

# Gjennomstrømning i den videregående skolen

---

En subjektiv forståelse av ikke-vestlige  
migranternes erfaringer

av

**Stig Andre Slettvoll Jørgensen**

15.09.2016



Høgskolen i Lillehammer  
Høsten 2016



**Høgskolen  
i Lillehammer**

Lillehammer University College • [hil.no](http://hil.no)

## **Forord**

Jeg vil rette en takk til veileder Anne Grønseth for god og direkte veiledning gjennom hele prosessen som har resultert i denne masteravhandlingen.

Takk til Henrik og Thore for inspirerende og motiverende samtaler i kantina ved høgskolen i Lillehammer. Takk til Hege for all korrekturlesing, motivasjon og gode innspill.

En spesiell takk til alle informantene som valgte å stille opp til intervju slik at denne avhandlingen i det hele tatt ble mulig.

Lillehammer 15. september 2016

Stig Andre Slettvoll Jørgensen

## Sammendrag

Temaet for denne masteravhandlingen er frafallsproblematikken i den videregående skolen blant ikke-vestlige migranter. Cirka 42 % av ungdommen i denne gruppen falle fra før de oppnår generell studie- eller yrkeskompetanse (Østby, 2016). Jeg ønsker å avdekke faktorer som bidrar til gjennomstrømning og vil derfor ta utgangspunkt i de som har klart å fullføre den videregående skolen på normert tid (3-5 år). Det er gjennomført en god del forskning både nasjonalt og internasjonalt på frafall i den videregående skolen, både generelt og med fokus på utsatte grupper. Denne oppgaven skiller seg fra mye av den tidligere forskningen ettersom jeg ønsker å ha et fokus på de som faktisk har en reell erfaring med hva som kreves for å fullføre. Målgruppen min blir dermed altså ikke-vestlige migranter som fullførte den videregående skolen på normert tid.

Problemstillingen min er slik:

***Hvilke faktorer er det som kan bidra til gjennomstrømning i den videregående skolen for ikke-vestlige migrant ungdommer.***

Årsaken til at norskfødte med innvandrerbakgrunn ikke er en del av dem jeg ønsker å undersøke er at de har en betydelig høyere gjennomstrømningsprosent i den videregående skolen enn ikke-vestlige migranter. Denne gruppen er statistisk mye likere majoritetsungdommen. Jeg er ute etter å belyse faktorer som bidrar til gjennomstrømning hos statistisk utsatt minoritetsungdom.

Denne masteravhandlingen er et kvalitativt studie der jeg har benyttet meg av fire personlige intervjuer med ikke-vestlige migrant ungdommer mellom 18 – 25 år for å belyse problemstillingen. For å gi en forståelse av informantenes intervjuer har jeg valgt å benytte meg av begrepene *selvbilde*, *mestring* og *motivasjon* som analytiske begreper. Informantenes subjektive erfaringer og opplevelser vil være i fokus.

# Innholdsfortegnelse

<b>1. Innledning .....</b>	<b>7</b>
1.1 Begrunnelse for valg av tema .....	7
1.2 Avgrensninger .....	8
1.3 Avhandlingens oppbygging .....	9
<b>2. Kunnskapsstatus.....</b>	<b>10</b>
2.1 Skoletematikken .....	10
2.2 Innvandringsårsaker.....	12
2.3 Kjennetegn ved ikke-vestlige migranter .....	13
2.4 Avhandlingens betydning for forskningsfeltet .....	15
<b>3. Metode .....</b>	<b>16</b>
3.1 Metodevalget/Kvalitativ metode .....	16
3.2 Tilnærmingen til det kvalitative intervjuet .....	18
3.3 Utvalg og rekruttering av informanter .....	20
3.4 Det trygge intervjuet .....	23
3.5 Transkribering og analysen .....	24
3.6 Etisk refleksjon .....	25
<b>4. Teorigrunnlaget.....</b>	<b>27</b>
4.1 Selvbilde - Alt en tror og vet om seg selv .....	27
4.2 Mestring – En følelse av å få til noe .....	31
4.3 Motivasjon – en ytre og indre påvirkning .....	34
4.4 Det overlappende teoretiske grunnlaget .....	37
<b>5. Empiri og analyse av intervjuene .....</b>	<b>38</b>
5.1 Sosial tilhørighet.....	40
5.1.1 Sikal – En negativ tilhørighet .....	41
5.1.2 Ferida og Davo – Møte med fordommer .....	44
5.1.3 Positiv sosial tilhørighet.....	46

5.2 Egen og andres forventninger .....	48
5.2.1 Ali og Sikal – Selv justering av forventninger .....	48
5.2.2 Ferida og Davo – Den høye forventningen .....	53
5.2.3 Erfaringer styrer forventningene .....	56
5.3 Lærer-elev relasjonen .....	57
5.3.1 Sikal – En svak relasjonell opplevelse .....	57
5.3.2 Ali – Faglig tilretteleggelse .....	59
5.3.3 Ferida – Behovet for å føle seg «sett» .....	60
5.3.4 Davo – Den positive spiralen .....	62
5.3.5 Ulike relasjonelle behov .....	64
5.4 Kjennetegn ved den enkelte informant .....	64
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>66</b>
6.1 Konklusjoner .....	66
6.2 Oppsummering .....	72
6.3 Avhandlingens betydning .....	72
<b>7. Litteraturliste .....</b>	<b>74</b>
<b>8. Vedlegg .....</b>	<b>80</b>
8.1 Informasjonsbrev til informantene .....	80
8.2 Intervjuguide .....	82
8.3 NSD prosjektvurdering .....	84
8.4 NSD kommentarer .....	85
8.5 Bekreftelse på utsettelse .....	86

# 1. Innledning

I denne master avhandlingen skal jeg ta for meg frafall i den videregående skolen blant ikke-vestlige migranter. Frafall i den videregående skolen blant denne gruppen er et svært dagsaktuelt tema, som også har blitt viet mye oppmerksomhet gjennom ulik forskning i de senere årene. Temre (2012) og Wollscheid (2010) viser til at over 90 % av all ungdom i Norge påbegynner en videregående utdanning etter endt grunnskole. En 13-årig skolegang hvor en oppnår en generell studie- eller yrkeskompetanse er veien for å kvalifisere seg for en høyere utdanning og arbeid. Videre vil også mange arbeidsgivere vektlegge en fullført videregående opplæring for å kunne tilby arbeid. Til tross for dette har de ikke-vestlige migrant ungdommene et frafall på cirka 42 % fra den videregående opplæringen (Østby, 2016). Det jeg ønsker å avdekke er hvilke faktorer som bidrar til en positiv gjennomstrømning. For å avdekke dette har jeg gjennomført fire intervjuer med fire ikke-vestlige informanter som har fullført den videregående skolen på normert tid. Jeg har valgt å benytte meg av kvalitative forskningsintervju for å belyse dette temaet. På denne måten har jeg mulighet til å utvikle en dypere forståelse av informantenes erfaringer.

## 1.1 Begrunnelse for valg av tema

Mye av forskningen som er gjort på temaet «fracfall i den videregående skolen» har hatt både en kvantitativ og kvalitativ tilnærming, med fokus på mulige årsaker som kan bidra til en økt risiko for frafall. I denne avhandlingen ønsker jeg å ha fokus på hva informantene opplevde som viktig for at de gjennomførte den videregående skolen. Fokuset blir dermed på de ikke-vestlige migrantene som har den reelle erfaringen med å fullføre den videregående skolen. På denne måten skiller dette studie seg ut fra mye annen lik forskning. Dette er fordi at annen forskning ofte har fokus på de som har falt i fra i den videregående skolen, og mye relevant informasjon kan dermed gå tapt på denne måten. Gjennom mitt kvalitative forskningsintervju har jeg en unik mulighet til å få en innsikt i informantenes subjektive erfaringer og opplevelser. Med utgangspunkt i de ikke-vestlige migrantene som fullførte utdanningen har jeg mulighet til å belyse feltet på en ny måte. Med en bedre forståelse av hvilke faktorer som bidrar til gjennomstrømning, har skolen mulighet til å legge til rette for et fruktbart læringsmiljø.

Problemstillingen er som følge: *Hvilke faktorer er det som kan bidra til gjennomstrømning i den videregående skolen for ikke-vestlige migrant ungdommer.*



## 1.2 Avgrensninger

De avgrensningene jeg har valgt å gjøre i denne avhandlingen er å fokusere på ikke-vestlige migranter som fullfører skolen på normert tid. Det å fullføre den videregående skolen på normert tid vil si at den blir fullført i løpet av fem år etter at en påbegynte utdanningen. Det å være ikke-vestlig vil hovedsakelig si at en kommer fra enten Asia, Afrika, sør- og mellom Amerika, men også enkelte land i Europa vil karakteriseres som ikke-vestlig. Informantene jeg har benyttet meg av er hovedsakelig fra Asia, mens én er fra Bosnia. Statistisk sentralbyrå [SSB] har valgt å gå bort i fra begrepene vestlig og ikke-vestlig. Begrepene kan være utydelig ettersom de skiller en verden i to deler, uten å nyansere dem i større grad. Samtidig vil det kunne eksistere vestlige verdier og kulturer i de landene som karakteriseres som ikke-vestlige. SSB har valgt å benytte begrepene «EU/EØS-land, USA, Canada, Australia og New Zealand» istedenfor vestlig, og «Asia, Afrika, Latin-Amerika, Oseania utenom Australia og New Zealand, og Europa utenom EU/EØS» istedenfor ikke-vestlig (Høydahl, 2008). Disse begrepene skiller fremdeles to verdener fra hverandre, uavhengig av terminologien, men disse begrepene kan bidra til å nyansere skillet mellom vestlig og ikke-vestlig. Begrepene er mye benyttet og anerkjent i ulik faglitteratur til tross for at SSB har valgt å benytte seg av andre begreper. Jeg har valgt å benytte meg av vestlig og ikke-vestlig ettersom disse begrepene er mer brukervennlige enn de tilsvarende begrepene hos SSB. Meningen er ikke å bidra til å stigmatisere en stor folkegruppe.

Det kan videre presiseres at jeg har skilt mellom 1.generasjons innvandrere og 2.generasjons innvandrere. 1. generasjon innvandrere er de som selv har migrert, og 2.generasjon innvandrere er de som er født i Norge. Årsaken til at jeg gjør dette skillet er fordi at 2. generasjons innvandrere i stor grad har lik gjennomstrømningsprosent som majoriteten (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015). Denne gjennomstrømningsprosenten er på rundt 76 % (Østby, 2016). Som nevnt tidligere, så vil jeg benytte meg av kvalitative intervjuer for å belyse problemstillingen, og funnene mine vil i liten grad kunne generaliseres samtidig som de kan gi en pekepinn på hvilke faktorer som bidrar til en positiv gjennomstrømning.

### 1.3 Avhandlingens oppbygging

Jeg har ovenfor presentert hva denne avhandlingen vil omhandle og hvordan jeg vil gå frem for å belyse problemstillingen. Neste del er *kunnskapsstatus* og der vil jeg si noe kort om hva vi allerede vet om det aktuelle temaet. Deretter kommer *metode* kapitlet. Der vil jeg si noe om metodevalget mitt og hvordan jeg gikk frem for å skaffe informantene og hvordan intervjuene ble gjennomført. Deretter kommer teorikapitlet hvor jeg vil presentere det teoretiske grunnlaget jeg har benytte meg av. Her har jeg valgt å ha hovedfokus på de tre begrepene *selvbilde*, *mestring* og *motivasjon*. Deretter vil jeg fremstille den innhentede empirien samtidig som jeg vil analysere den i lys av det teoretiske grunnlaget. Denne delen heter *empiri og analyse av intervjuene*. I *avslutnings* kapitlet vil jeg trekke frem noen konklusjoner som belyser problemstillingen min, samt å knytte funnene mine opp mot tidligere forskning. Det vil også være en oppsummering av avhandlingen og hva den har å si for forskningsfeltet. Det vil selvsagt også være med en litteraturliste og diverse relevante vedlegg.

## 2. Kunnskapsstatus

I denne delen vil leseren få et lite innblikk i noe av dagens skoletematikk. Det vil videre bli sagt noe om årsakene til innvandringen til Norge og hva som kjennetegner ikke-vestlige migranter i det norske samfunnet og i den videregående skolen. Avslutningsvis vil jeg si noe kort om hvordan denne avhandlingen kan bidra til å belyse forskningsfeltet.

### 2.1 Skoletematikken

Dagens norske samfunn kan karakteriseres som et kunnskapssamfunn. Skole og en god utdanning er nesten en forutsetning for at en skal være konkurranse dyktig i forhold til de fleste jobbene. Den 13-årige skolegangen blir nesten ansett som en nødvendighet, og det at over 90 % begynner på en videregående skole etter endt grunnskole er et godt utgangspunkt (Temre, 2012; Wollscheid, 2010). Tendensen er slik at flere og flere velger å ta en høyere utdanning etter endt videregående (Tuhus, 2010). Samtidig er det slik at det er en god del som også ikke fullfører den videregående utdanningen. Dette kan gjøre at det kan oppstå et stort kompetansegap mellom de som fullfører utdanningen fra høyskoler og universiteter, og de som ikke fullfører den videregående utdanningen. De som er foruten den videregående utdanningen vil havne i bakerste rekke når de skal ut på arbeidsmarkedet. Det å mangle den formelle kompetansen som kreves i dagens kunnskapssamfunn vil kunne bidra til å øke muligheten for en tilværelse med arbeidsledighet, sosialhjelp og kriminalitet (Falch, Johannesen & Strøm, 2009). Samtidig kan det bidra til å skape samfunnsmessige klasseskiller, bidra til marginalisering og skape sosial ekskludering.

Det er gjort en del forskning på temaet frafall i videregående skole, og det har lenge vært et fokus for de videregående skolene. Reform 94 var blant annet et tiltak rettet mot nettopp frafallsproblematikken, samtidig som videregående utdanning ble en rettighet for ungdom mellom 16 – 19 år. Utdanningstilbudene skulle bestå av god faglig og pedagogisk sammenheng mellom de ulike utdanningsområdene. Antallet som valgte videregående etter endt grunnskole økte, men gjennomstrømningsstatistikken forholdt seg relativt uendret. Forskning viser til mønstre som sier noe om hvem som står i fare for å falle fra i den videregående skolen. Disse mønstrene var svake karakterer fra grunnskolen (under tre i snitt), lavt utdannede foreldre, yrkesfag, gutter og minoriteter (Wollscheid, 2010). Den norske enhetsskolen har eksistert i over hundre år, og med den skulle en kunne anta at sosiale klasser og forskjeller i samfunnet skulle kunne svekkes. Istedenfor opplever skolen kritikk for at de

nettopp reproducerer samfunnsmessige klasseskiller. En majoritetsjente fra en velutdannet familie presterer mye bedre på skolebenken enn en minoritetsgutt med lavt utdannede foreldre (Nes, 2013). Kunnskapsløftet i 2006 var et forsøk på å heve kompetansen for alle elevene i grunnskolen og videregående opplæring (Bakken & Seippel, 2012). På denne måten er kunnskapsløftet et forsøk på å redusere betydningen av elevens sosiale bakgrunn for faglig måloppnåelse. Bakken og Elstad (2012) viser i midlertidig til at forskjellen mellom de sterkeste og svakeste elevene har økt etter innføringen av kunnskapsløftet i 2006. De samfunnsmessige klasseskillene i samfunnet har dermed blitt forsterket i skolen. Det er ikke forsket godt nok på dette temaet til å kunne gi en god begrunnelse for denne utviklingen. Samtidig er det viktig å presisere at dette kun er mønstre som kan leses ut av kvantitativ forskning, og det er ikke dermed sagt at alle barn av lavt utdannede foreldre ikke klarer seg bra på skolebenken. Mange gjør det også selvsagt bra, men mønstrene viser til hva som er tendensen i den norske skolen.

Opplæringsloven § 3-1 stadfester at alle som har fullført grunnskolen eller annen lignende opplæring har rett til en studieplass ved et av sine tre valg av videregående skoler (opplæringslova). Dette tilsier at den videregående skolen vil bestå av et rikt mangfold av studenter. Samtidig sier § 1-3 i opplæringsloven at hver enkelt elev har rett til tilpasset opplæring ut i fra deres egen forutsetning (opplæringslova). Slik skolen fremstår i dag favoriserer den de ressurssterke elevene, og den klarer ikke å tilrettelegge opplæringen til det enkelte individet. Minoritetene og særlig de ikke-vestlige migrantene er de som kommer dårligst ut i gjennomstrømningsstatistikken (Østby, 2016). Svak forståelse av det norske språket, mangel på morsmålsopplæring i skolen og ressursvake hjem blir fremhevet som noen av årsakene til dette (Bakken, 2003; Wollscheid, 2010). Det er ikke slik at alle som ikke fullfører på normert tid er elever som har droppet ut. Det er flere måter en som elev ikke oppnår generell studie- eller yrkeskompetanse. Det er de som slutter underveis, det er de som ikke får bestått i et eller flere fag eller som stryker på fagprøvene, og det er de som fortsatt er i videregående opplæring etter fem år.

## 2.2 Innvandringsårsaker

Det norske samfunnet består av et variert mangfold der cirka 15 % av befolkningen er innvandrere, og cirka 13 % av disse er innvandrere som selv har migrert (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015). En kan kategorisere årsakene til innvandringen inn i fem kategorier. Arbeid, familiegjenforening, flukt, utdanning og annen. Arbeidsinnvandring er i dag den største innvandringsårsaken til Norge, men denne innvandringsårsaken er på tur ned (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2016a). Norge fulgte en liberal innvandringslov fra 1957, og frem til 1970-tallet. Med dette fulgte det med en moderat arbeidsinnvandring. Våren 1971 innvandret det 600 pakistanske innvandrere, og det medførte umiddelbare tiltak for å begrense innvandringen. I 1975 innførte Norge en innvandringsstopp (Sejersted, 2015). Det betydde ikke at all arbeidsinnvandring opphørte, men den ble i stor grad begrenset.

Arbeidsinnvandringen til Norge var relativt lav frem til 2004. Gjennom EØS-avtalen kunne borgere reise fritt og arbeide mellom medlemslandene. Med en utvidelse av denne avtalen østover, økte også arbeidsinnvandringen betraktelig til Norge, men den besto for det meste av europeere med polske borgere i spissen (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015). De som innvandrer til Norge for å arbeide er hovedsakelig menn (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015).

Familiegjenforening er en innvandringsårsak som også har en stor stigning, men denne stigningen har stort sett vært jevn fra 1990 tallet, og frem til 2013. Den største delen av denne gruppen består av kvinner. En kan se en kjønnsforskjell der mennene i stor grad innvandrer for å arbeide, mens kvinnene innvandrer av familiære årsaker (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015). Et resultat av dette kan være at kvinnene i større grad vil ha vanskeligheter med å integrere seg inn i det norske samfunnet enn menn, ettersom mennene i større grad deltar i den samfunnsmessige strukturen gjennom arbeid (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015).

I 2015 kom det nesten 5 000 innvandrere til Norge på bakgrunn av utdanning (SSB, 2016a). Utdanning som innvandringsgrunnlag gir individet en kortere oppholdstillatelse, og er sjelden grunn til permanent opphold (Dzamarija, 2013). Samtidig kan noen være i Norge i flere år på bakgrunn av utdanning, og kan oppnå en PhD. Etter endt utdanning må en reise tilbake til hjemlandet ettersom innvandringsårsaken er endt, men med en høyere utdanning som eksempelvis en PhD kan en oppleve at ens kompetanse er såpass viktig at dette gir grunnlag for permanent opphold i Norge. Dette er regulert i utlendingsforskriften § 6.1. Det er flest kvinner som oppgir utdanning som innvandringsårsak (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015).

Flykt fra krig og andre trusler har siden 1990-tallet vært stabilt lave, utenom to topper av flyktninger i 1993 og 2001. Disse kommer av krigene på Balkan og i Irak. Det er noen flere menn enn kvinner som er flyktninger (Egge-Hoveid & Sandnes, 2015). Samtidig er antallet flyktninger stabilt økende. Siste halvdel av 2015 var det mest flyktninger fra Syria, men det kom også en del fra Afghanistan. Samtidig er det flest registrerte flyktninger i Norge fra Somalia, Irak og Iran (Østby, 2015). Når en snakker om flyktninger mener en både de som selv har måttet flykte fra hjemlandet, men også de som kommer til Norge for familiegjenforening ettersom en eller flere i familien har måttet flykte. Statistisk sentralbyrå (2016b) spår at strømmen av innvandrere fra ikke-vestlige land vil fortsette å øke til 2018 på grunn av asylsituasjonen som er i Europa og Norge i dag. Etter det vil innvandring fra disse landene reduseres til nivået fra 2015. Dette er som nevnt bare antagelser SSB har gjort seg.

### **2.3 Kjennetegn ved ikke-vestlige migranter**

I dag er det cirka 360 000 innvandrere fra ikke-vestlige land i Norge (SSB, 2016c). Ut i fra en del kvantitative studier gjennomført av SSB kommer ikke-vestlige migranter dårligst ut i forhold til sysselsetting, gjennomstrømning i den videregående skolen, og langt færre tar høyere utdanning på universiteter og høyskoler (Olsen, 2016; Østby, 2016). Naturligvis er det også en god del som er i arbeid og som er i høyere utdanning, men sammenlignet med majoriteten og 2.generasjons innvandrere skiller ikke-vestlige migranter seg negativt ut. Samtidig er det landegrupper innenfor de ikke-vestlige landene som også skiller seg positivt ut. Migranter fra Bosnia-Hercegovina velger å ta en høyere utdanning i større grad enn majoriteten, og innvandrere fra Chile, Filippinene og Sri-Lanka er statistisk sett flinke til å sysselsette seg (Daugstad & Sandnes, 2008). Til tross for dette kan migranter fra ikke-vestlige land ansees som en samfunnsutsatt gruppe som viser til tendenser der de har lettere for å havne i marginaliserte posisjoner i samfunnet enn hva tilfellet er for majoriteten.

Som nevnt så skiller også ikke-vestlige migranter seg negativt ut i gjennomstrømningsstatistikken på den videregående skolen i forhold til majoriteten og 2.generasjonsinnvandrere. De har et frafall som nesten er dobbelt så stort (Østby, 2016). Samtidig viser Støren (2005) til en positiv tendens der flere ikke-vestlige ungdommer velger den videregående skolen etter endt grunnskole. I 1994 var det registrert at 60 % av ikke-vestlige migranter i alderen 16-18 var i videregående opplæring, og i 2003 var antallet steget til 71 %. Det er flere faktorer som kan påvirke disse tallene, og en av dem kan være at en del ikke-vestlige migranter i denne alderen har fullført grunnskolen, og må dermed vente med å

påbegynne den videregående utdanningen. For majoriteten var det rett i overkant av 90 % som var påbegynt den videregående utdanningen i 2003 (Støren, 2005). Bakken (2003) viser i sin rapport «minoritetsspråklig ungdom i skolen» at prestasjonsgapet mellom majoriteten og minoriteten i skolen stadig øker. Han sier at dette gapet stadig øker til tross for at minoritetene i skolen gjør mer lekser, og viser til en plan om en langsiktig skolegang og utdanning enn majoriteten. Prestasjonsgapet er størst i tiden på videregående, og Bakken fremhever at denne negative statistikken er særlig gjeldende for ungdom i skolen med ikke-vestlige foreldre. Bakken trekker frem økonomiske forhold, foreldrenes utdanning og tilgang til bøker og PC i hjemmet som utslagsgivende, og ofte er det slik at ikke-vestlige migranter i den videregående skolen kommer fra de hjemmene med minst ressurser (Bakken, 2003). I Bakken (2009) sin NOVA-rapport «ulikheter på tvers» viser han til at minoritetsgruppen ikke skiller seg særlig faglig ut på de skolene med svake elevgrupper. På den andre siden viser det seg at på de skolene der elevgruppen presterer bra, skiller minoriteten seg ut på en negativ måte.

Samtidig må det tas hensyn til at alder for innvandringen er av betydning for kompetanseoppnåelse i tiden på videregående. Egge-Hoveid og Sandnes (2015) sier at de som innvandret til Norge før grunnskolen i større grad presterer faglig bedre enn de som innvandret til Norge i sen grunnskolealder. Det kan bekrefte det Wollscheid (2010) fremhever om at tidlig innsats mot frafall i den videregående skolen vil virke positivt inn. Tidlig innsats vil for eksempel si å begynne med vokabular- og lesetrening allerede i barnehagen og i tidlig grunnskolealder. Til tross for dette kan en fremdeles se betydningsfulle forskjeller blant ikke-vestlige og vestlige innvandrere, der vestlige innvandrere oppnår flere grunnskolepoeng (Østby, 2016).

