

SIN EGEN LYKKES SMED?

Hvilke faktorer oppleves betydningsfulle, ut fra elevenes perspektiv, knyttet til det å fullføre videregående opplæring?

Hege Østgård



Høgskolen i **Hedmark**

Masteroppgave i Tilpasset opplæring, Avdeling for lærerutdanning og
naturvitenskap

HØGSKOLEN I HEDMARK

15. mai 2009

Forord

Denne mastergradsoppgaven markerer avslutningen på et to år langt studium i tilpasset opplæring. Det har vært to år med tvil om og tro på at dette skulle være gjennomførbart i tillegg til full jobb. Prosessen med selve skrivingen har vært alt den skal være, fra den ytterste fortvilelse til opplevelse av å ha kontroll. Etter som arbeidet skred frem ble jeg mer og mer interessert i hvilke faktorer ungdommene selv mener er betydningsfulle for at de skal fullføre videregående opplæring. Det har stormet rundt tema frafall i media i den perioden jeg har jobbet med oppgaven. Det å få ta del i ungdommenes fortellinger, gjennom intervjuene, har vært en berikelse og har fått fram både smil og tårer hos meg som forsker.

Jeg vil rette en stor takk til min veileder Stephen Dobson som har vært unik både gjennom å drive meg fram når jeg trodde jeg hadde all verdens tid og i forhold til faglig kunnskapsformidling og diskusjoner. Jeg vil også takke min biveileder Ingerid Straume som har vært til stor hjelp når det gjelder å komme med kloke innspill og forslag til teori.

Tolv flotte ungdommer sa ja til å dele fortellinger fra sitt liv med meg, noe jeg er utrolig takknemlig for og rørt over, og deres positive lærere og rektorer, var med på å gjøre dette prosjektet mulig.

Jeg vil takke min sjef på BUP Hamar og Østerdalen, Trygve Hannevold, for positiv holdning og velvilje i forhold til dette studiet og medstudent og kollega Berit Dystvold for gode innspill og godt humør.

En stor takk til de fantastiske barna mine og verdens beste eksmann som har stilt opp hundre prosent for at jeg skulle komme i mål, og ikke minst til vennene mine som hele tiden har trodd på meg og gitt meg hyggelige opplevelser gjennom prosessen.

Jeg håper denne oppgaven kan være av interesse og til inspirasjon for andre lesere.

Hamar 13.05.09

Hege Østgård

Norsk sammendrag

Frafall fra videregående skole, og spesielt innen yrkesfaglig studieretning, er ut fra forskning og mediedebatt en stor samfunnsbekymring. Frafallet innen noen av de yrkesfaglige studieretningene er 4 av 10, noe som gjør at det omfatter mange ungdommer.

I denne mastergradsoppgaven vil jeg, gjennom kvalitative metoder, finne ut **hvilke faktorer ungdommene ser på som betydningsfulle knyttet til det å fullføre videregående skole.**

Dreier det seg om individuelle eller relasjonelle faktorer?

Jeg har foretatt ni individuelle intervjuer og et gruppeintervju med tre informanter på to videregående skoler. Informantene går på teknisk byggfag og på design og håndverk.

Resultatene fra undersøkelsen drøftes i lys av teori, samfunns- og skolereformutvikling. Hovedfunnene drøftes i rammen av Axel Honneth sin teori om anerkjennelse hvor anerkjennelse betraktes som et universelt menneskelig behov og at ulike menneskelige behov må anerkjennes for at et positivt selvforhold skal utvikles.

Er det relasjon til lærer som er mest betydningsfullt eller er det tilhørighet i fellesskapet blant jevnaldrende? Eller er det støtte fra foreldre eller relevant undervisning på skolen som er viktigst?

Alle disse faktorene utgjør en helhet i forhold til å være sosialiseringsarenaer for ungdom. Hovedfunnet i undersøkelsen er, ut fra ungdommenes ”stemme”, at det er dem selv, deres egen motivasjon og deres egne fremtidsdrømmer som er den mest betydningsfulle faktoren knyttet til å fullføre videregående opplæring.

Ungdommenes tro på egen suverenitet i forhold til å fullføre videregående opplæring er i tråd med individfokuset i Kunnskapsløftet. Det er også på linje med nyere sosiologisk teori hvor konsekvensene av vårt kulturpluralistiske samfunn og kulturell frisetting er tema.

Engelsk sammendrag (abstract)

In recent years there has been a growing concern in Norway about the increased number of students who drop out of high school. In some vocational high schools, four out of ten students will not finish their high school degree. This large number tells us that the problem is wide-spread.

In this Master's thesis I will use quantitative methods to try to discover **which factors the students themselves regard as most important in completing their high school degree.** *Are individual or relational factors most important?*

I have interviewed nine students individually, and have also interviewed two groups of three students. The informants go to two different high schools, and study either building construction or handcraft and design.

I will discuss my findings in relation to the general development of the community, the development of school development policies, and in relation to Axel Honneth's theory of recognition. Recognition in this context is the general need for humans to be recognized and accepted. The personal need for recognition must be acknowledged in order to develop self-confidence.

Which factor is more important, the relationship to teachers or to fellow students? How important is encouragement and support from parents? Or are teaching techniques a more decisive factor in completing a high school education?

All of these factors form a complete arena for socialization for the students. Based on the students' responses, however, my main findings show that their own will, their own motivation, and the plans they have for the future are the key factors in completing a high school degree.

The students' own belief in their sovereignty regarding completion of their high school degree is in total agreement with the individual focus in "Knowledge Promotion", (*Kunnskapsløftet*), the latest school reform in Norway. This belief also conforms to the latest sociological theories, and consequences of living in a multicultural society and cultural liberation of youths are discussed.

Innhold

1	Innledning	7
1.1	Tema og bakgrunn.....	8
1.2	Oppgavens struktur	8
1.3	Om frafall i media	9
1.4	Presentasjon av forskning om frafall.....	11
1.5	Om tilpasset opplæring	14
1.6	Ungdom og skole	16
1.7	Ungdom og samfunn	17
1.8	Oppsummering av forskning og mediedebatt	21
1.9	Problemstilling og forskningsspørsmål.....	21
1.10	Presiseringer av noen begreper	22
2	Teoretisk fundament	24
2.1	Teori om anerkjennelse	25
2.2	Symbolisk interaksjonisme	29
2.3	Motivasjonsteori.....	32
2.4	Oppsummering av oppgavens teoretiske fundament	34
3	Metode og vitenskapsteori	36
3.1	Kvalitativ metode	36
3.1.1	Refleksjon og tolkning: Fenomenologisk hermeneutikk	38
3.1.2	Betydning av egen bakgrunn, holdninger og forforståelse	39
3.2	Forskningsmetode	40
3.2.1	Gruppeintervju	40
3.2.2	Halvstrukturert intervju	40
3.2.3	Hjelpemidler under intervjuene.....	41
3.2.4	Triangulering.....	41
3.2.5	Operasjonalisering av begreper	41
3.3	Intervjuguide	43
3.3.1	Pilotundersøkelsen	43
3.4	Utvalg og utvalgsstrategi.....	44
3.4.1	Informantene	45

3.5	Generaliserbarhet, reliabilitet og validitet.....	46
3.5.1	Generaliserbarhet	46
3.5.2	Validitet.....	47
3.5.3	Reliabilitet	47
3.6	Etiske refleksjoner, og refleksjoner rundt gjennomføringen.....	48
4	Resultater og drøfting	51
4.1	Presentasjon av hovedfunn.....	51
4.1.1	Betydningen av de voksne.....	51
4.1.2	Betydningen av jevnaldrende og venner	55
4.1.3	Betydningen av undervisning.....	57
4.1.4	Betydningen av motivasjon	59
4.2	Oppsummering betydningsfulle faktorer	60
4.3	Analyse og drøfting av kategoriene.	62
4.3.1	Anerkjennelse og krenkelse i kjærlighetssfæren.	62
4.3.2	Anerkjennelse og krenkelse i rettssfæren.....	66
4.3.3	Anerkjennelse og krenkelse i solidaritetssfæren	69
5	Konklusjon og avslutning	75
5.1	Funn og tolkninger av det empiriske materialet.....	75
5.2	Refleksjon og implikasjon	77
6	Litteraturliste.....	79

Vedlegg

Vedlegg 1 - Godkjenning NSD

Vedlegg 2 - Samtykkeerklæring, Foreldre/Foresatte

Vedlegg 3 - Samtykkeerklæring, Elever

Vedlegg 4 - Informasjonsbrev, Informanter/Foresatte

Vedlegg 5 - Informasjonsbrev, Skolen

Vedlegg 6 - Intervjuguide

1 Innledning

Fire av ti slutter underveis, men hvilke faktorer gjør at noen fortsetter?

Frafall fra videregående opplæring har de siste årene i økende grad vært i fokus i media, med hovedvekt på det spesielt store frafallet innen yrkesfaglig studieretning. I følge Statistisk sentralbyrå sluttet nær hver femte elev som begynte på videregående skole i 2002. Det beskrives at frafallet er størst i mekaniske fag og trearbeidsfag. Her er frafallet på 4 av 10 (Statistisk sentralbyrå, 2008).

Det å gå på skole er en viktig del av å høre til i jevnaldningsfellesskapet. Tidligere var det slik at man kunne få seg jobb etter ungdomsskolen, men mulighetene for dette er nå begrenset ut fra hvordan samfunnet har endret seg. I vårt samfunn forventes det at en skal fullføre videregående opplæring etter ungdomsskolen. Opplæringsbedriftene og skolene skal legge til rette for læring uavhengig av individuelle variasjoner i evner, interesser og motivasjon.

Ut fra ”St.melding nr. 16 ...og ingen sto igjen” skal alle få et solid grunnlag for livslang læring, noe som innebærer at utdanningssystemet skal gi alle de samme mulighetene til å skaffe seg kunnskap, holdninger og ferdigheter som er viktige for å leve et godt liv og bli aktive samfunnsdeltakere. Det skal også hjelpe elevene til å realisere sitt læringspotensial uavhengig av sosial bakgrunn (Kunnskapsdepartementet, 2006). Sannsynligheten for å bli ekskludert fra videre utdanning og arbeidsliv allerede som ung voksen mangedobles hvis man ikke fullfører videregående opplæring (ibid.).

Er man sin egen lykkes smed?

Ut fra forskning på feltet er mitt inntrykk at hovedfokus er på valg/feilvalg, oppfølgingstjeneste, kompetanseheving innen spesielle fagområder for lærere, samt opplæring som ikke svarer til forventningene (Havn, Buland, Finbak, & Dahl, 2007). Tiltak på systemnivå som alternative læringsarenaer, bevissthet rundt sårbarheten i overganger i utdanningsløpet og rammer knyttet til skolehverdagen er også mye tematisert (Havn et al., 2007).

1.1 Tema og bakgrunn

Hva betrakter ungdommene selv som betydningsfulle faktorer for å fullføre videregående opplæring? Er det i tråd med forskning og mediedebatt? Er det faktorer som de unge mener er av større betydning enn hva forskningsmiljøene har fokus på?

Spørsmål som dette er med å danne bakgrunn for valg av tema for oppgaven. Jeg undrer meg over betydningen av å oppleve seg anerkjent og det å ha en god relasjon til menneskene omkring seg. Dette er begreper jeg knapt har sett skrevet, ei heller tematisert, i verken mediedebatten eller i nyere forskning på feltet. De konsekvenser tap av det fellesskapet skole representerer for den enkelte elev har også vært en motivasjon for valget av tema.

For meg er det å få fram ungdommenes stemme rundt hva de opplever som betydningsfulle faktorer for å fullføre videregående opplæring det essensielle. Dette omfatter både elevens forhold til seg selv, til lærere, jevnaldningsfellesskapet og foreldre. Om elevene får undervisningen tilpasset sine ferdigheter og behov, samt om den oppleves relevant er også av betydning.

Jeg ønsker å få fram om det er noen sammenheng mellom informantenes opplevelser og forskning innen feltet, debatten i media, skolepolitikk og samfunnsutvikling.

Mitt mål er å avdekke faktorer som kan øke sannsynligheten for at elevene skal fullføre videregående opplæring. Gjennom arbeidet søker jeg å finne viktige komponenter som kan hjelpe miljøet og systemene rundt elevene til både økt forståelse og til å utvikle adekvate tiltak i arbeidet med å øke sannsynligheten for videre deltakelse. En målsetting er at denne oppgaven kan gi noen svar på hva det er viktig å være bevisst på ut fra hva elevene mener er betydningsfullt for å fullføre videregående skole.

1.2 Oppgavens struktur

Kapittel 1 leder fram mot problemstillingen. Mediedebatten og nyere forskning om frafall presenteres her. Videre vil begrepet tilpasset opplæring og begrepene frafall og relasjon også utdypes i dette kapittelet. Da reformutvikling i skolen og samfunnsutvikling likeså har stor innvirkning på de unges liv vil dette bli tatt med som viktige bakgrunnsfaktorer for problemstillingen. I kapittel 2 presenteres oppgavens teoretiske tilnærming og den valgte rammen for å drøfte empiriske funn. Metodevalg og vitenskapsteoretisk perspektiv

presenteres i kapittel 3 sammen med forhold rundt undersøkelsen og påfølgende refleksjoner etter gjennomføringen. Kapittel 4 omhandler hovedfunn ut fra den empiriske undersøkelsen illustrert av informantutsagn før kategoriene drøftes i lys av teori, forskning, samfunns- og skoleutvikling i rammen av Axel Honneths teori om anerkjennelse. Konklusjon og avslutning kommer i kapittel 5, samt refleksjon og implikasjon.

1.3 Om frafall i media

Som nevnt i innledningen har frafall fra videregående skole vært mye omtalt i media. Jeg vil ta fram noen momenter som har vært debattert i løpet av den tiden jeg har jobbet med oppgaven, og som er relevante for forståelse av ”frafall”.

Hver tredje ungdom som gikk ut av 10. klasse på Østlandet våren 2002 strøk, eller sluttet, før de var ferdig med videregående opplæring. 66 prosent av ungdommene gjennomførte, og fikk studie eller yrkeskompetanse, mens 15 prosent sluttet før de hadde fullført. 19 prosent av elevene gjennomførte, men uten å bestå (Tessem & Sandvig, 2008). Artikkelen i Aftenposten er basert på hovedfunnene i prosjektet ”Bortvalg og kompetanse”. Det at noen av elevene ikke har de forutsetningene som er nødvendige for å klare de vanskelige kravene for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse nevnes av forskningsleder Eifred Markussen som en del av forklaringen bak det store frafallet (ibid.). Bedre tilpasset opplæring nevnes som et relevant tiltak, da dette kan føre til at flere kan hindres i å avbryte opplæringen (Tessem & Sandvig, 2008).

Reform 94 blir i Hamar Arbeiderblad nevnt som en forklaringsmodell for det store frafallet (Kurseth, 2008). Denne reformen førte til store omveltninger i videregående skole, da den blant annet ga all ungdom fra 16 til 19 år rett til tre års videre utdanning, noe som skulle ende med studiekompetanse. I kronikken uttrykkes det skepsis til at en 16 åring skal bestemme seg for livslangt levebrød når de går ut av 10. trinn (ibid.). Faget håndverk og design, som nå har blitt en paraply som samler 23 fag, nevnes som et eksempel på hvordan videregående opplæring kan ha blitt mindre motiverende for mange elever. Når de er ferdige med grunnkurs (første læreår) har elevene ikke fullført første læreår i sitt fag for eksempel frisør, men de har fullført 1. læreår i 23 fag. Dette beskrives som lite motiverende, da de ennå ikke har tilegnet seg kunnskap knyttet til det spesifikke yrkesvalget de har gjort (Kurseth, 2008).

Mye av forskningen er rettet mot tiltak. I Aftenposten 14.10.08 nevnes ulike tiltak for å stoppe frafallet i den videregående skolen (Tesseem, 2008). Tiltakene er overlevert statsråd Bård Vegard Solhjell. Her vektlegges det at elevene skal få et fleksibelt skoletilbud, som kan møte arbeidslivets krav (Ibid.). Tett samarbeid mellom skole og bedrift, samt en bevissthet om ikke å drive opplæring til gårsdagens yrker poengteres i artikkelen. At det ikke er lovfestet rett til læreplasser for alle, nevner en representant for en elevorganisasjon som bekymringsfullt (Tesseem, 2008).

Det store frafallet innen yrkesfag beskrives i medlemsbladet "Utdanning" 24.10.08 som en stor utfordring (Skjelbred, 2008). Blant elever som begynte på yrkesfaglig opplæring i 2001 var det 30 prosent som ikke fullførte, mens tallet innen allmennfagene var 6. Fraffallet er størst i løpet av eller etter første studieår. Tiltakene som nevnes i artikkelen kommer fra utvalget som har drøftet fremtidens yrkesfagutdanning og dette utvalgets innstilling; "Fagopplæring for framtida". Styrking av rådgivningstjenesten, yrkesretting av opplæringen i programfagene og fellesfagene, samt en kompensering av manglende læreplasser med to års praksisnær læretid i skolen nevnes som relevante tiltak (Skjelbred, 2008). Veiledning av lærere blir, iflg. utvalget, også en viktig komponent.

Det store frafallet fra videregående opplæring er iflg. kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell en av de største utfordringene det norske samfunn står overfor (Tesseem & Iversen, 2009). I artikkelen i Aftenposten 02.03.09 under overskriften "Bilen trenger ikke diktanalyse" sier elever ved en videregående skole i Valdres at de synes det er greit at det stilles krav, men at engelsken de lærer ikke har noe med deres fremtidige yrke å gjøre (ibid.). I den samme artikkelen refereres Solhjell knyttet til at teori og praksis må smeltes sammen, mens det ut fra Gudmund Hernes er Latinskolen som fortsatt holder kloen over fellesskolen. Solhjell varsler en gjennomgang av læreplanene med tanke på ulike målformuleringer for yrkesfag og studieforberedende fag (ibid.).

I debatten i media rundt tema frafall finner jeg relasjon mellom lærer og elev, og samspill, lite tematisert. Ei heller kommer det tydelig fram hvilken innvirkning samfunnsutviklingen har på det økende fraffallet. Det forskes mye innen feltet, og flere av utspillene i media kommer som et resultat av presenterte rapporter fra forskning. Jeg vil nå gå inn i noe av den forskningen som er gjort, og vil undersøke hvilke dreining den har og om det sammenfaller med mediedebatten.

1.4 Presentasjon av forskning om frafall

Frafall er et forskningsfelt hvor store undersøkelser er gjort de siste årene. For å få en helhetlig forståelse av problematikken er kjennskap til eksisterende forskning viktig også for å forstå hvorfor elever velger å fortsette på videregående skole. Som i mediedebatten er det innen forskning noen hovedmomenter som det rettes fokus mot. Jeg vil ta for meg noen av disse for å få et relevant bakteppe for formuleringen av min problemstilling og mine forskningsspørsmål.

