange. Fleire gir uttrykk for at dei ikkje er ein del av læringsfelleskapet og peikar på mobbing og utestenging som ein årsak til at dei er einsame og vennelause. Særleg seier jentene dette er ein medverkande årsak til at dei ikkje makta å møte opp på skolen. For gutane førte skulkinga

til at dei fall ut av både det faglege og det sosiale miljøet på skolen, og fleire seier det er “kjipt”, “kjedeleg” og “einsamt”. Utanfor skolen er situasjonen annleis. For dei som har eit “arbeidsmiljø” å gå til, ser det ut til at dei finn seg til rette både med oppgåver og kollegaer. I det nye miljøet seier nokre dei får ros og at dei har etablert nye kontaktar. For dei som ikkje enno har fått arbeid, ser ikkje det å måtte gå inn i nye miljø ut til å vere avskrekkande.

Når sjølvbiletet vårt heng saman med korleis andre ser oss og aksepterer oss, vil tapet av medelevane i skolen truleg påverke sjølvoppfatning til fråfallselevane negativt og gi dei kjensla av lågare sjølvverd. I følge Festinger(1954) vil vi foretrekke å samanlikne oss med dei som er mest mogleg lik oss sjølve (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Sjølvoppfatninga vår blir og konstruert ved at vi samhandlar med andre. Når du ikkje lenger er i relasjonar til jamnaldringane i skolemiljøet, har du heller ikkje lenger sjansen til å “spegle” deg i dei andre som det er naturleg at du har samkvem med.

Vennskap og relasjonar til dei andre i klassen, om ein blir inkludert eller stengt ute og mobba, ser ut til å ha stor betydning for korleis eleven oppfattar seg sjølv. Den oppfatninga ein får av seg sjølv, blir og indirekte danna gjennom “andres persepsjon”, seier Bandura (Bandura, 1986). Det har derfor stor betydning at andres oppfatning av deg er god. Å ta den “andres perspektiv” er ei viktig forutsetning for å forstå verda rundt oss. Vi er og avhengige av felleskapet rundt oss for å kunne ta del i dette perspektivet (Dysthe, 2001). Begge delar har betydning for utviklinga av sjølvoppfatninga vår.

Ei side ved det elevane seier i intervjuet, både overraskar og skremmer meg som skoleleiar. Det er at ingen av elevane ser ut til å kjenne nokon av leiarane på skolen. Fleire veit kven rektor er, men ingen har snakka verken med han eller dei andre leiarane. aDi overraskar

5.1.3 Eleven og fellesskapet

Vennskap og reaksjonar frå andre, og om ein blir inkludert eller utestengt frå felleskapet med andre, har stor betydning for korleis elevane oppfattar seg sjølv (Lillejord, Manger& Nordahl, 2012). Det som likevel ser ut til å ha størst betydning for dei unge i skolekvardagen deira, er forholdet dei har til jamnaldringane sine. I følge Coleman og Frønes står forholdet til andre jamnaldrande øverst i barn og unge sitt verdihierarki (Nordahl, 2002). Det betyr mellom anna at mange av dei handlingane, utsegnene, oppfatningane og erfaringane elevane har, heng saman med relasjonen dei har til andre barn og unge.

Informantane i dette studiet framhevar kor stor betydning det har å ha venner. Fleire seier at dei ikkje lenger makta å møte opp på skolen, fordi dei ikkje hadde venner der. Vennene utanfor skolen, og som finst i dei nye miljøa elevane orienterer seg mot, ser ut til å inkludere og akseptere dei i større grad enn det medelevane på skolen gjorde. Særleg ser dette ut til å gjelde for jentene. For nokre av gutane ser dette ut til å vere litt annleis. Nokre av dei som hadde venner på skolen, slutta likevel. Men heller ikkje det å ha venner treng vere eintydig positivt. Det spørst kven vennene er. Oljearbeidaren tillegg “vennene” sine skulda for at han “ramla” ut av skolen. Etterpå var dei ikkje venner meir. Det avgjerande her er sjølv sagt at ein har venner som kan styrke sjølvbiletet ditt og motivere til meistring.

Forskinga framhevar at det “å ha ein nær fortruleg” er avgjerande for kor godt vi meistrar livet vårt både i og utanfor skolen. Mangelen på venner vil derfor svekke sjølvoppfatninga til den enkelte. Fleire av elevane i studiet seier dei har vore utsett for mobbing og at det har gjort at dei har fått dårleg sjølvtilitt. Dei kjenner seg heller ikkje så flinke til å omgås andre sosialt. Dette er og ein av årsakene til at dei sluttar på skolen. Måten andre ser oss på, og betydninga det har for korleis vi opptrer, er og omtala i psykologisk teori. Her heiter det mellom anna *“når mennesket betraktes ut fra en spesiell synsvinkel, vil de også bli behandlet i overensstemmelse med denne betraktningmåten”* (Imsen, 2005, s.29). Slike psykologiske teoriar, seier Imsen, kan føre til såkalla sjølvoppfyllande profetiar, som betyr at ein blir slik det er forventa at ein skal vere (Imsen, 2005, s. 29). Fleire av jentene hadde ingen “nære “ venner på skolen, og då vart det etterkvart heller ikkje “mogleg” å vere der.

Betydninga av å vere ein del av felleskapet med andre elevar, og konsekvensane av å vere utanfor, ser ut til å vere ein av dei viktigaste årsakene til at elevane avbraut opplæringsløpet. Opplevinga av at andre ikkje inkluderer deg, ser derfor ut til å svekke sjølvoppfatninga til den enkelte og gjer at dei ikkje meistrar skolegangen.

5.1.4 “Sosialt trugande evalueringar”

Amerikanske forskarar skriv òg om mangel på inkludering i felleskapet, og kva konsekvensar det kan få for enkelte. Grunngivinga deira er, som også Bourdieu (2006) peikar på, at samfunnet reproducerer ulikheitene i samfunnet på alle nivå, også i spørsmål om inkludering. Særleg omtalar dei forhold som er knytt til sosio-økonomisk bakgrunn og manglande kulturell kapital. Ulikheitene i samfunnet, som skolen i stor grad forsterkar, har store konsekvensar for mellom anna arbeid, økonomi og helse. Dette er kjent kunnskap for dei fleste som arbeider i

skolen, men utanfor det handlingsrommet skolen har, og kan derfor gjerast lite med. Liknande undersøkingar er og gjort av mange andre, og viser at evna vår til å meistre tilværet har mange fleire årsaksforklaringar enn vi ofte er bevisste på (Wilkinson & Pickett, 2010).