Kristinn Hegna gjennomførte et studie i Oslo der hun fulgte en del Oslo ungdom fra tiende klasse og over i den videregående skolen. Ungdommen svarte på spørreskjemaer og hun kunne konstatere at innvandrerungdommen i denne perioden opplevde en redusert skoletrivsel i forhold til majoriteten (Hegna, 2013). Dette kan samsvare med det Grindland (2009) sier om at flesteparten av innvandrerungdommen som faller fra i den videregående skolen gjør det tidlig i utdanningsløpet, og gjerne før det første året er gjennomført. Det kommer ikke tydelig frem i undersøkelsen til Hegna hva som legges i en redusert skoletrivsel. Mange migranter i den videregående skolen har også svakere sosial- økonomisk bakgrunn enn mye av majoriteten, og de kan dermed anees som ressursmessig svakere. Nes (2013) opererer med begrepet «push out» istedenfor «drop out» blant minoritetene som faller fra i den videregående opplæringen. Med dette mener hun at skolen ikke evner å legge til rette for et

fruktbart læringsmiljø for de som stiller dårligst rustet til å håndtere den videregående skolehverdagen.

Det som kjennetegner ikke-vestlige migranter i dagens samfunn er at de lettere enn majoriteten kan finne seg en marginalisert samfunnsposisjon. Gjennom å ikke fullføre den videregående utdanningen kan denne marginaliseringen bli opprettholdt, og bidra til ytterligere marginalisering. De vil ikke stille på lik linje med de som har generell studie- eller yrkeskompetanse, og muligheten for en god integreringsprosess reduseres med deres manglende mulighet til å skaffe seg arbeid. Om en integreringsprosess har vært vellykket er avhengig av at urimelige og ikke selvvalgte forskjeller mellom minoritet og majoritet minker over tid (Østby, 2016). Det vil si at forskjellene mellom majoriteten og ikke-vestlige migranter må reduseres over tid i forhold til sysselsetting, lønnsnivå, studenter i høyere utdanning og lignende. Jeg forstår gjennomstrømming i den videregående skolen som et springbrett i riktig retning i et forsøk på å utjevne disse forskjellene.

## **2.4 Avhandlingens betydning for forskningsfeltet**

Ovenfor har jeg forsøkt å gi en kort oppsummering av hvordan forskningsfeltene som jeg vil berøre ser ut. Det er mye forskning og litteratur som går inn på frafallsproblematikken i den videregående skolen og ikke-vestlig migranter i det norske samfunnet. Det er også gjennomført en del forskning som sier noe om frafallet til minoritetene i den videregående skolen, men mye av forskningen som er gjort belyser feltet på en kvantitativ måte gjennom statistikk og analyser. Denne avhandlingen kan ansees som et supplement til den forskningen som allerede er gjennomført, samtidig som den kan belyse feltet på en ny måte. Denne kvalitative studien gjør at en får et unikt innblikk inn i fire ikke-vestlige informanter sine subjektive opplevelser og erfaringer i møte med den videregående skolen. Etersom alle informantene har fullført den videregående utdanningen på normert tid, kan deres erfaringer bidra til en dypere forståelse av hva det var som gjorde at nettopp de fullførte utdanningen, når så mange ikke-vestlige migranter faller i fra.



### **3. Metode**

Når jeg skulle velge hvilken metode jeg skulle benytte meg av i denne avhandlingen, måtte jeg reflektere over hva det faktisk var jeg ønsket å belyse. Valget falt som nevnt på det kvalitative intervjuet, og i denne delen vil jeg si noe om metoden og begrunne hvorfor jeg valgte nettopp den framgangsmåten. Jeg vil også si noe om hva den valgte metodetilnærmingen kan belyse og hvilke vurderinger jeg gjorde meg i planleggingen av intervjuene. Videre vil jeg si noe om hvordan jeg gikk frem for å skaffe informanter, og om selve gjennomføringen av intervjuene. Avslutningsvis vil jeg komme med noen etiske betraktninger.

#### **3.1 Metodevalget/Kvalitativ metode**

I denne avhandlingen ønsket jeg å gå i dybden av informantenes forståelse av de erfaringene de gjorde seg i den videregående skolen, og hva de opplevde som viktig for at de gjennomførte utdanningen. Jeg er med andre ord opptatt av informantens subjektive opplevelser og erfaringer. Med et slikt utgangspunkt falt valget ganske hurtig på en kvalitativ tilnærming. Dette var for at den kvalitative tilnærmingen har mulighet til å gå under overflaten og belyse problemstillingen på en dypere måte enn hva den kvantitative tilnærmingen kan gjøre. Den kvantitative metoden med eksempelvis spørreundersøkelser kan fange et stort utvalg av respondenter, og ut fra de svarene en får kan en lage grafiske tabeller og skisser og si noe om hvordan det aktuelle fenomenet det forskes på fremstår. Eksempelvis vil den kvantitative metoden si noe om hvor mange ikke-vestlige migranter som fullfører den videregående skolen på normert tid, men det vil være vanskelig å si noe om hvorfor gjennomstrømningen er slik. Konteksten individet er en del og individets stemme vil ikke fremheves i stor grad. Den kvalitative metoden vil i større grad kunne fange informantens subjektive opplevelser og kontekstuelle faktorer. På denne måten har en mulighet til å nyansere faktorene som bidrar til gjennomstrømningen for ikke-vestlige migranter. Jeg valgte derfor å benytte meg av det kvalitative forskningsintervjuet for å belyse problemstillingen min.

Kvalitativ metode har gradvis blitt mer akseptert og benyttet innenfor samfunnsvitenskapen, men med en slik tilnærming vil en bli stilt ovenfor en del metodologiske og etiske utfordringer (Thagaard, 2013). Dette er for at kvalitativ metode i motsetning til kvantitativ metode krever en nær kontakt mellom forsker og de personene en studerer. Thagaard (2013)

sier videre at relasjonen mellom forsker og informant i det kvalitative intervjuet kan være avgjørende for hvor mye informanten åpner seg, og forteller om erfaringer som en opplever som privat. Videre vil styrken ved en slik tilnærming kunne belyse feltet på en måte som det ikke er belyst på tidligere. Det er fordi det ikke finnes noen fasit for hvordan en skal gå frem i å analysere de kvalitative funnene. På slutten av 60-tallet (1967) forsøkte Glaser og Strauss å presentere en formalisert tilnærming til den kvalitative metoden (Thagaard, 2013). Det vil si at de la frem en måte der en systematisk analyse av de kvalitative funnene skulle bidra til utviklingen av det teoretiske grunnlaget. Denne måten å analysere de kvalitative funnene har i stor grad blitt kritisert, ettersom den kvalitative dataen blir plassert i presise kategorier enn hva som er fruktbart (Thagaard, 2013). Den kvalitative metoden er ennå i utvikling, men i dagens forskersamfunn er det ikke noen fasit for hvordan en skal gå frem for å analysere de kvalitative funnene. Det vil si at to forskere kan belyse et område på to ulike måter i lys av de samme kvalitative funnene.

Noe av det som kjennetegner en god kvalitativ analyse er at forskeren bruker en såkalt «tykk beskrivelse» av de kvalitative funnene (Thagaard, 2013). Det vil si at en ikke bare gjengir det som kommer frem, men en forsøker å fortolke det i lys av teoretiske begreper. Videre vil det kunnes stilles spørsmål om analysens og avhandlingens reliabilitet og validitet ettersom to forskere kan gi ulike svar på samme kvalitative undersøkelse. Thomassen (2013) gjengir naturvitenskapen idealer som sier at all vitenskapelig kunnskap skal kunne etterprøves og verifiseres. Det vil si at dersom noen etterprøver avhandlingen min, må de få samme resultater og slutninger som meg for at avhandlingen skal kunne være vitenskapelig. En slik tenkning har blitt møtt med mye kritikk fra et human- og samfunnsvitenskapelig hold. Det blir sagt at mennesket ikke kan beskrives ut i fra fysikkens lover slik naturvitenskapen kan, og menneskets yringer kan ikke forutsis av lovmessige årsakssammenhenger (Thomassen, 2013, s. 144). Naturvitenskapens idealer kan trekkes tilbake til Glaser og Strauss sitt forsøk på å formalisere den kvalitative metoden. Thagaard (2013) mener at avhandlingens reliabilitet omhandler forskerens evne til å redegjøre for hvordan de kvalitative funnene ble utviklet. Det omhandler både informasjon fra informantene, forskerens egne vurderinger, redegjørelse for relasjon til informantene og erfaringer fra feltet. Validiteten omhandler gyldigheten til analysen og at forskeren evner å holde seg kritisk til den selvvalgte teorien, samtidig som den benyttede teorien kan knyttes opp mot liknende studier (Thagaard, 2013). Det vil si at de kvalitative funnene og fortolkningen av disse ikke nødvendigvis vil kunne være generaliserbare, men overførbare til liknende forskning. Kvale og Brinkmann (2015) sier at vi

i dag innenfor samfunnsvitenskapen vet mye mer enn hva vi gjorde for en generasjon siden, og om en generasjon igjen vil vi vite mye mer enn hva vi vet i dag. For at utvikling skal kunne oppstå kan en ikke følge forutbestemte retningslinjer for vitenskapelig forskning. Gjør en det vil det kunne være vanskelig å utvikle sammensatte og kompliserte samfunnsvitenskapelige fenomener. Gjennom godt begrunnede og dokumenterte vitenskapelige prosesser fra start til slutt vil en som forsker ha et godt utgangspunkt for en reliabilitet og validitet i avhandlingen.

### **3.2 Tilnærmingen til det kvalitative intervjuet**

Jeg har ovenfor nevnt at jeg er opptatt av å få fatt i informantens subjektive opplevelser og forståelse av egne opplevde erfaringer, og at det kvalitative intervjuet i større grad har mulighet til å belyse dette enn hva en kvantitativ tilnærming har mulighet til. Det er ikke dermed sagt at en får innsikt i informantens subjektive livsverden fordi en benytter seg av det kvalitative intervjuet. Det er flere måter å gjennomføre et kvalitativt intervju på. På den ene siden kan intervjuet være preget av lite struktur, og kan ansees som en samtale mellom informant og forsker der hovedtemaene er bestemt på forhånd. En motsetning til dette kan være et intervju som har et relativt strukturert opplegg (Thagaard, 2013). Spørsmålene er utformet på forhånd og intervjuer følger en planlagt intervjuguide slavisk. Jeg har valgt å ha en narrativ og hermeneutisk tilnærming til intervjuene. Med en narrativ tilnærming vil jeg forsøke å få frem informantens historie om hvorfor nettopp de kom seg gjennom den videregående skolen. Det som kjennetegner en historie er at det er en sammensatt fortelling med ulike begivenheter som skal gi lytteren en forståelse av hvorfor ting er blitt slik de er (Thomassen, 2013). Uten en sammenhengende struktur vil ikke en historie gi mening, og derfor er det slik at en velger ut hvilke begivenheter som må med i historien for å kunne gi den mening. Det som kjennetegner en hermeneutisk tilnærming er at en forsøker å tolke og gi mening til noe, eksempelvis en tekst. I tilknytning til intervjuene mine vil den hermeneutiske tilnærmingen omhandle at informantene gir sin fortolkning av deres egne erfaringer fra den videregående skolen, som bidro til at de klarte å gjennomføre utdanningen. Samtidig vil jeg også fortolke informantens fortolkninger. Sentrale begreper i hermeneutikken er forståelse, mening og refleksjon (Thagaard, 2013).

Med en slik tilnærming til intervjuene har jeg valgt å benytte meg av en mellomting av det helt åpne intervjuet som nesten kan ansees som en samtale, og det relativt strukturerte der du som intervjuer i stor grad styrer intervjuet. Et slikt intervju blir kalt for et semi-strukturert intervju. Jeg vil ha med meg en kort intervjuguide med noen temaer som jeg vil innom i løpet

av intervjuet, men jeg legger til rette for at informanten skal kunne lede intervjuet. På denne måten forsøker jeg å ta hensyn til både den narrative og hermeneutiske tilnærmingen som jeg ønsker å ha. I forkant av intervjuet må jeg velge ut noen temaer som jeg opplever som relevant i forhold til problemstillingen min. I utformingen av de valgte temaene var jeg bevisst på hvordan min egen forforståelse på temaet ville virke inn. Det var viktig for meg at informantene fikk fram sine synspunkter på hva det var som gjorde at de klarte å fullføre den videregående utdanningen, og at min forståelse på temaet i minst mulig grad skulle farge intervjuene. Videre vil det være umulig å legge til side all sin forforståelse i møte med informantene (Thagaard, 2013). Antropologen Clifford Geertz (1926-2006) og filosofen Hans Gadamer (1900-2002) er sentrale skikkelser innenfor hermeneutikken, og begge sier at det vil være umulig og uhensiktsmessig å ikke benytte seg av sin forforståelse i møte med informantene (Thagaard, 2013; Thomassen, 2013). Informantene representerer ny kunnskap for forskeren, men en kan ikke forstå denne kunnskapen uten en forforståelse for temaet. En vil heller ikke kunne følge opp relevante temaer som informanten måtte bringe opp uten en forforståelse, for en ville ikke evnet å se temaets relevans i det store bildet. Videre må ikke forskerens forforståelse være for forutbestemt. Informanten er en kilde til ny kunnskap og forståelse for det valgte temaet. Gadamer har presentert noe han kalte for den «hermeneutiske sirkelen» men som Thomassen (2013) mer hensiktsmessig kaller for den «hermeneutiske spiral». Dette omhandler hvordan forskerens forforståelse på det feltet en undersøker kan utvikle seg med ny kunnskap, eksempelvis fra informanten. Ved å tilføre informantens kunnskapsdel til forskerens helhetlige forståelse, har forskeren mulighet til å utvikle sin forståelse på feltet (Thomassen, 2013). Det å kalle det for en spiral istedenfor en sirkel er mer hensiktsmessig ettersom en hele tiden vil komme tilbake til utgangspunktet i en sirkel, men med en økt forståelse på det aktuelle feltet vil en ikke ende opp på utgangspunktet.

Temaene jeg valgte som utgangspunkt for intervjuguiden springer ut fra min egen forforståelse, men de tar samtidig høyde for at informantene skal fortelle sin historie og gi sin forståelse på hvorfor nettopp de kom seg gjennom den videregående skolen. Med å være bevisst på sin egen forforståelse kan en som forsker benytte seg av den på en konstruktiv måte, istedenfor at den ubevisst kan farge intervjuene og avhandlingen i for stor grad. Samtidig må jeg som forsker være bevisst på at hver informant vil møte meg med sin egen forforståelse (Thagaard, 2013). De har en forforståelse på eget liv og erfaringer på hvorfor de klarte å fullføre den videregående skolen. Videre vil også den enkelte informant kunne ha ulik forforståelse av meg som forsker, mitt førsteinntrykk som person og liknende opplevelser

som vil være vanskelig for meg å kontrollere. Ettersom utvalget mitt av informanter består av ikke-vestlige migrant ungdommer vil det å være bevisst på at de møter meg med sin forforståelse være svært viktig. Dette er fordi at den kulturelle bakgrunnen og den normative forståelsen av samfunnet kan være forskjellig.

### **3.3 Utvalg og rekruttering av informanter**

Med et slikt utgangspunkt vil det være viktig å være klar og tydelig på hva det er en ønsker å undersøke og hvem en er når en skal rekruttere informanter. I et kvalitativt intervju må en benytte seg av et strategisk utvalg av informanter. Det vil si at en velger ut informanter som besitter egenskaper eller kvalifikasjoner til å belyse problemstillingen, både teoretisk og empirisk (Thagaard, 2013). For å få tak i mulige informanter sendte jeg en uformell henvendelse til en personlig skolekontakt ved en videregående skole der jeg forhørte meg om deres mulighet til å komme i kontakt med ikke-vestlige migranter som hadde fullført den videregående skolen. Etter en stund kom tilbakemeldingen om at de ikke hadde noen gode register for å komme i kontakt med disse informantene. En slik tilnærming med å sende en uformell henvendelse for å komme i kontakt med mulige informanter kan virke uetisk, men det ble gjort klart for skolekontakten at jeg kun var interessert i å vite om de hadde noen gode måter å komme i kontakt med dem på. Hadde de hatt det ville det blitt sendt en formell henvendelse med de riktige instansenes godkjenning for personvern.

Nå er det ikke slik at alle en kommer i kontakt med er interessert i å stille opp til intervju. Det kan være for at slike intervju blir svært personlig ettersom man møtes ansikt til ansikt, og sårbare temaer kan dukke opp (Thagaard, 2013). Noen informanter kan føle at slike intervju blir for personlig. Utvalget må bestå av personer som selv ønsker å delta, og Thagaard (2013) kaller en slik fremgangsmåte for et tilgjengelighets utvalg. Utvalget er basert på at informantene representerer egenskaper som er relevante for problemstillingen, samt at de er tilgjengelig for forskeren (Thagaard, 2013). Innenfor en slik måte å komme i kontakt med informantene på er «snøballmetoden» mye benyttet. Det vil si at en kommer i kontakt med en mulig informant, og gjennom nettverket sitt kan denne informanten sette deg i kontakt med andre mulige informanter (Thagaard, 2013). Problemet med dette er at en kan få informanter fra samme nettverk noe som kan gjøre det svært vanskelig å ha mulighet til å generalisere funnene. Til tross for dette falt valget mitt på å rekruttere informanter på denne måten da jeg kom i kontakt med en mulig informant. Det å rekruttere på denne måten krever også en etisk bevissthet. Det å komme i kontakt med mulige informanter som ikke har gitt sitt samtykke til

dette kan være uetisk og skape konflikter. Valget falt derfor ned på å utforme et informasjonsskriv (se vedlegg 8.1) til mulige informanter der jeg fortalte hvem jeg var, hva jeg ønsket å undersøke og der det ble understreket at det var frivillig deltakelse. Videre la jeg det opp til at mulige informanter kunne kontakte meg dersom de var interesserte i å delta. Informanten jeg kom i kontakt med delte dette ut til mulige informanter i sitt miljø. På denne måten sikret jeg frivillig deltakelse og fullstendig anonymitet til de mulige informantene kontaktet meg. På denne måten kom jeg i kontakt med én informant. Med snøballmetoden kan det ta tid å komme i kontakt med informanter. Thagaard (2013) sier at snøball analogien handler om at det er et lite utvalg av informanter i starten, men at den etter hvert bygger på seg og blir en større og større snøball etter hvert som den ruller i snøen. Snøballen kan også ta uventede vendinger og ruller ikke alltid etter intensjonen. Jeg delte ut nye informasjonsbrev til den siste informanten, men etter en god stund hadde jeg ikke fått noen nye henvendelser.

Valget falt da på å prøve å benytte seg av snøballmetoden i ulike deler av mitt personlige nettverk. Jeg ga ut noen informasjonsskriv til noen etniske minoriteter i mitt nettverk med et ønske om at de kunne distribuere informasjonsskrivene videre til mulige informanter. Jeg fikk noen tilbakemeldinger fra noen i nettverket mitt om at de gjerne kunne stille opp, og at de skulle forsøke å sette meg i kontakt med noen fra deres nettverk. Etter en lang periode uten noen tilbakemeldinger valgte jeg å benytte meg av noen ikke-vestlige migranter i mitt personlige nettverk som hadde fullført den videregående skolen på normert tid. Hovedårsaken til dette var det begrensede tidsrommet jeg hadde satt på å fullføre avhandlingen, og det var ikke tid til å vente på at snøballmetoden skulle begynne å virke. Det var nesten som om det var fritt for snø i det landskapet snøballen rullet i. Det å benytte seg av informanter i sitt eget personlige nettverk er ikke noe en skal gjøre uten betenkeligheter. Relasjonen til informanten vil i stor grad kunne påvirke inn på selve intervjuet og i hvor stor grad informanten velger å åpne seg. Det å ha en personlig relasjon til informanten i forkant av intervjuene kan både ha negative og positive aspekter. Forforståelsen til informantene angående meg som privat person vil kunne være svært fremtredende i intervju prosessen. Samtidig vil det å ha en personlig relasjon i forkant av intervjuet, kunne bidra til at informanten kan vegre seg i forhold til å dele personlige opplevelser (Kvale & Brinkmann, 2015). Det kan være at informanten har relevante opplevelser som en ikke ønsker å dele med personer i nettverket sitt av ulike årsaker, men som kunne ha kommet fram dersom relasjonen var begrenset til det enkelte intervjuet. I et forsøk på å prøve å imøtekomme denne problematiseringen, valgte jeg å informere de aktuelle informantene i nettverket mitt mer dyptgående om avhandlingen og

hva som var hensikten med den. Videre ble det presisert flere ganger at dette var helt frivillig og at en kunne trekke seg når som helst uten at dette vil få noen konsekvenser. Jeg presiserte også i stor grad at det som ble fortalt ville bli anonymisert, og at deres deltakelse vil bli holdt anonymt innenfor det felles personlige nettverket. På en annen side kan det personlige forholdet til de aktuelle informantene være av en sånn karakter at jeg som forsker får tilgang til relevante sårbare temaer som en informant kanskje ikke ville delt med en som en ikke hadde en personlig relasjon til. På denne måten har jeg mulighet til å få innsikt i relevante aspekter som jeg ellers ikke hadde hatt mulighet til.

Informantene jeg har fått tilgang til går også på høyskole, eller har en sterk motivasjon for å gjøre det i nærmeste framtid. Thagaard (2013) henviser til forskning som tilsier at personer i høyere utdanning har lettere for å stille opp til intervju enn personer med lav utdanning. Det at flesteparten av informantene gikk på høyskole kan også ha både negative og positive aspekter. Et slikt utvalg kan i større grad ha flere positive mestringsopplevelser enn de som velger å stå utenfor høyskolen, og dermed kan viktige temaer innenfor feltet forbli uproblematisert (Thagaard, 2013). Videre kan en i mindre grad kunne generalisere funnene når utvalget av informanter er så like. Samtidig er det greit å være bevisst på at ikke-vestlige migranter og minoriteter i den videregående skolen som fullfører den videregående skolen i større grad enn majoriteten velger å ta en høyere utdanning (Wollscheid, 2010). De med en høyere utdanning vil også sannsynligvis være mer betenkt og reflektert i forhold til egne opplevelser og erfaringer som de har gjort seg, og kan dermed svare mer utfyllende enn de som ikke har påbegynt en høyere utdanning.

En annen faktor som kan være av vesentlig betydning er alderen når informantene innvandret til Norge. Jo tidligere en kom til Norge, jo mindre sannsynlig vil det være at informantene har særegne egenskaper og erfaringer som har vært viktig for at de kom seg gjennom den videregående skolen i kraft av å være ikke-vestlig migrant. Som nevnt tidligere, så bestod utvalget av fire ikke-vestlige migrant ungdommer som alle innvandret til Norge før grunnskolealder, altså seks eller tidligere. Det er usikkert om utvalget vil kunne være representativt for de ikke-vestlige migrantene som innvandret til Norge i senere alder, men de vil kunne være representativ for ikke-vestlige migranter som har fullført videregående på normert tid.

### 3.4 Det trygge intervjuet

Kvale og Brinkmann (2015) presiser viktigheten av at en som intervjuer er god til å mestre sosiale situasjoner og har trening i å gjennomføre intervjuer for å få til et godt intervju. Det å lytte på opptak av sitt eget intervju vil også kunne bidra til å utvikle ens kompetanse som intervjuer. Thagaard (2013) fremhever at selvtillit i intervjusituasjoner vil være viktig for en som forsker for at en skal føle seg trygg. Dersom en er bekymret for at en ikke er flink nok kan en ubevisst fjerne fokuset fra informanten og over til seg selv og hvordan en fungerer (Thagaard, 2013). Med å miste fokus på informanten og hva som blir fortalt, kan en risikere å ikke følge opp relevante temaer som informanten måtte presentere. Det kan gjøre at en går glipp av verdifull informasjon. Det å gjennomføre et prøveintervju ble dermed viktig i denne avhandlingen for å skape en personlig trygghet i intervjusituasjonene. Et slikt prøveintervju ble gjennomført ved hjelp av en medstudent der det ble gitt tilbakemeldinger på gjennomføringen. Det å lytte til eget opptak i etterkant avslørte også en del sterke og svake sider ved intervjuet.