Jeg har tatt utgangspunkt i hovedfunnene i rapporten ”Intet menneske er en øy” som er en rapport fra evalueringen av tiltak i ”Satsning mot frafall” (Havn et al., 2007). Denne satsningen ble ledet av utdanningsdirektoratet og pågikk fra 2003-2005 med forlengelse til 2006. I 2003 ble tiltak iverksatt i 4 fylkeskommuner, mens resten av perioden omfattet alle fylker. Hovedfokus for satsningen var å utvikle effektive tiltak for å forebygge frafall, fange opp og å veilede ungdommer som faller ut for å få de tilbake i arbeid eller utdanning. Det var også et ønske om å videreutvikle arbeidet med å bedre statistikkgrunnet og dokumentasjon på feltet.

I rapporten ”Bortvalg og kompetanse” (Markussen, Sandberg, Lødding, & Frøseth, 2008) blir det beskrevet hvordan et kull ungdommer som gikk siste året i grunnskolen i 2002 blir fulgt igjennom og ut av videregående. Prosjektet ble gjennomført i 7 østlandsfylker, og utgangspunktet var fylkenes behov for å danne seg et bilde av bortvalget i videregående opplæring. Rapporten fokuserer på hvilke forhold som i sterk grad forklarer variasjonene i kompetanseoppnåelsen.

Rapporten ”Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretning og fylke” (Byrhagen, Falch, & Strøm, 2006) er utviklet på grunnlag av datamateriale fra Statistisk sentralbyrå.

Det å ha valgt feil linje, eller ikke ha kommet inn på den studieretningen man ønsket, er en faktor som kan føre til frafall. Egnede tiltak for å møte dette er å øke kompetansen hos rådgivertjenesten. Det at eleven skal gjøre bevisste valg, og ha et realistisk syn på hva de kan forvente, er målet med tiltaket. At eleven ikke har kommet inn på sitt førsteønske når det gjelder studieretning øker iflg. rapporten ”Bortvalg og kompetanse” faren for frafall. Ut fra rapporten beskrives også funn i retning av at mange elever på yrkesfaglig studieretning ikke planlegger sin fremtidige yrkeskompetanse (Markussen et al., 2008).

Mye plass er viet kompetanseheving, som middel for å hindre frafall. Mange av tiltakene i prosjektet (Havn et al., 2007) handler om å øke kompetanse hos rådgivere og hos personale i oppfølgingstjenesten, mens det har vært mindre satsning på skoleledere og faglærere. Det er også behov for økt kompetanse rundt ”å se” elevene, avdekke risikofaktorer knyttet til frafall, elevers psykiske helse og minoritetsspråklige elever (Havn et al., 2007). Det har i forbindelse med satsningen blitt iverksatt kompetanseutviklingstiltak, primært i forhold til karriereplanlegging og veiledningskunnskap.

Overganger i utdanningsløpet er et viktig tema innen forskning, og spesielt overgangen fra ungdomsskolen til videregående skole. Dette forklares med at man allerede i ungdomsskolen og tidligere kan se sentrale faresignaler og identifisere en gruppe ungdommer som står i faresonen for å slutte (Havn et al., 2007). Etablering av gode rutiner i forbindelse med skolestarten og tydeliggjøring av rammer og forventninger er også tiltak som nevnes som relevante. Å sikre informasjonsoverføring fra ungdomsskole til videregående, slik at individuelt tilpassede løp utformes nevnes også (Havn et al., 2007).

At elevene skal oppleve mestring skal ivaretas gjennom satsning på tilpasset opplæring (Havn et al., 2007). Det å ha mottatt spesialundervisning i ungdomsskolen beskrives som en variabel som har negativ effekt på å fullføre videregående opplæring (Markussen et al., 2008).

Motivasjon er et begrep som går igjen i den forskningen jeg har. Funn viser at det er økt sannsynlighet for å slutte på skolen når elevene ikke prioriterer å gjøre skolearbeid, ikke har ambisjoner om høyere utdanning, har hatt stort skolefravær på 10. trinn og følte seg utenfor sosialt (Markussen et al., 2008). Det å føle seg som en inkludert del av det sosiale fellesskapet skolen nevnes som en motivasjonsfaktor.

Betydningen av tydelige rammer, grenser, synlighet, struktur og arbeidsdisiplin kommer inn som relevante faktorer for å gjøre elevenes skolehverdag bedre (Havn et al., 2007).

I rapporten ”Bortvalg og kompetanse” er et av funnene at det å ha minoritetsspråklig bakgrunn øker sannsynligheten for frafall (Markussen et al., 2008).

Noen elever har behov for opplæringsarenaer utenfor skolen for å nå sine mål om faglig/yrkesfaglig kompetanse (Havn et al., 2007). Dette kan variere fra noen timer alternativ opplæring i uken, til at store deler av opplæringsløpet legges utenfor skolen. Det å utvikle gode og velfungerende nettverk med næringslivet nevnes som et sentralt tiltak. Opplevelsen

av å bli stilt krav til i arbeidslivet, kan gi elevene et mer realistisk bilde av hva som forventes av dem. Noe som vanskeliggjør arbeidet er mangelen på lærlingplasser for de som følger ordinære utdanningsløp. Dette vil komplisere opprettelse av alternative læringsarenaer (ibid.). Mange bedrifter er skeptiske til å ta inn elever med høyt skolefravær, og som mangler de egenskapene som næringslivet ser på som en viktig (ibid.). Det stilles også spørsmål om hvem som skal ha ansvaret for de alternative løpene i bedrift, og fokuseres på betydningen av at de ansvarlige har god kjennskap til pedagogikk og elevens individuelle behov.

Foresatte sin rolle, som de viktigste støttespillerne for elevene, poengteres både når det gjelder oppfølging i forbindelse med skole, mestring av livet og hverdagen generelt (Havn et al., 2007). De representerer alternative holdninger og verdier, enn hva ungdommene møter i jevnaldningsgruppen. Det å lage arenaer og systemer for økt foreldremedvirkning, gjerne ved bruk av e-mail og sms, nevnes som egnede tiltak (ibid.). Om foreldrene lever sammen når ungdommen er 15 år, om de har utdanning utover grunnskole selv og om mor er i arbeid nevnes også som relevante faktorer når frafall tematiseres (Markussen et al., 2008). I SØF rapporten nr. 08/06 beskrives også foreldrenes utdanningsbakgrunn som en viktig faktor når det gjelder å predikere mulig frafall (Byrhagen et al., 2006).

Solid ledelsesforankring, og forankring i skolens lærerkollegium omtales som suksesskriterier for å lykkes i arbeidet mot frafall. Dette kan bidra til at nødvendige personer på skolen ikke velger bort arbeid med tiltak mot frafall til fordel for mer presserende oppgaver. Skoleeier har et klart definert ansvar for spredning av erfaringer og tiltak mellom skolene, og vedlikehold av kontakten med aktører utenfor skolen (Havn et al., 2007). Kontaktlæreren utpeker seg som den primære til å avdekke symptomer på mulig frafall. Det poengteres at kontaktlærer ikke må stå alene med dette ansvaret, men må få hjelp og støtte innad i skolen samtidig som eksterne samarbeidspartnere deltar i samarbeidet f.eks. PPT, helsesøster, NAV osv. (Havn et al., 2007).

Debatten i media og forskning sammenfaller innen mange områder når frafall er tema. Tiltak på systemnivå peker seg ut som et fokusområde, mens tiltak på relasjonelt og individnivå er mindre tematisert. Tilpasset opplæring er nevnt, i forbindelse med opprettelse av alternative læringsarenaer, men er ikke mye i fokus som noe alle har krav på og som forebyggende virkemiddel. Motivasjon nevnes også, men hovedsakelig opp mot konsekvenser hvis den er lav. I neste kapittel vil jeg ta for meg ”tilpasset opplæring” og noen ulike måter å forstå dette begrepet på.

1.5 Om tilpasset opplæring

De ulike skolereformene har hatt konsekvenser for forståelsen av ”tilpasset opplæring”. Jeg vil klargjøre min forståelse og videre bruk av begrepet.

Tilpasset opplæring er et gjennomgående prinsipp i hele grunnutdanningen. Kravet om at undervisningen skal være tilpasset den enkeltes behov og forutsetninger er nedfelt i opplæringsloven § 1-2 (Kunnskapsdepartementet, 2006). Tilpasset opplæring er ikke et mål, men et virkemiddel for læring og at det omfatter alle elevene. I rapporten ”Forskning om tilpasset opplæring” av Kari Bachmann og Peder Haug presenteres mye av den norske forskningen som er relevant for forståelsen av tilpasset opplæring som begrep (Bachmann & Haug, 2006). De ulike definisjonene av begrepet skisseres ideologisk og politisk. I rapporten kategoriseres definisjonene ut fra en smal eller vid forståelse av begrepet. Den smale forståelsen er knyttet til en forestilling om at tilpasset opplæring er ulike former for konkrete tiltak, metoder og bestemte måter å organisere opplæringen på. Den vide forståelsen kan oppfattes mer i retning av en ideologisk forståelse av begrepet, eller som en pedagogisk plattform som skal prege hele skolen og den virksomhet (ibid.).

I Reform 94 og Reform 97 var det et sterkt fokus på mål om likeverd og hensyn til fellesskapet. Tilpasset opplæring innenfor fellesskapets rammer, med likeverd som mål, ble forfektet som viktige momenter (Bachmann & Haug, 2006). I kunnskapsløftet 06 ble det en forskyvning mot økt individualisering og fokus på resultat kvalitet (ibid.). Opplæring, som individualisering, blir her framstilt som et alternativ til den sterke vektleggingen av enhet og fellesskap. Økt kvalitet på elevenes læringsutbytte gjennom organisatorisk tilrettelegging, differensiering og kvalitetssikringssystemer beskrives som viktig. Den enkelte elevs basiskompetanse er et fokus, noe som representerer en forskyvning over til enkeltindividets læring, mer uavhengig av fellesskapets rammer. I L97 var temabasert innhold i opplæringen det primære, mens det i kunnskapsløftet er erstattet med kompetansemål. Dette ansvarliggjør skoleeiere, skoleledere, lærere, elever og foreldre på en helt annen måte enn tidligere. (ibid.).

I kunnskapsløftet (L06) uttrykkes skolens prinsipper slik:

Fellesskapet skal bygge på og ivareta mangfoldet i elevenes bakgrunn og forutsetninger. Opplæringen skal fremme elevenes allsidige utvikling og deres kunnskaper og ferdigheter. Fellesskolen skal ha ambisjoner på elevenes vegne, gi de utfordringer og mål å strekke seg etter. Samtidig skal skolen og lærebedriften ta

hensyn til elevenes ulike forutsetninger og progresjon slik at alle kan oppleve gleden ved å mestre og å nå sine mål (Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006:31).

Det understrekes også at skolen skal stimulere elevene i deres personlige utvikling og identitet, i det å utvikle etisk, sosial og kulturell kompetanse og evne til demokratiforståelse og demokratisk deltakelse. Videre skal skolen også sikre at det fysiske og psykososiale arbeids- og læringsmiljøet fremmer helse, trivsel og læring (*Læreplanverket for Kunnskapsløftet, 2006*)

I L06 er tilpasset opplæring i større grad enn tidligere en dreining mot individualitet. Dette betyr ikke dette at det er en ensidig individualisering siden fellesskapets rammer og enhet ligger til grunn.

Lars Løvlie formidler ut fra L97 at solidaritetstenkningen viker for individualismens ideologi og prestasjonstenkning (Løvlie, 2001). Han skriver at L97 "taler" hele tiden selvsagt om individets forhold til samfunnet og kulturarven, men at den ikke bruker relasjonsbeskrivelser. Dette forklarer han med at ny-individualismen har individet, og ikke relasjon, som grunnleggende pedagogisk begrep (Løvlie, 2001). Dette er tanker som kan betraktes ut fra Hans Skjervheim`s forståelse som, i følge Bachmann og Haug, er at lærernes handlinger ikke kan reduseres til tekniske handlinger, og at tilpasset opplæring er avhengig av relasjonen mellom individene der handlingen skjer. Da elever og lærere er tenkende og handlende personer vil deres tanker og handlinger ikke kunne bestemmes på forhånd (Bachmann & Haug, 2006). Denne oppgaven er forankret i et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv, noe som gjør det relevant å ha et fokus på betydningen av å lytte til elevenes stemme rundt forhold som angår dem selv. I oppgaven stiller jeg spørsmål ved betydningen av relasjon mellom lærer og elev, som jeg vurderer som en forutsetning for å komme i posisjon til å kunne tilpasse undervisningen til elevenes ulike behov. Dette fordi elevens opplevelse av å være anerkjent i samspillet med læreren har betydning for om eleven tør meddele læreren sine opplevde, individuelle behov, noe som igjen har konsekvenser for tilpasset opplæring.

Skolens betydning og posisjon for ungdom har gjennomgått store endringer gjennom tidene. Det relevant å ta med noen momenter rundt hvordan disse endringene og hvilke konsekvenser dette har for ungdom.

1.6 Ungdom og skole

I fiskebåten var ungdommene en av mannskapet mens de i skolen er i samme båt, men styrer seg selv (Krange & Øia, 2005).

De sosiale strukturene i samfunnet har endret seg markant de siste årene, noe som har hatt stor innvirkning på forhold rundt ungdom, og ikke minst ungdom og skole/opplæring. For få år siden var utdanning en mulig fremtidsveg blant mange. Det moderne samfunn har forsterket skolens posisjon på en slik måte at det ikke er mange alternative valg før fullført videregående opplæring. I løpet av etterkrigstiden har de mange ulike skolereformene endret barn og unges tilværelse radikalt. Der det tidligere handlet om økonomi og familiebakgrunn for å ta videre utdanning, er det i dag i praksis innført 13-årig grunnskole for alle. Før reformene på 1990 tallet hadde ungdom et reelt valg mellom å ta videre utdanning eller å begynne å arbeide. I dag er dette valget mer fiktivt (Krange & Øia, 2005). Skolen er i dag et lærings og arbeidssted for elevene. Innen skolen som arena skjer faglig formidling og sosialisering. Her foregår alt fra læring til planlegging av fritid og forhold rundt kjærlighet og vennskap. I boken "Den nye moderniteten" står det at de som faller ut av skolesystemet også har en tendens til å falle ut av ungdomssosialiteten, det vil si *det* ungdom har seg imellom (Krange & Øia, 2005). I artikkelen "Utdanningsreformens paradokser" skriver Lars Løvlie at L97 inneholder en nesten besettende tro på det presterende enkeltindividet, og det på tross av talen om felleskap og tradisjon (Løvlie, 2001). Kravene som L97 formulerer, stilles direkte til den enkelte lærer og elev, og de beskrives å være ut fra noe han kaller "Den ensomme aktørs perspektiv". "Det presterende enkeltindivid" kan forstås som et individ som realiserer seg gjennom kravet om ytelse, innsats og prestasjon (ibid.). Spørsmålet er hva som binder individene sammen, når premisset fellesskap og gjensidig anerkjennelse opphører. Løvlie hevder at svaret i tiden er "den individuelle prestasjon". Det kan forstås som at prestasjonene blir middelet for personlig identitet og anerkjennelse (Vetlesen, 1998).

Skolen forfekter allment aksepterte verdier, d.v.s. likhet i verdier og erfaringsbakgrunn. Tidligere kunne noen ungdommer oppleve å få sine første yrkeserfaringer i bedrift eller på båt, men skolen som sosialiseringfaktor gir helt andre føringer når det gjelder bevissthetsdannelse, og strategier for å tilpasse seg livet som voksen. I skolesamfunnet opplever ungdommene et fellesskap med hverandre, men det har karakteristika fra det kollegiale fellesskapet -fellesskap mellom likesinnede. Innerst inne er eleven konkurrenter de vet det (Krange & Øia, 2005).

Den videregående skole står overfor store utfordringer når den nå skal være en skole for (nesten) alle (Frønes, 2007). Dette innebærer en stor endring, fra tidligere å ha vært for noen utvalgte.

De erfaringer elever gjør i skolen har stor betydning både for deres faglige selvbilde og for deres selvakseptering (Fauske & Øia, 2003). Det er en sentral pedagogisk oppgave å støtte de med behov for særskilt tilrettelagt opplæring, og samtidig tilpasse opplæringen til de faglig flinke. Skolen er et maratonløp som dreier seg om fremtidig inkludering eller ekskludering (Frønes, 2007). Vetlesen hevder at norsk skole har gått fra tradisjonsformidlet klassisk dannelse til individuell prestasjonsmani, noe som gir forståelse for den utfordringen dette er for en del av elevmassen (Vetlesen, 1998).

Skolens posisjon i samfunnet, og ungdommens rolle i den, har endret seg opp gjennom tiden, men hvordan har ungdommens posisjon i samfunnet blitt påvirket av utviklingen? Når ungdommene skal uttale seg om hvilke faktorer de betrakter som betydningsfulle rundt det å fullføre videregående skole, og dette skal drøftes, ser jeg det som relevant å også ha med et samfunnsperspektiv.

1.7 Ungdom og samfunn

I avsnittet overfor har jeg sett konsekvenser av endringer i forhold som omfatter skole. Jeg vil nå betrakte det å være ungdom i lys av samfunnsendringer. Dette med tanke på den senere drøftingen av de mulige konsekvenser disse endringene har for ungdom, og deres syn på hvilke faktorer som er betydningsfulle for å fullføre videregående skole.

Det har vært store strukturelle forandringer knyttet til familien som sosialiseringsarena. Barn får en økende grad av oppmerksomhet opp gjennom historien, men de har aldri stått i sentrum på samme måte som i dag. (Fauske & Øia, 2003). Endringer i familiens struktur, funksjonsmåte og vilkår har og innvirkning på barns levekår og livsbetingelser (ibid.). Moderne familieliv er sammensatt, og variasjonene i livsstil og samlivsformer, er større enn på 1950- og 1960-tallet. Familien med to yrkesaktive medlemmer er en av endringene innen familien som system. Tidligere var mannen i yrkeslivet og kvinnen var i hjemmet. Familien som sosialiseringsfaktor har mistet ulike funksjoner de tidligere hadde i form av produksjon, sosial kontroll og slektsforpliktelser (Frønes, 2006). Nå er familien i større grad er tillagt funksjoner for sosialitet, samliv, nærhet og kjærlighet.

I forhold til skilsmisser og gjengifte har mye skjedd de siste årene. Mange opplever at foreldrene skiller lag, noe som får konsekvenser for barna. Mange barn opplever også å få flere halvsøsken i tillegg til sine biologiske søsken. I den sammenheng er det relevant å nevne Vetlesen som i boken "Dydsetikk" betrakter den klassiske kjernefamilien som truet. Det beskriver han som meget belastende, da mennesket trenger det fellesskapet med andre som kjernefamilien gir (Vetlesen, 1998). Når de sosiale arenaene for identitets og moraldannelse som befinner seg mellom individnivå og overordnet kollektivnivå (familien), svekkes, øker faren for at individene henvender seg til, eller rekrutteres av, fremmedfiendtlige former for fellesskap (Vetlesen, 1998). Disse fellesskapene vil kunne tilby noe individene savner (Vetlesen, 1998). Dette blir drøftet senere i oppgaven og settes i rammen av Axel Honneths betraktninger rundt individets kamp for anerkjennelse.