Det som truleg ikkje er like kjent, men som har betydning for skolen, er dei undersøkingane forskarane legg fram som blir omtala som “sosialt trugande evalueringar”. Desse evalueringane ser særleg ut til å ha stor betydning for utviklinga av sjølvbiletet til den enkelte, verdien han opplever å ha og korleis dette verkar inn på korleis han meistrar tilværet totalt. Problemet oppstår, seier forskarne, når vi har vanskeleg for å skille mellom “aktelsen” vi får eller ikkje får frå andre, og vår eigen “selvaktelse”. Frykten for dei “sosialt trugande evalueringane” er særleg framtreddande i ungdomsmiljøa. I den tida da dei er mest usikre på seg sjølv, er det ikkje overraskande at dei blir misfornøgde med seg sjølve og får angst og depresjonar (Wilkinson & Pickett, 2010). Måten vi meistrar på, og korleis vi prøver å gjere ulikheitene mindre synlege for andre, påverkar og den måten vi presenterer oss sjølve på. Slik kan presentasjonen vi gjer av oss sjølve, komme til å stemme dårleg med verkelegheita slik ho er. På sikt vil det òg ha betydning for sjølvoppfatninga, sjølvverdet og identiteten vår.

5.1.5 Lærarens betydning

Læraren si betydning for elevens motivasjon og meistring blir framheva av mange. Trua på læraren kjem og til uttrykk i fleire styringsdokument. I stortingsmeldinga *Læreren. Rollen og utdanningen* (2008-2009), heiter det mellom anna at læraren sin kompetanse er den faktoren som påverkar eleven sine prestasjonar aller mest (St.mld, nr. 11, (2008-2009)). Andre seier at fordi både læringsmiljøet og læringssituasjonen har stor betydning for eleven sin motivasjon, kan også læraren i stor grad påverke motivasjonen til eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ein samla forskingslitteratur framhevar også kor viktig læraren er i møtet med elevane i skolekvardagen. Med gode relasjonar til den enkelte elev, vil læraren vere i posisjon til å hjelpe elevane. Ei forutsetning for at han skal kunne sjå og snakke med elevane sine, vil vere avhengig av at ein kjenner til og verdsett den “livsverda” eleven og den unge oppheld seg i.

Alle fråfallselevane som deltok i intervjuet, framhevar det gode forholdet dei har til lærarane sine. Fleire av dei karakteriserer lærarane som snille. Men kva betyr det at læraren er “snill”? Gir han berre omsorg? Er han ettergivande? Krev han ikkje noko av dei fagleg? Og sosialt?

Etterspør han dei når dei blir borte? Eller lar han dei vere i fred? Svaret på desse spørsmåla finn eg ikkje i materialet frå elevane, men ut frå egne erfaringar treng “snillisme” ikkje berre vere eit gode for den som blir “ramma”. Svært mange unge har vanskelege heimeforhold , som influrerer på det forholdet dei har til skolen. For mange er skolen ein “plass å gå”, om forholda utanfor skulle bli for vanskeleg å takle. I alle fall om ein har venner der. Da er det svært viktig, om han kjem dit, at dei vaksne der ikkje berre “jattar” med, men støttar den unge slik at kan hjelpe seg sjølv. Det kan mellom anna bety at ein må stille krav. Elevane sitt positive syn på lærarane i dette studiet, gjer likevel at eg ser læraren som den viktigaste “innsatsfaktoren” for dei tiltaka skoleleiaren må gripe fatt i, om han skal kunne minske fråfallet i. Det er med andre ord hos læraren skoleleiaren må starte om han skal kunne finne løysingar på dei utfordringane skolen har i forhold til dei elevane som ikkje greier å gjennomføre.

5.1.6 Forventning om meistring

Psykologien bekreftar at vi alle har i oss eit ibuande ønske om å meistre, men peikar samtidig på dei mange mekanismane vi tar i bruk for å kunne stå fram med eit sjølvbilete vi kan finne oss til rette med. Sjølvoppfatninga vår er knytt til fleire og meir grunnleggande sider ved oss som menneske, enn det den ytre åtferda vår viser. Mellom anna at det er samanheng mellom sjølvoppfatning og meistring, forventa meistring, korleis vi presenterer oss og kva verdi vi opplever at vi har (Skaalvik&Skaalvik, 2011).

Alle elevane i dette studiet starta i vidaregåande skole med ei forventning om å meistre. Når dei likevel slutta, forklarar dei eige “fråfall” på ein annan måte enn at dei ikkje er gode nok, og at dei ikkje meistrar det skolen krev. Innanfor attribusjonsteoriane vil det å forklare fråfallet med at ein ikkje er god nok, føre til tap av sjølvverd og lågt sjølvbilete. Attribusjon til innsats, istaden for til evner, kan bidra til å bevare eller styrke forventningar om meistring. Derfor kan det vere at elevane, for å bevare sjølvbiletet for seg sjølv og andre, forklarar fråfallet med at dei ikkje er interesserte i det skolen driv med, men at dei kunne ha gjennomført skolen om dei hadde gjort større innsats. Ein slik sjølvpresentasjon hjelper eleven til å ivareta sjølvverdet sitt og stå fram med eit sjølvbilete som er positivt (Skaalvik&Skaalvik, 2011).