Intervjuene ble gjennomført ved høgskolen i Lillehammer på små grupperom. Informantene fikk også servert vann og druer i et forsøk på å skape en avslappet og fortrolig atmosfære. Videre fikk jeg informert samtykke fra alle informantene og alle syntes det var greit at jeg tok lydopptak av intervjuet. Det å kunne ta opptak av intervjuet istedenfor å ta notater underveis gjør det mye lettere å kunne få med seg alt det som blir fortalt, samtidig som jeg som intervjuer har større mulighet til å fokusere på relasjonen og intervjuet i sin helhet. Med å notere vil en miste mye mengder av data for det vil være umulig å klare å notere ned alt som blir fortalt (Thagaard, 2013). Muligheten for å opprettholde en god relasjon til informanten reduseres samtidig som det vil være vanskeligere å følge samtalen med gode oppfølgings spørsmål. I midlertidig vil informanten ha mulighet til å tenke seg bedre om ettersom intervjuer vil notere en del. Ulempen med en lydopptaker kan være at informanten i større grad holder igjen informasjon ettersom en vet at det en forteller blir lagret ordrett på lydopptakeren. Thagaard (2013) sier derimot at forskernes erfaringer tilsier at informanten i liten grad viser interesse for lydopptakeren etter at samtykke er gitt. Informantene fikk også en kopi av intervjuguiden og de temaene som skulle gjennomgås. Problemet med dette er at det kan påvirke hva informanten velger å legge vekt på i intervjuet, og vil dermed være «fargelagt» av min forforståelse gjennom de valgte temaene. Derimot ble det vurdert som etisk riktig å la de få et innblikk i hvilke spørsmål de kunne forvente seg, og forberede seg på



om det kunne være noen aktuelle sårbare temaer før de samtykket til intervjuene. Videre kunne også intervjuguiden fungere som et blikkfang dersom noen temaer ble sårbare og informanten følte et behov for å fokusere på noe annet en intervjuer. Med et slikt utgangspunkt lå ting til rette for å kunne gjennomføre gode kvalitative forskningsintervju.

### **3.5 Transkribering og analysen**

Ettersom jeg fikk samtykke til å benytte meg av lydopptaker i intervjuene ble jeg nødt til å transkribere det som er blitt fortalt. Det å skriftlig gjøre intervjuene er nødvendig for å kunne gjennomføre en god analyse av de funnene som er gjort (Kvale & Brinkmann, 2015). Når en snakker om en avhandlings relabilitet er sjeldent transkriberingen gjenstand for manglende pålitelighet. Dette kan være for at det å transkribere i utgangspunktet er en enkel sak. Til tross for dette kan to personer gjengi ulik transkribering av samme intervju (Kvale & Brinkmann, 2015). Eksempelvis kan en unnlate å ta med hele spørsmålet en som intervjuer stiller, og dersom delen som ble fjernet var av ledende karakter kan det få betydning for svaret som ble gitt. Med å fjerne denne biten forsvinner en del av konteksten som spørsmålet ble stilt i. En slik transkribering kan ansees som uetisk og kan forstås som en direkte feil ved oversetting av lydopptak. Samtidig kan to forskere som transkriberer det samme intervju ha skrevet de samme ordene, men med forskjellig punktum og komma setting kan de få forskjellig betydning (Kvale & Brinkmann, 2015). Når en skal transkribere er det viktig at en skriver det som faktisk ble sagt, og at en ikke begynner å «lese mellom linjene». Å «lese mellom linjene» er noe en begynner med i analyse delen av avhandlingen. Gjennom skriftliggjøringen av intervjuene vil ikke tonefall og kroppsspråk være mulig å oppfatte, og hvis dette var av betydning under intervjuet kan dette forsvinne (Thagaard, 2013).

I denne avhandlingen har jeg valgt å ha den innhentede empirien fra transkriberingen og analysen i samme del. Det vil si at jeg forsøker å analysere empirien samtidig som den blir fremstilt i teksten. Jeg har forsøkt å ha fokus på individets subjektive opplevelser, og plassere den ytre verden i bakgrunnen. På denne måten har jeg hatt en fenomenologisk tilnærming (Thomassen, 2013; Thagaard, 2013). Jeg har forsøkt å få en dypere forståelse for informantenes levde erfaringer og opplevelser. Informantenes erfaringer og opplevelser blir sett i lys av det teoretiske grunnlaget, og det er her min forforståelse i stor grad kan virke inn. Filosofen Edmund Husserl (1859-1938) blir ansett som fenomenologiens far, og han mener at en fenomenologisk tilnærming krever at en legger til side sin forforståelse, eller i det minste sette den i parentes. Det er noe en må gjøre for å kunne oppfatte kjernen i den subjektive

kunnskapen en skal analysere (Thomassen, 2013). En slik forståelse har derimot måttet tåle mye kritikk ettersom en forstår og fortolker innenfor en kontekst, og en vil være avhengig av forforståelsen sin for å kunne gi mening til den fremskaffede informasjonen (Thomassen, 2013). Forståelsen min av informantenes kontekstuelle erfaringer, samt det teoretiske grunnlaget vil danne grunnmuren for min forforståelse. Hvis jeg ikke er bevisst på at dette er min forforståelse kan det være vanskelig å fange opp informantenes særegne subjektive erfaringer og opplevelser.

Samtidig vil det ikke være noen fasit for hvordan en skal analysere innhentet empiri. Med ulike forforståelse kan forskere analysere lik empiri på ulik måte, og trekke forskjellige konklusjoner. Det vil altså ikke være noen fasit for hvordan en skal analysere empiri, slik som Glaser og Strauss forsøkte å formalisere retningslinjer for kvalitativ analyse på slutten av 1960-tallet (Thagaard, 2013). Ettersom empirien blir fremstilt samtidig som analysen har jeg valgt å trekke inn en god del sitater i denne delen av avhandlingen. Dette er et forsøk på å gi leseren en forståelse av hvorfor jeg tolker informantenes opplevelser og erfaringer slik jeg gjør. Andre kan selvsagt tolke dette på forskjellige måter, men på denne måten har leseren en mulighet til å forstå hvordan jeg tenker. Samtidig vil det å trekke inn en del sitater fra informantene bidra til å gi de en sterkere stemme i avhandlingen.

### **3.6 Etisk refleksjon**

Gjennom denne avhandlingen er det tatt en rekke etiske hensyn. Før intervjuene med informantene har jeg fått deres samtykke til å gjennomføre intervjuene og bruke det de forteller meg i avhandlingen min. Jeg har videre informert dem om at all informasjon blir behandlet konfidensielt og vil bli anonymisert, samtidig som jeg har informert dem om at de har mulighet til å trekke seg når som helst uten at det vil få noen konsekvenser for dem. Dette er i tråd med «De nasjonale forskningsetiske komiteer» (NESH, 2016). Dette har vært sentrale gjennomgående temaer i intervjuprosessen ettersom jeg også har benyttet informanter innenfor mitt eget nettverk. Jeg har også forsøkt å ivareta informantenes opplevelse av at intervjuet er 100 % frivillig, samtidig som jeg har forsikret og ivaretatt informantenes anonymitet innenfor mitt personlige nettverk. Deres deltakelse i mitt forskningsprosjekt skulle ikke få noen konsekvenser i vårt felles personlige nettverk. I avhandlingen har jeg også benyttet fiktive navn på informantene, samt at jeg ikke benevner stedsnavn for hvor informantene gikk på den videregående skolen. Alle informantene ble informert om at all den innhentede dataen angående dem selv ville bli lagret på en slik måte at det var kun jeg som

hadde tilgang til den, og at all dataen ville bli slettet ved prosjektets slutt den 18. mai. Etter hvert ble prosjektets slutt flyttet til 15. september, men NSD mente at vanlig praksis var å informere informantene om forflytning av prosjektslutt dersom den ble forskjøvet med et år. Informantene ble derfor ikke informert om dette.

NESH (2016) har også definert og presisert normer for vitenskapelig redelighet. I min avhandling kommer jeg tett innpå en gruppe som av samfunnet kan bli karakterisert som utsatte. En av disse normene er at jeg som forsker bør forsøke å unngå å bruke termer og begreper som urettmessig kan bidra til en ytterligere stigmatisering eller urettmessig generalisering av en utsatt samfunnsgruppe (NESH, 2016). Ved å være bevisst på dette kan jeg i større grad klare å skape et nyansert bilde av den omtalte gruppen. Dette har jeg forsøkt å imøtekomme med eksempelvis å begrunne begrepet ikke-vestlig og hvorfor jeg har valgt å benytte meg av det. Noen kan oppleve negative assosiasjoner med dette begrepet og det kan derfor være viktig å avklare begrepet tidlig i avhandlingen.

Det er mange etiske rammer og retningslinjer en som forsker bør og må prøve å forholde seg til. Samtidig sier Kvale og Brinkmann (2015) at man i stedet for å forlange teoretiske henvisninger til god forskningsetikk, heller bør prøve å oppnå å oppføre seg ordentlig og handle i tråd med ens egen praktiske moralske klokskap. Moralsk atferd ligner mer på et håndverksarbeid enn en matematisk ligning (Kvale og Brinkmann, 2015). Det vil si at det vil ligge etiske føringer til grunn i alle deler av denne avhandlingen, men ikke alle disse etiske føringene er knyttet opp mot relevante etiske teorier. Mange av disse føringene ligger implisitt i teksten og i den praktiske gjennomføringen av prosjektet.

## 4. Teorigrunnlaget

I denne delen av oppgaven vil jeg si noe om det teoretiske grunnlaget som analysen min bygger på. Jeg vil i analysen forsøke å ha en fenomenologisk tilnærming, noe som vil si at jeg vil forsøke å forstå informantens livsverden. Som nevnt ovenfor vil jeg benytte meg av de analytiske begrepene *selvbilde*, *mestring* og *motivasjon*. De valgte begrepene er et godt utgangspunkt for å kunne belyse problemstillingen på en god måte. Gjennom de kvalitative intervjuene er jeg opptatt av informantenes subjektive opplevelse av hvilke faktorer som bidro til deres gjennomstrømning i den videregående skolen. De valgte begrepene vil kunne beskrive denne subjektive opplevelsen på en god måte og gi en fruktbar analyse. Informantens subjektive erfaringer og opplevelser vil få en avgjørende betydning, men de teoretiske begrepene som analysen min består av er relativt store begreper som kan flyte inn i hverandre.

### 4.1 Selvbilde - Alt en tror og vet om seg selv

*Selvbilde* som begrep er svært omfattende, men grunnlaget for et slikt perspektiv er hvordan et individ opplever seg selv i en hverdag full av opplevelser og inntrykk. Selvbildet er individets unike særpreg som kommer til utspill både på et ytre og et indre plan (Helgesen, 2011). Individets subjektive opplevelse av levde erfaringer vil være avgjørende for synet på seg selv og troen på sin egen fremtid (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Selvbildet må utvikles i et sosialt samspill med andre individer. Et individ som ikke er i kontakt med andre vil ikke kunne klare å skape seg en mening om seg selv. Mennesket er et iboende sosialt vesen, og det vil ikke være mulig å gå gjennom livet uten å komme i kontakt med andre individer. Selv fra fødselen av vil en begynne å bli påvirket av de ytre omgivelsene. Smiler du til et spedbarn vil det kunne smile tilbake. Det vil selvsagt ikke kunne legge til en betydning av hva det vil si å smile, men dette vil komme med den kognitive utviklingen. Etter hvert som barnet blir eldre vil den kognitive kapasiteten øke (Smith, 2010). Ytre påvirkning er selvsagt ikke noe som oppstår av seg selv, og en er stadig utsatt for en slik ytre påvirkning.

Til tross for disse stadige påvirkningene er det ikke slik at selvbilde vil endre seg med hver eneste ytre påvirkning. Det vil selvsagt være flytende noe som vil si at det stadig kan være i endring og utvikling, men det overordnede selvbilde vil være relativt stabilt over en lengre periode. Videre må ikke selvbildet til individet reduseres til noe som kun styres gjennom ytre stimuli. Det er her det særegne med mennesket kommer inn, og det er individets selvstendige evne til refleksjon og fortolkning (Nordahl, 2010). Skaalvik & Skaalvik (2013) mener at

individet alltid handler ut i fra de forestillingene en har om seg selv som person, og en slik oppfatning er dermed ens egen subjektive opplevelse. Individets selvbilde trenger ikke å stemme overens med hvordan personene rundt oppfatter en. Individet må også sees i sammenheng av mange ulike kontekster, og selvbildet vil kunne variere avhengig av hvilken kontekst en er en del av. Med det mener jeg at en vil kunne ha ulik oppfatning om ulike deler av seg selv, eksempelvis som venn, elev, sønn/datter også videre (Vassnes, 2014). Et eksempel på dette kan være at en er svært strukturert og flink til å følge opp sin egen trening, men at en kan være slurvete og dårlig til å følge opp lekser og skolearbeid. Treningsvenner kan oppleve en som strukturert og dyktig, samtidig som venner på skolen kan oppleve at en er slurvete og lat. En slik forståelse er det også Nordahl (2010) presenterer der han mener at for å kunne forstå individets handlinger, er en avhengig av å forstå individet, samt konteksten det er en del av.

Videre kan oppfatningen en har om seg selv både være spesifikk og generell (Skaalvik & Skaalvik, 2013). En spesifikk oppfatning kan være i forhold til spesifikke egenskaper slik som hvor god en er med gangetabellen eller å spille fotball. Selvbildet kan altså omhandle både ytre påvirkning og kontekst, indre forestillinger om seg selv og personlig egenskaper. En veldig generell oppfatning kan være at en har et negativt eller positivt selvbilde. Skaalvik & Skaalvik (2013) kaller dette for individets selvverd. Forskning viser til at elever med et positivt selvbilde har større mulighet for å unngå engstelighet i skolesituasjoner, og lettere for å be om hjelp i skoletimene enn de med et negativt selvbilde (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tiden i den videregående skolen kan være stressende og krevende både faglig og sosialt for de som skal gjennom den. Det å ha et positivt selvbilde kan dermed bidra til at den enkelte håndterer denne perioden på en god måte.

Anna Freud påstår at alle individene har forsvarsmekanismer som bidrar til å bevare et stabilt selvbilde over tid. Problemer med selvbildet oppstår når forsvarsmekanismene blir for dominerende eller for mangelfulle (Nielsen & Binder, 2010). Slike forsvarsmekanismer kan være å projisere sine egne følelser som en ikke selv klarer å romme over på andre. Et eksempel på dette kan være at en ikke oppnår de forventede karakterene på skolen, og en kan føle seg dum. Videre er dette en følelse en ikke vil assosiere med seg selv, og en kan da benytte seg av forsvarsmekanismer slik som å skyve følelsene om seg selv over på andre. På denne måten kan en oppleve læreren og medelevene som dumme. Forsvarsmekanismene kan bidra til å opprettholde et stabilt selvbilde, men slike forsvarsmekanismer over lengre tid kan

være problematiske og bidra til å skape nevrose og innskrenke individets selvbylde (Nielsen & Binder, 2010).

Selvbylde omhandler også et kulturelt aspekt, og som ung migrant i Norge kan en oppleve å befinne seg i en slags mellom posisjon mellom to ulike kulturer. Mor og far kan praktisere sin hjemlige kultur i hjemmet, samtidig som en må forholde seg til og forsøke å tilpasse seg den norske kulturen. De som kom til Norge i tidlig alder har i større grad fått et innblikk i den norske kulturen gjennom deltakelse i barnehage og grunnskole, enn de som migrerer til Norge i 15-16 års alderen. Noen kan oppleve en usikkerhet rundt eget selvbylde, samtidig som noen opplever dette som uproblematisk. En vil kunne oppleve store kulturelle forskjeller med å komme til Norge som ung migrant i forhold til hva en kan være vant med, men hvordan en håndterer denne overgangen kan være svært individuelt. Desto eldre en blir, jo mer fastsatt vil individets selvbylde kunne være (Hundeide & Gulbrandsen, 2010). Til tross for dette, vil individet hele tiden benytte seg av omgivelsene rundt seg for å forsøke å tolke hvem en selv er og hvordan andre oppfatter en. Gjentakende positive tilbakemeldinger fra miljøet vil bidra til å styrke individets selvbylde og opplevelse om hvem en er i det spesifikke miljøet. George Herbert Mead og Erving Goffman har utviklet hver sine teorier om hvordan selvbylde utvikles og hvordan en fremstår for andre. Mead presenterer speilingsteorien, som omhandler hvordan en som et individ reflekterer over hvordan andre responderer på en (Solheim & Øvrelid, 2009; Gulbrandsen, 2010). Et individ som er i det samme miljøet over en lengre periode vil etter hvert lære seg selv å kjenne gjennom andre. Et slikt miljø kan være en elev ved en videregående skole. Etter hvert vil måten en opptrer i klasserommet bli internalisert gjennom at en reflekterer over hvordan de andre i klasserommet responderer på en (Hansen, 2010).

Erving Goffman på sin side kan omtale klasserommet som en scene, der en som individ må ut og opptre i en bestemt rolle. I sosiale sammenhenger vil det ligge implisitte føringer for hvordan en skal opptre. Gjennom andre elever i klasserommet kan en vurdere hvordan en spiller sin rolle, og om en må justere på den (Solheim & Øvrelid, 2009). I oppveksten vil en lære seg ulike roller i ulike kontekster, og hvordan en selv handler vil dermed kunne være kontekst avhengig. Det vil si at en elev i den videregående skolen kan ha ulike væremåter i møte med den enkelte læreren. Eleven som opplever en lærer som bryr seg og som stiller rimelige krav og forventninger kan resultere i en elev som utviser en positiv versjon av seg selv. Samme elev kan i møte med en lærer som ikke viser å bry seg om en, utvise en negativ holdning til både faget og læreren og kan oppleves helt annerledes for denne læreren.

Samtidig fremhever Daae-Qvale (2009) det faktumet at en del lærere i skolen selv sier at de kan for lite om ikke-vestlige kulturer. Dette kan føre til en ansvarsfraskrivelse fra deres side, der minoritetene ansees som en gruppe elever som har behov for lærere med spesiell kompetanse innenfor det å arbeide med minoriteter. Ikke-vestlige migranter som gjør det bra på skolen blir tillagt norske egenskaper, og de ikke-vestlige som ikke gjør det bra blir tillagt minoritet egenskaper (Daae-Qvale, 2009). Det vil si at norske egenskaper blir ansett som noe positivt, og minoritet egenskaper blir ansett som noe negativt. Videre kan det føre til at en som lærer i den videregående skolen forenkler atferden til migranten, og fokuset blir på hva det er en gjør og ikke hvorfor en gjør det. Dette vil da kunne være spesielt for de ikke-vestlige migrantene. Eksempelvis kan det være et tegn på respekt når en migrant fra Kina ser ned i gulvet når læreren snakker til en. Ved å ha fokus på hva denne eleven gjør kan en trekke en konklusjon om at denne eleven er sjenert og usikker. Med et fokus på hvorfor en gjør som en gjør kan en avdekke andre sannheter. En lærer som evner å se de positive egenskapene hos elevene sine kan bidra til å styrke dem gjennom Mead og Goffman sine teorier. En lærer som tydelig skaper en positiv forventning fra eleven, kan resultere i at eleven utvikler det positive selvbildet i konteksten med den spesifikke læreren.

Jevn aldrende i klasserommet og på skolen vil naturligvis ha mye å si i forhold individets utvikling av egen forståelse. Tendensen i klasserommet og skolemiljøet kan være at det skapes et skille mellom majoritetsungdommen og minoritetene. Det kan oppstå en «oss og dem» mentalitet. Minoritetene finner sammen og det kan dannes sub-kulturer på skolene og i klasserommene. Med slike sub-kulturer kan migranter som allerede befinner seg i en marginalisert posisjon, ytterligere marginaliseres. Inkluderende fellesskap i skolen vil kunne virke positivt inn på både minoritetsgruppene så vel som for majoritetsgruppen. En økt forståelse for kulturelle ulikheter vil kunne være utviklende for individets forståelse av seg selv og andre.

Mye av dagens litteratur kan også vise til forskning som tilsier at foreldrene til migrant ungdommen har høye forventninger til at barna deres får seg en utdanning (Wollscheid, 2010). Dette forsterkes i Moen (2012) sin masteravhandling der over 90 % av de spurte minoritetsungdommene opplever at utdanning er viktig for foreldrene deres. Utvalget hennes bestod kun av 20 minoritets elever ved en ungdomsskole i Oslo, men resultatene vil kunne være overførbare til ikke-vestlig migrant ungdommens opplevelse av forventningene fra

foreldrene. En slik opplevelse vil naturligvis kunne påvirke selvbilde til migrant ungdommene i en positiv retning, så fremt de opplever å håndtere dette presset. Til tross for interessen av at barna deres får seg en utdanning, er foreldrene ofte i lite stand til å kunne bidra på en positiv måte til dette ettersom de selv har manglende fag og norsk kunnskaper. Dette bringer meg videre til neste del av det teoretiske grunnlaget som vil omhandle mestring.

## **4.2 Mestring – En følelse av å få til noe**

*Mestring* er et begrep som en kan knytte tett opp mot selvbilde, men vil i større grad omhandle det å klare å oppnå noe. Mestringsopplevelsen vil også være flytende og kontekstavhengig, og vil også tolkes ut fra individets subjektive opplevelse. Hva det vil si å mestre noe vil være svært forskjellig fra individ til individ. Det å mestre noe handler ikke bare om det å få til noe, men også følelsen en får av å klare noe (Vedeler, 2012). Gjennom hele livet vil en bli utsatt for ulike situasjoner som en må forsøke å mestre. Selve mestringsbegrepet kan være litt diffust, for det kan virke som en enten mestrer noe eller ikke. Slik vil det ikke være, for det kan være ulike måter å mestre på. Säfvenbom (2005) skiller mellom *oppgave-* og *prestasjonsorientert* mestring. En ungdom som er opptatt av oppgaveorientert mestring vil vurdere om en har mestret noe eller ikke gjennom å vurdere om målsetningen for oppgaven er oppnådd. Hvis en eksempelvis hadde som mål å oppnå karakteren fem på en matteprøve, men oppnådde karakteren tre vil mestringsfølelsen utebli. En ungdom som er prestasjonsorientert vil vurdere om en har mestret eller ikke gjennom å vurdere seg selv ut i fra omgivelsene. Hvis samme ungdom som nevnt ovenfor ikke hadde satt seg noe spesielt mål for den matteprøven og oppnådde en treer, vil en kunne vurdere om dette var godt nok eller ikke gjennom hva resten av klassen fikk. Hvis flesteparten oppnådde tre, og noen få som oppnådde en bedre karakter kan ungdommen oppleve at dette var godt nok og få en mestringsfølelse. Forutsetningene for å oppleve mestring vil også være tett knyttet opp mot tidligere mestringsopplevelser. Jo flere positive mestringsopplevelser en har, desto bedre vil forutsetningene være for at en ser på seg selv som en dyktig og kompetent person. Oppgaven en står ovenfor må ikke være for vanskelig, men heller ikke for lett.

En som ser på seg selv som en dyktig og kompetent person vil også kunne ta i bruk det som blir kalt for hensiktsmessige mestringsstrategier (Vedeler, 2012). Dette er strategier ment til å gi en selv en forklaring til hvorfor en spesifikk oppgave ble slik den ble. En ungdom som har mange positive mestringserfaringer og som har en god forutsetning for å lykkes i en oppgave, men mislykkes kan forklare dette med at en eksempelvis ikke pugget godt nok til



matteprøven. Videre kan en ungdom med lite mestringserfaring oppleve å lykkes med noe en selv ikke hadde forventning om å lykkes med forklare det som ren flaks. Som nevnt tidligere vil det ikke alltid være så svart hvitt som at en enten mestrer noe eller ikke, det vil alltid være nyanser. Ungdommens egen opplevelse vil være fundamentet i egen tro på ferdigheter og mestringsmuligheter, i tillegg til at miljøet rundt også kan være av stor betydning.