Tenårene danner overgangen mellom barndommens fantasirike og voksenstatusen de unge skal inn i (Fauske & Øia, 2003). Dette innebærer store utfordringer rundt å finne sin egen identitet. Thomas Ziehe viser gjennom begrepet "kulturell frisetting" hvordan de unge frigjør seg fra tradisjoner. Begrepet betegner en prosess som både leder til usikkerhet og belastning, og som åpner for forandring (Ziehe, Fornäs, & Retzlaff, 1989). De unge har nå større muligheter til å forme sitt eget liv og sin identitet fristilt fra tradisjoner, sosial klasse, nasjon og kjernefamilie. Ziehe nevner at ungdom i større grad enn tidligere er på søken etter livsstil framfor levestandard (Fauske & Øia, 2003). I dag har ungdom større mulighet til å skissere, utprøve og omformulere sin identitet (Ziehe et al., 1989). Ziehe hevder på lik linje med Vetlesen, at betydningen av sosial klasse, nasjon og kjernefamilie er redusert, og individet er mer og mer fristilt fra sosiale strukturer. Det kan sees i sammenheng med det økende fokus på individualitet.

I følge Vetlesen er også moralen i samfunnet vårt individualisert. Det innebærer at moralen er et anliggende for individet som det kan og skal velge på vegne av seg selv og egen overbevisning (Vetlesen, 1998). Moral blir uttrykt som noe velgbart og individet er den velgende innstans (ibid.). Mangfoldet i livsstiler og livsformer vil danne individer som stimuleres til og har evner og mot til å prøve ut alternative måter å leve på. Vetlesen drøfter sammenhengen mellom kulturell pluralisme, moralsk individualisme og dydsetikk. Han formidler dydsetikken som akterutseilt, begrunnet med at selv om den er aktørsentrert og betoner individets ansvar for å utvikle og praktisere dydene, kan ikke disse individene klare seg uten overindividuelle ressurser som tradisjoner eller praksiser (Vetlesen, 1998). Den enkelte er avhengig av ressurser utenfor seg selv og sitt eget liv for å orientere seg i en

situasjon knyttet til hva som rett å gjøre. I et samfunn preget av kulturell pluralisme og moralsk individualisme må en motreaksjon vise seg. Dette i form av lengsel etter det som var, et savn etter fellesskap og de trygge, gode verdiene. Faren er at tiden vi lever i blir en gullalder for karismatiske ledere som inngir dette fellesskapet, og gir retning og føringer for individer som er ensomme og fremmedgjort i all sin individualisme (ibid.). Forholdet mellom fellesskap og individualisme kan betraktes dialektisk. En slik type individualisme vil kaste individet tilbake til seg selv, alltid bare på seg selv, på en måte som underernærer alle behov for en sosial forbundethet med andre. Jo mer radikal og ensidig individualiseringen er desto større vil hungeren etter noe annet uten for seg selv med basis i tilhørighet være (ibid.). For mye individualisme skaper grobunn for tette og identitetsgivende fellesskap, mens for mye fellesskap vil skape grobunn for lengselen etter frihet (Vetlesen, 1998). Individuell frihet og selvrealisering krever tilhørighet som betingelse. Vetlesen hevder at individualismen har gått for langt, slik at hungeren etter et fellesskap å ”varme seg på”, støtte seg kognitivt og moralsk på er stor (Vetlesen, 1998). Desto større denne blir, desto større er muligheten for en renessanse for dydsetikken og dens vektlegging av fellesskapets betydning (Vetlesen, 1998). Sosiologen Ulrich Beck betrakter den økte individualiseringen som et tegn i tiden (Beck, 1992).

”The individual himself or herself becomes the reproduction unit of the social in the lifeworld” (Beck, 1992:90)

I det mennesket frisettes henvises det til seg selv, i den forstand at det er dem selv som individer, ikke som medlemmer av bestemte kollektiver eller fellesskap, som må ta på seg ansvaret for alle livsvalg i arbeidslivet så vel som i privatlivet.

Each person`s biography is removed from given determinations and placed in his or her own hands open and dependent on decisions (Beck, 1992:135)

I flg. Beck kan konsekvensen av den økte individualiseringen være dramatisk for det enkelte individ. Dette fordi individualisering av sosiale ulikheter kan forvandle systemproblemer til personlige svik. Beck snakker om forvandlingen fra eksternårsaker til egenårsaker, og systemproblemer til personlig tilkortkommenhet (Beck, 1992).

Når det gjelder relasjoner til jevnaldrende er venner av stor betydning i ungdomsalderen. Jevnaldringsrelasjoner kan forstås som sosial interaksjon med andre på omtrent samme alder eller i samme alderskategori (Frønes, 2006). Innen jevnaldringsrelasjonene finner man mange

og ulike konstellasjoner, og disse er ikke nødvendigvis synonyme med venns­kapsrelasjoner. Jevnaldringsmiljøet kan forstås som en treningsarena mellom familien og voksensamfunnet. Dette innebærer at man gjennom ungdomsgruppa lærer å møte voksensamfunnet (Frønes, 2006).

Fritid sammen med jevnaldrende representerer et felt for opplevelse og identitetsdanning. Fritid og jevnaldringsmiljøet utgjør et alternativ til familien med hensyn til intimitet, selvfølelse, regler, verdier, kultur, tolkning og tilknytning (Fauske & Øia, 2003). Tidligere var fritiden preget av ansvar og jobb, noe den moderne ungdommen i større grad er fritatt for. Frønes beskriver endringer de siste 20 årene ved at ungdom fra å søke ut når det gjelder samvær med jevnaldrende og fritidsaktiviteter, nå i økt grad søker sammen i hjemmet basert på tilgang på pc og spillrelaterte aktiviteter (Frønes, 2006).

I følge Aristoteles virkeliggjøres ”det moralsk gode liv” i vennskap (Vetlesen, 1998). Det vektlegges to forutsetninger for slikt vennskap: gjensidighet og uavhengighet. Dersom individet ikke opplever kjærlighet eller vennskap har det svært få steder å gå til selv i vårt samlivspluralistiske samfunn (Vetlesen, 1998).

Individualiseringen legger en stor byrde på individets skuldre samtidig som den er en gevinst for friheten. Individualiseringens samfunnsmessige gjennombrudd markerer en dreining fra en oppvekst til nytte for familie, slekt, nabolag osv., til å være en oppvekst rettet mot seg selv. Frisetting fra det kollektivt overleverte betyr ikke bare at individet i større grad enn før henvises til seg selv, samt anerkjennelse fra venner og jevnaldrende, men også at det i sterkere grad blir henvist til samfunnsmessige krefter og institusjoner utenfor seg selv.

Økt individualisering viser seg som en trend ut fra både skolereformer og samfunnsutvikling. Utviklingen innen skolen har gått fra å ha et klart fokus på enhets- og fellesskapsdanning, til å være et sted hvor elever skal nå sine individuelle kompetansemål. I samfunnet har utviklingen gått fra tradisjoner basert på sosial klasse, nasjon og kjernefamilie i retning av at man er sin egen lykkes smed innen de fleste livsområder.

De områder som nå har blitt tematisert vil bli oppsummert i kapittelet under.

1.8 Oppsummering av forskning og mediedebatt

Frafall er viet mye oppmerksomhet i samfunns og skoledebatten. Det er hovedsakelig tiltak på systemnivå som er fokus. Mye forskning er gjort på de som faller fra, mens jeg er opptatt av de faktorer som ungdommene vurderer som betydningsfulle for at de faktisk fortsetter på videregående skole. Jeg vil identifisere faktorer som er virksomme med tanke på elevene i risikosonen. Betydningen av tilpasset opplæring er nevnt i den forskning jeg har lest, men kun med få ord. Ordene relasjon og anerkjennelse er heller ikke vesentlig behandlet. Det samme gjelder det å oppleve seg sett. Det er fokus på motivasjon, men mest ut fra om elevene vet hva de ulike valgene de skal ta innebærer og hvilke mål som skal nås og hvordan dette skal gjøres. Lærerens rolle er i forskningen poengtert i forbindelse med å avdekke symptomer på frafall, samtidig som han eller hun beskrives som å være den første til å handle ved bekymring. Hva med lærerens holdninger, verdier og syn på eleven?

Samfunnsendringene og dreiningen i de to siste læreplanene i retning av økt individualisering har innvirkning på ungdom. Jeg stiller spørsmål om noen av disse endringene vil gjenspeile seg i informantenes svar på hva de opplever som betydningsfulle faktorer rundt deres skole og fremtidsplaner.

Det store frafallet fra videregående opplæring, spesielt innen yrkesfaglig studieretning, har i tillegg til mediedebatt, forskning, skolepolitiske endringer og samfunnsutviklingen ledet meg fram til problemstillingen som blir presentert nedenfor.

1.9 Problemstilling og forskningsspørsmål

Ut fra forskning på feltet, mediedebatten og interesse for feltet har problemstillingen min blitt som følger:

Hvilke faktorer oppleves betydningsfulle, ut fra elevenes synspunkt, knyttet til det å fullføre videregående opplæring?

Ut fra problemstillingen har jeg formulert følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål:

Hvilken betydning har relasjonelle forhold for at elevene skal fullføre videregående opplæring? Hvilken betydning har individuelle forhold for at elevene skal fullføre videregående opplæring?

Forskningsspørsmålene er formulert med tanke på å få en retning på både intervjuguiden og oppgaven. Målet er å finne ut hvilke faktorer ungdommene selv opplever som betydningsfulle for at de skal fullføre videregående opplæring. Jeg vurderer både relasjonelle og individuelle forhold som viktige komponenter, men ønsker å finne ut i hvilken grad det samsvarer med ungdommene sine tanker gjennom intervjuer.

I kapittelet under vil begrepene frafall og relasjon bli presisert da dette ikke kommer naturlig senere i oppgaven, samt at jeg vurderer de som viktige for den videre drøftingen.

1.10 Presiseringer av noen begreper

I denne delen av oppgaven vil den mening jeg legger i begrepene frafall og relasjon utdypes. Disse har betydning for forståelsen av mine forskningsspørsmål, samt den påfølgende drøftingen av det empiriske materialet.

Det er mange mulige definisjoner av frafall ut fra hvilke perspektiv man betrakter det i lys av. Frafall er en måte å karakterisere ungdoms bevegelser inn og ut av videregående opplæring ut fra et systemperspektiv. Basert på ulike typer forskning innen feltet beskrives det at frafallet ofte er midlertidig. Videre viser forskning at komponenter som høyt fravær, liten motivasjon og lave karakterer er det sikreste tegnet på fremtidig frafall (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Begrepet fraværsfaktorer brukes i rapporten ”Intet menneske er en øy” og defineres som de umiddelbare grunnene elevene har til å velge bort skolen (Havn et al., 2007). Disse faktorene finner vi både i og utenfor skolen samt i skjæringspunktet hvor elevenes tilværelse i og utenfor skolen møtes og glir over i hverandre (ibid.).

I skolen kan fraværsfaktorer ifølge rapporten være feilvalg, dårlig læringsmiljø, lite tilpasset opplæring, dårlig klassemiljø og dårlig kjemi med lærere. Utenfor skolen kan fraværsfaktorer være familieforhold, rus, økonomi, borteboerproblematikk, psykiske problemer med mer.

Min bruk av begrepet frafall i denne oppgaven har følgende meningsinnhold: Frafall fra videregående opplæring er avbrudd i skolegangen uavhengig av hvilken tidligere skolehistorie eleven har med seg og årsaker som ligger til grunn.

”Sosiale relasjoner” brukes når samhandlingen mellom partene får en viss varighet, stabilitet eller regelmessighet. Begrepet kommer fra det latinske ordet *relatio* som egentlig betegner at en gjenstand står i forbindelse med en annen (Eide & Eide, 2007). En viss grad av enighet om

relasjonens innhold, gjensidige forventninger, plikter og rettigheter er viktige forutsetninger når vi skal definere hva en sosial relasjon er. Typisk for sosiale relasjoner er at partene utøver en form for innflytelse på hverandre (Schiefløe, 2003).

Vi kan skille mellom primære og sekundære relasjoner. Der en primær relasjon kjennetegnes ved sitt personlige, altomfattende og emosjonelle særpreg, er sekundærrelasjonene mer saksorientert og begrensede i omfang (Schiefløe, 2003). I motsetning til sekundærrelasjonene vil primærrelasjonene oppleves som uerstattelig. Dette plasserer de to relasjonene som ytterpunkter når det gjelder nærhet og den betydning de har i våre liv (ibid.).

Noen relasjoner er påtvunget, mens andre er basert på frivillige valg. I de fleste tilfeller vil vennskap være en relasjon individet har valgt basert på visse kriterier. Familie og slekt samt klassekamerater og lærere vil være relasjoner som ikke kommer i stand basert på frivillighet. Det å vedlikeholde relasjoner avhenger av tid, oppmerksomhet og engasjement.

Jeg velger å legge samfunnet inn som en komponent i min forståelse av begrepet sekundærrelasjon. Dette da ungdommen står i et gjensidig påvirkningsforhold til strømninger og krefter i samfunnet, og at de med økt modenhet kan velge hvor stor påvirkning disse skal ha på deres liv.

2 Teoretisk fundament

Som vist i forrige kapittel er mye forskning gjort med frafall som tema, men ikke så mye er skrevet om hva som gjør at ungdom faktisk fortsetter på videregående. Det er nettopp ungdommene sin definisjon av virkeligheten som er fokus for min empiri. I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske grunnlaget for de videre analyser og fortolkninger av deres fortellinger.

Da forskningsspørsmålene er relatert til hvordan ungdom på grunnkurs vurderer betydningen av individuelle og relasjonelle forhold på skolen og privat, er det viktig at mitt teoretiske perspektiv favner relasjonsperspektivet, og hvordan individers syn på seg selv dannes. Det er da nødvendig med teori som har basis i interaksjon.

Det teoretiske grunnlaget er valgt ut fra at jeg gjennom å ha lest forskning savner en drøfting av tema ut fra hva ungdommene selv betrakter som betydningsfullt. Mye er skrevet og mye er sagt om hva som er viktig for ungdom. Gjennom mange år som lærer i skolen, og nå som behandler på en Barne og ungdomspsykiatrisk poliklinikk, har jeg erfaring med unge menneskers markante behov for å oppleve seg anerkjent for den de er i denne fasen hvor de prøver ut ulike varianter av det å bli voksen. Dette la føringer for valg av teori.

Det er viktig at de unge opplever seg som anerkjente individer uavhengig av om det de bærer med seg inn i skolen ansees som relevant. Hvorvidt de føler seg anerkjent avhenger av flere forhold, men samspillet med andre aktører i de sosiale systemene de ferdes er av betydning. Sosialisering er derfor et viktig tema, og jeg har valgt å ta med momenter fra George Herbert Mead sin teori om symbolsk interaksjonisme for å belyse dette. Denne teorien går langt i å utvikle tanken om at de menneskelige subjektene identitet skyldes erfaring av gjensidig anerkjennelse (Honneth, 2008). Mead betrakter barn et som et produkt av de relasjoner og holdninger de møter fra mennesker de omgås, og på de arenaer de opptrer. Dannelsen av et individs "selv" foregår i samspillet mellom disse. I dette samspillet er foresatte, venner og lærerens rolle er av stor betydning.

Jeg ønsket å finne en teoretisk ramme som jeg kunne drøfte mine empiriske funn innen, og Axel Honneth sin teori om anerkjennelse er det verktøyet jeg valgte.

Begrepet anerkjennelse gjenspeiler en rekke begreper som er velkjente i både pedagogisk og psykologisk sammenheng slik som forståelse, empati, forstått osv. Siden jeg ser på

tilstedeværelse på videregående skole i lys av relasjonelle forhold vil anerkjennelse være et nøkkelbegrep. Dette ut fra ungdommenes behov for å bli anerkjent som den de er, uavhengig av om man bifaller deres utprøving av måter å finne ut hvem de er på. Innen rammen av Honneth er de ulike betingelsene for å føle seg anerkjent et viktig moment.

Motivasjon er som kjent en forutsetning for aktiv deltakelse og en naturlig komponent å ta med i drøftingen. Jeg har valgt å ta med momenter fra Deci og Ryans teori om selvbestemmelse som er en teori om indre motivasjon. Den bygger på forutsetningen om at mennesker har grunnleggende medfødte behov for å utvikle kompetanse (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

I drøftingen av mitt empiriske materiale vil jeg, i tillegg til å betrakte funnene i lys av Honneth, Mead og motivasjonsteori, ta med komponenter fra sosiologisk teori, eksisterende forskning og den påvirkningen reformutviklingen i skolen har på ungdom som gruppe.

2.1 Teori om anerkjennelse

Det finnes mange teorier fundamentert på anerkjennelse. Et eksempel på dette er Pierre Bourdieu som kategoriserer anerkjennelse som vår viktigste kulturelle kapital i sin samfunnsteori (Bourdieu, 1997). Jeg har valgt sosialfilosofen Axel Honneth's anerkjennelsesteori som mitt analytiske perspektiv. Ut fra undersøkelsen og valgt metode er denne teorien relevant, da den bygger på en forståelse av anerkjennelse som et menneskelig behov. Anerkjennelse er først og fremst kjærlighet, nemlig menneskenes felles og ufravikelige behov for å elske og å bli elsket. Det handler også om rettigheter og om å bli inkludert i et verdifellesskap. Anerkjennelsen må forholde seg til samfunnet, og kan ikke fremsettes som et absolutt krav. Dette forklares med at ikke alle handlinger er moralsk akseptable. Siden anerkjennelse, ifølge Honneth, også er et moralsk behov, krever den gjensidighet mellom samfunnsmedlemmene (Honneth, 2008). Konsekvensen av mangel på anerkjennelse vil vise seg på alle nivåer i samfunnet som opplevd krenkelse og skam.

Basert på Honneth kan ikke individet utvikle en personlig identitet uten anerkjennelse. Disse tankene samsvarer George Herbert Mead's som presenteres senere i kapittelet.

Honneth er interessert i det formelle grunnlaget for det gode liv som settes i sammenheng med ideen om individets selvrealisering. I følge Honneth endrer idealet om det gode liv seg historisk og kulturelt, men de formelle betingelsene blir de samme (Honneth, 2008). De

anerkjennelsesrelasjoner som allerede eksisterer innen modernitetens rammer kan alltid transcenderes til et nytt idealisert nivå (bør) (ibid.).

Honneth sin teori viser menneskenes mulighet for å erkjenne sine behov som noe individuelt og selvstendig, noe som er grunnleggende for dannelsen av identiteten. Han presenterer tre sfærer som utgjør en samfunnsmorals orden med et system av ulike, gjensidige anerkjennelsesmønstre. Til de tre sfærene er det ulike behov som må anerkjennes for at et positivt selvforhold skal utvikles. De praktiske formene av selvforholdet er selvtillit, selvrespekt og selvverdsettelse.

Skjematisk fremstilling av anerkjennelsesstrukturen inspirert av Axel Honneth.