Men trass i at elevane ikkje ser ut til å vere motiverte for skolen, viser intervjuet med dei ei overraskande positiv forventning til framtida. Alle har dei mellom anna forventningar og draumar om korleis dei ønskjer å ha det. Til dømes seier skodespelaren at ho har mangla

meistring så lenge, at ho verkeleg kjenner behov for å kunne meistre noko. Det trur ho at ho skal få til utanfor skolen. Både seljaren og fotografen fortel at dei eit ønske om å kunne utdanne seg i yrke der dei kan vere til nytte og hjelpe andre som har det vanskeleg. Slik trur dei sjølve dei skal finne ei betre meining i kvardagen. Om dei lykkast gjenstår å sjå. Uansett kan dette vere ein indikasjon på at skolen i større grad enn det ein kanskje har tenkt før, skadar sjølvbiletet til eleven. Elevane søker ei meining for livet sitt, dei ønsker å meistre og dei ønsker å bety noko for andre. Det meiner dei å kunne lykkast med utanfor skolen. I alle fall presentere dei seg slik. Elevens “jakt” på noko som kan bety noko, seier meg at vidaregåande skole må legge til rette undervisninga for desse elevane på ein annan måte. Det kan dei best gjere ved at ein sørger for at dei blir inkludert i felleskapet og bli gitt oppgåver som ligg den “utviklingssona” dei kan meistre.

5.2 Sjølvverd og sjølvpresentasjon

Korleis ein person verdsett seg sjøl, er eit anna viktig aspekt ved sjølvoppfatninga vår (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Ser ein eleven som ein som alltid er plassert i ein sosial samanheng, der han er saman med andre og er avhengig av dei, blir det særleg viktig at den oppfatninga dei har av han er mest mogleg positiv, fordi andre si oppfatning av oss dannar grunnlaget for den reelle sjølvoppfatninga vår. Forskinga viser og at det er ein klar samanheng mellom akademisk sjølvvurdering og sjølvverd (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Sjølvverdet, som inneber at ein aksepterer og respekterer den ein er, kan ofte bli truga i skolen, der elevane ofte er opptatt av korleis dei framstår for dei andre. Dei fleste av oss, og ikkje minst elevane i skolen, har eit ønskje om bli anerkjent og akseptert sosialt. Derfor brukar og mange svært mykje energi på det. Men for å bli akseptert, må vi finne fram til den rette strategien for korleis vi skal presentere oss, for dei vi ønskjer å bli godtatt av. Presentasjonen av oss sjølve vil ofte vere knytt til den ideelle sjølvoppfatninga vi har (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I skolen legg vi vekt på gode faglege evner. I presentasjonen av oss sjølve, vil derfor gode evner vere viktig for å kunne bli akseptert og ha ei oppleving av å ha verdi.

I intervjuet med fråfallselevane framstiller alle det som at det var andre forhold enn skolefagleg meistring som var årsaken til at dei ikkje fann seg til rette i skolen. Om dette stemmer med verkelegheita, kan eg vanskeleg kontrollere, fordi eg ikkje har tilgang til dei faglege vurderingane som er gjort. I utgangspunktet skal ein sjølv sagt tru på informantane sine, og det gjer eg sjølv sagt. Noko seier meg likevel at nokre av informantane seier dei meistrar fagleg betre enn det dei faktisk gjer, ut frå eit ønskje om å presentere seg slik. Det er i

dei tilfella at sjølvverdet blir truga at ein blir mest opptatt av sjølvpresentasjon og korleis ein verkar på andre. Forskinga viser og at elevar med lågt sjølvverd blir meir utrygge i skolesituasjonen (Skaalvik& Skaalvik, 2011).

I samtalane med fråfallselevane kjem det og fram at fleire av dei fleire har vorte mobba i grunnskolen, og at dei derfor kjenner seg er psykisk trøytte og vennelause i skolefellesskapet. Forteljingane om einsemd, manglande psykisk styrke og sosial aksept, kan derfor vere ein av hovudgrunnane til at dei ikkje meistrar skolen. Psykologien seier og at lågt sjølvverd kan føre til at vi unngår å eksponere oss sjølve eller ta sjansar. I staden beskyttar vi oss sjølve ved å vere forsiktige og unngå å vise dei svake sidene våre. Opplevinga av å ha liten verdi kan og føre til at vi presenterer oss på ein måte som ikkje stemmer med verkelegheita eller at vi trekker oss unna. I mange tilfelle kan resultatet bli psykisk sjukdom og isolasjon (Skaalvik& Skaalvik, 2011).

5.3 Ein skole for alle

Det er elevane si oppleving av læringsmiljøet som har konsekvensar for både motivasjon, sjølvoppfatning, prestasjonar og åtferd (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Når elevane ikkje finn seg til rette i skolen, fordi dei ikkje er motiverte eller ikkje synest undervisninga handlar om det dei er interesserte i, er det ikkje uventa at dei gir opp. Kjensla av einsemd og av å ikkje vere ein inkludert det felles læringsfellesskapet i skolen, fører truleg til at mange trekker seg unna i redsel for å avsløre overfor andre at dei ikkje lykkast. Fleire skoleforskarar tar til orde for at vi i for stor grad vore opptatt av “normaleleven”, og at opplæringa i større grad må treffe den enkelte elev. Derfor har og styringsdokumenta og reformplanane sett større fokus på at opplæringa skal tilpassast betre.

I ein skole for alle vil tilpassa opplæring vere ei sentral utfordring. Tilpassa opplæring er eit samansett begrep og handlar om elevens evner, interesser og anlegg. I vid forstand handlar tilpassa opplæring og om overordna verdiar som rettferd, demokrati og likeverd. Sist, men ikkje minst, er tilpassa opplæring brukt om konkrete forhold som elevar, timar, innhald og lærarar (Haug, 2004). Forskinga knyter tilpassa opplæring tett opp til begrepet inkludering. Tilpassa opplæring og tilrettelegging av innhaldet i undervisninga ut frå elevane sine erfaringar og den “verda” dei er i, vil ha stor betydning for om ein eleven maktar å tileigne seg den felles kunnskapen som skolen skal formidle. I følgje Bjørnsrud (2004) er eleven si

sjølvoppfatning i forholdet til skolen, nært knytt til kor godt opplæringa er tilpassa og kor godt han er inkludert (Bachmann & Haug, 2006).

Stortingsmelding nr. 11, (2008-2009), *Læraren. Rollen og utdanningen*, understrekar og at eleven skal føle seg inkludert i eit sosialt fellesskap når han er på skolen. Den gode skolen skal i tillegg til å halde ein fagleg høg standard, utvikle vennskap og sosial kompetanse, samtidig som all mobbing skal stengast ute. Den oppfatninga barn og unge har av seg sjølv, blir langt på veg utvikla gjennom kompetanse, innverknad og tiltrekning i venneflokk. For ungdom er det siste det aller viktigaste (Lillejord, Manger & Nordahl, 2012). Dette må vere fundamentet for skoleleiaren som skal finne løysingar på dei utfordringane han står overfor når elevane avbryt skolegangen sin.