I en skolesituasjon vil en som elev ikke bare oppleve faglige situasjoner som må mestres, men også sosiale situasjoner som må mestres. Mestringserfaring har mye å si for om en person forventer å klare å mestre en oppgave eller ikke. Imsen (2014) henviser til den «positive spiralen». Handlinger som responderes med positive tilbakemeldinger, fra en selv eller andre resulterer i at en vil forsøke å oppnå en slik anerkjennelse igjen. Det gjør at en legger inn en innsats for å klare å oppnå like positive tilbakemeldinger i like situasjoner (Vassnes, 2014). Imsen knytter den positive spiralen tett opp mot individets selvverd, men den vil også ha stor overføringsverdi til mestring og mestringserfaringer. Gjennom å mestre enten en sosial eller faglig situasjon vil en kunne oppleve positiv respons fra enten seg selv eller andre i omgivelsen. Mennesket søker etter positive opplevelser, og gjennom en slik positiv respons på det å mestre noe, kan det lede til at en vil forsøke å mestre like situasjoner i fremtiden. Med flere mestringserfaringer en har, desto større tro vil en selv ha på at en klarer å mestre ulike situasjoner. Skulle en da oppleve å ikke mestre noe en hadde forventninger om å mestre, kan mestringsstrategiene slå inn. En kan forklare det med at en var sliten, lite fokusert eller for dårlig forberedt. Dette er faktorer som en selv har mulighet til å påvirke, og kan derfor oppfattes som hensiktsmessige mestringsstrategier. Skulle derimot mestringsopplevelsen utebli i flere situasjoner, vil kun de hensiktsmessige mestringsstrategiene fungere i en begrenset periode (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Slik som individet søker etter positive opplevelser vil en også forsøke å unngå negative opplevelser fra seg selv eller andre. Det vil si at en forsøker å styre unna situasjoner som en har liten tro på at en selv mestrer. Gjentatte nederlag kan lede til uhensiktsmessige mestringsstrategier. Det kan være å forsøke å gjøre seg selv usynlig i klasserommet for å unngå å bli oppfattet som dum, skulke for å unngå nederlag og bråke for å lede oppmerksomheten bort fra egen følelse av å ikke få til (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Uhensiktsmessige mestringsstrategier kan virke uhensiktsmessig og irrasjonelt for de som er rundt individet som utøver dem, men for selve individet vil de være rasjonelle. Det er en måte å beskytte egen integritet på. For en som stadig opplever nederlag i skolen, både faglig og sosialt kan det lede til mye skulk, svake faglige prestasjoner, lite trivsel og resultere i at en

ikke oppnår generell studie- eller yrkeskompetanse. På den andre siden vil elever som opplever mange positive mestringserfaringer kunne ha en større tro på egne ferdigheter, og det vil kunne bidra til en positiv gjennomstrømming. Mestringsstrategier slik Vedeler (2012), Skaalvik og Skaalvik (2013) presenterer dem kan de knyttes tett opp mot Anne Freud sin forståelse av forsvarsmekanismer slik Nielsen og Binder (2010) presenterer begrepet.

Det å stadig oppleve nederlag i skolen, og da spesielt i forhold til det faglige er noe som er lovfestet at skolene skal forsøke å unngå. Opplæringsloven § 1-3 sier at opplæringen i den videregående skolen skal tilpasses individets evner og forutsetning for å fullføre den videregående skolen. Med et slikt utgangspunkt skulle en tro at opplæringen i den videregående skolen skulle bidra til at de aller fleste opplevde faglig mestring. Videre vil det kunne oppleves som en tvetydighet at plattformen til mange av lærerplanene både i den videregående skolen, men også i grunnskolen nærmest bruker «ansvar for egen læring» som et slagord (Lyngsnes, 2007). Tidligere har jeg nevnt at skolens struktur kan bidra til å opprettholde sosial ulikhet i samfunnet, og ansvar for egen læring er et eksempel på hvordan den sosiale reproduksjonen kan opprettholdes. De ungdommene med dårligst forutsetning for å håndtere den videregående skolen på en god måte blir ytterligere marginalisert. Igjen kan de ikke-vestlige migrantene komme dårligst ut. Som nevnt tidligere, så sier Daae-Qvale (2009) at mange av lærerne opplever at de har for lite kompetanse til å håndtere minoritetene på en god måte. Ansvar for egen læring kan for noen lærere være en måte å fraskrive seg ansvar på, når de mener at deres egen kompetanse ikke er god nok. Det å skape gode mestringserfaringer for ikke-vestlige migranter i skolen kan i så måte være vanskelig å få til. Samtidig vil de ikke-vestlige migrantene ha like mange forskjellige bakgrunner og opplevelser som det er migranter. Noen kan ha mange gode mestringserfaringer fra tidligere skolegang, og et hjem som har god faglig forståelse. For disse kan ansvar for egen læring være et godt prinsipp.

I den videregående skolen vil det være mange ulike situasjoner en må forsøke å mestre, og som ikke-vestlig migrant vil det kunne være vanskelig å oppleve mestring i de ulike situasjonene. Vygotsky har presentert en teori som kalles for «sonen for den nærmeste utviklingen». Den omhandler at individet har en sone for hva det klarer alene, og hva det klarer med hjelp fra andre (Skodvin, 2010). For at utvikling og mestring skal oppstå kan ikke situasjonen eller oppgaven en står ovenfor være for vanskelig, for da vil en ikke kunne oppleve mestring. Bli oppgaven eller situasjonen for lett vil heller ikke utvikling eller individets egen mestringserfaring oppstå. I den videregående opplæringen må en finne en balanse mellom utfordring og individets mulighet til å oppleve mestring. Videre kan

oppgaven også være rett utenfor individets mulighet for mestring, men en vil da være avhengig av det som kalles for en medierende hjelper (Skodvin, 2010). Det er en som kan bidra med mer kunnskap og kompetanse og bidra til at individet opplever mestring og utvikling. Læreren vil ofte kunne oppfattes som den medierende hjelperen, og i den videregående skolen kan en kalle dette for tilpasset opplæring.

### **4.3 Motivasjon – en ytre og indre påvirkning**

Det siste begrepet jeg skal trekke frem er *motivasjon*. Motivasjon vil være tett knyttet opp mot de overnevnte begrepene. Skaalvik og Skaalvik (2013) henviser til teorier som knytter selvpoppfatning og motivasjon nært opp mot hverandre, og noen teorier som knytter mestring og motivasjon tett opp mot hverandre. Som de andre begrepene vil også motivasjons begrepet være svært flytende. Skaalvik og Skaalvik (2013) skiller mellom en kvantitativ- og en kvalitativ motivasjons dimensjon. Den kvantitative dimensjonen generaliserer motivasjonen hos et individ som noe en har mye eller lite av. Den kvalitative dimensjonen sier noe om hva som motiverer en. Det å generalisere motivasjon som noen en har mye eller lite av vil være lite fruktbart i denne avhandlingen. Det er fordi jeg i denne avhandlingen er opptatt av individets subjektive opplevelser, og hva det er som motiverer én vil springe ut i fra konteksten individet er en del av samt indre og ytre påvirkninger. Motivasjon lar seg i liten grad observeres og måles. En kan observere om individet er mye eller lite motivert for en spesifikk oppgave gjennom å observere atferd, men en observasjon vil ikke fortelle noe om hva det er som gjør at en har mye eller lite motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Den kvalitative motivasjon dimensjonen vil i større grad kunne belyse hva det er som kan virke motiverende sett i lys av kontekst og indre og ytre påvirkninger.

En oppfatning av motivasjon er at en kan skille mellom en indre og en ytre motivasjon. En ytre motivasjon kan være incentiver for å gjennomføre en bestemt oppgave. Det kan være at en får en slags belønning av mor og far hvis en klarer å få en god karakter på en historieprøve. Dette kan gjøre at en blir motivert for å lese til denne prøven, til tross for at det i utgangspunktet ikke var noe en var motivert for å gjøre. For at en ytre belønning skal virke motiverende er det nødvendig at belønningen oppfattes som en belønning for individet som skal motiveres (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det vil si at all belønning ikke nødvendigvis vil fungere som en positiv motivasjons forsterker. I atferdspsykologien blir belønning betegnet som en konsekvens av en atferd som øker sannsynligheten for at en handling blir gjentatt. Skaalvik og Skaalvik (2013) bruker eksemplet på eleven som utfører en oppgave og får ros

hos læreren for en godt utført oppgave. Dersom dette skal oppfattes som en motiverende belønning må eleven oppleve at en har arbeidet godt for å oppnå dette resultatet. Den positive tilbakemeldingen kan da oppleves som belønning og fungere som en forsterkende motivasjonsfaktor. Dersom en elev får positiv tilbakemelding på en utført oppgave som en selv ikke er fornøyd med, og mener at en kunne gjort en bedre innsats på, kan den positive tilbakemeldingen fungere hemmende på motivasjonen. Eleven opplever at en ikke trenger å anstrenge seg for å motta belønning, og motivasjon for å gjøre sitt ypperste neste gang kan reduseres. Atferdspsykologien sier videre at frekvensen av atferd som resulterer i en form for straff vil kunne reduseres (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Slik atferd kan være lite motivasjon for skolen som gir seg utspill i lite innsats i timene, eller skulk. En straffe reaksjon kan da være å gi eleven anmerkninger. Dette kan i teorien bidra til å motivere individet til å redusere den uønskede atferden.

Deci og Ryan (2000) mener at all atferd som ikke gir en indre tilfredsstillelse har et utspring i en ytre motivasjon. De skiller mellom en kontrollert og en autonom motivasjonsdimensjon som har sitt utspring i en ytre påvirkning. Den kontrollerte ytre motivasjonsdimensjonen har jeg beskrevet ovenfor, der atferden er et resultat av et ytre press som belønning, straff eller en følelse av at en ikke har noe valg. Atferd som har sitt utspring i en slik motivasjon kan gjennomføres uten noen velvilje og særlig form for entusiasme. Den autonome ytre motivasjonsdimensjonen omhandler internaliserte verdier og holdninger. Atferden eller aktiviteten er selvvalgt og kan gjennomføres med entusiasme, men den gjennomføres til tross for at en ikke har en egen interesse eller glede av selve atferden eller aktiviteten (Deci & Ryan, 2000). Det å pugge til en historieprøve der en ikke har noen egen interesse av å gjøre dette kan være et eksempel, der en kan bruke mye tid på å lese. Atferden kan karakteriseres som entusiastisk, og på grunn av internaliserte verdier som tilsier at en må gjøre det bra på skolen og få gode karakterer, klarer en å motivere seg for å lese entusiastisk.

Videre kan en ikke forenkle det komplekse samspillet som utgjør individets motivasjon til noe som kun styres av ytre påvirkninger. En slik behavioristisk tankegang vil ikke kunne bidra til å belyse det som utgjør individets indre motivasjon. Den indre motivasjonen lar seg ikke observeres eller måles, men kan kun forstås ut i fra individets egen subjektive forståelse. En indre motivasjon kan beskrives som en atferd individet opprettholder uten at det ligger noen form for ytre belønning eller straff for atferden (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Deci og Ryan (2000) viser til tre grunnleggende behov hos individet som bidrar til ens indre motivasjon. Det første er behovet for autonomi eller selvbestemmelse. Det vil si at den indre motivasjonen

springer ut i fra individets eget behov om å eie den valgte atferden eller handlingen. Atferden eller handlingen er et resultat av egen interesse, og ikke på bakgrunn av en ytre belønning eller straff. Deci og Ryan (2000) viser til forskningsresultat som tilsier at atferd som er motivert av en ytre påvirkning kan bidra til å dempe den indre motivasjonen. Dette til tross for at en hadde en indre motivasjon for atferden i utgangspunktet. Eksempelvis kan det si at mor og far som prøver å styrke barnet sin motivasjon til å gjøre det bra på historieprøven, kan få en motsatt virkning dersom en allerede hadde en indre motivasjon for å gjøre det bra på prøven. Med at mor og far gir en incentiv knyttet direkte opp mot den historieprøven kan en oppleve at det å pugge til historieprøven ikke lenger er ens egen selvbestemmelse og valg. Dette kan redusere den indre genuine motivasjonen. Det andre er behovet for kompetanse. Denne delen er tett knyttet opp mot mestrings begrepet, og motivasjonen for en atferd øker dersom en opplever mestring. Følelsen av at en får til noe vil være avgjørende for en utholdende motivasjon, og ens mulighet til å holde motivasjon oppe når den krevde atferden blir vanskelig og tung. Med å bygge videre på eksemplet om eleven som skal pugge til historieprøven, kan en tenke seg at en opplever mye av det en leser som interessant. En får dermed en positiv kompetanse utviklende opplevelse. Når en da kommer til noe en synes er kjedelig og lite interessant kan den positive opplevelsen en hadde av å lese tidligere, bidra til å motivere en til å lese det en oppfatter som kjedelig. Likens vil motivasjonen for en atferd eller handling reduseres dersom mestringen og den positive opplevelsen uteblir. Det tredje er behovet for tilhørighet. Deci og Ryan (2000) fremhever at sosial tilhørighet ikke er en nødvendig forutsetning for en indre motivert atferd, men for eksempel i en skoleklasse vil dette kunne være en forutsetning (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Skaalvik og Skaalvik (2013) refererer til ulike forskningsprosjekter som dokumenterer en sammenheng mellom et positivt psykososialt skolemiljø og motivasjon for skolearbeid. Det vil si at forholdet mellom elev – elev og elev – lærer vil være av betydning for individets motiverte atferd i skoletimene og den sosiale settingen.

Det å være motivert for skolen vil være et diffust begrep ettersom motivasjon må forstås som et subjektivt begrep, og hva som motiverer den enkelte for den videregående skolen kan være sammensatt og svært forskjellig. Noen kan være motivert for videre studie, og andre kan oppleve den sosiale settingen som viktig. Uavhengig av hva som motiverer kan god motivasjon for skolen bidra til at en også kommer seg gjennom de delene av skolehverdagen som en ikke er veldig motivert for. Desto flere faktorer som bidrar til en positiv motivasjon for skolen, desto større vil muligheten være for at en fullfører utdanningen. Bakgrunnen til de

ikke-vestlige migrantene kan være svært forskjellige, og noen vil ha et bedre utgangspunkt enn andre sett i et motivasjonsperspektiv. Forskning viser til at ikke-vestlige migranter og minoriteter generelt i skolen bruker mye mer tid på leksene enn majoritetsungdommen (Wollscheid, 2010). Det kan tyde på at de er mer skolemotiverte enn majoritetsungdommen. Videre viser også forskning til at foreldre til ikke-vestlige migranter har høye forventninger og krav til barna deres angående skolegangen. En slik tilnærming kan tyde på at motivasjonen for skolen kommer fra en ytre påvirkning. Samtidig kan det forstås som at det er den indre motivasjonsdimensjonen som vil gi best resultater over en lengre periode ettersom denne dimensjonen vil stamme fra individets egne indre ønske om å oppnå noe.

#### **4.4 Det overlappende teoretiske grunnlaget**

De analytiske begrepene jeg legger til grunn i analysen min vil bidra til å kunne gi en forståelse for gjennomstrømning hos ikke-vestlige migrant ungdommer i den videregående skolen. De teoretiske begrepene ovenfor er forsøkt å gjort anvendbar i analysedelen av avhandlingen gjennom å knytte de tett opp mot problemstillingen. Videre kan en ikke kun se de teoretiske begrepene hver for seg, men de må også sees i lys av hverandre. De vil sammen kunne bidra til å belyse problemstillingen. Selvbilde, mestring og motivasjon er subjektive begreper som må forstås ut i fra individets egne opplevelser og erfaringer. Dette gjør at intervjuene vil ha en avgjørende betydning for hvordan disse begrepene blir anvendt.

## 5. Empiri og analyse av intervjuene

I denne delen av avhandlingen ønsker jeg å analysere funnene jeg har gjort i intervjuene. Analysen vil være delt inn i tre deler. De tre delene er «Sosial tilhørighet», «Egen og andres forventninger» og «Lærer-elev relasjonen». Disse tre inndelingene vil være overordnede temaer som ble trukket frem som relevant i analysearbeidet av intervjuene, og de vil ikke fungere som analytiske begreper. Selvbilde, mestring og motivasjon er de tre analytiske begrepene som vil gjøre seg gjeldende gjennom hele analysedelen, selv om ikke alle begrepene blir benyttet i like stor grad under hvert enkelt tema. Jeg vil fremstille den innhentede empirien samtidig som jeg vil analysere den. Jeg vil også gi en kort presentasjon av de fire benyttede informantene før jeg begynner på første analysedel. Navnene er selvsagt endret for å ivareta informantenes anonymitet.

**Ferida:** Ferida er en 24 år gammel kvinne fra Bosnia. Hun og familien bosatte seg permanent i Norge da hun var syv år gammel. Hun kom til Norge med mor og far. Hun forteller om en skolegang som til tider kunne være svært tung. Hun opplevde å bli uthengt av en lærer på bakgrunn av sin etniske opprinnelse. Dette preget Ferida i stor grad. Hun valgte å droppe ut av det ene faget og ta det som privatist slik at hun slapp å forholde seg til den nevnte læreren. Ferida kjenner samtidig på et stort press fra mor om å minimum oppnå en bachelor grad. Ferida fullfører videregående på normert tid. På fritiden spiller hun håndball på et lokalt lag.

**Sikal:** Sikal er en 27 år gammel mann fra Pakistan. Han kom til Norge da han var fem år gammel. Sikal kom til Norge sammen med mor og far og han har to søsken. Faren til Sikal har vært mye borte, så det er moren han i stor grad har forholdt seg til. Sikal sier han har gått på tre ulike videregående skoler hvor han har hatt veldig mange forskjellige opplevelser. Han strøk i ett av fagene siste året på skolebenken, og tok det opp som privatist og fikk bestått. Videre sier Sikal at spesielt første året på videregående var preget av at han hang i et miljø som han i ettertid anså som svært negativt. Det var preget av kriminalitet, og han opplevde også å få noen saker på seg selv. Sikal sier at moren hans hadde et sterkt ønske om at han skulle fullføre den videregående skolen. I løpet av normert tid hadde Sikal fullført til tross for at han opplevde skolegangen som svært tung til tider. Sikal har nå fullført en bachelor i barnevernspedagogikk.

Ali: Ali er en 25 år gammel mann fra Irak. Han kom til Norge da han var seks år gammel. Han kom til Norge med mor og far og han har fem søsken. Ali skisserer en stressfull periode på den videregående skolen der fotball tok mye av tiden hans. Ali sier at han brukte svært lite tid på skolearbeid på fritiden og han opplevde å henge etter i realfagene. Ali endte opp med å stryke i to realfag siste året noe som gjorde at han tok opp fire nye sosialfag som privatist. Disse bestod Ali i, og fullførte også dermed skolen på normert tid. Han opplevde å bli veiledet til å fullføre den videregående skolen av moren og faren, men han opplevde aldri noe press. Ali har nå fullført en bachelor i pedagogikk.

Davo: Davo er en 21 år gammel mann fra Afghanistan. Han kom til Norge da han var seks år gammel. Han kom sammen med mor og far, og Davo er den eldste blant fem søsken. Davo forteller at han opplevde et stort press for å fullføre videregående med gode karakterer. Dette presset kom både fra moren og faren, men han kjente også på et press fra familien i Afghanistan. Han opplevde seg som heldig som fikk komme til vesten, og dette var en mulighet han måtte benytte seg av. Davo spilte en del fotball på fritiden, men skolen fremstod hele tiden som det viktigste. Han forteller videre at han opplevde å bli hengt ut på bakgrunn av sin etniske opprinnelse i en periode på barneskolen. Dette virket å prege Davo, men han fullførte den videregående skolen på normert tid, og han har nå planer om å begynne på høyere utdanning.

Alle fire informantene fremhever også viktigheten av gode lærere for at de klarte å fullføre den videregående skolen på normert tid. Vennene på skolen ble også fremhevet som svært viktig hos tre av informantene, mens Ali opplevde at de ikke hadde noe å si for at han fullførte skolegangen.



## 5.1 Sosial tilhørighet

Mange ikke-vestlige migranter kan oppleve det som vanskelig å integrere seg i det norske samfunnet. De kan ha manglende norskspråklige kunnskaper, og det å skaffe seg arbeid kan oppleves som vanskelig. På denne måten kan foreldre til ikke-vestlige migrant ungdommer fungere som dårlige rollemodeller i forhold til hvordan en god integreringsprosess kan foregå. I intervjuene kommer det fram at alle informantene opplever enten mor eller far eller begge som godt integrerte i det norske samfunnet. Det som er noe utydelig er hva de legger i det å være godt integrerte. Davo forteller at moren slet litt med integreringen ettersom hun slet med å skaffe seg jobb. Sikal sier også at moren slet en del med å integrere seg på fritiden. Eriksen og Sajjad (2011) sier at det vil kunne være forskjeller i forhold til hva som kreves for at en skal kunne si at et individ er integrert. Noen plasser vil majoriteten kreve en kulturell ensretting, mens andre plasser vil minoriteten kunne bli akseptert som integrert, til tross for at de i stor grad beholder og praktiserer sine egne hjemlige kulturer. En vil kunne si at det norske samfunnet i stor grad tillater at etniske minoriteter kan beholde sitt kulturelle særpreget, og fremdeles oppfattes som integrert. Som nevnt tidligere i avhandlingen, så sier Østby (2016) at for å vurdere om en integreringsprosess har vært vellykket må urimelige forskjeller mellom majoriteten og minoriteten minke over tid. Det å kunne jobbe og forsørge seg selv og familien kan dermed ansees som et kriterium for å oppnå likhet og en god integrering. Alle informantene sier at minst en av foreldrene deres var i arbeid. Samtidig sier alle informantene at de ikke opplever at foreldrenes integreringsprosess har hatt noe å si for deres egen integreringsprosess. Alle informantene begynte på skole kort tid etter at de kom til Norge, samt at de fikk begynne ganske tidlig på barneskoletrinnet. Ettersom de har levd store deler av livet sitt i Norge før de påbegynte den videregående skolen, har de i stor grad hatt muligheten til å bli introdusert for den norske kulturen. Det vil ikke si at de har hatt det lettere for å integrere seg enn de migrantene som kommer til Norge i senere alder, men de har hatt mulighet til å lære seg mer om den norske kulturen og normene i samfunnet. På en slik måte kan en anta at migrantene som kommer tidlig til Norge i større grad har mulighet til å forstå det norske samfunnet, samtidig som noen kan oppleve å bli dratt mellom to ulike kulturer. Dette har derimot ingen av informantene gitt uttrykk for. Videre sier de at deres integreringsprosess har hendt gradvis og ubevisst.

### 5.1.1 Sikal – En negativ tilhørighet

Alle informantene har også drevet med organisert aktivitet på fritiden, men Sikal var den eneste som sluttet med en slik organisert fritid og ikke bedrev noen organisert aktivitet i tiden på videregående. Ali og Davo spilte fotball, og Ferida spilte håndball. Informantene bruker litt tid til å reflektere over betydningen av å bedrive en organisert aktivitet på fritiden, og konkluderer med at den var viktig for integreringen deres. Sikal forteller videre at han havnet i et miljø som han i ettertid har ansett som svært negativt. Han tror at dersom han hadde fortsatt med den organiserte aktiviteten på fritiden, så hadde han ikke havnet i et slikt miljø. Sikal sier han så opp til de eldre guttene han hang sammen med, og miljøet bestod av både utlendinger og etnisk norske. I denne perioden sier Sikal at han fikk noen kriminelle saker hengende over seg. Han utdyper ikke hva disse sakene var. Som nevnt tidligere, så sier Sikal at moren slet med å integrere seg på fritiden, i tillegg til at faren var mye borte. Når han i tillegg sluttet å bedrive en organisert aktivitet på fritiden, fant han samhold i et miljø på fritiden som kunne påvirke Sikal i en negativ retning. Han sier dette om miljøet han var en del av:

*... stedet jeg vokste opp i var preget av mange negative miljøer og jeg gjorde som alle andre, samme om det ikke var positivt til alle tider...*

*... Det negative miljøet var en blanding av alle egentlige. utlendinger, norske og ikke alle var kriminelle men man hang sammen bare fordi det er der det skjer noe, for underholdnings skyld trur jeg. Det var spennende å være med eldre gutter og man ser fort opp til dem.*

Med en mor som Sikal opplevde som svakt sosial integrert, og en far som var lite til stedet er det tydelig at Sikal mangler gode rollemodeller å se opp til som kan veilede han i hans egen sosiale setting. De eldre guttene fungerer som rollemodeller, og han gjorde det som resten av gjengen gjorde. Når Sikal ser tilbake på denne tiden, så opplever han ikke at han gjorde egne valg. Miljøet Sikal var en del av hadde klare forventninger til han som individ, og en kan tenke seg at Sikal opplevde at han hadde en rolle han måtte oppfylle. For å føle sosial tilhørighet gjorde kanskje Sikal ting han normalt sett ikke ville gjort. Samtidig kan det være slik at han fikk mye positiv respons på en negativ atferd, noe som igjen kan bidra til å gi Sikal en opplevelse av å mestre denne sosiale settingen. Dette kan også bidratt til å forsterke hans selvbilde om at han passet inn i denne gruppen. Som nevnt tidligere, så sier Skaalvik og Skaalvik (2013) at individet vil handle ut i fra de forestillingene det har om seg selv. Måten

Sikal blir speilet på i det negative miljøet tilsier at han utvikler en forståelse for seg selv som sier at dette er slik han er.