Anerkjennelsesmåte	Emosjonell hengivenhet	Kognitiv respekt	Sosial verdsetting
Anerkjennelses-Former	Primær-relasjoner Kjærlighet. vennskap	Rettsforhold (rettigheter)	Verdifelleskap (solidaritet)
Praktisk selvforhold	Selvtillit	Selvrespekt	Selvverdsettelse
Former for ringeakt	Mishandling, Voldtekt	Rettighetsberøvelse Ekskludering	Nedverdiggelse Krenkelse

Fritt etter Honneth (Honneth, 2008)

Kjærlighetssfæren - Selvtillit

Kjærlighet beskrives av Honneth som den mest grunnleggende formen for anerkjennelse. I den sammenheng forstås begrepet kjærlighet som alle primære relasjoner, som består av sterke følelsesmessige bindinger mellom få personer etter mønster av erotiske parforhold, vennskap og forholdet mellom barn og foreldre (Honneth, 2008:104).

I den gjensidige erfaringen av kjærlig hengivenhet innser begge subjektene at de er avhengige av hverandre i sin konkrete behovsnatur, og dermed anerkjenner hverandre som behovsvesener (Honneth, 2008). Innen denne sfæren bør anerkjennelsen ha karakter av affektiv tilslutning eller oppmuntring. En vellykket relasjon mellom foreldre og barn kan vise seg som vellykkede interaksjonsmønstre når den gjentas i mer modne former i voksen alder. Dette kan komme til uttrykk gjennom en erfaring som gjør at man lykkes i å inngå i nære relasjoner til andre mennesker (ibid.). Et hvert kjærlighetsforhold rommer iflg. Honneth en eksistensiell form dimensjon av kamp, i den forstand at den intersubjektive ballansen mellom

sammensmeltning og avgrensing av jeg'et bare kan opprettholdes gjennom å overvinne gjensidig motstand.

Når krenkelser forekommer i kjærlighets sfæren oppleves disse som nedverdiggende og har sterk innvirkning på det selvforholdet som utvikles her, dvs. selvtillit. Blant de krenkelser som nevnes er mishandling og voldtekt, men ut fra Honneth er bevisstheten om at man ikke er anerkjent i kjærlighets sfæren krenkelse nok i seg selv. I denne oppgaven vil krenkelsesbegrepet bli utvidet noe til også å gjelde forhold som det ”å ikke bli sett” av lærer, og å ikke ha venner ut fra hvordan det kan skade selvtilliten.

Kjærlighetsforholdet er den form for anerkjennelse som handler om å gi kognitiv aksept for den andres selvstendighet.

Retts sfæren - selvrespekt

Rettsforholdet skiller seg fra kjærligheten på nesten alle måter, da disse to interaksjonss sfærene ikke kan forstås som to former av samme sosialiseringsmønster. Iflg. Mead og Hegel består sammenhengen mellom rett og anerkjennelse i at vi kan forstå oss selv som rettighetsinnehavere hvis vi erkjenner hvilke normative forpliktelser vi har overfor andre (Honneth, 2008). Den moderne retten er et anerkjennelsesmedium som uttrykker subjektens allmenne egenskaper på en differensierende måte. Rettens anerkjennelsesformer utgjør en moralsk ramme for samfunnsmessige konflikter fordi den, som den sosiale vedsettingen, er avhengig av sosialt generaliserte kriterier for å fungere (ibid.). Bevisstheten om at man har de samme rettighetene som andre i samfunnet sees opp mot begrepet selvrespekt, som er denne sfærens del av det praktiske selvforholdet. Ved å oppleve tap av slike rettigheter, eller at disse blir innskrenket, kan krenkelse bli resultatet. Et eksempel på krenkelse i retts sfæren er barn med særskilte behov som ikke får den tilpassede undervisningen de har krav på.

I tillegg til å erfare hengivenhet og rettslig anerkjennelse trenger også menneskene trenger å bli sosialt verdsatt (Honneth, 2008). Det er disse erfaringene som gjør det mulig for dem å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter.

Solidaritets sfæren - Selvverdsetting

Der retts sfæren har fokus på allmenne rettslige holdninger, har det sosiale verdifelleskapet fokus på ulikheter hos enkeltindividene når det gjelder ferdigheter og egenskaper (Honneth, 2008). Den sosiale verdsettingen dreier seg om de spesielle egenskaper som skiller individene

fra hverandre. En slik orienteringsramme kan danne grunnlag for å vurdere bestemte personlige egenskaper fordi egenskapenes sosiale verdi måles ut fra i hvilken grad de kan virkeliggjøre samfunnsmessige mål (ibid.). Om denne type anerkjennelse bruker Honneth begrepet solidaritet fordi den er knyttet opp mot samfunnet som verdifelleskap. Det praktiske selvforholdet som utvikles i solidaritetssfæren er selvverdsetting.

Hver av de tre anerkjennelses formene kan betraktes som sosialisering- og integrasjonskomponenter (Honneth, 2008) fordi de er forutsetninger for hverandre samtidig som de er forskjellige. Hvis individet ikke anerkjennes, eller ikke får følelsesmessig anerkjennelse, kognitiv respekt og sosial aktelse risikerer det å miste det positive forholdet til seg selv som er grunnleggende for dets utvikling (ibid.).

Da anerkjennelsens formål er menneskets selvstendighet/autonomi, kan bare en person som vet den er konkret anerkjent av de andre, forholde seg fornuftig til seg selv og dermed i ordets fulle mening kalles "fri" (Honneth, 2008).

Hver anerkjennelsesform følges av forskjellige former for moralske krenkelser/ringakt som utgjør forbindelsen mellom moral og anerkjennelse. De korresponderende krenkelsene fører til vi forstår motivet eller grunnene til kampen om anerkjennelse.

Honneth antyder at motivene for sosial motstand og opprør dannes innen rammen av moralske erfaringer som går tilbake til krenkelser av dypereliggende forventninger om anerkjennelse (Honneth, 2008). Slike forventninger er indre psykisk forbundet med betingelsene for personlig identitetsdannelse. Dette fordi de fastholder de samfunnsmessige anerkjennelsesmønstrene som ligger til grunn for at subjektet skal kunne føle seg respektert som et selvstendig og individualisert vesen i den sosiokulturelle omverdenen det lever i (ibid.). Hvis samfunnet ikke innfrir individets forventninger om anerkjennelse, kan krenkelsene utgjøre en motivasjonsmessig basis for kollektiv motstand. Dette kan forekomme innen skolens ramme på en slik måte at hvis elever opplever seg krenket kan dannelse av subgrupper bli resultatet. De faktorer som motiverer for deltakelse vil da viskes ut for en gruppe elever som ikke opplever seg som en anerkjent del av skolefelleskapet. De vil da kunne velge å søke anerkjennelse uavhengig av det Honneth beskriver som sosiale verdsetting og rett, dvs. å følge sosialt aksepterte normer og regler for adferd.

Hvis anerkjennelse mangler, eller er truet, innebærer det manglende respekt eller ydmykelse som ut fra Honneth kan skade identiteten. Da kan det oppstå noe Honneth kaller en sosial

kamp; en kamp for å oppnå anerkjennelse. Krenkelse eller ringeakt ledsages alltid av affektive erfaringer som i prinsippet kan gjøre det klart for den enkelte at han eller hun blir nektet former for sosial anerkjennelse (Honneth, 2008).

I disse kampene for anerkjennelse endres normer for adferd, og mange av de konflikter som oppstår i samfunnet kan forklares i lys av dette. Innføring av allmenn skoleplikt blir av Honneth trukket fram som et eksempel på rettighetskategoriens forhistorie. Denne sosiale kampen (på 1900 tallet), beskrives som en kamp om å sikre de fremtidige voksne den dannelse som kreves for å bli i stand til å utøve sine statsborgerlige rettigheter (Honneth, 2008).

Videre formidler Honneth at sosial skam er en moralsk følelse som uttrykker et tap av selvrespekt. En opplevelse av sosial skam, og dermed tapt selvrespekt, ledsager den passive tolereringen av fornedrelser og krenkelser (Honneth, 2008). Hvis skolen ikke gir tilpasset opplæring kan elevene bli sittende med en følelse av ikke å være en del av det sosiale fellesskapet. De vil kunne føle sosial utstøtelse og manglende mestring.

2.2 Symbolsk interaksjonisme

Sosialpsykologen George Herbert Mead utviklet en teori hvor hovedtesen er at vår selvoppfatning av dannes indirekte, gjennom persepsjon av andres oppfatning av oss. Ut fra dette blir selv'et til i en sosial sammenheng. Relevansen for min oppgave er at skolen som sosial arena gir elevene/ungdommen mange tilbakemeldinger på om de er bra nok, kule nok, populære nok, dyktige nok og den innvirkning dette til syvende og sist har på hvordan de betrakter seg og sin rolle.

Mead bruker begrepet rolletaking for å beskrive hvordan barnet blir i stand til å vurdere seg selv ut fra andres synspunkt gjennom å ta andres rolle (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Rolletaking kan sees på som en mekanisme for læring av grunnleggende moralske vurderinger, da individet overtar andres normer, verdier og kriterier som ligger til grunn for selvvurderingen. Etter hvert blir barnet i stand til å forutsi andres reaksjon på egen adferd og vurdere egen adferd ut fra andres perspektiv (ibid).

Etter hvert som barnet vokser til interagerer det med flere personer og blir da etter hvert i stand til å forutsi en rekke oppfatninger av seg selv gjennom andre.

Mead kaller det organiserte fellesskap, eller den sosiale gruppe, som gir en persons selv sitt særpreget for "den generaliserte andre" (Mead, 2005). "Den generaliserte andres" holdning er en holdning som hører hele samfunnsdannelsen til. Ut fra dette kan ikke individet nøye seg med å ta opp i seg andres holdning til han, for dermed å integrere de i sitt personlige opplevelses og erfarings felt, men han må og ta opp i seg deres holdninger til forskjellige sider eller aspekter ved den felles sosiale virksomhet i kraft av deres rolle som medlemmer i et organisert samfunn (Mead, 2005). "Den generaliserte andre" er iflg. Mead middelet hvor den sosiale prosess øver adferdsmessig innflytelse på de individer som inngår i den og viderefører den. Lærere har en rolle som generaliserte andre for eleven når de begynner på skolen hvor deres faglige prestasjoner skal vurderes basert på formelle krav. Lærerens måte å gi tilbakemeldinger på avgjør om læreren får en rolle som signifikant andre. Det å bli anerkjent i kraft av den man er, ikke ut fra hvordan man fremstår og hva man presterer setter Meads teori om utviklingen av selvet i sammenheng med Honneths "Kamp for anerkjennelse".

Personligheten dannes gjennom at barnet i første instans tar andres roller. Det lærer da å generalisere normer og verdier som de møter i sitt miljø og vurderer seg selv i forhold til disse (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Målet for det er at vi innen rammen av vår egen sosiale situasjon skal bli i stand til å handle slik et hvert individ fra den aktuelle sosiale sammenhengen vil handle (Mead, 2005). Dette kaller Mead dannelsen av en "institusjon". Et aspekt rundt den generaliserte andre som jeg velger å nevne er også kontroll. Den generaliserte andre er iflg Mead middelet hvor den sosiale prosess øver innflytelse på sine medlemmer og viderefører den dvs. fellesskapets middel til å kontrollere sine enkeltmedlemmers adferd.

De generelle normene som barnet utvikler bygger i stor grad på normene til de barnet har en sterk emosjonell binding til. Barnets "signifikante andre" har særlig innvirkning på utviklingen av selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Begrepet den signifikante andre er ikke introdusert av Mead, men brukes i forbindelse med forståelsen av symbolsk interaksjonisme. Begrepet omfatter de generelle normene barnet utvikler som i særlig grad bygger på normene til de som er viktige for barnet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Jevnaldningsfellesskapet og venner har stor betydning som signifikante andre i ungdomsalderen. "De signifikante andre" kan for eksempel være foreldre, lærere og venner eller andre individet har en nær relasjon til. Etter hvert som barnet vokser til velger det i større grad hvem de vil interagere med.

Jeg velger å ta med et sitat fra en deltaker i "Pøbelprosjektet" i Stavanger som ble intervjuet på NRK 2 18.02.09:

"DA HAN (LEDEREN) SA EG ER GOD NOK FIKK EG FRYSNINGER I HEILA KROPPEN."

Nicco deltaker i Pøbelprosjektet ("Hvorfor sliter guttene?," 2009)

Sitatet sier noe om betydningen av å bli vurdert som "god nok", både i forbindelse med syn på seg selv og det å delta i en sosial sammenheng ut fra sosialt aksepterte normer og regler.

I følge Mead er dannelsen av selvet en sosial prosess som forutsetter interaksjon mellom gruppens individer og en allerede eksisterende gruppedannelse (Mead, 2005). Prosessen forutsetter at det foregår bestemte samarbeidsaktiviteter som de forskjellige gruppedeltakerne inngår i. For barnet er leken barnets egen aktivitet basert på stimuli, og spillet hvor barnet underkaster seg noen former for generelle regler begynnelsen på vegen mot dannelsen av selvet (Mead, 2005). Det handler om individets veg fra de får de første tilbakemeldingene på seg selv, til de gradvis tilegner seg regler og normer gjennom (med økende alder og modenhet), å få samfunnets verdier og holdninger integrert i seg. Dette beskrives av Mead som viktige skritt mot personlighetensdannelse, da barnet blir i stand til å fungere som en organisert enhet. Ut fra Mead blir da en person til en personlighet, fordi han hører til i et menneskelig fellesskap, og fordi han integrere fellesskapets institusjoner i egen livspraksis (Mead, 2005).

Det foregår to prosesser; en eksternaliserende og en internaliserende prosess i dannelsen av selvet.

Den internaliserende prosessen handler om hvordan individet tar opp i seg omgivelsenes reaksjoner på seg og gjør de til sine egne (meg`et), mens den eksternaliserende prosessen handler om at individet selv (jeg`et) reagerer og markerer seg personlig gjennom refleksjon, respons eller gjensvar på en sosial situasjon (Mead, 2005). Individet har da rollen som aktiv og deltakende.

Dannelsen av selvet er en sosial prosess, som forutsetter interaksjon (Mead, 2005). Selvet beveger seg mellom jeg`et og meg`et, som kalles den sosiale erfaringsdannelsesprosess. Dialogen mellom det subjektive "Jeg`et" og det objektive "Meg`et" som muliggjør at individet kan evaluere seg selv mens det handler. Dette oppstår ved at man lærer å se på *Jeg`et* med andres øyne. Dette er en sirkulær prosess.

Jeg`et og meg`et er adskilt, men hører sammen som deler selv`et (personligheten). De første erfaringer individet gjør seg er gjennom samspill med de signifikante andre. Med økt modenhet vil fortsatt noen mennesker, og i ungdomsalderen venner, være signifikante andre, men internaliseringen av samfunnets normer og regler øker. Dette er en prosess hvor meg`et vil opponere mot de organiserte holdningene, etter refleksjon, og deretter styre egne handlinger (Mead, 2005). For å gjøre dette må man, iflg. Mead snakke med fornuftens stemme til seg selv, samt kunne tolke stemmene fra fortiden og stemmene fra framtiden (Mead, 2005). Mead kaller dette ”å svare samfunnet igjen”. Slik jeg forstår dette handler det om at man har et valg i forhold til å bare være/bli et produkt av de tilbakemeldinger man får på seg selv, og sine handlinger, eller man kan velge å aktivt reflektere og handle ut fra egne vurderinger. Ut fra det forstår jeg det slik at våre vurderinger er et produkt av et sosialt skapt fenomen ved at vi vurderer basert på de tilbakemeldinger vi får gjennom samspillet med andre deltakere i de sosiale sammenhenger vi ferdes i.

Mead sier videre at vi hele tiden forandrer på det ene og det andre i vårt sosiale system og at vi kan gjøre det på en intelligent måte fordi vi har evnen til å tenke. Individet leverer alltid et individuelt motspill til samfunnet (en tilpassningshandling), noe som medfører en form for forandring i det felleskapet tilpassningen foregår (Mead, 2005).

Anerkjennelse er ikke et begrep Mead benytter, men han bruker formuleringen ”innlevende holdning”. Innlevelsen hos oss mennesker ytrer seg gjennom at vi samtidig som vi hjelper andre, aktiverer holdninger hos oss selv som stammer fra de personene vi hjelper (Mead, 2005). Aktivering av innlevelse hos en person forutsetter gjensvar fra den andre (ibid.). Individet må ha adgang til et gjensvar som motsvarer den andres holdning for at innlevelse skal være mulig (ibid.). Dette begrepet kan overføres til tiltak gjennom hvordan læreren kan vise aktiv innlevelse overfor sine elever med det resultat at elevene møter læreren med samme positive holdning.

Meads teori har lite fokus på følelser, noe jeg ser på som en svakhet da gjensidig samspill alltid vil aktivere ulike emosjoner hos individene.

2.3 Motivasjonsteori

Motivasjon beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for adferd: både for retning, intensitet og utholdenhet (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Vurderinger av et menneskes

motivasjon er ofte basert på observerbar adferd, noe som ikke alltid gir et korrekt bilde. Dette fordi adferden ikke alltid beskriver hvorfor individet er motivert for en bestemt type adferd, hva eleven er motivert for eller hva som er adferdens mål (ibid.). Det skilles mellom indre og ytre motivasjon i litteraturen. Indre motivert adferd defineres som adferd som individet har interesse for, eller finner lystbetont, og som det vil utføre selv om det ikke medfører noen ytre belønning eller noen ytre konsekvenser (ibid.). Ytre motivasjon oppstår når eleven utfører en handling som følge av press fra andre eller seg selv. Handlingen kan oppfattes som instrumentell, den utføres for å oppnå noe som ligger utenfor aktiviteten, for eksempel en belønning eller anerkjennelse. En del av oppmerksomheten blir da tatt vekk fra aktiviteten, noe som svekker prestasjonsevnen, eller lysten til å drive med aktiviteten i fravær av belønning eller press. En teoretisk retning som baserer seg mye på ytre motivasjon er behaviorismen hvor det brukes ulike typer belønning for utført adferd.

Selvoppfatning er et begrep som ofte nevnes når motivasjon drøftes. Det råder stor grad av enighet i forskningsmiljøene om at mennesket har et sterkt motiv for å ha positiv selvoppfatning og for å verdsette seg selv (ibid.). Dette betegnes som selvverds motivet. En av begrunnelsene for eksistensen av et motiv for å verdsette seg selv er at lavt selvverd medfører en subjektivt ubehagelig tilstand (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Deci og Ryans teori om selvbestemmelse bygger på forutsetningen om at mennesket har medfødte behov. De presenterer tre tilnæringer til indre motivasjon. De forklarer det som motivasjon som ikke er avhengig av ytre belønning eller ytre konsekvenser for adferd og som en funksjon av grunnleggende psykologiske behov (ibid.).

- Behov for selvbestemmelse
- Behov for kompetanse
- Behov for tilhørighet.

Deci og Ryans utgangspunkt er at motivasjon eller indre motivert adferd springer ut av lyst og interesse for å utføre aktiviteten, men for at den skal vedvare eller gjentas må den tilfredsstillende nevnte psykologiske behov (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Hvis vi ser dette i lys av skole betyr det at indre motivasjon kan fremmes og utvikles gjennom å gi elevene selvbestemmelse eller autonomi, stimulere deres følelse av kompetanse og sørge for at elevene føler tilhørighet i klassen (ibid.).