5.4 Skoleleiaren sine utfordringar

5.4.1 Leiaren sin “karisma” og legitimitet

Det kan synast som om utviklingsarbeid som blir gjort i skolen i liten grad har innverknad på elevane si læring. Dette gjeld og i skolar som har leiing og lærarar som er opptatt av utvikling og innovasjonsarbeid (Imsen, 2003). Dette er urovekkande. Men sjølv om årsaksforklaringane avgjort er mange, ligg ansvaret for å gjere noko med dette i første rekke hos skoleleiinga.

Leining i skolen inneber mellom anna at ein skaper arenaer for drøfting av skolen sin pedagogiske praksis. Å tilpasse opplæringa i vid forstand, seier Peder Haug, har liten hensikt dersom læring ikkje er viktig (Haug, 2006). Det same gjeld for både lærarar og elevar. Dersom viljen til å tenke nytt og endre praksis ikkje er tilstades i lærarkollektivet, vil det hemme forventningane om meistring og motivasjon for alle. Ved mellom anna å ta i bruk den sosial-kognitive teorien, kan ein henta fram ei fornya forståing for korleis vi tileignar oss ny kunnskap, ferdigheiter, strategiar og meistringstru gjennom aktiv samhandling med andre (Manger, Lillejord, Nordahl & Helland, 2011). Ny innsikt kan vere med på å motivere til auka innsats. Eg trur vegen å gå er å fornye skoleringa av lærarane, der ny og forskingsbaserte kunnskap omkring læringsprosessane i skolen kjem alle til del, og ikkje berre for dei som enkeltvis deltar på kurs i regi av forlag og på kurs som er arbeidsgivarstyrte.

Ut frå det som er sagt ovanfor, treng leining i skolen først og fremst å vere visjonær. Leining må flyttast ut frå ei forståing av at tilpassa opplæring åleine er dei konkrete tiltaka som den

enkelte får tilbod om i klasserommet, til eit høgare nivå der tilpassa opplæring er “kulturen” i organisasjonen, forstått og utøvd i vid forstand. Den vide forståinga av tilpassa opplæring, som ikkje hindrar ei tilpassing til den enkelte, må vere gjennomgåande i den læringsorienterte målkulturen. Og her må eleven bli inkludert og få oppleve tilhøyrighet til fellesskapet. Leiing må derfor i større grad utvikle fellesskapet i skolen og gi eleven positive meistringsopplevingar, slik at han kan utvikle eit positivt sjølvbilete. Først og fremst må eleven få oplevinga av at det er bruk for han, og at han vil kunne vere til nytte.

Leiing i skolen må derfor, slik eg ser det, ha trekk av ei transformativ form for leiing. Ei slik leiingsform vil kunne bygge dei overordna felles visjonane, skape det nødvendige engasjementet og gi støtte i læringsarbeidet til den enkelte. Ei av dei viktigaste oppgavene for leiaren, vil derfor bli å kunne motivere og inspirere den enkelte til å bygge desse “reisverka” sjølv, der verdiane må vere felles for alle og ha eit moralsk og profesjonelt fundament. Ei transformativ leiingsform har potensialet i seg til å skape endringar både i organisasjonane og hos den enkelte (Hay, 2012).

I forholdet til læraren, må leiaren motivere til at det blir utforma ein praksis som gir eleven sjanse til å mestre på fleire nivå, både i forholdet til medelevane sine, men og i forholdet til læraren. Den visjonære leiaren må vidare inspirere til å utvikle ein kultur og ein praksis som legg vekt på integrasjon og samarbeid på tvers av fag. Til sist må det skapast ei forståing i organisasjonen, som har “rom for alle, og blikk for den enkelte”.

6.0 Oppsummering av studiet

“Å lære noe krever mot, og derfor blir selvtilliten viktig. Bryter organisasjonen ned menneskers selvtillit, eller kutter kontakten med deres erfaringsverden, nytter det lite med fine målformuleringer i fortsettelsen” (Skrøvset & Tiller, 2011. s, 30).

Funna i dette studiet viser at elevane meistrar eller kunne ha meistra faga i skolen, men at dei manglar motivasjon og ikkje vil vere der. Alle elevane seier og dei sjølve tok avgjerda om å slutte på skolen. Sett frå deira ståstad, har dei ikkje “falle i frå”, men har valt seg “bort” frå skolen. I presentasjonen dei har av seg sjølve, meistrar dei livet utanfor skolen rimeleg godt, og har tru på at dei skal lykkast i å nå dei draumane dei har for framtida. Men dette stemmer ikkje med det forskinga viser. Her går det fram at fråfall i skolen både reduserer mulegheitene

for å få arbeid som vaksen, aukar sjansen for å hamne på “trygd” og gir dårlegare levekår og helse gjennom heile livet (Hernes, 2010).

Ein kan derfor stille spørsmålsteikn ved om den oppfatninga dei seier dei har av seg sjølv både når det gjeld fagleg meistring i skolen, og kor godt dei eigentleg lykkast når dei ikkje er der lenger. Ein kan òg stille spørsmålsteikn ved om dei gjorde valet om å slutte sjølv, eller om det var forhold på skolen som tvinga avbrotet fram. Er det biletet dei gir av seg sjølv reelt, eller presenterer dei seg slik, fordi dei, trass i at dei avbryt skolen, har eit “press” på seg for å framstå som velykka? Amerikanske forskarar har peika på dei “sosialt trugande vurderingane” som ungdom opplever å vere utsett for. Kan det vere årsakene til at dei presenterer seg sjølve og situasjonen dei er i som “betre” enn det han faktisk er?