Sikal sier han var bevisst på at videregående var noe han måtte fullføre. Da han begynte på første året fant han et nytt samhold enn det han var vant til på fritiden. Det kan virke som om det har vært svært betydningsfullt for Sikal å få impulser fra et nytt miljø, annet enn det negative han var en del av på fritiden. Han sier han fikk seg venner ganske raskt, og etter kort tid opplevde han en sterk tilknytning til dem. Til tross for dette ble Sikal utvist fra skolen etter to uker. Med dette kan en forstå at Sikal slet med å tilpasse seg skolens struktur og regler. Som et opprør mot den gjorde Sikal en handling som resulterte i at han ble kastet ut. Han sier videre at han visste at han skulle tilbake til skolebenken, for skolegangen var fremdeles viktig for han, samt at han ville tilbake til vennene han hadde fått. Mennesket søker etter miljøer og venner som en føler er lik en selv (Binder & Nielsen, 2010), og det kan forstås som om Sikal opplevde en slik tilknytning med dem han møtte på skolen. Han sier at miljøet på skolen var helt annerledes enn det han var en del av på fritiden:

*Det var to forskjellige miljøer, og det var det som reddet meg. Jeg fikk andre miljøer der, så jeg hang ikke bare med de jeg hang med på fritiden. Det var andre folk som ikke drev med tull.*

Det at Sikal følte en sterk tilknytning til de vennene han hadde fått seg på skolen, kan tilsi at han opplevde seg selv som lik dem. I miljøet på skolen var Sikal på en annen scene og måtte opptre i en annen rolle enn den han hadde i miljøet han var en del av på fritiden. Sikal hadde to hovedscener han måtte opptre på med to helt ulike roller. Han sier også at han var lite motivert for skolegangen, og at han ikke likte selve skolen. Han hadde heller ikke noe godt forhold til lærerne, og han opplevde at de ikke brydde seg om han var til stede eller ikke. Den sosiale tilhørigheten Sikal opplevde til medelevene kunne bidra til å skape et nytt perspektiv på hvem han er, samtidig som vennene på skolen var en stor motivasjon for at han dro på skolen. Samtidig klarte han ikke å bryte ut av miljøet han var en del av på fritiden. Andre året på videregående dro Sikal til utlandet som utvekslingsstudent, og med dette klarte han å bryte ut av det destruktive fritidsmiljøet. Han sier han hadde et fantastisk år, med mye fokus på det sosiale og relasjonelle. Han opplever positive og gode relasjoner med både medelever og lærere. Til tross for et lite fokus på det skolefaglige føler Sikal at denne delen går helt fint. I denne perioden opplever Sikal å bli speilet på en positiv måte i miljøer som kan ansees som positive. Han opplever en sterk tilhørighet til både medelevene og lærerne. Samtidig var han

bare del av det som kan betegnes som positive sosiale miljøer. Uten innblanding fra det negative miljøet han var en del av tidligere har Sikal mulighet til å internalisere et selv bilde med positive fortegn. Han opplever også en del faglig mestring så vel som sosial mestring som bidrar til en tro på seg selv og hans muligheter.

Siste året var Sikal tilbake i Norge, men ikke på samme skole som første året. Han sier han trivdes veldig godt på denne skolen, men at skolemotivasjonen hans var svært lav på dette tidspunktet. Sikal hadde et høyt fravær, og han sier at så fort han opplevde noen fag som kjedelige, så dro han. Dette resulterte i at Sikal strøk i ett av fagene grunnet høyt fravær. Til tross for at Sikal sier at han trivdes på skolen det siste året, så er det mye som ikke tyder på at han opplevde den samme sosiale tilhørigheten som han gjorde i utlandet. Videre kan det være vanskelig å begynne i en ny klasse der klassekameratene har hatt to år på å bli kjent med hverandre. Sikal sier han var mye hjemme dette siste året. Det at han var ute av det negative miljøet i denne perioden kan ha vært svært viktig. Med et slikt høyt fravær som Sikal illustrerer kan en anta at han ville hatt en større deltakelse i det negative miljøet dersom han fremdeles hadde vært en del av det. Sikal sier han kjenner individer som ikke kom seg ut av dette miljøet, og de har visst ikke endt så bra opp. Sikal sin opplevelse av hvem han er utenfor dette negative miljøet gjennom erfaringene han gjorde seg i utlandet kan ha vært avgjørende for at han ikke havnet tilbake i dette miljøet siste året:

*... i dag så tar jeg bevisste valg for meg selv og veit at jeg står for det. Jeg tar ikke valg fordi at alle andre gjøt det.*

Erfaringene Sikal har gjort seg i den positive sosiale tilhørigheten har bidratt til å utvikle en egen forståelse av hvem han er og hvem han ønsker å være. Det kan ha gjort at han var bevisst på at han ikke ønsket seg tilbake til det gamle miljøet, fordi han ikke assosierte seg selv med dem lenger. Dette er også noe Sikal selv er bevisst på og fremhevet i det gjennomførte intervjuet.

### 5.1.2 Ferida og Davo – Møte med fordommer

Ovenfor har jeg forsøkt å illustrere viktigheten av Sikal sin opplevelse av sosial tilhørighet i utviklingen av selvbildet. Davo og Ferida fremhevet også i sine intervjuer viktigheten av gode venner for at de fullførte den videregående skolen. Begge har gjennom sin skolegang opplevd å bli uthengt for sin etniske bakgrunn. Ferida gikk på videregående på en liten plass på Østlandet. Hun opplevde at en av lærerne hennes hengte henne ut ettersom hun ikke var etnisk norsk. Hun sier hun forsøkte å klage på denne læreren, men hun kom ingen vei med klagen. Ferida sier hun hadde gode venner i klassen som støttet henne i denne perioden, samtidig som hun sier at selvbildet hennes var svært dårlig på grunn av denne læreren. Hvordan en ser på seg selv kan være kontekstavhengig, og en kan ha en generelle og spesifikke opplevelser av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Det å oppleve å bli uthengt av en lærer på skolen kan gjøre noe med ens syn på seg selv som elev. En kan oppleve at en har mulighet til å jobbe med og utvikle ens skolefaglige prestasjoner som et forsøk på å unngå denne uthengningen (det er ikke dermed sagt at det er greit for lærere å henge ut elever på bakgrunn av skolefaglige prestasjoner). Ferida derimot opplever å bli hengt ut på bakgrunn av sin etnisitet, og dette er ikke noe hun kan endre. Det kan gjøre at hennes selvbilde i større grad kan bli påvirket på en negativ måte, enn hvis det var noe hun selv opplever at hun kunne ha endret og utviklet. Hun sier:

*Jeg hadde jo så høyt fravær. Nesten som om jeg ble deprimert på grunn av han der læreren ødela alt av selvbilde, alt av selvtillit og selvfølelsen var lik null.*

Det at hun har gode venner som støtter henne opp kan bidra til at hun klarer å opprettholde et positivt bilde av seg selv. Ferida fikk etter hvert et høyt fravær, og valgte å avslutte faget som denne læreren hadde. Hun tok det opp som privatist i ettertid. Det at Ferida valgte å droppe ut av dette faget kan være en forsvarsmekanisme for å prøve å bevare et stabilt positivt selvbilde. Som Binder og Nielsen (2010) sier, så vil ikke selvbildet kunne endre seg av hver ytre påvirkning, men i kraft av lærerens posisjon kunne dette bidratt til å endre Ferida sitt selvbilde ettersom lærerens påvirkning foregikk over en lengre periode. Hun sier videre at det var flere ganger hun var hjemme fra skolen fordi hun ikke ville møte den overnevnte læreren. Dette kan også ansees som forsvarsmekanismer for at hun skal bevare et stabilt selvbilde. Slike forsvarsmekanismer kan etter hvert bli problematiske dersom det blir for mange av dem. Ferida sier dette om hvorfor vennene hennes var viktige for henne:

*Fordi de var der for meg når ting var tøft, eller når det var vanskelig var det greit å ha noen å snakke med.*

Ferida opplevde å bli møtt av mye forståelse av både mor og venner på og utenfor skolen. Ferida opplever at denne sosiale tilhørigheten var viktig for henne. Det bidro til at hun kunne oppleve å bli sett på en positiv måte i en hektisk skolehverdag. Selvbildet hennes var særdeles dårlig, men med gode venner og en støttende mor kunne hun ivareta og utvikle et positivt selvbilde.

Som nevnt, så opplevde også Davo å bli hengt ut for sin etniske bakgrunn. Denne erfaringen gjorde Davo seg i tiden på barneskolen, men under intervjuet valgte han selv å trekke frem denne situasjonen. Det kan tilsi at dette er noe han mener har preget hans tid på den videregående skolen. I sjette klasse flyttet Davo og familien hans ut til en liten bygd, også dette på Østlandet. Davo var den eneste i klassen som ikke var etnisk norsk. Davo overhørte at medelever i klassen kalte han for terrorist. Davo trivdes ikke særlig godt på denne skolen og han sier at han opplevde å få et dårlig selvbilde:

*Jeg har opplevd sånne ting at jeg er blitt kalt terrorist å sånt på barneskolen i sjette klasse, å det fikk meg til å, jeg ble på en måte, jeg fikk dårlig selvbilde og tenkte dårlig om meg selv og alt sånn.*

Davo fortalte dette til faren som tok kontakt med skolen og lærerne. Etter et år på denne skolen flyttet familien tilbake til en by på Østlandet. Her begynte Davo på en ny skole, og etter et år i den nye klassen følte han at han hadde gått sammen med dem i syv år. Det fremstår som om Davo opplevde veldig liten sosial tilhørighet på skolen i sjette klasse, ettersom han opplevde å bli uthengt. Han sier han utviklet et dårlig selvbilde. Å bli speilet på en slik negativ måte over lengre tid kunne gjort at Davo internaliserte de negative verdiene han ble møtt med. Hadde han blitt værende i dette miljøet utover det ene året kunne det ha påvirket hans selvbilde ytterligere i en negativ retning.

Davo sier han var spent på å begynne på den videregående skolen, og at han ble litt lettet da han fant ut at cirka halvparten av klassen hans bestod av minoriteter. Han forteller at han umiddelbart følte en sterkere tilhørighet til disse, enn til de etniske norske. Han begrunner det med at de hadde det å være minoriteter som et felles grunnlag. Han sa dette om at han begynte på den videregående skolen med mange minoriteter i klassen:

*Jeg ble bare glad, jeg tenkte, jeg føler meg litt mer hjemme når det er flere folk som er, som ikke er norske hvis du skjønner hva jeg snakker om. Som ikke er vestlige, eller som ikke er fra det landet du bor i.*

Det er tydelig at Davo opplever det som trygt og godt å ha flere minoriteter i klassen, og dette kan stamme fra hans opplevelse fra sjette klasse. Disse erfaringene kan gjøre at Davo føler viktigheten av å oppleve en god sosial tilhørighet på skolearenaen for å fremme sitt eget selvbilde på en positiv måte. Med at det var flere av ikke-vestlig opprinnelse i klassen kan angsten for å skille seg ut, og bli uthengt på bakgrunn av hans etniske opprinnelse slippe taket. Videre forteller Davo at han kom like godt overens med alle i klassen, uavhengig av etnisitet, og han gledet seg til å treffe dem hver dag. Denne positive sosiale tilhørigheten Davo opplevde i tiden på den videregående skolen ga også et tydelig utslag i hans motivasjon for skolen. Davo begrunner viktigheten av vennene på denne måten:

*De gjorde at det ble artigere å gå på skolen, at jeg fikk lyst til å stå opp om morgenen å gå på skolen. Hvis jeg ikke hadde venner på skolen så hadde jeg liksom bare, «æææ, orker ikke å gå på skolen ass, det er så kjedelig uansett».*

Som nevnt, så kan det virke som om opplevelsene og erfaringene Davo har hatt med å stå utenfor fellesskapet, har bidratt til å gi han et perspektiv på viktigheten av å være en del av fellesskapet, og hvilke bevisste og ubevisste prosesser det leder til; Et positivt selvbilde og ønsker for seg selv, motivasjon for å dra på skolen og en trygg og stabil plattform å utvikle seg videre fra.

### **5.1.3 Positiv sosial tilhørighet**

Som ikke-vestlige migranter kan en ha lettere for å havne i en marginalisert posisjon i samfunnet. Alle de tre overnevnte informantene fremhever viktigheten av venner for at de fullførte den videregående skolen, og alle tre har vært utsatt for situasjoner der de selv kan kjenne på viktigheten av det å ha gode venner. Ali fremhevet ikke vennene som en viktig årsak for at han fullførte skolegangen, samtidig som han ikke trekker frem noen spesifikke situasjoner der gode venner har vært viktig for han. Det å fremme et positivt selvbilde gjennom en positiv sosial tilhørighet kan bidra til å redusere informantenes opplevelse av angst, både i skolehverdagen og på fritiden (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Med mindre engstelse kan en ha lettere for å holde fokus på det faglige når en er på skolen, samtidig som det kan virke forebyggende på et negativt selvbilde. Både Sikal, Davo og Ferida opplever at

de har kommet styrket ut av de negative opplevelsene. De har utviklet et positivt selvbilde og tro på seg selv, og motivasjonen for skolegangen har fått mulighet til å opprettholdes over en lengre periode med en trygg og god sosial tilhørighet som plattform å bygge fra.

Som nevnt tidligere, så fremhevet alle informantene at de opplevde foreldrene deres som integrert, foruten om Davo som opplevde at moren slet med å skaffe seg jobb. Sikal trakk også fram at moren hans slet med å integrere seg på fritiden. Gjennom intervjuene kommer det frem at faren til Sikal var mye borte, og faren til Ferida slet med noen psykiske plager fra hjemlandet. Alle informantene sier også at foreldrene deres til dels slet med dårlig norsk språkkunnskap. Slik dette fremstår, kan en trekke frem viktigheten av en god sosialisering utenfor hjemmet for å kunne forstå den norske kulturen. Samtidig trekker både Davo og Sikal frem risikoen med å henge i «gale» miljøer. Sikal er opptatt av at det å henge i kriminelle miljøer, kan bidra til at du selv blir kriminell. Davo er opptatt av at det kan dannes subkulturer dersom for mange med ikke-vestlig opprinnelse henger i lag, noe som igjen kan føre til dårlige integreringsprosesser. På den andre siden kan to av informantene vise til at de ble møtt av sterke fordommer på små plasser med få etniske minoriteter. En positiv sosial tilhørighet kan dermed ansees som viktig for å fremme individets positive selvbilde og skolemotivasjon. Disse prosessene kan være av særskilt betydning for ikke-vestlige migranter sin gjennomstrømning, ettersom de kan betegnes som en samfunnsutsatt gruppe. Erfaringer og opplevelser i den videregående skolen som fremmer deres tro på egne ferdigheter og muligheter kan bidra til en positiv gjennomstrømningsprosess og en bedre integrering.



## 5.2 Egen og andres forventninger

Alle informantene opplever at foreldrene deres ønsker at de i det minste skal fullføre en videregående utdanning. Sikal og Ali sier videre at de ikke føler noe press fra foreldrene om at de må fullføre, men at foreldrene oppfordrer dem til dette. Davo og Ferida på den andre siden opplever et stort press fra foreldrene. Ferida sier at mor har en forventning om at hun skal oppnå en bachelorgrad. Davo forteller at moren og faren vil at han skal bli lege eller ingeniør. Davo forteller også at han opplever et press fra familien i Afghanistan om at han må benytte sjansen han har fått med å dra til Vesten. Samtidig sier alle informantene at de har et ønske om å gjøre det så bra som mulig på skolen, men hver og en vil ha ulike utgangspunkt og forutsetninger for å gjøre det. De analytiske begrepene som i størst grad vil gjøre seg gjeldende i denne delen vil være mestring og motivasjon.

### 5.2.1 Ali og Sikal – Selv justering av forventninger

Som nevnt, så opplever både Ali og Sikal at foreldrene deres har et ønske om at de skal klare å fullføre den videregående skolen. Det virker som om det å fullføre den videregående skolen er noe som de opplever som viktig og verdifullt. Samtidig føler verken Ali eller Sikal at de blir presset til å fullføre den. Slik det fremstår, så kan både Ali og Sikal helt ubevisst ha internalisert foreldrenes verdier av den videregående skolegangen. Samtidig kan de ha opplevd at den videregående skolen var deres eget prosjekt, siden de ikke følte noe press hjemmefra. Det å oppleve en autonom selvbestemmelse for det å gå på skolen, kan ha mye å si for at de begge klarte å opprettholde motivasjonen for å fullføre skolegangen (Deci & Ryan 2000). Skolegangen var noe de selv ønsket å gjøre, og ikke noe foreldrene presset dem til å gjennomføre. Sikal sier videre at han opplevde at mange av lærerne, spesielt på første året stilte veldig lave krav til han og medelevene hans. Han forteller at en klassekamerat fikk skryt av læreren for at han fikk karakteren to i et av fagene. Det er et eksempel som viser at positiv belønning i form av skryt kan virke mot sin hensikt. Sikal assosierer seg med denne klassekameraten, og han er bevisst på at karakteren to ikke er en bra nok karakter. Dette sa Sikal da han trakk frem eksemplet:

*For eksempel som læreren på foreldremøte. Så sa læreren til faren til kompis av meg at han hadde fått to på en prøve, og det var ikke så gærnt. Det viser litt at læreren tenker at han stryker ikke, to er ikke gærnt. Så sa faren til kompis min at det blir*

*ikke særlig verre enn det på en måte, så der ligger mentaliteten. At det er så mye tull at lærerne bare, så lenge du består så er det bra liksom.*

Det at en får skryt av en karakter som en ikke opplever som bra nok kan redusere ens motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Sikal kan oppleve det som om at han også kan få skryt ved «kun» å oppnå karakteren to, og han vil dermed ikke anstrenge seg for å gjøre det bedre. Han sier at han opplevde at lærerne ikke brydde seg om han var til stedet eller ikke og sier dette om lærerne første året på den videregående skolen:

*... der var det ingen kontakt med læreren i det hele tatt, det var ikke noe felles miljø, felles timer, det var ingenting. Det var bare komme inn og gå ut uten... Du trengte ikke være i timene, for lærerne visste ikke at du var i timene en gang. Så det var bare sånn, det var veldig rart da.*

Dette kan bidra til at Sikal ikke føler seg sett i klasserommet, og hans motivasjon for å være til stedet kan synke. Sikal sier han hadde satt seg høye mål for hva han skulle klare å oppnå av karakterer på skolebenken. Han sier videre at det var ikke hver gang han opplevde å nå disse målene:

*Jeg ville ha så gode karakterer som mulig, men skjønte at jeg personlig var fornøyd med en lavere karakter.*

En kan anta at Sikal ved flere anledninger hadde en subjektiv opplevelse om at han selv ikke opplevde å mestre de målene han hadde satt seg. Samtidig ble han møtt av lærerne på første året på en slik måte der han opplevde at de ikke hadde noen særlige høye forventninger til hans faglige prestasjoner. Det kan virke som om disse erfaringene Sikal gjorde seg etter hvert ble til internaliserte verdier og tanker om seg selv. Det kommer frem når han sier at han personlig var fornøyd med lave karakterer. Over en periode på et år har dette bidratt til å endre Sikal sitt syn på seg selv som elev fra å være faglig sterk til å være fornøyd med lave karakterer. Han har justert sine egne forventninger. Hadde ikke erfaringene han gjorde seg bidratt til å justere hans egne forventninger ville dette kunne resultert i særdeles få mestringsopplevelser, og til slutt resultert i frafall. På den andre siden viser Sikal til en klar forventning om at den videregående skolen er noe han skal klare å fullføre, og han har en indre motivasjon for å gjøre dette:

*... hvis jeg vil gjøre det bra på skolen, så klarer jeg det med sånne oppgaver og sånn. Hvis jeg vil gjøre dem så veit jeg at jeg kommer i gjennom. Egentlig ligger det innerst inne for meg...*

Andre året sier Sikal at han gjorde det bra på skolen, både faglig og sosialt. Det kommer ikke frem i intervjuet hva han legger i å gjøre det bra på skolen, samtidig som han fremhever viktigheten av den positive sosiale opplevelsen. Det kan virke som om han har dratt med seg de internaliserte verdiene fra første året som tilsa at lave karakterer var bra nok for han. Samtidig var fokuset på det sosiale, og det faglige havnet litt i bakgrunnen:

*Andre året var jeg i utlandet og det var drit bra. Det var mye festing. Hvis du tenker akademia, så var ikke hovedfokuset der. Det var så mye som skjedde.*

Det virker som om hans positive opplevelse med både medelevene og lærerne bidrar til å skape en subjektiv opplevelse av at han også mestrer det skolefaglige aspektet. Samtidig fremstiller han lærerne på den måten der de har en forståelse for at det faglige havner i bakgrunnen, og hvilke forventninger de hadde til hans faglige prestasjoner kommer ikke frem. Til tross for det virker det som om han oppnår sine egne og lærernes forventninger til det skolefaglige. I møte med siste året har Sikal både mange positive og negative erfaringer som har bidratt til hans egne og andres forventninger. Han sier at skolemotivasjonen og interessen for skolen var svært lav det siste året. Fraværet var høyt og han strøk i et fag nettopp på grunn av fraværet. Det kan virke som om andre året på skolen i utlandet har bidratt til at Sikal har justert sine egne forventninger og sitt eget selvbilde om seg selv som elev. Med mange positive mestrings erfaringer økte også han skolemotivasjon. Siste året var det faglige igjen i fokus, og med det høye fraværet og den lave skolemotivasjon som Sikal beskriver, kan det forstås som at han opplevde en del faglige nederlag. De gode mestrings erfaringene uteble:

*Jeg var bare ikke interessert i å være på skolen hele tiden, når det ble for kjedelig, så bare stakk jeg av.*

Et forsøk på å opprettholde et overordnet positivt selvbilde kan være å skulke skolen som en mestringsstrategi (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Dette kan anses som en uhensiktsmessig mestringsstrategi, og for Sikal kan dette ha vært en ubevisst måte å forsøke å unngå faglige nederlag på. Det kan dermed oppleves som hensiktsmessig for Sikal å skulke. Samtidig formidler Sikal en klar forventning om at han ville bestå i fagene, dersom han kom seg på skolen. Det kommer frem en tydelig parallell hos Sikal der mange positive

mestringserfaringer, både faglig og sosialt bidrar til en positiv motivasjon for skolen, og visa versa.