Ut fra Deci og Ryans teori er behovet for selvbestemmelse det viktigste, og de skiller mellom aktiviteter som er selvbestemt og aktiviteter som utføres på grunnlag av ytre påvirkning. De sier videre at selvbestemte aktiviteter baseres på indre kontroll mens aktiviteter som skyldes ytre påvirkning klassifiseres som ytre kontroll (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Desto større grad det er av ytre kontroll, desto mer svekket blir den indre motivasjonen ut fra Deci og Ryan.

En følelse av kompetanse beskrives som tilfredsstillende og noe som gir lyst til å fortsette med eller gjenta en aktivitet. Ut fra dette tenker jeg at adekvat tilpasset opplæring, og den følelsen av mestring det kan gi, kan sees i sammenheng med å oppleve seg kompetent.

Behovet for tilhørighet nevnes som betydningsfullt, men ikke som noen absolutt forutsetning for indre motivasjon i alle sammenhenger. Deci og Ryan nevner at mange engasjerer seg i indre motiverte aktiviteter uten at det foregår i samspill med andre, for eksempel jogging. Allikevel nevnes det at aktivitetene i en skoleklasse også må tilfredsstillende sosiale behov eller sosial inkludering (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Motivasjon er slik jeg forstår det en indre drift eller et behov for å oppnå et mål eller tilfredsstillende et behov. Ytre komponenter kan også være av betydning og ofte vil det være et samspill mellom disse indre og ytre faktorene som fremmer eller fratrukker et individ opplevelsen av det å være motivert. I denne sammenheng vil behovet for å fullføre videregående opplæring kunne være mangespektret. Eleven kan ha et behov for å få en jobb, kan ha et behov for å mestre, kan ha et behov for å tilhøre skolen som sosialt fellesskap eller ha et behov for å tilegne seg kunnskap.

2.4 Oppsummering av oppgavens teoretiske fundament

Ungdom er i en livsfase hvor de prøver og feiler på vegen mot å bli voksne, selvstendige individer. Ut fra Mead sine tanker utvikler de sitt selv i en gjensidig påvirkningsprosess mellom hva "samfunnet" og de sosiale systemene de ferdes i representerer, og i hvilken grad de er i stand til å evaluere og vurdere denne påvirkningen. Basert på Honneth kan individet, i sin søken etter anerkjennelse, oppleve å få selvtilit, respektere seg selv og å føle seg verdsatt som individ. Graden av krenkelser individet opplever innen de ulike sfærene er med på å svekke følelsen av å være anerkjent. Motivasjonsteori er viktig når det kommer til den drift/det behov ungdommene har for å fullføre videregående opplæring og denne kan også styrkes eller svekkes i samspill med andre faktorer på de arenaene de ferdes.

For å finne ut hva ungdommene ser på som betydningsfulle faktorer for å fullføre videregående opplæring, gikk jeg ut og møtte dem på sin egen arena, dvs. på skolen. Med et hermeneutisk/fenomenologisk vitenskapssyn til grunn valgte jeg å gjøre en empirisk undersøkelse på to videregående skoler.

3 Metode og vitenskapsteori

Det er forsket mye på årsaker til og virkemidler mot frafall fra videregående skole. Forskingen har et primærfokus på organisatoriske tiltak. Store deler av denne forskningen kommer fra ”skolesystemet” og er dermed rettet mot hvilke tiltak skolen som system kan iverksette. I stortingsmeld. nr. 16 nevnes de konsekvenser den store og dels økende frafallsprosenten har rent samfunnsøkonomisk, og utdanning betraktes som et bidrag til sosial utjevning i Norge (Kunnskapsdepartementet, 2006).

Jeg ønsket å gjøre en undersøkelse hvor ungdommenes perspektiv ble det fremtredene når det gjelder betydningen av relasjonelle og individuelle faktorer for å fullføre videregående opplæring.

I dette kapitlet vil jeg gi en beskrivelse av metodevalg og vitenskapsteoretisk perspektiv. Videre vil momenter rundt gjennomføringen av undersøkelsen, og hvilke refleksjoner jeg gjorde i prosessen både metodologisk og etisk tydeliggjøres her.

3.1 Kvalitativ metode

Kvalitativ forskning er basert på en helhetsforståelse av virkeligheten hvor det sentrale blir, gjennom ulike måter å samle inn data på, skape en dypere forståelse for det kompleks man studerer og hvilken sammenheng dette står i (Holme & Solvang, 1996).

Kvalitative metode spenner over flere metoderetninger og mulige tilnærminger. Jeg ønsket å finne en relevant tilnærming ut fra målet om å få fram ungdommenes ”stemme”. Da kvalitative metoder beskrives å egne seg godt til å studere personlige og sensitive emner som kan omfatte private forhold i personers liv har jeg vurdert den relevant ut fra formålet (Thagaard, 2003). Spesielt nevnes det at metoden er velegnet når forskningsspørsmålene betinger et tillitsforhold mellom forsker og informant. Dette ser jeg på som en forutsetning for å få fram ungdommenes virkelighetsoppfatning. Når innsamlingen av data foregår ved en åpen interaksjon mellom forskeren og informanten, er forskerens nærhet og sensitivitet i forhold til informanten viktig (ibid.).

”Begrepet metode betyr opprinnelig veien til målet” (Kvale, 1997:114)

For å finne vegen til mitt mål er det viktig å komme med en presisering av hva målet for undersøkelsen er. Mitt mål for denne undersøkelsen er å finne ut:

Hvilke faktorer oppleves betydningsfulle, ut fra elevenes synspunkt, knyttet til det å fullføre videregående opplæring.

Kvalitative metoder innebærer et subjekt-subjekt forhold dvs. at både forsker og informant påvirker forskningsprosessen (Thagaard, 2003). Dette er en styrke da oppgavens problemstilling innbefatter kommunikasjon mellom mennesker, og hvordan de virker på hverandre i gjensidig samspill.

Det kvalitative forskningsintervju kan defineres som:

”Et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på fortolkning av de beskrevne fenomener” (Kvale, 1997:21).

”Det kvalitative forskningsintervjuet forsøker å forstå verden ut fra intervjupersonenes side, å få fram betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelse av verden, forut for vitenskapelige forklaringer” (Kvale, 1997:17).

Jeg ønsker en fyldig og omfattende informasjon om hvordan elevene opplever sin rolle og sin situasjon som elever i videregående opplæring. Det å få informasjon om hvordan informantene forstår begivenheter og erfaringer i sitt liv er viktig for å kunne belyse forskningsspørsmålene.

Gjennom dialog og samspill med informantene søkte jeg å sikre at nyanser i informasjonsinnhentingen som er viktige for analysen og drøftingene av de innsamlede data ikke ville gå tapt. Det å ha muligheten for å tolke nonverbale signalene og kunne speile disse i dialogen gir meg som forsker mulighet for å komme nærmere en forståelse av hva som opprettholder videre deltakelse.

Under intervjuene hadde jeg en ”halvstrukturert” tilnærming. Det vil si at temaene i hovedsak var fastlagt på forhånd, mens rekkefølgen kunne endre seg underveis slik at intervjusituasjonene kan følge informantens fortelling. Åpenhet for innspill fra informanten synes jeg skaper en mer naturlig situasjon. Dette på tross av at situasjonene er kunstig skapt og motivert ut fra mine (som forsker) sine behov og preferanser. Dette gjør seg også

gjeldende med tanke på rollefordeling og definisjon av situasjonene, noe jeg anser det som viktig å ha et bevisst forhold til gjennom hele prosessen.

Innen kvalitativ forskning nevnes mange mulige ”veier til målet”. I tillegg til kvalitativt forskningsintervju vil jeg bruke gruppeintervju som metode. Gruppeintervju som metode er nærmere beskrevet i neste kapittel.

I undersøkelsen har jeg ikke valgt observasjon som metode. Dette er bevisst, fra ut fra troen på at den eleven fremstår som i samsillet med medelever og lærere rent observerbart ikke nødvendigvis vil gi meg sannferdig informasjon om hvordan virkeligheten oppleves for den enkelte. I klassesituasjonen kan eleven spille en rolle ut fra sin oppfatning av hvilke forventninger han/hun tror medelever og lærere har. Intervju vil gi meg et grundigere innblikk i elevens opplevelsesverden, da eleven, i interaksjon med meg, vil møte en forsker som ikke har kjennskap til elevens status i klassen og tidligere ”historie”. Gjennom dette har jeg håp om å fremstå som mer åpen i møtet med eleven. Dette da de vet at jeg ikke har noen fordommer til dem ut fra observert adferd. Observasjon som tilleggsmetode til mine intervjuer kunne bidratt til å øke validiteten på undersøkelsen, da elevens innsikt i egen rolle, kanskje ville blitt nyansert. Aspekter rundt omfang og tid kommer her inn som begrensende faktorer.

Dokumentanalyse er heller ikke valgt som metode, da det ikke er relevant ut fra det empiriske materialet.

Videre vil jeg ikke skaffe meg noen form for komparentopplysninger med den konsekvens at informantenes fortellinger som blir stående som ”sannhet”.

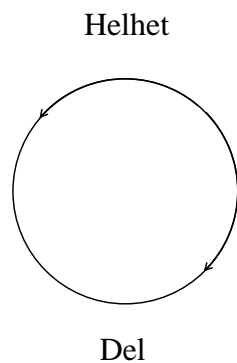
Jeg vil bruke begrepet informant fremfor respondent. Dette da begrepet informant er godt innarbeidet i kvalitativ forskning og at det henspeler spesifikt på de personene som forskeren får informasjon fra (Thagaard, 2003). Jeg vil bruke dette begrepet i metode delen, men kommer også til å variere mellom flere benevnelser når de tituleres i drøftingsdelen.

3.1.1 Refleksjon og tolkning: Fenomenologisk hermeneutikk

I gjennomføringen av denne undersøkelsen vil jeg legge et fenomenologiske/hermeneutisk vitenskapssyn til grunn. Dette da det er hvordan fenomener opptrer ut fra ungdommenes virkelighetsoppfatning jeg ønsker å få ta del i. Jeg har et mål om at spørsmålene skal være eksplorerende i sin formulering, samt at jeg og vil formilde en vilje/et ønske om å få økt kunnskap gjennom det informantene ønsker å fortelle.

Fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen (Alvesson & Sköldberg, 1994) og søker å oppnå en forståelse av den dypere mening i enkeltpersoners erfaringer. Den fenomenologiske reduksjon kommer da inn som en viktig komponent hvor en sentrerer interessen rundt fenomenverdenen slik informanten opplever den, mens den ytre verden kommer i bakgrunn (Alvesson & Sköldberg, 1994).

Siden hermeneutikken fremhever å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende, blir det også relevant i henhold til tema og problemstilling. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer (Thagaard, 2003). Videre er det slik ut fra hermeneutikken at mening hos en del bare kan forstås dersom den settes i sammenheng med helheten (Alvesson & Sköldberg, 1994).



Gjennom informantenes fortelling ønsker jeg å få utvidet kunnskap om problemstillingen og at jeg gjennom dette kan få ny forståelse og refleksjon omkring tema.

Målet er ikke å komme fram til sannheter, men å komme til stadig ny forståelse, mening og refleksjon rundt tema. Det kvalitative forskningsintervjuet, med en fenomenologisk/ hermeneutisk tilnærming er for meg det naturlige valget motivert av ønsket om å få fram ungdommenes stemme, samtidig som jeg vil betrakte den nye kunnskapen ut fra den sammenheng den fremstår i.

3.1.2 Betydning av egen bakgrunn, holdninger og forforståelse

I denne oppgaven er det viktig for meg og ikke å velge en problemstilling som ligger for nært det feltet jeg arbeider innen. Dette da jeg ikke ønsker å være så praksisnær at jeg vil kunne ha en forforståelse som kan komme i vegen for den informasjonen jeg får av informantene og de systemene de er en del av.

Samtidig ser jeg det som en fordel at jeg kjenner ungdomskulturen og er vant til å samtale med ungdom om deler av livet de ikke umiddelbart finner det enkelt å sette ord på. I dialogen med ungdommene kan det være en utfordring å ikke gå ut over det som er temaet for undersøkelsen. Dette er noe jeg må være bevisst i intervjusituasjonene.

Mange års arbeid i skolen har vist meg hvordan en god relasjon mellom lærer og elev kan gjøre store forskjeller i elevers liv. Dette har gitt meg tro på at en god elev/lærer relasjon er en betydningsfull faktor også i forhold til å fullføre videregående opplæring. Når jeg valgte tema for oppgaven var det i tillegg til diskusjonene og fokuset i media også på bakgrunn av mye arbeid med relasjonsaspektet lærer/elev i tidligere studier, så uten forforståelse er jeg ikke.

3.2 Forskningsmetode

3.2.1 Gruppeintervju

Gruppeintervju er en metode hvor flere mennesker kommer sammen og diskuterer et tema med forskeren som leder og ordstyrer (Thagaard, 2003). Når jeg har valgt denne metoden er det med tro på at mening blir til gjennom samhandling og at meningskonstruksjon er et sosialt fenomen.

Gruppeintervju som metode kan bidra til å gå utover rammer satt av forskeren noe jeg ser på som positivt for arbeidet med analysen av datamaterialet. Jeg vil da få et bredere bilde av hva som opptar informantene, samt få en mulighet til å sette informasjonene i en større sammenheng. Gjennom gruppeintervjuet ønsket jeg få innblikk i aktuelle meninger og diskurser som er gjeldene i ungdomsgruppen/miljøet. Informantene vil her fremstå som eksperter og autoriteter på egne erfaringer og opplevelser. Muligheten for å få fram nye problemstillinger og sette i gang prosesser hos deltakerne er og en styrke ved gruppeintervju. Denne metoden gir også informantene mulighet til å korrigere hverandre noe som øker sannsynligheten for en mer objektiv forståelse (Thagaard, 2003).

3.2.2 Halvstrukturert intervju

Å samtale er en grunnleggende menneskelig kommunikasjons måte. Gjennom konversasjon lærer vi den andre å kjenne, vi lærer om deres erfaringer, følelser og håp, og om den verden de lever i.

Forskningsintervju er basert på de hverdagslige samtaler eller konversasjoner (Kvale, 1997). En bestemt form for forskningsintervju, videre beskrevet som halvstrukturert intervju, blir definert som et intervju som har som mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på fortolkning av det beskrevne fenomenet (Kvale, 1997). Intervju er en konversasjon som har en viss struktur og hensikt. Det går dypere enn den spontane meningsutveksling og blir en varsom spørre/lytte tilnærming som har til hensikt å bringe frem grundig utprøvd kunnskap. Forskeren definerer og kontrollerer situasjonene samt er den som gir tema.

Det er intervjuformens styrke at den fanger opp variabler i intervjupersonens ulike synspunkter, og det er den menneskelige interaksjonen i intervjuet som produserer vitenskapelig kunnskap (ibid.).

3.2.3 Hjelpemidler under intervjuene

Under intervjuene både i gruppe og individuelt bruker jeg digital diktafon. Dette for å frigjøre meg i intervjusituasjonene slik at mitt hovedfokus kunne være på informant(e) og ikke på å få skrevet ned det de sier. En annen begrunnelse for dette valget er at jeg vil kvalitetssikre min hukommelse og mine notater gjennom å transkribere det informantene sa til bruk i oppgaven. Jeg skrev noen notater i selve intervjusituasjonen, primært relatert til den nonverbale kommunikasjonen. Dette for å kunne nyansere det som ble transkribert fra opptakene.

Jeg valgte å transkribere intervjuene så snart som mulig etter de var gjennomført, da jeg gjennom dette fikk en grundig gjennomgang nært i tid etter gjennomføringen.

3.2.4 Triangulering

Triangulering innebærer at man bruker ulike metoder og operasjonaliseringer for å bedre validiteten. I denne forskningsoppgaven har jeg valgt å bruke to ulike kvalitative metoder; halvstrukturert intervju og gruppeintervju. De fremstår to ganske like metoder derfor kunne jeg gjennom observasjon eller gjennom å skaffe komparentopplysningen økt validiteten i min forskningsoppgave.

3.2.5 Operasjonalisering av begreper

Å bestemme hvilke indikatorer som skal tas som et tegn på et begrep er iflg. Kleven å definere et begrep operasjonelt (Hjardemaal, Tveit, & Kleven, 2002:62). Dette handler om å

finne observerbare indikatorer som, så godt som mulig, stemmer med den teoretiske definisjonen man har gitt begrepet. Vil spørsmålene gi svar på det jeg som forsker ønsker å finne ut?

Samsvaret mellom det teoretiske begrep og det begrep vi har lyktes med å operasjonalisere kalles begrepsvaliditet (Hjardemaal et al., 2002).

Knyttet til min problemstilling, hvor jeg ønsker å finne ut hvilke faktorer elevene opplever som betydningsfulle knyttet til det å fullføre videregående opplæring, har operasjonaliseringen resultert i to forskningsspørsmål. Forskningsspørsmålene som ligger til grunn for intervjuguiden er:

Hvilken betydning har relasjonelle forhold for at elevene skal fullføre videregående opplæring?

- Forhold til familie
- Forhold til venner
- Forhold til lærer
- Forhold til klassen
- Undervisningen

Hvilken betydning har individuelle forhold for at eleven skal fullføre videregående opplæring?

- Syn på seg selv
- Faglig funksjonsnivå
- Psykiske belastningsfaktorer
- Motivasjon

I intervjuguiden er underpunktene omdefinert til mer konkrete spørsmål, da begreper som relasjon, anerkjennelse, tilhørighet, tillit osv er abstrakte begreper som det finnes ulike forståelser av, basert på elevenes erfaring og språklig forståelse.

3.3 Intervjuguide

I intervjuguiden har jeg tatt med spørsmål som jeg **skal** stille, spørsmål som jeg **kan** stille og mer åpne spørsmål. Rekkefølgen på spørsmålene varierer ut fra hvordan de passer inn i informantenes egen fortelling. Den vil hele tiden være styrende i prosessen.

I arbeidet vil jeg hele tiden være bevisst relasjonene mellom meg og elevene. Jeg vil også presisere informantenes mulighet til å velge og ikke svare på spørsmål hvis de oppleves belastende eller for personlige. Som forsker i en intervjusituasjon har jeg som mål å være åpen for kreativitet og nye synspunkter gjennom den informasjonen som kommer fram (Kvale, 1997).

Mitt mål med intervjuguiden er å få fram momenter som skal kaste lys over problemstillingen. Kvale (Kvale, 1997) beskriver at en intervjuguide skal inneholde de emnene som skal tas opp i intervjuet, samt hvilken rekkefølge de skal ha (ibid.).

Jeg laget en felles intervjuguide for gruppeintervjuet og de individuelle intervjuene. Rekkefølgen bar preg av å være en grov skisse, da jeg ønsket å følge elevenes progresjon i samtalen. Når det gjaldt oppfølging av svar ønsket jeg å ha rom for å kunne stille utfyllende spørsmål, men kun hvis det hadde relevans for problemstillingen. I Kvale (1997) formidles det at jo mer strukturert intervjusituasjonen er, desto lettere er det å strukturere og analysere intervjuene etterpå (ibid.).