I eit oppslag i Morgenbladet 8.juli, skriv Simen Sætre om “De frafalne “ ved Vargstad skole i Lillehammer. Av 407 elevar som starta opp skoleåret i 2010, kom 35 av dei ikkje tilbake og fullførte skolen innan året var omme. I samtale med rektor på skolen, spør han kvifor det er slik. Svaret hennar er mellom anna dette: *“Det er tøft å vokse opp i dag, tror jeg. Mange krav. Jentene skal være vakre, spreke, populære og ha ørten venner på Facebook”. “Noen har problemer med å lese og skrive. De gikk før på spesialskole, men nå går alle på samme skole, og de strever. I tillegg er skolen blitt mer teoripreget. Etter kvalitetsreformen fra 2003 skulle yrkesfagene ha samme engelskpensum som studiespesialisering, og kravene til teori ble skjerpet. Mange får ikke oppleve mestring”* (Sætre, 2011).

Når det gjeld forholdet til medelevar og venner seier fleire at dei har venner utanfor skolen, men nokre har nesten ingen “nære fortrulege”, verken på skolen eller utanfor, og derfor kjenner dei seg både einsame og psykisk slitne. Samtidig bekreftar dei at det å ha venner , betyr mykje for om dei finn seg til rette i skolen eller ikkje. På skolen har dei heller ikkje kjent seg som ein del av læringsfellesskapet. Til slutt makta fleire av dei ikkje lenger å møte opp.

I dette studiet har eg derfor mest fått augane opp for fleire sider ved korleis forhold og faktorar heng saman når det gjeld utviklinga av sjølvbiletet til dei ungdommane som startar i vidaregåande skole, og kva betydning dette ser ut til å ha for om dei gjennomfører skolen eller ikkje. Når så mange av elevar seier dei ikkje føler at dei høyrer til på skolen, og ikkje er inkludert i det som skjer der, er det der dei største utfordringane for skoleleiaren ligg om han skal redusere fråfallet og sørge for at fleire vil bli. Den “kollisjonen” og brotet i forventningar

elevane ser ut til å oppleve når dei møter “systemet” i vidaregåande skole, kan berre betrast om skolen møter dei på ein annan måte. Det kan leiinga gjere noko med. I siste og avsluttande evalueringsrapport etter innføringa av Kunnskapsløftet, seier forskarane at det finst ei rekke faktorar påverkar elevane sine prestasjonar i skolen. Mellom anna har kjenneteikn ved den skolen ein har gått på og kva for lærarar ein har hatt, betydning for korleis ein presterer (Strukturer og konjunkturer, 2012).

Oppgåva si overordna problemstilling er kva for utfordringar skoleleiaren står overfor når elevane avbryt vidaregåande skole. Utfordringane er mange, og ikkje alle kan skolen og leiaren gjere noko med. Men det ein kan gjere noko med, må ein ta tak i om ikkje store grupper av “ungdommane våre” skal få eit vaksenliv dei ikkje finn mening i, og der samfunnet ikkje finn mening i dei. Skoleleiarens fremste utfordring og oppgåver, for å komme fråfallselvane i møte, vil i første rekke vere å skape ein inkluderande læringskultur i skolen. Ved at ein gjer den tilpassa opplæringa til skolen sin overordna visjon, kan fleire kjenne seg inkludert og kunne meistre dei krava skolen stiller. Å kjenne seg inkludert og akseptert, vil skape motivasjon og vilje til å lære.

Dette studiet vil ikkje på nokon måte kunne gi eksakte “svar” på alle dei kompliserte spørsmåla fråfallsproblemet stiller oss overfor. Dei “svara” eg har komme fram til, må derfor underkastast grundig vurdering om kor vidt dei er truverdige i forhold til dei påstandane eg kjem med, og om det i utgangspunktet kan seiast å vere hald i dei påstandane eg bygger drøftingane mine på. Forteljingane, som dei sju unge fråfallselevane har delt med meg, er uansett med meg framover. Dei vil og vere ein del av dei erfaringane eg må ta utgangspunkt i, for å løyse utfordringane eg meiner skoleleiaren står overfor når han skal leie den skolen som skal vere for alle. Her er det systema som må tilpassast menneska. Da må særleg skoleleiaren, til ei kvar tid, sørge for å ha “hjartet på rette staden”.

7.0 Vegen vidare

Slik eg ser det, opnar funna mine nye og spennande dører som forskinga kan sette fokus på. Sjølv har eg eit ønske om å kunne få eit tydelegare svar på kvifor dei forskingsbaserte tiltaka, som er foreslått sett i verk for å redusere fråfallet i skolen, tydelegvis ikkje når elevane slik at dei kan gjennomføre vidaregåande opplæring. Kva skuldast det?

Når elevane i dette studiet seier dei ikkje maktar meir teori, men vil ha meir praksis, kvifor greier ikkje da næringslivet å tilby plassar som kan gi dei meir praksis enn teori, når “alle” seier næringslivet skrik etter fagfolk? Kven sit egentleg med ansvaret for å gi dei unge som ikkje gjennomfører skolen, kjensle av meistring og av det å ha betydning? Det kunne gjerne forskinga sagt noko meir om.

Vidare ser eg eit behov for ei nyare forskning på korleis sjølvbiletet vårt og måten vi presenterer oss på blir påverka av den generelle samfunnsutviklinga, der særleg dei unge sin kvardag blir sett i fokus. Fleire av fråfallselevane i dette studiet omtalar seg sjølve som trøytte og psykisk slitne. Kva kjem det av? Mange seier og at dei er einsame. Kvifor er dei det? Er forventningspresset mot dei frå alle kantar så stort (jfr. Sætre, 2011) at dei nesten ikkje meistrar tilværet?

Den nyaste forskinga omkring fråfall i skolen, framhevar i større grad forhold utanfor skolen som årsaker til at elevane fell frå (Markussen & Seland, 2012). Kva for årsaker er dette ? Og korleis kan skolen møte dei elevane som er ramma av dette, og gi dei meistringsopplevingar? Sist, men ikkje minst, treng vi fleire “svar” på kvifor læringsmiljøet i vidaregåande skole ikkje greier å inkludere alle, men heller ser ut til å støte elevane ut.