Ali forteller også at han ønsket seg gode karakterer fra den videregående skolen, men at hans hovedmål bare var å få bestått. Som nevnt tidligere, så kan det virke som om Ali har internalisert verdien fra foreldrene om at skolen er en viktig arena. Det vil si at foreldrenes ønske om at han skal fullføre videregående er noe han har gjort til sitt eget. Han har dermed en indre motivasjon for at han skal bestå skolegangen, samtidig som denne verdien er påvirket av hans mor og far sine holdninger til skolegangen. Dette sier Ali om foreldrene:

*... har foreldre som har oppfordret meg å tilegne meg kunnskap og en god jobb. Ser på det som veiledning og at de ønsker det beste for sitt barn. Ikke noe press.*

Hadde mor og far lagt et sterkt press på Ali om at han måtte fullføre videregående, så kunne kanskje han ha opplevde at skolegangen hans, var mor og far sitt personlige prosjekt. Dette kunne redusert Ali sin indre drivkraft og motivasjon for skolen. Ali opplever at presset han har på seg for å fullføre skolegangen er noe han har lagt på seg selv. Fotballen var også noe han ønsket å satse på, og skolen kom i andre rekke. Det at skolen kom i andre rekke gjorde at Ali ikke brukte mye tid på lekser på fritiden. Ali uttrykker et ønske om at han ville oppnå gode karakterer, men i likhet med Sikal oppnådde han ikke bestandig målene sine. Ali sier det slik:

*Alle har mål om å få gode karakterer, men av og til ligger det ikke til rette for at man skal gå for de beste karakterene.*

Med dette kan det forstås som om han bruker det som blir kalt for hensiktsmessige mestringsstrategier, for å forklare hvorfor han ikke nådde målsetningene sine. Ali måtte reise mye frem og tilbake med tog for å komme seg til fotballtreningene, og med dette får han ikke nok tid til å gjøre det som trengs for at han skal få gode nok karakterer i alle fagene. Årsaken til at han ikke oppnådde de ønskede karakterene er dermed et resultat av at han ikke pugget nok i faget, og han slapp dermed å bruke uhensiktsmessige mestringsstrategier, som eventuelt skulk for å bevare et stabilt positivt selvbilde om seg selv som elev. Videre vil slike mestringsstrategier kun fungere over en kort periode, og det kan virke som om Ali klarte å justere sine egne forventninger til å passe hans egne forutsetninger. Hadde han ikke klart det kunne det resultert i at forsøkene på å rasjonalisere de manglende resultatene på en

hensiktsmessig måte, endret seg til uhensiktsmessige mestringsstrategier. Samtidig uttrykker Ali at det bare var realfagene han i størst grad ikke opplevde å nå sine målsetninger i:

*... real fagene er litt, du må jobbe litt mer med det for at du skal kunne forstå det, mens de andre fagene er litt mel allmennkunnskap og kanskje jeg brenner litt mer for det, og at det blir fort litt mer interessant enn de real fagene. Når du behersker noe, så er det kanskje litt lettere å bygge på det enn å ta noe som du ikke helt klarer.*

Det Ali sier her viser til at han opplever å mestre fagene som ikke er realfag, og gjennom disse mestringserfaringene bygger han opp en forventning til seg selv som tilsier at han har en tro på at han vil håndtere disse fagene. Samtidig tilsier erfaringene hans at realfagene er noe han sliter med å oppleve mestring i. Ali sier videre dette om realfagene

*I utgangspunktet så hadde de ikke vært vanskelig hvis jeg hadde jobbet med dem, men som sagt så gjorde jeg minimalt med lekser, og når jeg var i klasserommet så begynte læreren på noe nytt og, da begynte jeg å gjøre leksene fra den andre perioden for å henge med der, så jeg ble alltid hengende bakpå. Det var ikke det at jeg var dårlig, men jeg hang rett og slett ikke med på grunn av tiden.*

Dette er et eksempel på hvordan Ali sin subjektive opplevelse av å mestre fagene som ikke er realfag, bidrar til å rasjonalisere hans egen opplevelse av hvorfor han ikke opplever å mestre realfagene. Dette kan beskrives som en hensiktsmessig mestringsstrategi der det er egenskaper som han har mulighet til å påvirke som resulterer i de manglende resultatene. Ved å arbeide mer med fagene vil han dermed kunne oppnå mestring i realfagene. På denne måten kan også hans motivasjon for skolen opprettholdes over en lengre periode. Hadde Ali hatt manglende mestringserfaringer kunne det resultert i at han forklarte de manglende resultatene med at han selv var dum, eller han kunne skulket for å opprettholde synet på seg selv som en kompetent person og unngå faglige nederlag på skolebenken.

Både Ali og Sikal opplevde å stryke i noen fag det siste året. Ali forsøkte å ta opp de to realfagene han strøk i på nytt uten å lykkes, og han valgte til slutt å ta opp fire nye sosialfag som han fikk bestått i på første forsøk. Sikal strøk i ett fag på grunn av høyt fravær. Dette kan ansees som et resultat av en uhensiktsmessig mestringsstrategi fra hans side. Han tok også opp dette faget i ettertid og fikk bestått. Både Ali og Sikal manglet bare noen få fag for å få bestått og begge var motiverte for å fullføre skolegangen. Med å fullføre den videregående skolen vil begge oppnå en formell kompetanse som de og familien deres ser på som viktig. Dette kan for

dem oppleves som overordnede incentiver som også bidro til at de opprettholdt motivasjonen for fullføre skolegangen, til tross for at det til tider kunne oppleves som vanskelig og kjedelig. Behovet for å oppnå den formelle kompetansen kan dermed være en sterk motivasjonsfaktor.

Både Ali og Sikal hadde høye forventninger til sin egen skolegang, men etter hvert erfarte de at de kom til kort i noen av fagene. Dette kan kalles for negative mestringsopplevelser. Ovenfor viser jeg til at både Ali og Sikal bruker ulike mestringsstrategier som et forsøk på å opprettholde et overordnet positivt selvbilde. Samtidig viser jeg til en tendens der Sikal i større grad benytter seg av uhensiktsmessige mestringsstrategier i form av skulk, og Ali benytter seg i større grad av hensiktsmessige mestringsstrategier. Ovenfor har jeg forsøkt å forklare dette med at Ali hadde flere positive mestringserfaringer enn Sikal, men det kan også være at Sikal i mindre grad klarte å justere sine faglige forventninger slik at de passet til hans egen opplevelse av seg selv. Kanskje var det noe helt annet. Dette blir et tolknings spørsmål ettersom det ikke kommer klart frem i intervjuene. Samtidig ble ikke de uhensiktsmessige mestringsstrategiene hos Sikal for mange. Hadde de blitt for mange kunne det resultert i at han strøk i flere fag, og kanskje til slutt hadde falt fra i utdanningsløpet.

### **5.2.2 Ferida og Davo – Den høye forventningen**

Davo og Ferida opplever et sterkt ytre press og forventninger til deres egen skolegang. Ingen av dem opplever at det er nok å «kun» fullføre den videregående skolegangen, men de har et press om å fortsette på høyere utdanning. Dette presset opplever de at kommer fra familiene deres. Ferida sier at hun hadde et press på seg til å fullføre en bachelorgrad og Davo hatt et press om å bli ingeniør eller lege.

Ferida forteller at det er moren som hele tiden har lagt et press på henne for at hun skal oppnå en bachelor. Samtidig sier Ferida at dette også er noe hun selv ønsker. Hun har hele tiden visst at hun ønsker å arbeide med barn og unge. Dette gjorde at Ferida visste hvilket snitt hun måtte ha for å komme inn på den ønskede bacheloren:

*... jeg hadde lyst til å bli barnevernspedagog, så det var veldig greit, så jeg visste at jeg måtte ha det og det snittet. Det var litt det som var motivasjon.*

Hun viser til en klar oppgaveorientert mestringsstrategi (Säfvenbom, 2005). For at hun skal oppleve mestring må hun prestere i forhold til det snittet hun har satt seg som mål å oppnå. Jo flere positive mestringserfaringer Ferida gjør seg, jo større tiltro kan hun få til seg selv. Med å

prestere slik hun har en forventning om å gjøre eller bedre vil det påvirke hennes skolemotivasjon. Ferida forteller at hun opplevde mye motgang på skolen, og motivasjonen hennes var særdeles lav til tider:

*... motivasjon var jo egentlig ikke til stedet i utgangspunktet. Det var jo bare fordi jeg måtte. Fordi jeg hadde presset fra familien om at jeg måtte fullføre skolen..*

Hun viser til at familien, og spesielt moren var opptatt av at hun skulle fullføre skolegangen, og bidro til et ytre press om at hun måtte fullføre. Dette presset og forventningen til henne som person gjør at hun ønsker å leve opp til disse forventningene. Samtidig kan det virke som om de mestringserfaringene hun gjorde seg faglig gjennom å arbeide godt med lekser og skolearbeid hjemme, bidro til at hun klarte å opprettholde en form for indre motivasjon som fikk henne gjennom de tyngste periodene. Dette kunne også bidra til å styrke hennes opplevelse av seg selv som en dyktig og kompetent elev. Ferida sin opplevelse av behov for kompetanse kan være noe av det som virker å være en av hennes største motivasjonsfaktorer. Dette har helt klart bidratt til at hun gjennomførte den videregående skolen på normert tid.

Davo på sin side opplevde både et press fra mor og far i Norge, men han følte også et press fra familien i Afghanistan. Han er den eneste av informantene som føler et slikt press. Han forteller at han var redd for å bli sett ned på av familien i Afghanistan dersom han ikke benyttet seg av muligheten han har fått med å reise til Vesten. Videre var han også redd for at familien hans i Norge kunne bli gjort narr av i Afghanistan dersom Davo ikke fikk seg en god jobb:

*... jeg som er fra Afghanistan, har familie i Afghanistan og da har jeg familie i Afghanistan som har høye forventninger til meg. De bare «åå, han fikk gullbilletten til vesten, til Norge. Han må sikkert bli noe». Så hvis jeg ikke gjør noe med livet mitt og studier her, så blir jeg på en måte sett ned på, «han misbrukte sjansen sin», hvis du skjønner hva jeg mener. Fordi der i Afghanistan lever folk av å selge poser, av å selge masse ting på gata så jeg tenker, ok, nå har jeg en bra mulighet så jeg må ta å gripe den muligheten. Så det der fikk meg til å sette høye mål.*

Et slikt press på Davo kan gjøre at han ikke opplever skolegangen sin som sitt eget prosjekt, men som noe han er nødt til å gjøre for å vise at han grep sjansen han fikk. Davo sier at dette ytre presset gjorde at han ønsket å satse på å få de beste karakterene på den videregående skolen. En slik ytre påvirkning påvirker naturligvis Davo sitt selvbilde. Det kommer tydelig

frem at han ønsker å leve opp til disse forventningene som han opplever han har på seg. Det kommer tydelig frem i intervjuet at Davo selv ønsker å prestere bra på skolen og få seg en god utdanning, men det er tydelig at han er bevisst på at dette er verdier som de rundt han opplever som svært viktig. Davo sier han var nervøs for å begynne på den videregående skolen, og han trodde det kom til å bli veldig vanskelig, men allerede fra starten av opplevde han å få gode karakterer. Han forteller at han opplevde dette som viktig for motivasjonen hans:

*Du får mer motivasjon hvis du får masse ros og gode karakterer i begynnelsen, selv om du ikke har gjort det veldig bra, men helt greit, så får du god karakter, og da tenker du okay, dette her er ganske gøy for da får du bra karakter, og da får du bedre motivasjon til å gjøre det enda bedre neste gang, enn hvis du får en toer for eksempel, da går motivasjon rett ned i bønn, og da tenker du at det ikke er vits å gjøre noe for jeg kommer til å få toer uansett.*

Med å begynne på denne måten startet Davo sin tid på videregående med gode mestringserfaringer. Jo flere positive mestringserfaringer Davo opplevde, desto mer kunne han se på seg selv som en dyktig og kompetent elev. Med disse mestrings erfaringene hadde han mulighet til å opprettholde en god skolemotivasjon (Vedeler, 2012). Hadde Davo prestert under det som han selv og familien ønsket er det usikkert på om han hadde klart å justere ned forventningene sine. Det kunne igjen resultere i u hensiktsmessige mestringsstrategier som kunne endt i frafall. Videre sier Davo at han måtte jobbe hardt på fritiden sin for å oppnå de ønskede karakterene:

*Jeg ville så klart få de beste karakterene å sånt, men, ja, jeg sikta høyt og tok det som det kom. Så øvde jeg så klart. Jeg så ikke helt etter gratiskarakterer, hvis du skjønner.*

Davo var ikke bare opptatt av å bestå og komme seg gjennom den videregående skolen, men han var opptatt av å få gode karakterer. Han var bevisst på at dette var noe han måtte jobbe hardt for, og han gjorde mye lekser. Davo opplever å få lønn for strevet gjennom å oppnå de ønskede karakterene. På denne måten kan han opprettholde en indre motivasjon for å fortsette å jobbe hardt og gjøre det bra på skolen. Davo sier at han også sammenlignet sine resultater med andre elever i klassen, og han hadde et ønske om å ikke være den dårligste av dem. Her viser Davo til en prestasjonsorientert mestringsstrategi. Hvis han opplever å ikke oppnå den karakteren han hadde satt seg som mål å oppnå ved en prøve eller et fag, kan han fremdeles



oppleve mestring dersom de har sammenligner resultatene med de har fått samme eller dårligere karakterer. På denne måten kan han oppleve en subjektiv mestringsfølelse til tross for at han ikke nådde målsetningen sin.

Som nevnt, så opplever både Davo og Ferida et ytre press om at den videregående skolen var noe de var nødt til å gjennomføre. Både Wollscheid (2010) og Moen (2012) viser til at foreldre til ikke-vestlige migranter kan ha høye forventninger til barna deres angående skolegangen. Dette gjør også at både Davo og Ferida har høye forventninger til seg selv, og hva de skal prestere på den videregående skolen. Samtidig opplever de i stor grad å nå opp til disse forventningene. Dette gjør at de kan bygge videre på de positive mestringserfaringene de gjør seg. Med å bygge videre på den har de mulighet til å opprettholde en indre motivasjon for å gjøre det bra på skolen over en lengre periode, selv om også de opplever å være skoleleie til tider.

### **5.2.3 Erfaringer styrer forventningene**

Mange ikke-vestlige migranter som kommer til Norge kan oppleve et stort press fra de rundt seg, men de kan også ilegge seg selv en høy forventning i forhold til hva en skal prestere på den videregående skolen, og senere i yrkeslivet. For noen kan dette presset og forventningen være for mye i forhold til hva en klarer å prestere, mens andre opplever å leve opp til alle andres og sine egne forventninger. Klarer en ikke å leve opp til dette forventningspresset kan det være vanskelig å justere sine egne og andres forventninger. Verken Ali eller Sikal opplevde at de ble presset av foreldrene til å fullføre skolegangen, men begge opplevde også at de kanskje til dels måtte justere sine egne forventninger for å oppleve mestring. Dette kan også ha ledet til at foreldre som i utgangspunktet hadde et sterkt ønske om at barna deres skulle fullføre den videregående utdanningen, også måtte justere sine forventninger. Dette kan ha resultert i at verken Ali eller Sikal opplevde noe press hjemmefra for å fullføre. Davo og Ferida på sin side opplevde å leve opp til forventningene, og foreldrene kunne dermed opprettholde et press for at de skulle fullføre. Det kan resultere i at de opplevde et større press enn hva Ali og Sikal opplevde. Det som er usikkert er om spesielt Davo som opplevde et veldig sterkt press fra både hjemmet og hjemlandet om å gjøre det bra på skolen, hadde klart å justere forventningene dersom han hadde opplevd å ikke leve opp til dem.

## 5.3 Lærer-elev relasjonen

Denne delen vil omhandle informantenes opplevelse av deres relasjon til lærerne på den videregående skolen. Ali, Davo og Ferida sier at de fikk lite hjelp til skolearbeid hjemme. Grunnen til dette er hovedsakelig at foreldrene slet med det norske språket, og manglet den relevante kunnskapen for å kunne hjelpe. Gjennom intervjuene fremhever også alle informantene at lærerne hadde mye å si for deres skolegang. Mange ikke-vestlige migranter kan oppleve at de får lite hjelp hjemme til å gjøre lekser og skolearbeid. På denne måten kan lærerens rolle, og lærer-elev relasjonen være svært viktig. I denne delen vil alle de analytiske begrepene benyttes.

### 5.3.1 Sikal – En svak relasjonell opplevelse

Gjennom intervjuet med Sikal kommer det ikke tydelig frem om han opplevde mye hjelp i hjemmet sitt med skolearbeid. Samtidig ligger det en implisitt forståelse i intervjuet som tilsier at han ikke brukte veldig mye tid på skolearbeid på fritiden. Han sier han brukte mye av fritiden på å være sosial og at han var mye skolelei. På denne måten kan en anta at en god relasjon til lærerne kan være svært viktig for at Sikal skal føle seg sett, men også for at han skal få det faglige påfyllet som kreves for at han skal få bestått i alle fagene. Sikal følte at en slik god relasjon til lærerne var fraværende store deler av tiden på videregående. Han forteller om en vaktmester på skolen som han opplevde han fikk en god relasjon til, og dette var fordi han opplevde at vaktmesteren var interessert i å bli kjent med han. Han tok seg tid å prate med elevene på skolen. Sikal opplevde at lærerne ikke brydde seg om de elevene som ikke gjorde det bra på skolebenken:

*... jeg ble oversett. De som ikke var flinke var oversett og sånn var det bare. Du måtte bare bestå eller så er du ferdig på skolen. Læreren sa det rett ut til oss hele tiden at dere må ikke være her.*

Året Sikal var i utlandet som utvekslingsstudent fikk han et annet inntrykk av lærerne. Der følte Sikal seg både sett og akseptert, kontra første året der han fikk følelsen av at lærerne ikke brydde seg om han var til stedet i timene eller ikke. I intervjuet kommer det ikke tydelig frem om noen spesifikke opplevelser i møte med lærerne, annet enn at Sikal sier at han trivdes i miljøet som var på skolen. Den overordnede opplevelsen han sitter igjen med er at han følte seg usynlig i klasserommet i forhold til lærerne. Det er ikke dermed sagt at Sikal ikke

opplevde noen positive lærer-elev relasjoner, men det er tydelig at det er disse negative opplevelsene som har preget han i størst grad:

*Jeg tror ikke lærerne la merke til meg i klasserommene, fordi da satt jeg bare der til timen er ferdig. Så, men noen av lærerne var veldig bra. Jeg hadde veldig gode lærere i Utlandet...*

Lærerne på skolen i utlandet kan ha opplevd en helt annen person enn hva lærerne på de norske skolene gjorde. Gjennom en positiv relasjon vil Sikal kunne vokse på denne, og utvikle rollen sin i forhold til hvordan de ulike lærerne møtte han. Han sier han følte seg usynlig på skolen i Norge, og det å usynlig gjøre seg selv i klasserommet kan ha vært en måte Sikal forsøkte å unngå å forholde seg aktivt til det han opplevde som en negativ relasjon. Siste året var preget av mye fravær, og det kan også tolkes som et forsøk på å unngå å forholde seg til svake relasjonelle forhold til lærerne. Selv om lærerne på skolen kan oppleve dette som uhensiktsmessig atferd fra Sikal sin side, kan det ha bidratt til å bevare hans eget selvbilde og opprettholdt hans motivasjon for skolen.

I løpet av skolegangen vil en møte ulike lærere, og oppnå ulike relasjoner med hver og en av dem. Det er ikke slik at det bare vil eksistere en negativ eller en positiv lærer-elev relasjon. Kontekstuelle faktorer vil kunne virke inn, og en kan ikke ta for seg en relasjon og tenke at denne vil være konstant. De vil kunne svinge opp og ned. Samtidig fremstiller Sikal sine relasjoner med lærerne på en veldig svart og hvit måte der det ikke er særlige svingninger. Hans overordnede opplevelse i møte med lærerne er av en negativ karakter.

### 5.3.2 Ali – Faglig tilretteleggelse

Som nevnt tidligere, så sier Ali at han fikk lite hjelp hjemme med skolearbeid fordi moren og faren manglet den relevante kunnskapen for å kunne hjelpe. Ali gjorde heller ikke så mye skolearbeid ettersom han brukte mye av fritiden sin på fotball. Ali forteller at det ble vanskelig å henge med i undervisningen når han arbeidet såpass lite med skolearbeidet på fritiden.

*Jeg følte at jeg hang litt etter iallfall i realfag timene. Det er fag som du må jobbe med, og jeg jobbet minimalt. Det var nesten ingenting. Jeg brukte mye tid på fotball og jeg måtte pendle veldig mye.*

Gjennom intervjuet fremhevet Ali læreren sin rolle som svært viktig, både som rollemodell for elevene, men også som en som skal kunne tilrettelegge undervisningen til individets behov. Gjennom intervjuet skisserer Ali en tid på den videregående skolen der han selv kan henge litt etter i undervisningen. Han trekker frem to ulike lærere i de to realfagene han endte opp med å stryke i. Han sier han klarte å få stå karakter i standpunkt i kjemien, men strøk på en avsluttende eksamen. Samtidig strøk han på standpunkt i matte. Her hadde Ali ulike opplevelser av to ulike lærere i disse realfagene som han opplevde som vanskelige. Han forteller først om mattelæreren:

*Det var en dame, og hun var litt sånn gammeldags, også var hun veldig streng. Lite pedagogisk når jeg tenker tilbake i tid nå. Hun ville nesten ikke at jeg skulle lykkes. Hun var veldig streng med meg og la ikke til rette for at jeg kanskje hang litt bak og sånn. Men jeg ble heller straffet for det.*

Denne relasjonen opplever Ali som problematisk. Han opplevde at denne læreren ikke ønsket å hjelpe han ettersom det var hans problem at han ikke hang med i undervisningen. På denne måten kan Ali ha opplevd å bli møtt på en slik måte der han opplever at denne læreren ikke har noen særlige krav og forventninger til han. Dette gir seg utspill i relasjonen i form av at denne læreren ikke oppnår å komme i en betydningsfull posisjon for Ali. Hun vil ikke kunne bidra til å motivere han for faget på en god måte, og en slik lav motivasjon for faget vil kunne forsterkes av manglende mestringserfaringer. Dette sier Ali om kjemilæreren:

*... kjemilæreren min var helt fantastisk. Jeg kunne prate med henne, hun var åpen. Pedagogisk ganske bra. Hun sa hva jeg burde gjøre, og hun sa at jeg burde skjerpe*

*meg så da tok jeg det bokstavelig talt. Det var litt lettere å høre på henne når hun vil mitt beste. Det var litt sånn motsatt med hun andre.*

Slik det fremstår gjennom intervjuet virker det som om kjemilæreren i større grad la til rette faget på en slik måte at Ali opplevde det som hensiktsmessig til tross for at han opplevde å henge litt etter. Det kommer ikke frem i intervjuet hvordan hun gjorde dette rent praktisk, men Ali opplever å bli møtt av en lærer som vil hans beste. Som nevnt i teoridelen kan selvbilde være en generell opplevelse av seg selv, men også en spesifikk opplevelse av seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Den enkelte læreren har mulighet til å påvirke elevens opplevelse av seg selv i det enkelte faget. Til tross for at Ali i utgangspunktet slet med realfagene, og kanskje hadde en opplevelse av seg selv som faglig svak i disse fagene, så klarer kjemilæreren å motivere og engasjere Ali. Relasjonen mellom henne og Ali gjør at hun har mulighet til å komme i en slik posisjon der hun kan bidra til å motivere Ali. Samtidig kan ikke faget oppleves som for vanskelig slik at all mestring uteblir, men med en medierende hjelper har han mulighet til å oppleve mestring og utvikling i fag han i utgangspunktet ikke mestrer alene (Skodvin, 2010). Ali fikk lite hjelp til det faglige hjemmet, og læreren må dermed ansees som den som må bidra som en medierende hjelper.

Disse to ulike relasjonene kan bidra til å belyse hvordan ulike relasjoner kan påvirke Ali sin spesifikke opplevelse av seg selv, og viktigheten av en god lærer-elev relasjon for å bidra til motivasjon og mestring. Som nevnt, så fikk Ali stryk å matte og bestått i standpunkt i kjemi, men han strøk på avsluttende eksamen. En forståelse av disse relasjonene satt på spissen kan tolkes på en slik måte at de ga seg til utspill i form av bestått og ikke bestått. Positive lærer-elev relasjoner er ikke noe som bygges opp over natten, men det kreves en positiv gjensidighet over tid, og læreren som er den profesjonelle utøveren må forsøke å legge til rette for at en slik fruktbar relasjon har mulighet til å oppstå.