3.3.1 Pilotundersøkelsen

I pilotundersøkelsen har jeg intervjuet to elever, individuelt. Målet med dette var å finne ut om min operasjonalisering av begreper var god nok. Jeg hadde også et mål om å finne ut av aspekter rundt tidsbruk, egen rolle og momenter rundt hva som gjør intervjusituasjonen god for informantene osv.

Under gjennomføringen av disse fikk jeg ikke den digitale diktafonen til å virke, så jeg skrev ned intervjusvarene manuelt. På noen av spørsmålene fikk jeg ganske like svar av informantene, så jeg fikk fjernet disse. Noen ord måtte omformuleres da informantene ikke kjente begrepsinnholdet. Ord som ”fortrolig” og ”fullverdig” ble erstattet med enklere termer, som ikke krevde nærmere forklaringer. Det at jeg måtte endre begreper ut fra at de ikke ga et eksplisitt meningsinnhold for informantene var veldig nyttig for meg å oppdage før selve intervjuundersøkelse.

Jeg merket meg også at noen spørsmål motiverte informantene til å komme med lange fortellinger fra sitt liv. Dette var noe jeg var bevisst på at kunne skje, men har i etterkant av piloten forsøkt å omforme disse spørsmålene, slik at de ikke ble så åpne. Rekkefølgen på spørsmålene viste seg ikke å være helt hensiktsmessig, da noen av spørsmålene forutsetter en grad av trygghet hos informantene for å kunne besvares naturlig. Jeg valgte bort noen spørsmål da jeg brukte ca en time på hvert intervju noe som jeg ønsket å redusere til ca 20-25 minutter.

3.4 Utvalg og utvalgsstrategi

Innen kvalitativ intervjuforskning er valg av informanter et viktig tema. Prosjektets mål og problemstilling vil også her være styrende.

Dett er et poeng at utvalget innen kvalitativ forskning ikke skal være for stort da både gjennomføringen av intervjuene og bearbeidingen av disse er en tidkrevende prosess. Det som blir av særlig viktighet er at utvalget gir grunnlag for tolkning og analyser.

Strategisk utvalg er det som primært brukes innen kvalitativ forskning (Thagaard, 2003). Dette innebærer at man velger informanter som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen (ibid.). I mitt forskningsprosjekt har jeg valgt informanter som går grunnkurs innen teknisk byggfag eller kunst og håndverk. Det er studieretninger hvor elevene i stor grad har tatt valg ut fra et ønske om fremtidig yrke noe som aktualiserer begrepet motivasjon. Det er også innen yrkesfaglig studieretning at frafallet, ut fra forskning, er størst.

Jeg hadde ingen kriterier når det gjelder alder på informantene, da dette ikke var relevant. Det samme gjelder faglig prestasjonsnivå og sosial bakgrunn. Jeg ønsket å ha en jevn fordeling på kjønn, da jeg håpet å foreta en sammenlikning av forskjeller mellom hva jenter og gutter definerer som betydningsfulle faktorer. Da guttene var mer positive til å delta i prosjektet enn jentene ble det overvekt av gutter blant informantene. Grunnet at jeg kun fikk en jente på den første skolen jeg hadde intervjuer på, og hun sluttet skolen før jeg rakk å intervjuer henne, måtte jeg se meg om etter andre løsninger. Jeg tok kontakt med en lokal skole hvor jeg etter å ha sendt en e-post, umiddelbart mottok en positiv tilbakemelding med et navn på en lærer jeg kunne kontakte. Dette førte til at jeg innen kort tid og kunne komme og rekruttere informanter i en ”klassens time”. Fire jenter sa seg villige til å la seg intervjuer påfølgende dag.

Valg av skole for gjennomføring av prosjektet var tilfeldig da min veileder hadde kontakt med rektor ved en videregående skole i samme fylke som jeg bor. Ved denne skolen hadde jeg heller ikke vært i noe samarbeidsforhold i forbindelse med mitt arbeid på BUP.

På skolen hvor jeg rekrutterte jentene var jeg bevisst på ikke å presentere muligheten for å melde seg på, før jeg hadde observert at ingen av mine pasienter i jobbsammenheng var elever i denne klassen.

For meg var det ikke av avgjørende betydning at utvalget skulle/ikke skulle representere de som har noen spesifikke vansker, diagnoser eller liknende. Dette ut fra at hovedfokus i denne oppgaven er betydningsfulle faktorer som fremmer deltagelse ut fra et elevsynspunkt. Tanker om hvilke faktorer som er betydningsfulle er fra mitt synspunkt noe alle elever har, uavhengig av individuelle faktorer og forutsetninger, så dette gjorde utvelgelsen av informanter ukomplisert.

3.4.1 Informantene

Informantene er tilfeldig valgt ut fra at de har samtykket til deltakelse. Målet var å ha minst et gruppeintervjuer innen hver studieretning. I utgangspunktet tenkte jeg å intervju alle elevene som samtykket i grupper, men dette ville bli for omfattende med tanke på at både gjennomføringen og bearbeidingen av materialet er en tidkrevende prosess. I (Thagaard, 2003) blir det presisert at det er en retningslinje for kvalitativt utvalg at antall informanter ikke bør være større enn at det er mulig å gjennomføre dyptpløyende analyser. Resultatet av at jentene var vanskeligere å rekruttere ble at det kun ble et gruppeintervju og det med tre gutter på teknisk byggfag.

Alle informantene går på grunnkurs på videregående skole. Guttene går på teknisk byggfag og jentene på design og håndverk. Alle jentene er 16 år unntatt jenta fra piloten, som jeg har valgt å inkludere i undersøkelsen. Hun er 17 og går sitt andre grunnkurs grunnet sykdom. Det var større aldersspredning blant guttene da tre er 16, fem er 17 og en 19. En av guttene har gått et grunnkurs tidligere og har byttet til teknisk byggfag fra teknisk industriell produksjon. En annen av guttene har hatt et avbrudd fra samme studieretning pga. sykdom i familien.

Alle informantene var informert om undersøkelsen skriftlig og muntlig, om retten de hadde til å trekke seg, samt å unnlate å svare. Alle hadde også levert egen samtykkeerklæring og samtykke underskrevet av deres foresatte.

Informantene til gruppeintervjuet ble valgt ut tilfeldig, og ut fra praktiske hensyn. Den dagen jeg hadde gjennomføring av intervjuer var tre elever fraværende. Disse tre var til stede da jeg kom tilbake for å fullføre intervjuene, så de ble mine informanter til gruppeintervjuet.

Informanter til intervjuene ble rett og slett de som leverte lapp om samtykke innen fristen for gjennomføringen av undersøkelsen. Jeg fikk fem informanter til dybdeintervjuene på teknisk byggfag. Da jeg tok kontakt en lokal skole for å rekruttere jenter meldte fire seg umiddelbart og leverte samtykkeskjema påfølgende dag.

Jeg hadde ingen kriterier knyttet til informantenes sosiale bakgrunn, faglige nivå, kulturell bakgrunn eller lignende. Dette fordi det er deres opplevelse av hvilke faktorer som er betydningsfulle som er fokus for undersøkelsen.

3.5 Generaliserbarhet, reliabilitet og validitet

Det stilles stadig spørsmål ved om funn innen kvalitativ forskning er generaliserbare; om de kan overføres til andre fenomener eller har relevans i andre sammenhenger (Kvale, 1997). Innen postmodernismen er både en søken etter universell kunnskap, og troen på det individuelle byttet ut med en vektlegging av kunnskapens mangfold og kontekstavhengighet (ibid.). Dette vil innebære en bevegelse fra generalisering til kontekstualisering, noe som for meg gir mening, grunnet en tro på at mennesker fungerer ulikt avhengig av samspill og situasjonene de er aktører i.

3.5.1 Generaliserbarhet

Det finnes flere former for generalisering og mine funn kan ses ut fra det Kvale benevner som analytisk generalisering, noe som innebærer en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene kan brukes som rettleidende for hva som kan komme til å skje i en annen situasjon (Kvale, 1997). Informantenes fortellinger kan gi noen indikasjoner rundt hva som er betydningsfulle faktorer for å fullføre videregående opplæring, noe som igjen kan være med å øke bevisstheten rundt dette for de som jobber med tiltak mot frafall. Man vil ikke få fram direkte overførbar kunnskap, men derimot tendenser og et utvidet fokus innen feltet. Generaliserbar kunnskap blir i denne oppgaven ikke basert på målinger, men på elevenes formidlinger, og hvordan funnene samsvarer med eksisterende forskning og i hvilken grad drøftingen gir indikasjoner på kunnskap som kan ha overføringsverdi til andre situasjoner.

3.5.2 Validitet

Validitetsspørsmål bør fungere som kvalitetskontroll gjennom alle stadier av kunnskapsproduksjonen (Kvale, 1997). Videre avhenger validiteten i en kvalitativ undersøkelse av den håndverksmessige kvaliteten, hvor funnene kontinuerlig må sjekkes, utspørres og tolkes teoretisk (ibid.). Validiteten sikter til datas relevans for problemstillingen, og om vi måler det vi sier vi måler.

Begreper som ytre og indre validitet brukes gjerne i denne sammenheng. Ytre validitet sikter til hvordan generalisere, sammenlikne med annen forskning og litteratur. Når det gjelder gruppeintervjuet har det høy grad av validitet, da gruppen har kjennskap til de samme problemene, noe som til en viss grad sikrer realisme mellom deltakerne.

Jeg anser min kompetanse innen feltet til en viss grad og kan bidra til å styrke validiteten. Dette da jeg har god kunnskap om skole gjennom 13 år som lærer. Jeg har også tilegnet meg mye kunnskap gjennom studier av eksisterende forskning.

Noe som kan ha svekket validiteten i min undersøkelse er at jeg tilpasset spørsmålene til informantenes svar på tidligere spørsmål. Dette gjaldt i hovedsak spørsmål rundt vennskap hvor to av informantene beskrev å ha få nære vennerelasjoner. Her valgte jeg bort oppfølgingsspørsmål for ikke å belaste informantene med noe de observerbart fant vanskelig å snakke om. Dette vil bli nærmere tematisert i kapittel 3.6 hvor etiske refleksjoner rundt gjennomføringen blir behandlet.

3.5.3 Reliabilitet

I gjennomføringen av intervjuene og i behandlingen av de innsamlede data var det viktig å tydeliggjøre hva som var mine tolkninger av materialet, og hva som var direkte informasjon fra intervjuene. Lydbåndopptakene var et ledd i dette da de gav et mer sannferdig bilde enn mine notater i situasjonen. I hele prosessen var jeg bevisst min påvirkning som forsker, samt situasjonene både gruppeintervjuene og de individuelle intervjuene foregikk i. Samspillet mellom informanter, og informanter og forsker er og et viktig tema. I dette kom de non - verbale signalene inn som en viktig komponent.

Kategoriseringen av funn er og et område som er sårbart ut fra validitetshensyn. Dette ut fra bekymringen om at kvalitativ forskning gir like mange tolkninger som det er forskere (Kvale, 1997).

3.6 Etiske refleksjoner, og refleksjoner rundt gjennomføringen

Kvalitative intervju som forskningsmetode er også et møte med informantene som mennesker. Dette gjør at de etiske refleksjonene rundt tillit, respekt, anerkjennelse inn som viktige deler av undersøkelsen som helhet.

Mitt ønske om å få fram ungdommenes eget syn på sin virkelighet opplever jeg som det mest sentrale i denne undersøkelsen. Det å være tro mot deres fortellinger blir for meg en måte å vise dem den respekten de fortjener, samt en måte for meg å kunne gå videre til analyse av resultatene med en god følelse for arbeidet.

Det å intervju ungdom om deres liv er en invitasjon til dialog rundt forhold som kan berøre hele spekteret av følelser hos dem fra dyp fortvilelse til stolthet, glede og mestringsfølelse. Ut fra mitt synspunkt forutsetter det varhet å trå i andres personlige landskap.

I denne undersøkelsen ble tillit et begrep av betydning. I møte med ungdommene eller grupper av ungdom opplevde jeg at tillitskomponenten var av avgjørende betydning for å få ønsket informasjon. Den metoden jeg valgte var basert på frivillighet og informert samtykke ut fra retningslinjer fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste. Det at informantene skulle føle seg anerkjent og forstått ble en viktig del av forutsetningene for at jeg som forsker skulle lykkes, og at ungdommene skulle ønske å dele. En ikke- vurderende og respektfull måte å samhandle med informantene på vil øke mulighetene for at intervjusituasjonene skulle være en god opplevelse for informantene.

Det ble viktig for meg å vise en holdning til informantene hvor de skulle oppleve seg ivaretatt. Ved å være klar over min rolle som den som har definisjonsmakten var jeg bevisst på ikke å motivere dem på en slik måte at de fikk følelsen av å ha ”utlevert” seg gjennom å snakke om tema de ikke var klare for, eller innerst inne ikke ønsket. Jeg var bevisst på å bruke tid sammen med informantene for å presisere mine ønsker, samtidig som jeg var tydelig på min respekt for deres eventuelle valg om å avstå fra å svare, eller kommentere enkelte av spørsmålene.

I Kvale formidles det at den som utfører intervjuer ikke bare bør ha kunnskap om de temaene som tas opp, men også om sosiale relasjoner (Kvale, 1997). Erfaring i å takle menneskelige situasjoner nevnes også som viktig i forbindelse med intervjuundersøkelser. Innen dette området kom min erfaring fra Barne og ungdomspsykiatrien til nytte.

I forbindelse med gruppeintervjuene fikk informantene komme til orde på egne premisser, og kunne trekke seg litt tilbake og overlate det å svare til andre når de ønsket dette. Det virket som en mer komfortabel situasjon for informantene å delta i dette.

Under gjennomføringen av de individuelle intervjuene var jeg hele tiden bevisst på å presisere informantenes valgmulighet knyttet til å avstå fra å svare. Det å være observant i forhold til ”å lese” gester og mimikk, slik at disse kunne speiles eller tematiseres, var og en viktig del av min rolle som intervjuer.

Jeg valgte å presentere meg og å fortelle om hva jeg driver med til daglig for elevene. Videre snakket om litt løst og fast knyttet til skole og fritid for å løse opp stemningen og å la informantene bli litt kjent med meg og min måte å kommunisere på. I etterkant av hvert intervju ble opplevelsen informanten hadde under intervjuet tematisert og evaluert sammen med dem. Samtidig som det var noe rørende ved ungdommenes vilje til å dele av seg og sitt med en fremmed dame, viste de gjennom sine svar en helt annen ansvarlighet enn jeg hadde forventet når jeg utarbeidet forskningsspørsmålene. Jeg erfarte at jeg kunne ha mange tanker om hvordan virkeligheten kunne være for andre, men når de unge skulle presentere sin egen virkelighet var det andre tanker, holdninger og forventning som trådte fram. Dette viste meg verdien av å gå ut og innhente opplysninger i dialog med mennesker. Jeg lærte at de gjennom sine svar og fortellinger hadde helt andre tanker om hva som er viktig for at de skal fullføre sin videregående opplæring enn det jeg hadde tenkt. Og dette etter å ha skaffet meg grundig innsikt i forskning på feltet. Dette vil jeg komme nærmere tilbake til i konklusjonen.

Jeg ser i etterkant at ikke alle spørsmålene i intervjuguiden var like relevante ut fra forskningsspørsmålene mine. Jeg ser at jeg kunne spisset de mer direkte opp mot tema, fremfor å favne så mange områder.

I intervjuene var det som tidligere nevnt viktig for meg ikke å ikke forsterke vonde opplevelser rundt krenkelser. En av informantene formidlet at hun følte seg alene, og ikke hadde noen hun naturlig kunne inngå i samspill med i klassen. Det ble da viktig for meg å ikke komme med oppfølgingsspørsmål (fra intervjuguiden) rundt dette. I min rolle som forsker forsøkte jeg å være bevisst at jeg ikke skulle ”trekke informantene ned” på områder jeg følte allerede var belastende for dem. Det samme gjaldt en av guttene som også svarte meget diffust rundt tema venner.

Jeg fikk mer informasjon og dialog gjennom gruppeintervjuene enn i de individuelle intervjuene. Et moment som var negativt, men ikke overraskende, var at de ble veldig motivert av hverandres utsagn og ble ”i det”. Få av deltakerne i gruppeintervjuet kom med nye innspill i diskusjonen utover å utdype det siste taler hadde sagt.

Mine intervjuer ble foretatt på informantenes skole i et rom skjermet for innsyn og gjennomgang. Dette vurderte jeg som viktig da de har muligheten for å slippe spørsmål fra medelever om hva de gjorde osv. samt å oppleve andre forstyrrelser. Det at intervjuet foregikk i kjente omgivelser vurderte jeg til å være en trygghetsfaktor for elevene.

Til grunn for undersøkelsen ligger forskningsetiske retningslinjer fra den nasjonale forskningsetiske komiteen for samfunnsvitenskap og humaniora.

Prosessen fram til selve analysen har vært en omfattende læringsprosess. Det å velge relevant teori, tilegne meg denne, skaffe kunnskap om metode og vitenskapsfilosofi, og oppe i dette, lage forskningsspørsmål og finne informanter var et tidkrevende og utfordrende prosjekt. Dette vil danne bakgrunn for drøftings og analysedelen av oppgaven.

4 Resultater og drøfting

Dette kapitlet er strukturert på en slik måte at jeg først presenterer informantenes svar ut fra kategorier. Videre vil jeg drøfte funnene innen rammen av Axel Honneths teori om anerkjennelse. Motivasjonsteori og George Herbert Meads teori om symbolsk interaksjonisme vil bli tatt med i drøftingen der det er relevant. Endringer i samfunnsutviklingen, og forskning innen feltet, blir og en relevant del av drøftingen.

4.1 Presentasjon av hovedfunn

Noen kategorier pekte seg ut etter at datamaterialet ble analysert. Disse kategoriene vil jeg presentere ved bruk av utdrag av informantenes fortellinger.

4.1.1 Betydningen av de voksne

Informantene fikk spørsmål om de opplevde støtte fra de voksne de har rundt seg hjemme og på skolen. Dette gjaldt både faglige og sosiale forhold.

”JEG TRUR IKKE DE HADDE GIDDI Å VEKKE MEG HVIS DE IKKE SYNTES SKOLE VAR VIKTIG”

Når foreldre var tema la informantene vekt på at foreldrene skulle støtte dem, og de tolket engasjement i at foreldrene fikk dem opp om morgenen. Dette var noe fler påpekte. På spørsmål om informantene opplevde at foreldrene syntes det å gå på skole var viktig svarte alle at de opplevde eller trodde det, med ulike begrunnelser.

Tom 17 år: ”Nja... de håper i alle fall jeg har tenkt å fullføre.”

Nils 16 år: ”Hun hjelper meg med ting jeg ikke får til.”

Frank 16 år: ”De synes jeg er flink og sånn... De spør litt om jeg skal ha hjelp hvis jeg skal ha en prøve eller noe.”

Morten 17 år: ”Foreldrene mine sier jeg er lat... men jeg er jo egentlig ikke så veldig skoleflink... det er noen fag jeg er bedre i enn andre, men jeg er ikke noen nerd (ler litt) ... for å si det sånn.”