LITTERATUR:

- Andreassen, R. A., Irgens, E. & Skaalvik, E. (2010). *Kompetent skoleledelse*. Trondheim: Tapir Akademisk forlag.
- Arbeidsdepartementet (2006). Handlingsplan mot fattigdom (2006-2007). Vedlegg til St.prp. nr. 1. (2006-2007). Statsbudsjettet 2007. Oslo. Henta 18.07.2012 frå http://www.regjeringen.no/nb/dep/ad/dok/rapporter_planer/planer/2006/handlingsplan-mot-fattigdom.html?id=271537
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: a social cognitive theory*. Englewood Cliffs, N.J.: Prentice-Hall.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Bourdieu, P. & Passeron, J-C. (2006). *Reproduksjonen. Bidrag til en teori om undervisningssystemet*. Oversatt ved P.F. Bundgård. København: Hans Reitzels Forlag.
- Buland, T. & Havn, V. (2007). *Intet menneske er en øy*. Rapporten fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall. I samarbeid med Liv Finbak og Thomas Dahl. Trondheim: SINTEF teknologi og samfunn. Gruppe for skole- og utdanningsforskning. Henta 24.08.2011 fra <http://www.sintef.no>
- Dale, E.L. & Wærness, J.L. (2006). *Differensiering og tilpasning i grunnsopplæringen*. Rom for alle-blikk for den enkelte. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Dalen, M. (2008). *Intervju som forskningsmetode: En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH). (2006). *Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. Forskningsetiske Komiteer. <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Djupedal, Ø. (2006). *Inkluderende skole – politiske visjoner*. Innlegg på Norsk Forbund for Utviklingshemmedes konferanse "Inkluderende skule – for alle", 28.03.2006. Oslo. Henta 12.10.2011 frå: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/oystein_djupedal/2006/inkluderende-skole---politiske-visjoner.html?id=113958
- Dysthe, O. (2001). *Sosiokulturelle teoriperspektiv på kunnskap og læring. Dialog, samspel og læring*. Oslo: Abstrakt forlag A/S.
- Forskingsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. (2005). Forskningsetiske Komiteer. Henta frå: <http://www.etikkom.no/retningslinjer/NESHretningslinjer/06>
- Freire, P. (2003). *De undertryktes pedagogikk*. Omsett av Sissel Lie ; med eit innleiande

essay av Odd Are Berkaak. Oslo : Gyldendal, 1974

Frønes, I. (2011). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen Damm AS

Frøseth, M., Hovdhaugen, E., Høst, H., og Vibe, N. (2010). *En, to..tre? Den vanskelige overgangen. Evaluering av Kunnskapsløftet. Fra andre til tredje år i videregående opplæring* (NIFU-STEP Rapport 21/10). Oslo: Nordiske institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Henta 27.1.10 frå: <http://www.nifustep.no>

Fuglestad, O.L. & Lillejord, S. (1997). Skoleledelse i en reformtid. I O.L. Fuglestad & S. Lillejord (Red.), *Pedagogisk ledelse – et relasjonelt perspektiv* (s. 7-23). Bergen: Fagbokforlaget.

Fullan, M.(2007). *The new meaning of educational change* . (Kap. 7, s. 129-169). New York: Teachers College, Columbia University.

Galåen, A. (2008). *Frafall i den videregående skolen. Det 11. skoleår-et hinder i søken etter mening?* Mastergradsoppgave i pedagogikk, Universitet i Tromsø, Tromsø.

Halvorsen, B., Hansen, O.J. & Tagstrøm, J. (2012). *Unge på kanten- Om inkludering av utsatte ungdommer*. Stockholm: Nordens Velfærdscenter. Nordisk Ministerråd. Henta 20.09.2012 frå: <http://www.nordicwelfare.org/Publications/Unge-pa-Kanten---Om-inkludering-av-utsatte-ungdommer/>

Halvorsen, K. (2010). *Mer yrkesretting gir mindre frafall*. Tale i LO-aktuelt, 4.2.2010. Henta 31.07.2012frå: http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2010/Mer-yrkesretting-gir-mindre-frafall-.html?id=592763

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur. Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

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

Hay, I. (2011). *Transformational leadership: Characteristics and Criticisms. School og Geography, Population and Environmental Management*. Flinders University. Henta 01.09.2011 frå <http://leadingtoday.org>

Hernes, G.(2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. (FAFO-rapport 3/2010). Oslo: Forskningsstiftelsen Fafo. Henta 02.02.2011 frå www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf

Johannesen, J-A. & Olsen, B.(2008). *Positivt lederskap. Jakten på de gode kreftene*. Bergen: Fagbokforlaget.

Kvale, S. (2011). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: adNotam Gyldendal.

- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2.utg.). Oslo: adNotam Gyldendal.
- Kunnskapsdepartementet (2000a). *Med viten og vilje*. Norsk offentlige utredninger. (NOU 1988/ 28). Oslo. Henta 15.08.2012 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/nouer/2000/nou-2000-14/9/2/1.html?id=358507>
- Kunnskapsdepartementet (2012b). *Flere vil fullføre videregående opplæring* (Pressemelding 39/12). Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 25.08.2012 frå <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/pressemeldinger/2012/flere-vil-fullfore-videregaende-opplarin.html?id=697930>
- Kunnskapsdepartementet (2012). *Midtveisrapport. Ny Giv-Gjennomføring i videregående skole*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 8.11.2012 frå: www.regjeringen.no
- Manger, T., Lillejord, S., Nordahl, T., & Helland, T. (2011). *Livet i skolen 1*. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Oslo: Fagbokforlaget.
- Manger, T., Lillejord, S., & Nordahl, T. (2012). *Livet i skolen 2*. Grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap. Oslo: Fagbokforlaget.
- 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* (NIFU STEP Rapport 13/2008). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Henta 05.08.2011frå www.Nifu.No/Norway/Publications/2008/R-2008-13.Pdf
- Markussen, E. (2007). Bortvalg av videregående opplæring. *Magasinet Voksne for Barn*, 01/2007, 13-15.
- Markussen, E. (Red.). (2010). *Frafall i utdanning for 16–20-åringer i Norden*. København: Nordisk ministerråd. Henta 31.07.2012 frå <http://www.nifu.no/Norway/SitePages/PublicationDetails.aspx?PublicationID=627>
- Mld. St.19 (2009-2010). *Tid til læring. Oppfølging av Tidsbrukutvalgets rapport*. Oslo. Henta 15.04.2011 frå: <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2009-2010/Meld-St-19-20092010.html?id=608020>
- Moos, L. (2003). *Pedagogisk ledelse. Om ledelsesoppgaven og relasjonene i utdanningsinstitusjoner*. København: Børsens Forlag.
- Møller, J. (1996). *Lære og lede. Dilemmaer i skolehverdagen*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag

Møller, J. (2006). "Nyere forskning om skole-ledelse i gode skoler". *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 02/ 2006, 96-105. Henta 20.05.2012 frå: <http://www.idunn.no/ts/npt/2006/02>

Møller, J. & Fugelstad, O. L. (Red.). (2006). *Ledelse i anerkjente skoler*. Oslo: Universitetsforlaget

Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (NIFU Rapport 6/2012). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Henta 25.10. 2012 frå <http://www.nifu.no/Norway/Sitepages/PublicationDetails.aspx?ItemId=2043&PublicationID=795>

Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problematferd og mistilpassing i et elev- og lærerperspektiv* (NOVA-rapport nr.11/2000). Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør. Fokus på elevers læring og handling i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nørager, T. (1995). *System og livsverden. Habermas' konstruktion af det moderne*. Fredriksberg: ANIS.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasustudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Seeberg, M.L, Seland, I. & Hassan, S.C. (2012). *Litt vanskelig at alle skal med. Evaluering av leksehjelpprosjektet 1.-4.trinn* (NOVA-rapport 3/2012). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Henta 15.10.2012 frå www.nova.no/asset/5383/1/5383_1.pdf

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Sommerschild, H. (1998). Mestring som styrende begrep. I B. Gjerum, B. Grøholt & H. Sommerschild, *Mestring som mulighet*. Oslo: Universitetsforlaget

Statistisk sentralbyrå. (2012). *Stabil gjennomstrømming i videregående skole*. Henta 31.07.12 frå <http://www.ssb.no>

Stette, Ø. (Red.). (2011) *Opplæringslova og forskrifter (2011)*. Norsk skoleinformasjon. Oslo: Pedlex.

St.meld. nr. 11 (2008–2009). *Læreren. Rollen og utdanningen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 28.09.2012 frå: <http://www.regjeringen.no>

- St.meld. 16 (2006-2007). (...) *Og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 28.01.2011 frå: <http://www.regjeringen.no>
- St.mld.16 (2002-2003). *Tiltaksplan mot fattigdom*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 02.04.2012 frå <http://www.regjeringen.no>
- St.meld. 22 (2010-2011). *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 25.02.2012 frå <http://www.regjeringen.no>
- St.meld. 30 (2007-2008). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 26.01.2011frå: <http://www.regjeringen.no>
- St.meld. 31 (2007-2008). *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 13.02.2012 frå <http://www.regjeringen.no>
- St.meld. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet. Henta 26.01.2012 frå <http://www.regjeringen.no>
- Støren, J., Tinnesland, T., Tveitereid, K. (2011). *Frafall eller frastøting- hvorfor slutter elevene?* Lillegården kompetansesenter. Henta 29.09. 2012 frå: <http://teora.hit.no>
- Sunde, E. & Raaheim, A. (2009). "Jeg hadde en dårlig lærer.." En undersøkelse blant mannlige arbeidstakere med kort utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 5/199. Oslo:Forum for pedagogikk og fagdidaktikk. Universitetsforlaget.
- Sætre, S. (2011, 8.juli). De frafalne. *Morgenbladet*. Henta 15.11.2012 frå http://morgenbladet.no/samfunn/2011/de_frafalne#.UK-pusVIVZI
- Tiller, T. & Skrøvset, S. (2011). *Verdsettende ledelse*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Wilkinson, R. & Pickett, K. (2011). *Ulikhetens pris. Hvorfor likere fordeling er bedre for alle*. Otta: AIT Otta AS. Norsk utgave.
- Wollscheid , S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst - tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten* (NOVA-rapport nr. 12/2010). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. Henta 13.05.2011 frå http://www.nova.no/asset/4129/1/4129_1.pdf
- Wollscheid, S. & Noonan, E. (2012). *Tiltak mot frafall i videregående skole virker*. (Bedre skole, nr. 2, 2012). Oslo

Vedlegg:1

Til rektor

Som mastergradsstudent ved skoleleiarutdanninga ved NTNU, ønskjer eg å få hjelp til å finne fram til elevar som har slutta i vidaregåande skole, og som kan tenkje seg å bli intervjuet om eigen livssituasjon. Temaet for mastergradsoppgåva mi er fråfall i vidaregåande skole, der eg planlegg nærintervju av 8-10 elevar som har brote av utdanningsløpet sitt i vidaregåande skole. **Eg ønskjer helst kontakt med dei som har vore elevar inneverande skoleår, men som har avbrote utdanninga si.**

I intervjuet vil eg m.a forsøke å finne svar på korleis eleven opplevde eigen skolesituasjon, kvifor han slutta, kva han gjer no og kva tankar han har om eiga framtid. Planen er å kunne finne fram til og intervju 8-10 elevar frå tre fylke, Oppland, Møre og Romsdal og Sør-Trøndelag.

Tradisjonelt viser forskinga at sosioøkonomiske faktorar har hatt stor betydning for ungdoms haldning til skole og utdanning, men det finst og andre faktorar som påverkar ungdoms «bortvalg», og som vi ikkje kjenner like godt til. Eg ønskjer å finne fleire svar på kvifor nokre vel seg ut av «skolen», og desse svara vil eg forsøke finne ved å få eleven sjølv i tale.

Intervjua vil bli tekne opp på lydband, som vil bli lagra på forsvarleg måte medan arbeidet pågår, og som blir sletta så snart oppgåva er godkjent. Alle data som kjem fram i oppgåva blir sjølvstøtt anonymisert, slik at ingen vil kunne identifisere intervjuobjekta. Underteikna har taushetsplikt og alle opplysningar blir behandla konfidensielt. Intervjuprosjektet er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste, som er eit personvernombod for forskings- og studentprosjekt.

Eg treng di hjelp til å kontakte tidlegare elevar med spørsmål om eg kan få lov til å kontakte dei, med forespørsel om å la seg intervjuet. Dersom du får slik godkjenning, ber eg deg om å sende over aktuelle namn, telefonnummer og adresse til meg så snart som mogleg.

Sunnalsøra, 23.mars 2012

Med håp om positiv og rask tilbakemelding,
Edel Hoem, skoleleiar Sunndal vidaregåande skole.