### **5.3.3 Ferida – Behovet for å føle seg «sett»**

Tidligere i avhandlingen har jeg presentert Ferida sin historie om den negative relasjonen hun opplevde med en av lærerne, og jeg vil derfor ikke bruke for mye tid på den i denne delen. Selvbilde og skolemotivasjon til Ferida var tidvis særdeles lav som en direkte årsak av denne relasjonen. En relasjon hun trekker frem som veldig positiv var med kontaktlæreren hun hadde siste året. Det hun trekker frem som positivt med denne relasjonen var at denne læreren tok seg tid å prate med elevene dersom læreren opplevde at det var et behov for det:

*... hun var mer opptatt av relasjonene med oss, elevene. Og det bidro til at man fikk en sånn lettelse i hverdagen. Hun var mer opptatt av at vi skulle ha det gøy i timen og at vi kunne lære gjennom å ha det gøy. Og veldig opptatt av å snakke med oss. Hvis hun så at noen hadde en tøff dag, så stoppet hun undervisningen og tok heller en prat med oss.*

En slik positiv opplevelse av relasjonen mellom henne og kontaktlæreren er helt motsatt av den erfaringen hun hadde med den tidligere omtalte læreren. Det kommer tydelig frem gjennom intervjuet at Ferida tidvis opplevde den videregående skolen som svært tung. Gjennom en slik sensitiv kontaktlærer som klarte å oppfatte når Ferida eller noen andre hadde behov for å prate, kan det ha bidratt til at hun opplevde at det var «tillatt» med slike følelser på skolen og i klasserommet. Hun sier at hun til tider kunne dra hjem og «tømme» seg til moren:

*... «nå er jeg drittlei skolen og nå må du høre på mens jeg får ut frustrasjonen min», også gråter jeg litt. Også får jeg omsorg tilbake. Det var liksom det at hun så meg da. Eller kanskje det at man ikke alltid trengte å si noe heller. Men mamma kjenner jo meg godt, og da skjønnte hun det da jeg hadde hatt en dårlig dag på skolen.*

Videre sier Ferida at hun kunne være veldig frustrert på moren og legge alt av skyld på henne dersom hun selv ikke hadde det bra:

*... alt hun gjorde var galt, og ingenting var bra nok, uansett hva hun gjorde. Og det var hun som hadde skylden for alt. Hun hadde skylden for at læreren min var rasistisk, og ja. Hun hadde bare skylden for alt, samme hva det var.*

Med å ha en kontaktlærer som anerkjente Ferida sine følelser og opplevelser kunne det bidra til at hun også i større grad anerkjente dem selv. Det kan virke som om hun tidligere ikke så på seg selv som en person som kunne romme alle disse negative følelsene, og gjennom skolehverdagen kunne de samles opp. I hjemmet kunne Ferida projisere disse negative opplevelsene over på moren som en forsvarsmekanisme, og det var hun som var dum og «roten til alt vondt». Relasjonen til kontaktlæreren kan i så måte være svært betydningsfull for Ferida, samtidig som det kan ha bidratt til å skape en trygg plattform for henne i skolehverdagen. Gjennom en slik relasjon vil hun også kunne utvikle og opprettholde et positivt selvbilde over tid, og samtidig oppleve mindre engstelse i skolehverdagen. Ferida sier hun skulket en del i den periode hvor hun opplevde veldig mye negativt fra den ene læreren,

men når hun trekker frem denne læreren det siste året blir ikke skulking et tema i intervjuet. Det kommer tydelig frem at slike positive relasjoner har mye å si for Ferida og hennes skolegang.

Ferida trekker også frem en lærer som hun kverulerte en del med i timene. Hun opplevde denne læreren som veldig faglig provoserende og lite pedagogisk. Samtidig ser hun tilbake på denne relasjonen med et positivt blikk. Hun sier de to kverulerte mye i timene, og hun lærte mye av å gjøre dette. Det kan forstås som om hun ubevisst opplevde det som svært godt å føle seg sett på en måte som kan karakteriseres som positiv. Hennes tidligere negative erfaringer kan bidra til at hun selv kan plassere sine egne lærer-elev relasjoner inn i et større perspektiv.

### **5.3.4 Davo – Den positive spiralen**

Davo forteller at han brukte svært mye tid på lekser og skolearbeid på fritiden, men at han også i stor grad måtte klare seg uten hjelp fra hjemmet. Dette var fordi at moren og faren hadde en del språkvansker og manglende relevante kunnskaper for å hjelpe ham. Davo sier at lærerne hadde mye å si for hans skolegang. Og det kunne være store forskjeller mellom de ulike lærerne. Den læreren han opplever som dyktig er den som gir mye ros og skryt, og som lærer fra seg faget på en morsom og spennende måte:

*Lærerne for det meste, var veldig viktig. For noen lærere ikke sant, du mister motivasjonen hvis læreren er kjedelig. Hvis læreren er artig, jeg synes noen av lærerne på skolen var veldig gode lærere, og som lærte på en veldig bra måte. Ikke så formelt, men uformelt, at de gjør fag litt spennende og morsomme sånn som i historie for eksempel. Historielæreren vår han var veldig flink, og det fikk meg til å interessere meg mer i det faget. Så var det andre fag som var litt kjedelige for lærerne var ikke så, han var flink men han var ikke så veldig, han tok alt slavisk etter boken, hvis du skjønner.*

Ettersom Davo beskriver et hjem med lite faglig støtte, kan han oppleve lærerens rolle som svært viktig for hans faglige utvikling og forståelse. Davo likte den som la boken til side, for denne læreren gjorde fagene mer spennende og klarte i større grad å undervise i faget. Han opplevd det mer som en selvstudie med de lærerne som fulgte boken slavisk, og fagene ble mer kjedelig. Det kan virke som om han opplever et behov for en medierende hjelper i den enkelte læreren for å oppnå hans faglige målsetninger. Det vil si at Davo er bevisst på hva han klarer alene og hva han ikke klarer alene, og han ønsker hjelp fra den enkelte læreren for å

oppnå de beste karakterene. I hans sone for den nærmeste utvikling er læreren den som best kan fungere som en medierende hjelper, slik at han kan oppnå sitt ønskede potensiale. På denne måten kan Davo oppleve mange positive faglige mestringserfaringer som videre kan bidra til en god motivasjon for skolegangen. I løpet av alle tre årene på videregående sier Davo at han ikke hadde noe fravær, og det kan vitne om en generell god motivasjon for skolen, til tross for at motivasjonsbegrepet kan forstås som svært flytende og kontekstavhengig. Læreren som følger boken slavisk vil ikke kunne fungere som en medierende hjelper, for Davo mener han kunne gjort disse fagene på egenhånd ved å lese i fagbøkene.

Det kan virke som om Davo har fått en del ros fra lærerne for hans innsats på skolen. Samtidig er det et poeng at han opplever denne rosen som fortjent. Hvis Davo til stadig hadde opplevd å få skryt uten at han selv hadde opplevd denne rosen som fortjent, kunne det resultert i at han ikke hadde gjort sitt beste. Davo opplever antageligvis rosen og anerkjennelsen som fortjent, og det kan styrke hans motivasjon om å opprettholde de gode resultatene og den positive skoleopplevelsen:

*Jeg satte meg høye mål på videregående. Jeg skulle ikke ha noen 1,2 eller 3-ere. Og det klarte jeg. Fikk 4,5 og 6-ere. Dette er både jeg og familien min ganske stolte over. Jeg var aldri ute etter å bare bestå.*

Davo viser til mange mestringserfaringer og positive tilbakemeldinger fra familien på hans resultater. Tidligere har jeg også fremhevet hans opplevelse av å få ros og anerkjennelse fra lærerne, og hans lærer-elev relasjoner kan forstås som en gjensidig positiv tilhørighet der begge partene speiler hverandre på en positiv måte. Han trekker ikke frem noen negative relasjoner med noen av lærerne. En kan si at Davo er inne i en «positiv spiral» der han opplever positiv tilbakemelding og anerkjennelse for sin skoleinnsats og resultater (Imsen, 2014). Når han opplever denne anerkjennelsen søker han etter å oppnå liknende positive tilbakemeldinger i liknende situasjoner. Dette kan bidra til å opprettholde Davo sin skolemotivasjon. Det kan forstås som om Davo er utsatt for en ytre påvirkning gjennom incentiver som ros og anerkjennelse. Samtidig er det slik at Davo søker etter denne positive anerkjennelsen, og han har en indre motivasjon for å søke etter og oppnå denne indre tilfredsstillelsen. Videre kan en slik positiv bekreftelse fra lærerne styrke Davo sin egen opplevelse av seg selv som en dyktig elev.



### **5.3.5 Ulike relasjonelle behov**

Ovenfor har jeg skissert hvordan de ulike informantene forteller om sine relasjonelle opplevelser med ulike lærere i skolehverdagen. Det kommer frem at alle har hatt ulike opplevelser med ulike lærere. Lærerne fremstilles som viktige personer og lærer-elev relasjonen kan ha mye å si for den enkelte. Samtidig kommer det frem at informantene kan ha ulike behov som læreren må forsøke å ta vare på. Det er informantens egen subjektive opplevelse som sier noe om den enkelte læreren har klart å ivareta de ulike behovene. Informantene opplever at noen klarer det, mens andre ikke gjør det. Det vil også bety at de ulike lærerne kan ha ulike oppfatninger angående den samme eleven. En god lærer-elev relasjon for informantene gjør at læreren kan komme i en slik posisjon der de har mulighet til å påvirke informanten i en positiv retning, og få ut den enkeltes potensiale. Det kommer også frem at informantene opplever lite hjelp hjemmefra med det skolefaglige. Mange av foreldrene til ikke-vestlige migranter har for dårlige norsk språklige ferdigheter, eller manglende relevant kompetanse for å hjelpe. På denne måten kan lærerens rolle være av særskilt betydning for de fleste av informantene mine. Med svak støtte i hjemmet er det på skolen den faglige forståelsen må oppstå.

### **5.4 Kjennetegn ved den enkelte informanten**

I analysedelen har jeg forsøkt å trekke frem informantenes subjektive erfaringer og opplevelser som de mener har vært viktig for at de fullførte den videregående skolegangen på normert tid. De har alle hatt ulike opplevelser og erfaringer i møte med skolehverdagen. Disse ulike erfaringene har gjort at de har vektlagt ulike ting, og derfor er ikke alle informantenes opplevelser blitt analysert i de ulike delene ovenfor. Ali sitt behov trekkes frem som behovet for en tilrettelagt skolehverdag og en positiv lærer-elev relasjon som bidrar til motivasjon og mestring. Moren og faren har liten relevant kunnskap som kan hjelpe han i de ulike fagene, ettersom de ikke har gått i norsk skole selv. Samtidig bruker han svært lite tid på skolearbeid hjemme, og hans behov for en positiv opplevelse av skolehverdagen og fagene kan dermed være avgjørende for at han fullførte den videregående skolegangen på normert tid.

Davo opplever et sterkt press fra mor og far, men også fra familien i Afghanistan på å få seg en god utdanning. Dette gjør at han også legger et stort press på seg selv. Med lite hjelp hjemmefra på grunn av at mor og far har en del språkproblemer, samt lite relevant kunnskap, kan en skolehverdag fylt med mestringsopplevelser være svært viktig for han. Denne

mestringen hadde mulighet til å oppstå i samspill med den læreren som var god å lære fra seg. Davo brukte mye tid på lekser, og det var på skolen han i stor grad måtte utvikle en forståelse for fagene. Samtidig hadde han gode venner, og gjennom hans erfaringer fra sjette klasse da han opplevde å bli uthengt for sin etniske bakgrunn, kan hans opplevelse av å ha gode venner være svært viktig. Erfaringene Davo har kan tilsa at både gode venner og et fruktbart læringsmiljø var viktige faktorer for at han opplevde mestring, som igjen kan forstås som viktig på bakgrunn av de enorme forventningene til hans skolegang. Denne mestringsfølelsen kan ha vært viktig for at han fullførte den videregående skolegangen.

Ferida sin opplevelse av trygg og stabil sosial tilhørighet med gode venner kan ha vært en svært viktig for at hun fullførte skolegangen. Hun opplevde også et press fra hjemmet om en god utdanning, samtidig som hun opplevde å bli uthengt for sin etniske bakgrunn av en av lærerne på skolen. Hun fremhevet også den gode læreren som så den enkelte eleven i timene, og som kunne ta de til siden og prate med dem dersom læreren opplevde at de hadde behov for det. Dette underbygger behovet hennes for et trygt og positivt læringsmiljø som en viktig faktor for at hun fullførte skolegangen.

Sikal sitt behov for positiv sosial tilhørighet kan ansees som viktig for at han fullførte den videregående skolegangen ettersom han havnet i det han karakteriserte som et negativt, og til dels kriminelt miljø. Faren var mye borte og moren slet med en god integreringsprosess på fritiden, og det kan forstås som om han manglet gode positive rollemodeller som kunne veilede han på en god måte i hans fritidsaktiviteter. Han sier han så opp til de eldre ungdommene i det negative miljøet, og den positive påvirkningen fra den sosiale tilhørigheten på skolen kan være en svært viktig faktor for at Sikal fullførte den videregående skolegangen.

Mange av disse faktorene som blir påpekt kan også forstås som viktig for enhver ungdom som skal inn i den videregående skolen. Samtidig vil utgangspunktet og erfaringene som informantene har gjort seg bety at noen av disse faktorene er av særskilt betydning for at de fullførte skolegangen.

## 6.0 Avslutning

I denne avslutningen vil jeg starte med å trekke ut noen temaer som ble gjort til gjenstand for drøfting i empiri og analysedelen, og belyse disse funnene opp mot tidligere forskning. Jeg vil også gi en kort oppsummering av avhandlingen, samt å gi noen avsluttende kommentarer for hva avhandlingen kan bidra med.

### 6.1 Konklusjoner

Det kan til dels være litt vanskelig å trekke ut noen generelle konklusjoner eller spesifikke faktorer som kan bidra til å gi en god forståelse av hva som bidrar til en positiv gjennomstrømning for ikke-vestlige migranter. Hver informant har sin unike historie, og det særegne med mennesket gjør at det er i stand til å tolke sin historie på sin egen unike måte. Samtidig kan det lille utvalget mitt som bestod av fire informanter fremheve deres egen opplevelse av å få ivaretatt sine særegne behov gjennom enten bevisste eller ubevisste prosesser. Disse behovene forstår jeg som individets sårbarhet eller mulighet til å oppleve sårbarhet. Med sårbarhet menes det individets fortolkning av subjektive erfaringer og opplevelser som kan øke sjansen for frafall. Hver enkelt informant kan ha ulike sårbarheter, og graden av sårbarhet kan variere. Med grad av sårbarhet mener jeg at noen sårbarheter har større sjanse for å lede til frafall enn andre. Gjennom empiri og analysedelen har jeg valgt å benytte meg av tre hovedtemaer som opplevdes som naturlig etter en gjennomgang av den innhentede empirien. Som nevnt tidligere, må disse temaene forstås som temaer og ikke som analytiske begreper. Disse temaene er *sosial tilhørighet, egen og andres forventinger og den gode lærer-elev relasjonen*.

Tre av fire informanter opplevde en positiv *sosial tilhørighet* som viktig for at de fullførte skolegangen. Denne positive sosiale tilhørigheten omhandlet det å ha gode og stabile venner på skolen. Alle disse informantene har gjort seg erfaringer som tilsier at gode venner er viktige. Som nevnt tidligere, så opplevde både Davo og Ferida å bli hengt ut på bakgrunn av sin etniske opprinnelse. Dette var sterke opplevelser for begge to, og jeg tolker det som en alvorlig sårbarhet, spesielt for Ferida ettersom denne oppstod i tiden på den videregående skolen. Denne opplevelsen påvirket begges selvbilde i en negativ retning, og de opplevde å ha negative tanker om seg selv, samtidig som de følte seg mindre verdt enn andre rundt seg. Gjennom en positiv sosial tilhørighet til klassekamerater fikk de ivaretatt sin sårbarhet på en god måte, og de fikk bygd opp og bevart et positivt selvbilde over tid. Det å ha gode venner i

tiden på den videregående skolen vil ikke bare være viktig for ikke-vestlige migranter, men for alle som er i den videregående skolen. Samtidig kan det forstås som svært viktig for Davo og Ferida å få ivaretatt denne sårbarheten ettersom de opplevde å bli uthengt på bakgrunn av å være ikke-vestlige. Sikal hadde også et sterkt behov for å oppleve en positiv sosial tilhørighet til klassekameratene på den videregående skolen for å få ivaretatt hans sårbarhet. Den kan forstås som behovet for å oppleve å bli speilet på en positiv måte i et positivt miljø. Det å få ivaretatt dette behovet kan for hans del ansees som essensielt ettersom han sier han kjenner individer som ikke som seg ut av dette miljøet slik han gjorde, og disse er fremdeles en del av det som Sikal karakteriserer som belastede miljøer. Med å komme seg ut av dette miljøet fikk Sikal mulighet til å «finne seg selv på nytt», med positive fortegn.

Det å oppleve en positiv sosial tilhørighet til venner på skolen kan være svært viktig for ens selvbilde, mestringsopplevelse og motivasjon for skolen, og ulike erfaringer og opplevelser kan bidra til å skape en refleksjon rundt betydningen av ens egne venner i den videregående skolen. Ali på sin side sier at vennene hans på den videregående skolen ikke var av særlig betydning for at han fullførte skolegangen. Videre kan det virke som om vennene hans har hatt en ureflektert betydning for han, ettersom han ikke trekker frem noen negative sosiale opplevelser som bidrar til å kontekstualisere betydningen av gode venner. Samtidig ligger det en implisitt forståelse av muligheten for å oppleve sårbarhet dersom han hadde opplevd å ikke trives sosialt på skolen. Det er en god del studier og forskning som tilsier at venner på skolen og fritiden er av betydning for gjennomstrømningen i den videregående skolen. Et eksempel på dette er et prosjekt «Ungdom i svevet» som ble avsluttet i Nordland i 2010 etter å ha pågått i fire år. Her ble ungdom mellom 15-25 år som sto i fare for, eller som allerede hadde falt fra den videregående skolen intervjuet. En del av disse ungdommene forteller om manglende opplevelse av å høre til, og følelsen av å ikke bety noe for noen. De følte at de stod utenfor fellesskapet (Halås, Mevik, Follesø & Jakobsen, 2015). Slik sluttrapporten for dette prosjektet legger det frem, viser det til mange fallgruver med det å føle seg utenfor fellesskapet, og det å stå alene. Gjennom en positiv sosial tilhørighet til medelever på den videregående skolen har informantene mulighet til å utvikle et positivt selvbilde, og på denne måten i større grad unngå engstelighet og lettere for å be om hjelp i skolesituasjoner enn de med et negativt selvbilde (Skaalvik & Skaalvik, 2013).

Det andre temaet jeg har trukket frem i empiri og analysedelen er *egen og andres forventninger*. Alle informantene mine hadde høye forventninger til seg selv og deres prestasjoner i møte med den videregående skolen. Davo og Ferida opplevde i tillegg et stort press fra familien sin om å oppnå gode resultater. Wollscheid (2010) sier at foreldre til ikke-vestlige migranter har høye forventninger til barna deres sin utdanning. Mestring blir dermed et sentralt begrep, og gjennom opplevelser og erfaringer informantene gjorde seg i tiden på videregående klarte de å tilpasse seg skolens struktur slik at de opplevde subjektiv mestring.

Gjennom intervjuene og analysedelen kan dette tolkes som informantenes mulighet for å oppleve en sårbarhet som kan få konsekvenser for deres skolegang. Davo og Ferida arbeidet hardt med lekser og skolearbeid, og de hadde et press om å fortsette inn på høyere utdanning etter endt videregående, dermed måtte de også prestere faglig godt. Behovet deres som ble ivaretatt her var opplevelsen av faglig mestring. Dersom de ikke hadde opplevd å oppnå sine egne og andres forventninger kan det ha ledet til lav mestringsfølelse og motivasjon. Gjennom positiv anerkjennelse fra lærere, medelever og familie på sine resultater kan det ha bidratt til å styrke deres behov for å føle seg som faglig dyktig og kompetente elever. Ali og Sikal har naturligvis også en sårbarhet som må ivaretas gjennom en subjektiv mestringsopplevelse. Begge ville ha best mulige karakterer fra videregående, samtidig som begge sier at de var vanskelige å oppnå på bakgrunn av noen kontekstuelle faktorer. Gjennom erfaringene og opplevelsene i møte med skolen fikk de ivaretatt behovet for å oppleve mestring ettersom de selv justerte sine egne forventninger til et realistisk nivå. Gjennom støttende familier opplevde de også positiv bekreftelse på seg selv som elever, og dermed kunne det også være lettere for dem selv å anerkjenne sine resultater. Hadde de hatt forventninger om å oppnå femmere og seksere i alle fagene, kunne mestringserfaringene uteblitt dersom det bare ble noen få fag med disse karakterene. Samtidig kommer det frem at informantene benyttet seg av mestringsstrategier for å bevare et stabilt selvbilde i møte med situasjoner de ikke opplevde å mestre. Disse mestringsstrategiene er omtalt i empiri og analysedelen og kan ansees som uhensiktsmessige eller hensiktsmessige mestringsstrategier, men disse strategiene ble ikke for mange eller for mangelfulle.

I Temre (2012) sin avhandling har hun tatt for seg fire fagpersoner som arbeider i den videregående skolen, og fire minoritetsspråklige ungdommer som ikke har fullført den videregående skolegangen på normert tid. Hun sier at de minoritetsspråklige informantene hennes presenterer en skolehverdag med en god del faglige nederlag og lite mestringserfaringer. Informantene benyttet seg også av det som kan karakteriseres som

uhensiktsmessige mestringsstrategier eksempelvis som skulk. Videre sier hun at informantene i liten grad hadde tro på at de kunne endre disse negative mestringserfaringene til noe positivt (Temre, 2012). Det endte i at tre av fire informanter til slutt endte med å stryke i flere fag og ikke oppnådde generell studie- eller yrkeskompetanse i løpet av normert tid. Det kommer tydelig frem at manglende mestringserfaringer bidrar til å redusere individets tro på egne ferdigheter. Samtidig kan det forstås som om Temre sine informanter kan ha benyttet seg av mestringsstrategier i en så stor grad at de ble for mange og/eller for mangelfulle, noe som igjen kan ha bidratt til frafallet. Informantene i mitt studie kan vise til at disse ikke ble for mange eller for mangelfulle. Spesielt Ali og Sikal kunne stå i fare for å oppleve en slik sårbarhet. Videre viser de til en god del mestringserfaringer, både faglig så vel som sosialt. Dette til tross for at Ali og Sikal endte med å stryke i noen fag. Samtidig viser alle informantene til at de fikk lite hjelp hjemme med skolearbeid ettersom foreldrene ikke hadde gått på norsk skole selv, og hadde dermed lite relevant kunnskap. Det vil dermed si at skolearenaen var viktig i forhold til at informantene opplevde å få ivaretatt behovet for å oppleve mestring.

Det tredje og siste temaet som jeg har trukket frem for å belyse problemstillingen er *lærer-elev relasjonen*. Tre av fire informanter opplevde problematiske lærer-elev relasjoner. Her kan det ligge en sårbarhet i erfaringene informantene hadde gjort seg, men det vil også kunne ligge en sårbarhet i muligheten til manglende positive lærer-elev relasjoner. Ferida opplevde som nevnt å bli uthengt på grunn av sin etniske bakgrunn av en lærer, og denne relasjonen var direkte destruktiv. Sikal opplevde seg selv som uønsket og usynlig hos enkelte lærere, og Ali opplevde lite forståelse og faglig tilretteleggelse fra spesielt en lærer. Samtidig fremhever alle informantene viktigheten av en god lærer og deres relasjon. Til tross for en del svake og dårlige relasjoner til noen av lærerne forteller alle informantene at de også hadde gode relasjoner til noen av lærerne. Behovet for å oppleve gode relasjoner til lærerne kommer dermed tydelig frem gjennom intervjuene. Sårbarheten til informantene gir seg utspill i hvilke behov de opplevde som viktig at ble ivaretatt i møte med lærerne. Ali hadde behov for en del faglig tilretteleggelse i de vanskeligste fagene, og lærere som stilte krav og forventninger til han. På denne måten kunne læren komme i en posisjon der en kunne bidra til å fremme motivasjon for faget, og legge til rette for faglig mestring.

Davo hadde behov for å få anerkjennelse og ros for hans faglige innsats for å fremme hans eget positive selvbilde, og for å opprettholde en god skolemotivasjon over tid. Samtidig skisserer Davo en skolehverdag der lærerne må fungere som dyktige medierende hjelpere for

å fremme hans mestringserfaringer. Gjennom analysen av Ferida sitt intervju fremstiller hun den gode lærer-elev relasjonen på en slik måte der hennes emosjonelle behov blir ivaretatt. Hun må føle seg sett og hørt på en positiv måte, noe som igjen bidrar til å styrke hennes eget positive selvbilde. Fra en slik trygg og god «plattform» kan gode mestringserfaringer og en god skolemotivasjon oppstå. Sikal viser også til et behov for å føle seg sett og hørt av lærerne, men han skisserer en tid på den videregående skolen der mye av denne positive relasjonen var fraværende. Analysen viser til at han spesielt siste året brukte en del uhensiktsmessige mestringsstrategier slik som skulk som et forsøk på å ivareta sitt eget positive selvbilde om seg selv som elev.

Ettersom hjemmene i liten grad var i stand til å hjelpe informantene med det faglige, kan relasjonen med den enkelte læreren i de ulike fagene ansees som svært viktig for at de tilegnet seg fagstoffet. Temre (2012) viser også til at hennes informanter opplevde lite skolefaglig hjelp i hjemmet, og det kan forstås som om ikke-vestlige migranter opplever mindre hjelp til det skolefaglige i hjemmet enn majoriteten. Dette kan forstås som en sårbarhet som mange ikke-vestlige migranter har til felles. Både Ali og Ferida henviser til at de strøk eller valgte å avslutte fag der de opplevde svake relasjoner til lærerne.