Liss 16: ”De passer på og følger opp.”

Nora 16 år: ”Hun blir sur hvis jeg ikke tar utdanning... sier jeg ikke må gjøre som hu.”

Petter 17 år: ”De får meg på skolen.”

Mads 16 år: ”Jeg tror ikke de hadde gidde å vekke meg hvis de ikke syntes skole var viktig.”

Kim 19 år: ”Ja de spør 24/7. De passer på at jeg er på skole, at jeg skal være grei på skole og være ordentlig.”

I følge informantene ønsker foreldrene/foresatte at de skal fullføre videregående opplæring, og i alle fall være i meningsfylt aktivitet.

Skole er ut fra informantenes svar ikke et hyppig debattert tema hjemme, men flere konkluderer med at hvis foreldrene ikke hadde syntes det var viktig så hadde de vel ikke tatt seg bryet med å vekke dem og få dem på skolen.

”HAN BEHØVER EGENTLIG IKKE GJØRE SÅ MYE”

Når det gjelder relasjon til lærer ønsket jeg å få fram betydningen av denne, og tanker om hvordan de synes en lærer skal være. Informantene fikk mulighet til å komme med forslag til hva læreren eventuelt kan endre, på slik at relasjonen kunne bli bedre.

Mads: ”Kan han ikke bare være litt interessert.”

Tom: ”Han behøver egentlig ikke gjøre så mye... bare være seg sjøl.”

Guttene som ble intervjuet i gruppe hadde følgende meningsutveksling rundt temaet hvordan en lærer skal være mot elevene sine:

Kim: ”Snill, få lov å gå på do og sånn, se på mobilen og klokka, og ikke få anmerkning for det. Er så forbannet irritert på ... læreren. Han blir så sur. Kan vel ha det litt moro samtidig, slik at timen blir litt gøy og sånn.”

Tom: ”Og ikke gi oss kjeft for å begynne med oppgaven fem minutter for seint. Ikke gi oss kjeft for tulleting. Finnes ingen lærer som er drømmelærer, men går vel an å ha det litt moro av og til.”

Mads: ”Blir så irritert på mas, men da sier jeg ingenting jeg. Bare legger ned blyanten og sitter pent jeg.”

Noen av de andre informantene kom med følgende tanker omkring hvordan de vil at en lærer skal være mot elevene sine.

Tom: ”Prøve å gi mest mulig informasjon om videre skolevalg, og hjelpe til når det trengs”.
”Prøve å motivere best mulig.”

Frank: ”Være hjelpsom, hyggelig og litt streng.”

Sigurd: ”Hyggelig, grei og positiv ja... gi gode tilbakemeldinger. Ikke være for streng”.

Jentene i intervjuet uttrykte litt andre tanker om hvordan de vil at læreren skal møte dem.

Elin 16 år: ”Se på alle.”

Liss: ”Tålmodig i alle fall, forståelsesfull.”

Marte 16 år: ”Læreren skal være litt streng, snill, gi oss tid til å jobbe med lekser på skolen og ikke gi oss så mye hjemmearbeid.”

Malin 17 år: ”Hjelpe å tilrettelegge, motivere så jeg ikke skal slutte, ha en time med elevene av og til så vi får vite hvordan vi ligger an.”

Liss: ” Snill men må være bestemte for at det skal fungere.”

Malin: ”Ikke bruke så mye tid på tull som for eksempel at noen kommer et par minutter for sent.”

En forskjell i guttene og jentene sine svar var at jentenes utsagn var mer rettet mot empati og mot det å bli sett og forstått. Flere av informantene var opptatt av grensesetting.

Informantene spurt om læreren er en person de kan gå til med problemer av mer personlig karakter. Guttene mente at dette var noe de ikke hadde behov for, og om de hadde det ville de valgt en annen enn læreren. Hvorvidt det handler om manglende relasjon eller trygghet kan diskuteres, men noen svar, som illustrerer deres tanker, er som følger:

Mads: ”Hvis det skulle være en på skolen så er det (navngitt lærer), men hadde finni noen andre, helt klart.”

Trond 17 år: ”Jeg kunne gjort det, men jeg vet ikke om jeg hadde gjort det.”

Nils: ”Jeg stoler på han, jeg.”

Noen av jentene følte at de kunne ta opp personlige ting med læreren, mens andre hadde forsøkt med varierende resultat.

Malin: ”Nei jeg kan ikke gå til læreren for hu forsto meg ikke, men gikk til en rådgiver for hun var opptatt av å hjelpe.”

Malin: ”Jeg kunne fortelle, men følte at hun ikke var interessert.”

Nora: ”Jeg kan det for de har jo taushetsplikt.”

Informantene poengterer at de kan spørre om hjelp av lærer til skolefaglige problemer, mens de fleste vil søke hjelp et annet sted med problemer av personlig art.

Guttene i gruppeintervjuet endte opp med en samtale rundt lærere og masing:

Mads: ”Lærer'n bør ikke mase for da gjør jeg ingenting.”

Kim: ”Jeg er så gammel at jeg veit hva jeg skal gjøre. Han kan si, på en koselig måte: ”kan du gjøre dette for din egen skyld”... da kan jeg gjøre det. Bare fordi du er lærer betyr ikke det at du får gjøre alt du vil.”

Mads: ”Jeg blir irritert på mas men jeg sier ingenting, jeg. Gjør ikke no' jeg da, for det hjelper ikke å mase på meg.”

Guttene reagerer negativt på mas fra lærer, og en kommer med forslag om at læreren som alternativ til ”å mase” kan si til elevene at det er til deres eget beste.

Flertallet av guttene svarer de ikke hadde blitt krenket i skolesammenheng, det kom frem at de fleste hadde erfaringer av å føle seg nedverdige, eller krenket, på måter som kan betraktes i lys av hva Honneth legger i begrepet.

Mads: ”Kanskje når han driver og sier karakterene høyt.”

Kim: ”Kalte oss for neger... for å være ærlig holdt jeg på å ta en stol å kaste på han. Gjorde ingenting, men ble litt småirritert inni meg.”

Morten: ”Det har hendt... hva skal jeg si... få skylda for noe du ikke har gjort da og så hjelper det ikke å si fra (ler litt) fordi du kanskje har gjort det før...”

Blant jentene kom det fram opplevelser rundt det ”å ikke bli sett” eller å ha blitt betraktet i negativt lys.

Marte: ”Ja... en lærer gikk rundt i timene og sa hyggelige og oppmuntrende ting til alle men når hun kom til meg så hun bare rart på meg og gikk videre.”

Malin: ”Når jeg hadde vært borte en stund så var det dansegrupper i gymmen. Jeg fikk beskjed om bare å henge meg på en gruppe. Visste ikke hva jeg skulle gjøre jeg.”

Flertallet hadde ikke opplevd seg direkte krenket av lærere i skolesammenheng. Men blant de som hadde gjort det var det blant guttene relatert til å føle seg urettferdig behandlet og få skyld for ting de ikke hadde gjort. For jentene var det mer rettet mot det å bli oversett, eller å bli satt i en posisjon hvor man følte seg maktesløs.

Blant to av guttene kom det fram erfart krenkelser rundt personlig integritet i form av rase og faglig funksjonsnivå.

4.1.2 Betydningen av jevnaldrende og venner

”EN GOD VENN MÅ VÆRE TIL Å STOLE PÅ”

Basert på Frønes ”De likeverdige” beskrives vennerelasjoner høyt rangert, når det kommer til hvem ungdom oppfatter som signifikante andre (Frønes, 2006). Skolen er i stor grad, og i større grad enn tidligere, en arena hvor slike forhold etableres og pleies.

Informantene ble spurt om forhold rundt venner og vennerelasjoner. Det er noen ord som går igjen når informantene forteller hvilke kvaliteter en god venn skal ha, og disse er at de skal være til å stole på og ærlige. Hos jentene nevner fler omtenkksomhet som en viktig egenskap.

Tom: ”En god venn støtter deg lissom i alle situasjoner og motiverer deg til det du har lyst til å gjøre.”

Petter: ”Må kunne stole på`n da.”

Frank: ”En god venn? Ærlig, hjelpsom, at du kan prate med han hvis du har det vanskelig og sånn...”

Liss: ”En god venn må være til å stole på, omsorgsfull og snill.”

Marthe: ”Snill, til å stole på, omtenksom.”

Flertallet av informantene i undersøkelsen sier at de føler seg trygge i klassemiljøet, samtidig som noen poengterer at det ikke hadde vært av stor betydning om de ikke hadde gjort det. Når det gjelder jentene beskriver alle, med unntak av en, at hun føler seg trygg i klassen.

Informantene setter ikke noe klart skille mellom det å være trygg i klassemiljøet og i relasjon til klassekamerater. To av guttene blant savner klassekamerater fra ungdomskolen, og sier samtidig at de sier at de ikke har noen de kan være personlige med.

Frank: ”Ja noen av dem jeg har blitt kjent med kanskje, men jeg har ikke blitt helt trygg på dem enda, snakker bare med dem på skolen da.”

Mads: ”Jeg føler at jeg ikke kjenner så mange der da, ikke helt trygg. Hadde tenkt å bytte klasse, men det er så kort tid igjen så det er ikke no vits. Jeg kjenner flere i den andre klassa. Var ikke så lett å få det til da.”

Kim: ”Hvis jeg vil ha den utdanninga så driter jeg i hvor jeg går så lenge jeg får den utdanninga. Jeg gir faen i om folk liker meg eller no. Bryr meg lite om jeg liker folka. Foreldre spiller ingen rolle hvis jeg liker meg her. Bryr meg lite om hva andre sier.”

Nora: ”Jeg føler at det går ganske bra i forhold til det å høre til i klassa jeg.”

Elin: ”Jeg trenger å føle meg litt trygg. Jeg føler meg litt utafør her.”

Nils: ”For å føle meg trygg må jeg ha en jeg kan stole på.”

Petter: ”Nei egentlig har jeg ingen helt nære i klassa, ingen som jeg bretter ut livet mitt for i alle fall.”

Det å ha noen som er ”lik seg” bruker en av informantene for å si noe om sin situasjon i klassen.

Nils: ”Nja... Jeg regnes vel med... men ingen er lik meg... skulker mer de. Noen skulker og andre ikke.”

Flertallet av jentene forteller at de trives i klassen, og en av informantene formidler en stor forandring fra sine tidligere erfaringer på ungdomskolen.

Marte: ”På ungdomskolen kjente jeg ikke de i klassa mi for jeg var så sjenert. Det angrer jeg på nå. Er mindre sjenert enn før.”

Et hovedtrekk er at informantene trives i klassen, og med klassemiljøet. Men når spørsmålene blir mer konkrete kommer det fram at flere føler at de ikke har noen nære i klassen, og at en del ikke føler seg trygge.

4.1.3 Betydningen av undervisning

”FORVENTA BARE BYGG, IKKE ENGELSK”

På spørsmål om informantene hadde kommet inn på sitt førsteønske om studieprogram ble det en ordveksling blant de som ble intervjuet i gruppe. Denne er interessant ut fra om undervisningen de får på teknisk byggfag er som forventet.

Kim: ”Kunne de ikke bare droppa den engelsken og matten? Er ikke no vits å ha engelsk synes jeg da, vi skal da snakke norsk. Vi har da ikke tenkt å jobbe i England eller no sånn så da er det unødvendig å ha engelsk synes jeg da.”

Mads: ”Forventa bare bygg, ikke engelsk.”

Debatten i media og eksisterende forskning tar også opp om undervisningen er som forventet. Blant jentene kom det fram en opplevelse av at undervisningen er som forventet ved valg av grunnkurs. For guttenes del ønsker flertallet mer praktisk arbeid og mindre teori. Et annet hovedtrekk at guttene på byggfag ikke ser relevansen å ha engelsk.

Blant informantene kom det fram ulike syn rundt vektingen av teori og praksis.

Petter: ”Det var en god del praksis forrige termin og mer teori nå. Jeg synes det går kjempebra.”

Morten: ”Det er litt mer teori enn jeg egentlig... trudde.”

Noen av jentene mener at et bedre samarbeid mellom de ulike faglærerne kan gjøre undervisningen bedre for dem.

Elin: ”Lærene kunne snakka sammen slik at vi ikke fikk alt på en gang.”

Nora: ”Lærene kunne greie å samarbeide slik at vi ikke får alle prøver og slik på samme tid. Vi kan jo bli helt utbrente.”

På spørsmål om behov for særskilt hjelp og støtte er det to av informantene, blant guttene, som bekrefter dysleksi og to som bekrefter dyskalkuli. Flere sier at de ”sliter litt” i noen fag og forteller at de har deltatt, og deltar i ulike grupper for å avhjelpe vanskene.

På spørsmål om informantene hadde fagvansker svarte de fleste at de ikke hadde det, mens andre beskrev noe rundt sine behov.

Kim: ”Ikke annet enn at jeg sliter litt med språket.”

Petter: ”Skulle testes for dysleksi i fjor, men jeg gadd ikke.”

Informantene beskriver ulike behov for tilpassing av undervisningen ut fra faglig funksjonsnivå. En av guttene, som har store fagvansker, sier det slik rundt hvordan han opplever undervisningen på teknisk byggfag:

Nils: ”Det går ikke så fort og er litt annerledes. Litt mer tempo som passer for meg... litt sakte.”

Når det gjelder spesielle behov har ei av jentene fått spesialpedagogisk hjelp på ungdomskolen i form av gruppe i engelsk. Den samme jenta deltar på videregående i gruppe i engelsk og matematikk.

Informantene ble spurt om i hvilken grad de opplevde å få hjelp ut fra de behov de hadde.

Morten: ”Ja, jeg liker læreren bedre, jeg får den hjelpen jeg trenger her ja.”

Mads: ”Jeg har dysleksi... har pc-en hjemme jeg. Får ikke anna hjelp enn at jeg har fått pc.”

Petter: ”Er det noe jeg treng hjelp til så er det bare å spørre, og så prøver dem å hjelpe så godt dem kan.”

Nils: ”Jeg spør hvis det er noe jeg ikke får til, så da får jeg hjelp. Ellers er jeg i klassa alle timene uten om matte. På ungdomskolen var jeg får jeg ute i nesten alt.”

Elin: ”Føler jeg får hjelp hvis jeg haker tak i noen.”

Et hovedtrekk er at informantene sier at de får hjelp hvis de ber om, mens ingen sier noe om at det kommer tilbud om hjelp fra lærer, uavhengig av forespørsel. Det vil si at de opplever å få hjelp ut fra eget initiativ.

Flertallet av de informantene som hadde diagnostiserte fagvansker fortalte at de fikk tilbud om hjelp i mindre grupper. Blant elevene som rapporterte fagvansker uten å ha diagnose opplevde de også å få den samme hjelpen.

Blant jentene kom det fram at lærere samarbeider for dårlig om koordinering av prøver, innleveringer osv.

4.1.4 Betydningen av motivasjon

”DET HANDLER BARE OM MEG”

Alle guttene hadde kommet inn på teknisk byggfag som var deres førsteønske. Kun en nevnte muligheten av å få jobb innen et annet fagfelt. Det ”å få fagbrev” ble omtalt som et mål på suksess slik jeg som forsker oppfattet informantenes utsagn. Informantene ble spurt om sine fremtidsdrømmer, da det var av interesse for meg som forsker å finne ut om deres valg av utdanning gjenspeilte seg i disse.

Alle jentene, unntatt ei, hadde design og håndverk som førsteprioritering på ønsket studieprogram.

Morten: ”Jeg skal gå påbygning og ikke ut i lære. Min fremtidsdrøm er militæret ?...(drar litt på det)... familie ?... (smiler) bli skuespiller ?”

Petter: ”Drømmen er å starte eget firma innen bygg egentlig. Jeg vil bo der jeg bor nå. Langt inni framtiden passer det med kone og barn... ja det gjør da det.”

Nils: ”Blir vel unger kanskje da. Blir murer hvis det er jobb i det da, og bor i skogen... stille og rolig der.”

Nora: ”Mitt førstevalg var å komme inn på medier og kommunikasjon. Jeg drømmer om å gifte meg ha max tre barn og jobbe i en bedrift som jobber med produksjon av programmer for tv og reklame.”

Marthe: ”Jeg jobber med modeller i LA, er kanskje samboer og bor i et stort hvitt hus.”

Blant guttene hadde alle en fremtidsdrøm relatert til byggfagteknisk retning enten det var videre utdanning eller å gå ut i lære og få fagbrev, unntatt en som var usikker. Blant jentene hadde alle som kom inn på førsteønsket sitt en drøm om et yrke relatert til frisør/make up/styling. Her var det noe variasjon i om de ønsket å gå ut i lære, eller om de tenkte å ta videre/tilleggs utdanning.

Informantene ble spurt om hvilke faktorer som er betydningsfulle for at de skal fullføre videregående opplæring.

Mads: ”At jeg har lyst til å gå der. Ingen utenfra kan hjelpe. Vil jeg ikke hit så kommer jeg ikke hit... det handler bare om meg.”

Petter: ”Det handler om vilje. Ingen kan hjelpe meg.”

Tom: ”Det er bare motivasjon og folk rundt meg. At dem kan hjelpe meg og fortelle meg hva jeg skal gjøre for å klare det.”

Frank: ”Jeg må jo gjøre det bra da, så jeg kommer inn på det jeg vil... det er vel egentlig det. Foreldra mine kan bidra med hjelp og læreren kan gjøre det hvis jeg trenger hjelp da.”

Sigurd: ”Jeg må jo møte opp da... og den eneste som kan hjelpe meg med det er ... meg sjøl egentlig.”

Malin: ”At jeg får en hyggelig og blid lærer som hjelper til. At jeg kommer inn på den linja jeg vil og at det går noen jeg kjenner der.”

Marte: ”At jeg må jobbe masse og kjede meg, at mamma og stefar hjelper meg med lekser. Lærerens holdning er også viktig. Vi hadde en som sa ”dere kommer til å stryke til eksamen - alle sammen ”og det er ikke noe motiverende.”

4.2 Oppsummering betydningsfulle faktorer

Ut fra undersøkelsen kom det fram noen hovedkategorier i informantenes svar. Disse vil jeg oppsummere i dette kapittelet. Videre vil de danne utgangspunktet for den videre drøftingen i lys av teori og rammen av Honneths teori om anerkjennelse.

Informantene stiller få krav til de voksne de har rundt seg, både på skolen og hjemme. Når det gjelder foreldre/foresatte er det et hovedtrekk at de unge forventer hjelp til å komme seg på

skolen om morgenen, hjelp med lekser når de ønsker det og generelt støtte ved behov. Ut over dette kommer det fram få faktorer rundt foreldrenes betydning for at informantene skal fullføre videregående opplæring.

Når det gjelder lærere er det et hovedtrekk at informantene forventer at lærerne er hyggelige, snille, omtenkssomme og at de setter grenser. Informantene sier ikke noe om at de får tilbud om hjelp, men at de får det hvis de selv ber om det.