Vedlegg 2

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

Roy Asle Andreassen
Høgskolen i Volda
Jøplassvegen
6100 VOLDÅ

Vår dato: 09.12.2011

Vår ref: 28713 / 3 / PB

Deres dato:

Deres ref:



Harald Hårfagre gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.11.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

28713	<i>Leing i ein skole for alle</i>
Behandlingsansvarlig	NTNU, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Roy Asle Andreassen
Student	Edel Hoem

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

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

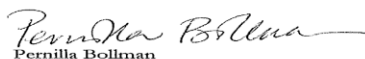
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 06.06.2012, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Vigdis Namtvedt Kvalheim


Pernilla Bollman

Kontaktperson: Pernilla Bollman tlf: 55 58 24 10
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Edel Hoem, Skjellendgt.22A, 6600 SUNNDALSØRA

Avdelingskontorer / District Offices:
OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

Vedlegg 3

INFORMASJON TIL ELEVAR

I samband med masteroppgåva mi ved NTNU ønskjer eg å intervju deg /elevar som har avslutta opplæringstilbodet sitt i vidaregåande skole. Eg ønskjer å samtale med deg/elevane sjølve, for å finne ut kva oppleving du/desse ungdommane har hatt av gjennomført skolegang, og om kvifor du/dei har tatt beslutninga om å slutte av skolegangen i vidaregåande skole før opplæringa er avslutta.

Vidare ønskjer eg å finne ut kva forventningar du/desse elevane hadde til opplæringa i vidaregåande skole, og kva for ønskje/planar som låg i botnen for valg av programområde. Eg ønskjer og å finne meir ut om kva for erfaringar du/elevane har gjort deg/seg frå tida som elev i vidaregåande skole og korleis du/dei opplever å stå utanfor skolen.

Intervjuet vil og forsøke å finne ut kva du som ungdom/dei unge tenkjer om eiga framtid med tanke på seinare utdanning, arbeid og det å kunne etablere seg som vaksen.

Eg håper du er villig til å delta i eit slikt intervju. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg frå undersøkinga utan nærare grunngjeving. Under intervjuet kan du la vere å svare på enkelte spørsmål, dersom du ikkje ønskjer det. Alle data som kjem fram i intervjuet vil bli anonymisert, slik at ingen skal kunne kjenne deg att. Eg har taushetsplikt og alle opplysningar som kjem fram blir derfor behandla konfidensielt.

Intervjuet blir tatt opp på lydband, og vil bli makulert så snart oppgåva er godkjent (hausten 2012). Berre underteikna vil bruke opptaket. Namnet ditt vil ikkje bli opplyst.

Dersom du har fleire spørsmål kan du ringe meg på mob. Tlf. 90058436 eller ta kontakt med rettleiaren min, Roy Asle Andreassen, ved Høgskolen i Volda.

Sunndalsøra, 23.03.12

Edel Hoem, avdelingsleiar ved Sunndal vidaregåande skole,
Sunndalsøra

Vedlegg 4

INTERVJUGUIDE

- 1: Kor gammal er du?
- 2: Mann/kvinne?
- 3: Kva programområde var du elev på?
- 4: Når slutta du på skolen? (vg1,vg2,vg3)
- 5: Status i dag? (sysselsetting, butilhøve osv.)

Desse tema konsentrerte eg intervju omkring:

1. Skoleerfaring
2. Sjølvoppfatning
3. Suksess
4. Forventningar
5. Utfordringar
6. Evt. andre spørsmål som ikkje er omfatta av spørsmåla over

Vedlegg 5

Meningsfortetting og kategorisering- utdrag

Forskingsspørsmål 1: Kva erfaringar og opplevingar har fråfallselevane frå vidaregåande skole? (Bilmekanikaren)

Forskingsspørsmål 2: Korleis opplever elevar som har slutta på skolen sin eigen situasjon? (Fotografen)

Forskingsspørsmål/ Tema for intervju	Kategoriar	Informantar	Sitat/Informasjon
Erfaring og opplevingar frå skolen			
• <i>Meistring</i> • <i>Motivasjon</i> • <i>Trivsel</i> • <i>Medelevar</i> • <i>Lærarar</i> • <i>Rådgjevar</i> • <i>Leiing</i>	Meistring Relasjonar	<i>Bilmekanikaren</i>	“Eg fullførte eit år med litt fravær og stryk i matte...og så har eg slutta på skolen tre gonger. Ein gong det første året, så to gonger det andre året”. “Det var ein gong i tida at eg hadde vanskar med å lese, men eg kan godt sette meg ned og lese eit blad...,men aldri lese ferdig ei bok og sånt. Det blir rett og slett for kjedelig”. “Hadde mange vennar på skolen, men mange var litt eldre og gjekk ikkje på skolen...der var jo ein litt spesiell vennekrets kan du seie, ja eg hadde sikkert tjue...tredve”.
• <i>Sjølvbilete</i> • <i>Skolekameratar</i> • <i>Meistring</i>	Meistring Relasjonar Sjølvbilete	<i>Fotografen</i>	“Jeg er heilt ute av det” (anm.: skolen) “Jeg har ikke så mye selvtillit...sånn egentlig, men av og til så kan det være litt sånn midt på treet, men andre ganger, når jeg er blant noen jeg ikke kjenner...så kan det bli sånn at jeg tenker følt om meg selv, fordi jeg sammenligner meg med andre”. “Jeg tror det har noe med at jeg har blitt utestengt fra ...helt siden andre klasse. Jeg bytta skole i åttende klasse og da fikk jeg ikke gå med de jeg hadde gått med før. De fleste, de var ikke noe interessert i å snakke med meg. De jeg ble kjent med...de var liksom fra flere klasser”. “Jeg tror vel egentlig ikke at de andre har det sånn at de ser ned på meg eller..., men jeg var annerledes, fordi jeg er ikke sånn som alle andre som følger strømmen. Jeg er litt på utsiden, og da blir man sett på på en litt annen måte” “Nei, egentlig ikke (anm: trist)...jeg er veldig vant med det, men jeg synest det er veldig dårlig av de andre som stenger folk ute, fordi de ikke er akkurat sånn som alle andre er”.