Nordahl (2010) fremhever lærer-elev relasjonen som svært viktig for forutsetningen for en god skolelivskvalitet for individet. Han sier at en god lærer må legge til rette for et godt læringsmiljø for individet, og det vil være lærerens ansvar å legge til rette for et fruktbart læringsmiljø for den enkelte. Nordahl (2010) sier også at det er når fagstoffet ligger innenfor individets forståelsesramme at læring og utvikling kan oppstå, og ettersom mange ikke-vestlige migranter kan oppleve å få lite skolefaglig hjelp i hjemmet, har læreren et viktig ansvar i formidlingen av faglige kunnskaper. I sluttrapporten av prosjektet «ungdom i svevet» fremheves det faktumet at én betydningsfull lærer-elev relasjon kan være nok til å gi individet opplevelsen av å bli sett og hørt (Halås et al., 2015).

Denne avhandlingen har vært et forsøk på å gi et innblikk i noen utvalgte ikke-vestlige migranter sine subjektive erfaringer og opplevelser som bidro til at de fullførte den videregående skolen. Ettersom utvalget har vært begrenset til fire informanter har jeg hatt mulighet til å gå i dybden av den enkeltes informant sine opplevelser og erfaringer, kontra det å «skrape i overflaten» av mange ikke-vestlige migranter sine erfaringer. Dette gjør at funnene i denne avhandlingen ikke vil kunne generaliseres, men det kan skape en dypere forståelse og en nyansert skildring av det komplekse samspillet som den enkelte ikke-vestlige

migranten opplever i møte med den videregående skolen. Avhandlingen kan vise til at alle informantene gjennom levde erfaringer og opplevelser hadde ulike sårbarheter som gjorde at de kunne stå i fare for å falle fra i den videregående utdanningen. Faktoren som bidro til at de kom seg gjennom utdanningen var at de ble møtt på de behovene de hadde. Istedenfor at sårbarheten ledet dem til frafall, opplevde de at deres overordnede selvilde forholdt seg positivt, de opplevde subjektiv mestring og en positiv motivasjon for skolen som varte over en lengre periode. Ulikhetene blant informantene ligger i hva det var som gjorde at de opplevde en slik sårbarhet som de gjorde, og hva som bidro til at de opplevde at behovene deres ble ivaretatt. Det er dermed ikke en fasit for hvordan en skal gå frem for å bidra til en positiv gjennomstrømning blant ikke-vestlige migranter i den videregående skolen. Hvert enkelt individ vil være forskjellige, og en må derfor klare å se det unike ved hver person slik at skolehverdagen tilpasses individet slikt at et fruktbart læringsmiljø kan oppstå.

Som ikke-vestlig migrant kan møte med den videregående skolen by på mange ulike og sammensatte utfordringer, og hver enkelt vil ha ulike utgangspunkt og forutsetninger for å lykkes i utdanningen. Gjennom en dypere forståelse av hva det var som gjorde at de fire informantene fullførte skolegangen på normert tid, har en mulighet til å bevisstgjøre seg på ulike prosesser som foregår under overflaten, og legge til rette for et fruktbart og givende læringsmiljø. Med at flere ikke-vestlige migranter fullfører den videregående utdanningen kan det over tid bidra til å redusere dagens sosiale forskjeller, og bidra til at etniske minoriteter i det norske samfunnet blir bedre integrert.



## 6.2. Oppsummering

Utgangspunktet for denne avhandlingen var å ta for seg frafallsproblematikken for ikke-vestlige migranter i den videregående skolen. Målet var å belyse faktorer som bidrar til en positiv gjennomstrømning med utgangspunkt i ikke-vestlige migranter som har den reelle erfaringen med å fullføre utdanningen på normert tid. Den kvalitative tilnærmingen gjør at en får et unikt innblikk i fire informanters opplevelser og erfaringer i møte med den videregående skolen. Med at jeg «kun» benyttet meg av fire informanter vil avhandlingen kunne gjenspeile en dypere forståelse av erfaringene og opplevelsene deres. Gjennom semi-strukturerte intervjuer har hver enkelt informant fått stor frihet til å fremheve temaer de selv opplevde som viktig for at de fullførte skolegangen på normert tid, og disse temaene har blitt gjort til gjenstand for drøfting i analyse og empiridelen. De er drøftet i lys av det teoretiske grunnlaget med *selvbilde*, *mestring* og *motivasjon* som analytiske begreper. Disse begrepene er forsøkt å gjort anvendbar på en slik måte at de bidrar til å belyse informantenes subjektive beskrivelser. På denne måten kan en utvikle en dypere forståelse til hva som bidro til informantenes gjennomstrømning.

I kvalitativ forskning som omhandler mennesker, uavhengig av kjønn og etnisitet vil det ikke eksistere noen fasit som er sann og riktig for alle. Dette er for at hvert individ vil være ulikt, og dermed vil også ens forutsetninger være ulike. Til tross for dette viser avhandlingen til noen sentrale temaer som informantene opplevde som viktige for deres skolegang, og det kan gi en indikasjon på hva ikke-vestlige migranter opplever som viktig for at de skal fullføre den videregående skolen.

## 6.3 Avhandlingens betydning

Det har vært gjort en god del forskning på frafall blant ikke-vestlige migranter i den videregående skolen, både kvalitativt og kvantitativt. Mye av denne forskningen bidrar til å belyse årsaker som leder til frafall. Denne avhandlingen belyser temaet på en annen måte ettersom fokuset er på ikke-vestlige migranter som har den reelle erfaringen med å fullføre den videregående skolen. Fokuset blir dermed ikke på hva som leder til frafall, men subjektive erfaringer og opplevelser som leder til gjennomstrømning på individnivå.

Informantenes fortellinger sett i lys av den valgte teoretiske tilnærmingen, kommer det frem til at det foregår mye under overflaten til den enkelte, mye mer enn det som er synlig på utsiden. Hver enkelt informant viser også til ulike behov som de opplever som viktig at blir

ivaretatt. Skolen som arena og den enkelte læreren på skolen har et ansvar som går utover det å kun lære fra seg god teoretisk kunnskap. Den norske skolen kan ansees som Norges største institusjon, hvor det ligger et implisitt ansvar som omhandler det å behandle mennesker på en måte som fremmer individets utvikling. Skolehverdagen må da tilrettelegges på en slik måte at den enkelte har mulighet til å oppleve en skolehverdag som fremmer et positivt selvbilde, bygger opp individets mestringsfølelse og tro på seg selv, og som bidrar til individets motivasjon for skolen, selv når skolen oppleves som tung og slitsom. Dette er prosesser som må foregå over en lengre periode, og til tross for at den videregående skolen skal ha et stort faglig fokus, viser avhandlingen til viktigheten av å også behandle mennesket. Læreren og andre som møter ungdommen i skolehverdagen må klare å se «under overflaten» til den enkelte.

Så lenge det fremdeles er markante forskjeller i gjennomstrømningsprosenten mellom majoriteten og ikke-vestlige migranter vil det være en tydelig indikator på at den videregående skolen ikke evner å legge til rette for et fruktbart læringsmiljø for det kulturelle mangfoldet. Det å oppnå lik gjennomstrømning, uavhengig av etnisk bakgrunn kan være et stort steg i riktig retning for å redusere sosial ulikhet mellom majoriteten og minoriteten over tid, og på sikt kan dette lede til at minoriteten i det norske samfunnet kan kalles for integrert.

## 7. Litteraturliste

Bakken, A. (2003). *Minoritetspråklig ungdom i skolen: Reproduksjon av ulikheter i sosial mobilitet?* (NOVA-rapport 15/03). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2003/Minoritetspraaklig-ungdom-i-skolen>

Bakken, A. (2009). *Ulikhet på tvers: Har foreldres utdanning, kjønn, og minoritetsstatus like stor betydning for elevers karakterer på alle skoler?* (NOVA-rapport 8/09). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2009/Ulikheter-paa-tvers.-Har-foreldres-utdanning-kjoenn-og-minoritetsstatus-like-stor-betydning-for-elevers-karakterer-paa-alle-skoler>

Bakken, A & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer.* (NOVA-rapport 7/12). Hentet fra: [http://www.hioa.no/asset/5587/1/5587\\_1.pdf](http://www.hioa.no/asset/5587/1/5587_1.pdf)

Bakken, A. & Seippel, Ø. (2012). *Framgangsrike skoler under kunnskapsløftet.* (NOVA-rapport 10/12). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/framgangsrike-skoler-under-kunnskapsloft/id712274/>

Binder, P. E. & Nielsen, G. H. (2010). Selvet og relasjonene – nyere psykoanalytiske perspektiv. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (4 oppl.) (s. 104-139). Oslo: Universitetsforlaget.

Daae-Qvale, I. (2009). Minoritets elever i videregående skole – ressursorientering, usynliggjøring og problemfokus. I K. Eide, N. A. Qureshi, M. Rugkåsa & H. Vike (Red.). *Over profesjonelle barrierer: Et minoritetsperspektiv i psykososialt arbeid med barn og unge.* (s. 101-127). Oslo: Gyldendal akademisk.

Daugstad, G. & Sandnes, T. (2008). Kvinner og menn i innvandrerbefolkningen: Noe er likt – mye er ulikt. *Samfunnsspeilet*. 2/2008. 39-45. Hentet fra: <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/noe-er-lik-mye-er-ulikt>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). *The what and why of goal pursuits: human needs and the self-determination of behavior*. Psychological inquiry, 11/2000. s. 227-268. Hentet fra:

[http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104\\_01](http://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1207/S15327965PLI1104_01)

Dzamarija, M. T. (2013). *Innvandringsgrunn 1990-2011, hva vet vi og hvordan kan statistikken utnyttes?* (SSB-rapport nr. 34/2013). Hentet fra:

<https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandringsgrunn-1990-2011-hva-vet-vi-og-hvordan-kan-statistikken-utnyttes>

Egge-Hoveid, K. & Sandnes, T. (2015). *Innvandrere og norskfødte med innvandrerforeldre i et kjønns- og likestillingsperspektiv Utdanning, arbeid og samfunnsdeltakelse* (SSB-rapport 2015/26). Hentet fra <https://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/innvandrere-og-norskfodte-med-innvandrerforeldre-i-et-kjonns-og-likestillingsperspektiv?fane=om>

Eriksen, T. H. & Sajjad, T. A. (2011). *Kulturforskjeller i praksis: Perspektiver på det flerkulturelle Norge* (5 utg.). Oslo: Gyldendal akademiske

Falch, Torberg; Anne Borge Johannesen og Bjarne Strøm (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. SØF-rapport 08/09. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/kostnader-av-frafall-i-videregaende-oppl/id589823/>

Grindland, M. V. (2009). Minoritetslevers frafall fra videregående opplæring. I G. E. Birkelund & A. Mastekaasa (Red.), *Integrert? Innvandrere og barn av innvandrere i utdanning og arbeidsliv*. (s. 61-74). Oslo: Abstrakt forlag AS.

Gulbrandsen, L. M. (2010). Kulturpsykologiske tilnærming til barns utvikling. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (4 oppl.) (s. 247-271). Oslo: Universitetsforlaget.

Halås, C. T., Mevik, K., Follesø, R & Torild Jakobsen, T. (2015). *Ungdom i Svevet (2011-15) Tilbakeblikk på fire år som nasjonal satsing* (rapport). Hentet fra:

<http://www.ungdomisvevet.no/?id=1345404&News=45&template=default>

Hansen, B. R. (2010). Daniel Sterns utviklingsmodell. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (4 oppl.) (s. 172-201). Oslo: Universitetsforlaget.

Hegna, K. (2013). Ungdom med innvandringsbakgrunn etter overgangen til videregående opplæring Tapte nettverk og svekket skoletrivsel? *Tidsskrift for ungdomsforskning*. 13(1). 49-79. Hentet fra: [http://www.nova.no/asset/6728/1/6728\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/6728/1/6728_1.pdf)

Helgesen, L. A. (2011). *Menneskets dimensjoner: Lærebok i psykologi* (2.utg., 1 oppl.). Kristiansand: Høyskoleforlaget.

Hundeide, K. & Gulbrandsen, L. M. (2010). Jean Piaget: En konstruktivistisk teori om barns utvikling. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (4 oppl.) (s. 202-225). Oslo: Universitetsforlaget.

Høydahl, E. (2008). Innvandrerbegreper i statistikken: Vestlig og ikke-vestlig – ord som ble for store og gikk ut på dato. *Samfunnsspeilet* 4/2008, 60-69. Hentet fra <http://www.ssb.no/a/samfunnsspeilet/utg/200804/ssp.pdf>

Imsen, G. (2014). *Elevenes verden: Innføring i pedagogisk psykologi* (5 utg.) Oslo: Universitetsforlaget.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3 utg., 2 oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Lyngsnes, K. M. (2007). «Ansvar for egen læring» i norsk skole. *Tidsskriftet FoU i praksis*. 1/2007, 45-58. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/146834>

Moen, M. F. (2012). «Minoritetsspråklige elever sliter på skolen» - myte eller realitet? Masteroppgave, Høgskolen i Lillehammer, Lillehammer.

Nes, K. (2013). Norsk skole anno 2013: Økende ekskludering under dekke av inkludering? *Padeia: tidsskrift for profesjonell pedagogisk praksis*. Nr. 5. 40-51. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/191742>

NESH, (Red.) (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Oslo.

Nielsen, G. H. & Binder, P. E. (2010). Den klassiske psykoanalysens grunnbegreper: Normalutvikling og psykopatologi hos barn og unge. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (4 oppl.) (s. 72-103). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. (2. utgave) Oslo: Universitetsforlaget.

Olsen, B. (2016). *Unge med innvandrerbakgrunn i arbeid og utdanning 2014: Eksklusive EØS-/EU-innvandrere*. (Statistisk sentralbyrå-rapport nr. 2016/09). Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/unge-med-innvandrerbakgrunn-i-arbeid-og-utdanning-2014>

Opplæringslova. *Lov av 17.juli 1998 nr. 61 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61?q=oppl%C3%A6ringsloven>

Säfvenbom, R. (2005). Fritiden som pedagogisk tumlepass i arbeidet med vanskeligstilte barn og unge. I R. Säfvenbom (Red.), *Fritid og aktiviteter i moderne oppvekst: Grunnbok i aktivitetsfag*. (s. 67-88). Oslo: Universitetsforlaget.

Sejersted, F. (2015). *Norsk Historie Fra 1970 Til 1990*. I Store norske leksikon. Hentet 1. september 2016 fra [https://snl.no/Norsk\\_historie\\_fra\\_1970\\_til\\_1990](https://snl.no/Norsk_historie_fra_1970_til_1990).

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2 utg.). Oslo: Universitetsforlaget.

Skodvin, A. (2010). Lev Semjonovitsj Vygotskij: Utvikling i kulturhistorisk perspektiv. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (4 oppl.) (s. 226-246). Oslo: Universitetsforlaget.

Smith, L. (2010). Bowlbys teori om barnets bånd og empiriske studier av tilknytning. I L. M. Gulbrandsen (Red.), *Oppvekst og psykologisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (4 oppl.) (s. 139-171). Oslo: Universitetsforlaget.

Solheim, L. J. & Øvrelid, B. (2009). *Samhandling i velferdsyrke* (5 oppl.). Bergen: Fagbokforlaget.

Statistisk sentralbyrå (2016a). Innvandrere etter innvandringsgrunn, 1. januar 2016. Hentet fra: <https://www.ssb.no/befolkning/statistikker/innvgrunn/aar-innvandringsgrunn/2016-06-17?fane=om#content>

Statistisk sentralbyrå (2016b). Hvor mange innvandrere til Norge framover? Hentet fra: <http://www.ssb.no/forskning/demografi-og-levekaar/befolkningsutvikling-flytting-og-dodelighet/hvor-mange-innvandrere-til-norge-framover>

- Statistisk sentralbyrå (2016c). Nøkkeltall for innvandring og innvandrere. Hentet fra <https://www.ssb.no/innvandring-og-innvandrere/nokkeltall/innvandring-og-innvandrere>
- Støren, L.A. (2005). Ungdom med innvandrerbakgrunn i norsk utdanning - ser vi en framtidig suksesshistorie? *Utdanning 2005 – deltakelse og kompetanse* (Statistisk sentralbyrå). 70-97. Hentet fra: <https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa74/sa74.pdf>
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (4 utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Temre, K. T. (2012). *En skole for alle? – en studie av frafall blant minoritetsspråklige elever i videregående skole*. Masteroppgave, Høgskolen i Telemark, Porsgrunn. Hentet fra: <https://teora.hit.no/handle/2282/2226>
- Thomassen, M. (2013). *Vitenskap, kunnskap og praksis: Innføring i vitenskapsfilosofi for helse- og sosialfag* (1 utg., 5 oppl.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Tuhus, P. T. (2010). En av tre har høyere utdanning. *Samfunnspeilet*. 5-6/2010, 26-32. Hentet fra: <http://www.ssb.no/a/samfunnspeilet/utg/201005/ssp.pdf>
- Utlendingsforskriften. *Forskrift 15. okt 2009 nr. 1286 om forskrift om utlendingers adgang til riket og deres opphold her*. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2009-10-15-1286?q=utlendingsforskriften>
- Vassnes, S. (2014). *Frafall i videregående skole*. Masteroppgave, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, Trondheim. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/270128>
- Vedeler, L. (2012). *Sosial mestring i barnegrupper* (2 oppl.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst: Tidlig innsats og tiltak mot frafall i den videregående opplæringen gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt* (NOVA-rapport nr. 12/10). Hentet fra: [http://www.nova.no/asset/4129/1/4129\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4129/1/4129_1.pdf)
- Østby, L. (2016). Bedre integrert enn mor og far. *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra <http://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/bedre-integrert-enn-mor-og-far>

Østby, L. (2015). Flyktninger i Norge. *Statistisk sentralbyrå*. Hentet fra <http://www.ssb.no/befolkning/artikler-og-publikasjoner/flyktninger-i-norge>



## 8. Vedlegg

### 8.1 Informasjonsbrev til informantene

#### **Informasjonsbrev**

*til mulige informanter*

Jeg er student ved høgskolen i Lillehammer (HiL), og studie jeg går på heter «Master i sosialfaglig arbeid med utsatte barn og unge». Veilederen min ved HiL er antropologen Anne Sigfrid Grønseth. Oppgaven jeg skal skrive vil omhandle frafall fra den videregående skolen, med et fokus på ikke-vestlig minoritetsungdom som har fullført den videregående skolen på normert tid

Det er selvfølgelig frivillig å delta, og alle opplysninger er konfidensielle og vil bli anonymisert i oppgaven, noe som vil si at alt jeg får vite vil være hemmelig og ingen vil klare å kjenne igjen hvem jeg har pratet med. Intervjuet/samtalen vil vare i ca. 1 time og kan finne sted der du måtte ønske.

Jeg håper du tillater at jeg kan benytte meg av en lydopptaker for å ta opp intervjuet, og det vil bli slettet når jeg er ferdig med det. Som nevnt er det frivillig å være med og du velger selv om du ønsker å svare på denne henvendelsen. Dersom du velger å delta har du muligheten til å trekke deg når som helst, også under intervjuet/samtalen.

Jeg håper du kan svare på noen spørsmål om hvordan du opplevde den videregående skolen og hvordan du hadde det utenfor skolen. Jeg er opptatt av din egen opplevelse av tiden i videregående og hvordan kunnskap fra en som har fullført videregående kan bidra med kunnskap til at flere klarer å gjennomføre skolegangen.

Hvis du kan tenke deg å snakke med meg ber jeg om at du tar kontakt med meg på SMS, mail eller ved å ringe. Veileder Anne Sigfrid Grønseth kan også nåes på mail.

Med vennlig hilsen Stig Andre Slettvoll Jørgensen

E-post veileder: [anne.gronseth@hil.no](mailto:anne.gronseth@hil.no)

E-post student: [sasj\\_89@hotmail.no](mailto:sasj_89@hotmail.no)

Telefon student: 404 77 282



## **Samtykke til deltakelse i studien**

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## 8.2 Intervjuguide

### Intervjuguide

#### 1. Introduksjon:

- Fortell meg litt om deg selv; navn, alder, etnisitet, morsmål, bosted, interesser, botid i Norge, alder ved innvandring
- Kan du fortelle litt om veien før videregående?
  - o Barnehage, barneskolen, trivsel
- Kan du si noe om framtidsutsiktene du hadde før valget av videregående?
- Hvor gikk du på videregående, og hvilken linje gikk du på?

#### 2. Mestring:

- Kan du si litt om hva du mener har vært viktig for at du gjennomførte den videregående skolen?
- Kan du fortelle om noen situasjoner enten på eller utenfor skolen som du mener var viktig for at du fullførte skolegangen?
  - o Gode lærere, venner, familie, interessant studie
- Kan du fortelle om noen situasjoner som gjorde deg glad, enten på skolen eller i forbindelse med skolen?
  - o Venner, gode prøveresultater,
- Kan du fortelle om noen situasjoner på eller i forbindelse med skolen som du opplevde som vanskelig?
  - o Fag, sosialt, trivsel, lærere, familie
  - o Hvordan kom du deg gjennom denne situasjonen?

#### 3. Motivasjon:

- Kan du fortelle om hva som motiverte deg for skolen?
- Er det noe ved deg eller noen rundt deg som har vært viktig for at du gjennomførte skolegangen?
  - o Lærere, venner, familie, andre.

#### 4. Selvilde:

- Kan du si noe om hvordan du ser på deg selv?
  - o Positiv, blid, morsom, som elev, som venn, ol.
- Kan du si noe om hvordan du tror andre ser på deg?
  - o Familie, venner, medelever, lærere
- Kan du si noe om hvordan du har utviklet deg gjennom tiden på videregående?
  - o Personlig vekst, mer moden

#### 5. Avslutning:

- Hvorfor tror du at så mange migranter faller ut av skolen?

- Hva tror du kunne vært gjort annerledes?
- Er det noe ytterligere du ønsker å legge til?
- Er det greit at jeg tar kontakt igjen dersom det er noe mer jeg lurer på?

### 8.3 NSD prosjektvurdering

# Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

## NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 11.01.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

*46559 Gjennomføringsproblematikken hos ikke-vestlig migrant ungdom i den videregående skolen. Behandlingsansvarlig Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder*

*Daglig ansvarlig Anne Sigfrid Grønseth*

*Student Stig André Slettvoll Jørgensen*

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres. Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og 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/meldeplikt/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://pvo.nsd.no/prosjekt>. Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 18.05.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen Vigdis Namtvedt Kvalheim

Andreas Bratshaug Stenersen

## 8.4 NSD kommentarer



### Personvernombudet for forskning

#### Prosjektvurdering – Kommentar

---

Prosjektnr: 46559

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke faktorer som bidrar til gjennomstrømming i den videregående skole for ikke-vestlige migrantungdommer.

Utvalget består av migrantungdommer som har fullført den videregående skolen.

Ungdommens subjektive oppfatning skal være i fokus. Rekrutteringen skjer til dels via eget nettverk. Ved rekruttering via eget nettverk er det spesielt viktig at forespørsel rettes på en slik måte at frivilligheten ved deltagelse ivaretas. Utvalget tar selv kontakt med student dersom de vil delta i studien. Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet, men kontaktopplysninger til veileder bør også påføres informasjonsskrivet.

Det behandles sensitive personopplysninger om etnisk bakgrunn eller politisk/filosofisk/religiøs oppfatning, jf. personopplysningsloven § 2-8 bokstav a.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Lillehammer sine interne rutiner for datasikkerhet.

Forventet prosjektslutt er 18.05.2016. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å: - slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel) - slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn) - slette digitale lydopptak.

## **8.5 Bekreftelse på utsettelse**

### **BEKREFTELSE PÅ ENDRING**

Vi viser til statusmelding mottatt 01.06.2016.

Personvernombudet har nå registrert ny dato for prosjektslutt 15.09.2016.

Det legges til grunn at prosjektopplegget for øvrig er uendret.

Ved ny prosjektslutt vil vi rette en ny statushenvendelse.

Hvis det blir aktuelt med ytterligere forlengelse, gjør vi oppmerksom på at utvalget vanligvis må informeres ved forlengelse på mer enn ett år utover det de tidligere har blitt informert om.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Vennlig hilsen,

Personvernombudet for forskning,

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS

Tlf. direkte: (+47) 55 58 81 80