Informantene fra byggfag sier at de kunne ønske at undervisningen var mer praktisk, noe som bekrefter hva den eksisterende forskningen viser. Ut fra den empiriske undersøkelsen har alle guttene gått opp i karaktergjennomsnitt fra ungdomskolen til jul på grunnkurs. Her gjør jeg meg tanker rundt at informantene kom inn på den studieretningen de ønsket (noe som gjaldt alle guttene) og at de får drive med praktisk arbeid rettet mot det de ønsker å arbeide med som voksne.

Når det kommer til relasjon til jevnaldrende formidler flertallet at de trives i klassen, men at dette ikke er synonymt med å føle seg trygg. Flertallet blant informantene sier at trygghet og relasjon i jevnaldningsfellesskapet er underordnet deres ønske om utdanning innen det valgte fagfeltet.

Ut fra informantenes svar i undersøkelsen er det en kategori som ikke var i tråd med eksisterende forskning eller mine forventninger. Denne er at det ut fra informantenes fortellinger er dem selv, deres egen vilje og motivasjon som er den mest betydningsfulle faktoren for å fullføre videregående opplæring.

Dette får jeg som svar uavhengig av om elevene vurderer seg som faglig sterke eller svake, har lærevansker eller ikke eller om de opplever høy eller lav grad av foreldre og lærerstøtte.

Ut fra kunnskapsløftet, og hvordan utviklingen har vært innen dreining av fokus fra felleskap til individualitet innen læreplanverk, er informantenes svar i tråd med denne utviklingen. De sier på ulike måter at det er de selv som og deres ønsker og motivasjon som danner basis for om de vil kunne fullføre videregående opplæring. Ut fra informantenes synspunkt er det dem selv som må ta ansvar for å gjøre det som forventes av dem for å oppnå fagbrev eller å nå sine mål. På vegen dit handler deres fortellinger om at de må jobbe og utføre de oppgaver som de ser på som en forutsetning for å lykkes.

Kategoriene som er oppsummert her blir drøftet i neste kapittel innen rammen av Axel Honneths teori om anerkjennelse.

4.3 Analyse og drøfting av kategoriene.

Jeg vil drøfte kategorien ut fra informantenes historier, teoretiske bidrag, forskning og samfunnsdebatt, og i rammen av Honneths teori om anerkjennelse.

Med utgangspunkt i teori om anerkjennelse vil betingelse for anerkjennelse i skolen primært forekomme i solidaritessfæren, mens kjærlighetens anerkjennelse vil komme i mer intime relasjoner som innen familien og, for ungdom, i nære vennerelasjoner. I utvidet forstand kan relasjoner mellom lærer og elev også inneholde komponenter fra det individet opplever i kjærlighetssfæren. Dette gjelder spesielt i tilfeller hvor lærer får stor betydning som formidler av anerkjennelse og som omsorgsperson, når dette er et udekket behov hos eleven. Betingelser for anerkjennelse i rettssfæren handler om individets rettigheter og plikter som medlemmer av samfunnet. Dette innebærer at de skal lære å respektere andres rettigheter samtidig som deres egne ivaretas. Her kommer Mead sitt begrep den ”generaliserte andre” inn som en viktig faktor. Dette i forbindelse med å lære og respektere samt anerkjenne de ulike individer, som rettighetsinnehaver, og dermed med krav på å bli respektert. Noen av kategoriene vil bli drøftet i flere sfærer ut fra at de kan tolkes på ulike måter.

4.3.1 Anerkjennelse og krenkelse i kjærlighetssfæren.

Anerkjennelse i kjærlighetssfæren handler om å oppleve seg anerkjent i private og intime relasjoner som i familien (nære omsorgspersoner) og blant nære venner. Foreldre og foresatte er de som i første omgang regnes som representanter for denne type anerkjennelse. G.H.Mead legger vekt på foreldre og foresatte som signifikante andre for barnet i en gitt alder. Da selvtillit er det praktiske selvforholdet som utvikles i denne sfæren, og selvtillit og positiv selvoppfatning er forutsetninger for motivasjon, blir det at barna/ungdommene opplever en anerkjennende holdning i her av avgjørende betydning for videre deltakelse og læring.

Sett ut fra et samfunnsperspektiv har familien som sosialiseringfaktor gjennomgått store endringer opp gjennom historien. Dette påvirker ungdom gjennom varierende grad av tilhørighet og usikkerhet rundt familiens funksjon som trygghetsfaktor. Den klassiske kjernefamilien som av Vetlesen beskrives å være truet er et viktig moment. Dette da mange mer og mindre midlertidige konstellasjoner, der foreldrenes bytte av partnere fører nye

foreldre med respektive barn inn i ungdommens tilværelse (Vetlesen, 1998). Bånd blir knyttet men ikke nødvendigvis for alltid, noe som medfører usikkerhet knyttet til relasjoners varighet og ektehet. Vetlesen setter bekymringene rundt dette i sammenheng med familien som den viktigste arenaen for å oppleve tilhørighet og at det er innen denne moral dannes (ibid.). Tapet av kjernefamilien som enhet truer opplevelsen av felleskap. Dette da det er et behov hos ungdommen for å få realisert sine beste menneskelige evner, for å bli moralsk gode og ikke minst for at livet skal være godt å leve (ibid.).

Ut fra informantenes utsagn formidler foreldrene en holdning til barna sine om at skole er viktig. Informantene beskriver den omsorg som ligger i at deres foresatte vekker dem og får de på skolen som ”bevis” på dette.

Da man betrakter foreldrene som ”signifikante andre” for ungdom, vil denne holdningen overføres til barna slik at de også vil betrakte utdanning som noe viktig for deres videre liv og utvikling. Informantene forteller at foreldrene hjelper dem med skolerelaterte oppgaver hvis de spør og noen sier at foreldrene tilbyr hjelp uavhengig av dette. Foreldre som ”signifikante andre”, og senere mer ”generaliserte andre”, har stor betydning for utviklingen av ungdommenes selv. Dette i kraft av å være de som legger grunnlag for utvikling av selvtilitt, og senere som de som formidler de generelt aksepterte verdier og holdninger fra samfunnet. Når det gjelder foreldrenes holdninger vil ungdommene ut fra dette ha tillit til at den holdning de formidler er til deres beste.

Sett i lys av samfunnsutviklingen og betydningen av familien som enhet for at ”barnet” skal føle seg verdifullt er foreldrenes evne til å være tilstede som trygghets og anerkjennelsesfaktor viktig. Når selv’et utvikles lærer ungdommene å se seg selv ut fra andres perspektiv. Det at de betrakter seg selv som kompetente individer med forutsetning for å mestre er av betydning for videre skolemotivasjon. I kjærlighetssfæren er det de nære relasjonene ungdommene opplever. Ut fra Mead poengteres viktigheten av samspillet mellom individene i selv’ets dannelse, men følelser blir ikke nevnt. Jeg tenker at følelser og emosjonell binding er en forutsetning og et grunnleggende behov som bør dekkes når utvikling av selvtilitt er tema.

Der foreldre fremstår som de mest signifikante andre for de mindre barna, er venner konkurrerende om førsteplassen når det kommer til ungdom.

Venner overskygger familiens betydning for utvikling av identitet og selvbylde i ungdomsårene. Informantene i undersøkelsen bruker noen begreper for å beskrive hva som er

viktig for dem når rundt venners egenskaper. Nøkkelordene i informantenes svar er at venner skal være til å stole på og være ærlige. Hos jentene kommer begrepet omtenkksomhet inn. Hovedkategorien blant informantenes svar er at det skaper trygghet å ha noen de har en nær relasjon til. Det informantene ønsker å oppnå gjennom vennskap samsvarer med Aristoteles tanker om vennskap som virkeliggjøringen av det gode liv. Både det som handler om gjensidighet og uavhengighet (Vetlesen, 1998). En av informantenes utsagn kan illustrere dette: ”En god venn støtter deg lissom i alle situasjoner og motiverer deg til det du har lyst til å gjøre.” Her poengterer han betydning av gjensidighet gjennom støtte, og uavhengigheten som ligger i indre motivasjon som individuell drift. Informantene forteller med glød om sine venner og hvilke aktiviteter de gjør sammen. To av informantene forteller at de har få vennerelasjoner, og dette formidles med en stor grad av sårhet. De fleste informantene forteller at de har nære venner, men ikke nødvendigvis i klassemiljøet.

Lærere er i utgangspunktet ikke de som er naturlige til å dekke forhold innen kjærlighetssfæren, men de har i mange tilfeller en posisjon og relasjon til eleven som gjør at den kan drøftes her. Det er elever som ikke får dekket sine grunnleggende behov for nærhet, forståelse og omsorg av sine primære omsorgsgivere, hvor da lærer kommer i posisjon for å dekke disse behovene. Dette kommer i tillegg til å være ”generalisert andre” i kraft av sin posisjon som kunnskaps- og verdiformidler. Når skolen byr på anerkjennende relasjoner hvor elevene kan møte lærere som er betydningsfulle, og som er villige til å gå inn i nære relasjoner som hører hjemme i kjærlighetens sfære, kan dette være av stor viktighet når det gjelder å utvikle/videreutvikle individets selvtillit. Hvis man ser på læreren som ”signifikant andre” for eleven, er det på dette området han eller hun virkelig kan ”gjøre en forskjell”. Dette kommer fram gjennom informantenes behov for ”å bli sett” og ”regnet med”. Gjennom tidene har lærerens rolle endret seg i tråd med de ulike reformene i skolen. Fra å være en øvrighet og en fag- og moralformidler, til å bli en veileder i elevenes individuelle ferd mot å nå sine kompetansemål. I tidligere tider underviste læreren ”massen” fra kateteret, mens de nå skal tilpasse opplæring til elevenes individuelle behov, noe som forutsetter en tettere kontakt mellom elev og lærer.

Hvis informantene i kjærlighetssfæren opplever en kognitiv aksept for sin selvstendighet er det en del av kjærlighetens anerkjennelses form. Denne aksepten kan gis av alle som står i nære relasjoner til individene, og den gir et godt grunnlag for hvordan individene kan akseptere seg selv.

I undersøkelsen kommer det ikke fram informasjon om krenkelser i kjærlighetssfæren hvis den defineres som innen familien. Jeg har likevel valgt å plassere noen krenkelser informantene opplever på livets arenaer i denne kategorien, da det er typer av krenkelser som ”snakker” direkte til individets selvtillit.

Hvis man løfter informantenes manglende forventninger til foreldres støtte kan man, i lys av Vetlesen, betrakte dette som en fallitterklæring knyttet til familiens evne til å gi ungdommene tro på at de er der for å hjelpe, støtte og lede de gjennom det krevende løpe videregående opplæring er. Familien har, ut fra en slik tilnærming muligheten til å velge en posisjon som reduserer den ”ensomheten” individualiseringen skaper, gjennom å gi ungdommene sine tydelige bevis på at de stiller opp og håndleder dem gjennom det krevende løpet videregående opplæring er. Alternativt kan de velge å la ungdommene sine leve i den tro på at de mestrer forhold rundt skole helt alene og at de får beskjed hvis ungdommene trenger hjelp på noen vis. Jeg tenker at alle foreldre vil ungdommene sine det beste, og at dette handler om at man ikke er bevisst den, mulig, opplevde ensomhetens betydning.

Det å ikke ha venner kan betraktes som en krenkelse innen kjærlighetssfæren fordi mangel på nære vennerelasjoner påvirker selvtilliten direkte. Da venner i denne alderen er signifikante andre, vil det å være ensom kunne oppleves som en krenkelse som virker inn på selvtilliten. Da forskning poengterer skolens betydning som arena for deltakelse i ungdomssosialiteten, noe som også innbefatter vennskap i stor grad, kan manglende tilhørighet i denne oppleves som noe som svekker selvtillit og tro på egen verdi. Som en av informantene sier det ”Jeg trenger å føle meg litt trygg. Jeg føler meg litt utafør her”.

Opplevelsen av å ikke ”bli sett” kan betraktes på mange måter. Jeg velger å se på det å bli sett og regnet med som et grunnleggende behov. I kjærlighetssfæren handler det om å få dette dekket i samspill med de nærmeste omsorgspersoner. Denne opplevelsen vil jeg ta med som en krenkelse innen flere sfærer, men også betraktet ut fra kjærlighetssfæren, da det er noe som snakker til det grunnleggende i oss og har en direkte innvirkning på vår selvtillit. Tre av jentene blant informantene forteller om episoder hvor de opplever seg ikke sett. Dette ble bl.a. uttrykt som at de følte seg som en ”pest og plage” i møte med lærer. En av informantene beskriver dette gjennom følgende uttalelse: ”Ja... en lærer gikk rundt i timene og sa hyggelige og oppmuntrende ting til alle, men når hun kom til meg så hun bare rart på meg og gikk videre”. Hvis denne læreren hadde hatt rollen som signifikant andre for ungdommen, kunne dette betraktes som en krenkelse i kjærlighetssfæren. Hvis læreren ikke var i den posisjonen

ville sannsynligheten være stor for at ungdommen opplevde dette krenkende, men ikke som noe som i betydelig grad ville svekke selvtillit og selvverd. Ut fra en betraktning rundt at læreren for enkelte elever kan være en signifikant andre, blir slike erfaringer noe som kan svekke ungdommenes selvtillit, noe som ut fra Honneths referanseramme er krenkelser innen kjærlighetssfæren.

4.3.2 Anerkjennelse og krenkelse i rettssfæren

I rettssfæren er anerkjennelse nært forbundet med hvilke rettigheter individet har i samfunnet. I flg. Honneth skal individene erfare seg selv og anerkjennes som rettssubjekter (Honneth, 2008). Anerkjennelse i rettssfæren danner grunnlaget for utvikling av selvrespekt.

Barn og unges rettigheter er beskrevet i FN sin barnekonvensjon. Disse rettighetene har gyldighet på alle områder hvor barn og ungdom ferdes også på skolen.

De erfaringer unge gjør seg i møte med skolen, gir mulighet for å erfare anerkjennelse i rettssfæren. I min undersøkelse kom det fram at informantene følte seg som aktive og respektert deltakere i skolesamfunnet. De formidlet at de, gjennom å være respektert, kunne si fra til læreren om forhold omkring skole. I den forbindelse er det relevant å nevne den positive utviklingen som har vært i skolen når det gjelder bevisst demokratiopplæring. Det viser seg gjennom deltakelse i elevråd, og økt grad av medbestemmelse rundt forhold som gjelder deres egen skolehverdag. Denne utviklingen fremmer motivasjon, slik jeg ser det, samtidig som det bidrar til at elevene opplever at de har en reell påvirkningsmulighet, noe som er positivt for utviklingen av selvrespekt. Ut fra Honneths tanker om at anerkjennelsens betingelser er gjensidighet, tilsier det at man må føle og oppleve seg respektert for å kunne vise respekt, noe det økte fokus på å gi demokratisk kompetanse er et bidrag til. En annen endring er at lærernes suverenitet som de som sitter med definisjonsmakt i skolesammenheng er svekket. Det kan være positivt når anerkjennelse i rettssfæren drøftes, da medbestemmelse og mulighet for påvirkning fremmer selvrespekt ut fra Honneth. Det kan også ha aspekter som ikke er så positive hvis man har klasseledelse og grensesetting i tankene. Ut fra den økte individualiseringen og eventuelle konsekvenser av denne, kan man tenke at en styrket lærerrolle ville kunne ta fra elevene noe av ansvaret de har pålagt seg selv som betydningsfull faktor for å gjennomføre videregående opplæring.

Utviklingen skolesystemet har gjennomgått har påvirket ungdommenes reelle valgmulighet rundt å kunne velge arbeid etter fullført ungdomsskole. I mediedebatten har skepsis rundt at

ungdommer skal velge livslangt levebrød etter avsluttet 10.trinn, blitt uttalt (Kurseth, 2008). Her handler det om modenhet kontra rett til å velge, og det å måtte stå for konsekvensene av sine valg i ung alder.

Den empiriske undersøkelsen ga positive signaler om informantenes opplevde rett til deltakelse og tilpasset undervisning. Et hovedtrekk i deres fortellinger er at de opplever å få den undervisningen de trenger ut fra de behov de formidler å ha. Guttene ”beviser” dette gjennom positive effekt når det gjelder karakterer. Jentene formidler at de også får undervisning tilpasset sine behov tross for at de har gått ned i karaktergjennomsnitt. Retten til tilpasset opplæring er, ut fra informantenes fortellinger, ivaretatt ut fra deres behov.

Utvikling av selvrespekt i rollen som elev er noe som jeg opplever har endret seg de siste årene. Elevene har i mye større grad enn tidligere fått medbestemmelse i forhold knyttet til egen skolegang og det som skjer der. Et eksempel at lærerens rolle som den som ”vet best” er svekket da man i større grad enn tradisjonelt betrakter de unge som kompetente aktører i eget liv. Det innebærer at de i større grad enn tidligere betraktes som en part som er verd å lytte til. Informantene i undersøkelsen opplever seg tatt på alvor og formidler dette som viktig. Dette er også et moment knyttet til at retten til å ytre seg øker opplevelsen av å være en viktig og aktiv del av skolen som arena.

Krenkelser i rettsfæren handler om erfaringer av fornedrelse som skader personenes moralske selvrespekt (Honneth, 2008). Erfaringer av personlig ringakt som subjektene blir påført ved at det i strukturell forstand ekskluderes fra bestemte rettigheter i samfunnet er en slik krenkelse. Overført til skolen som sosialt system kom det fram opplevde krenkelser som (også) kan drøftes i denne sfæren.

Flere av guttene har opplevd seg urettferdig behandlet. Det er kjent fra arbeid i skolen at ungdom har sterke meninger om fenomenet rettferdighet. Urettferdighet kan betraktes som en krenkelse i rettssfæren ut fra en følelse av tap av rettigheter. Eksempler på det er at noen får gå hjem før fra skolen (noe som ble ansett som et gode), til mer alvorlige forhold rundt å bli beskyldt for ting de ikke hadde gjort. I den sammenheng kan man forstå det tap av selvrespekt det å ikke bli vurdert som troverdig er for ungdom i utvikling. Det kan få store konsekvenser, ikke bare for utviklingen av selvrespekt, men også for den videre relasjon mellom lærer og elev. Under intervjuene var dette et tema som engasjerte informantene, da de kom med affektivt sterke utsagn når dette ble tematisert.

I gruppeintervjuet kom det fram en holdning rundt at lærere ikke har rett til å bestemme over elevene kun i kraft av sin posisjon som lærer. Disse informantene hadde opplevd seg krenket gjennom at lærere stilte krav formulert som tvang, ikke kommunisert som at det var til ”deres eget beste”. Her blir kommunikasjonen krenkelsen, på tross av at informantene forsto budskapet, valgte de å tolke det negativt. Forstått ut fra Mead kan dette betraktes som en protest mot læreren som ”generalisert andre” for elevene. Ungdomstiden handler om å finne vegen mot voksenlivet, og følelser og meninger kommer sterkt til uttrykk.

En av informantene beskrev en opplevelse av krenkelse som både kan drøftes i rettsfæren og i solidaritetssfæren. Jeg har valgt å ta med denne her da den handler om en lærer krenkende holdning til informanten ut fra rase. Han beskriver et rasistisk betinget utsagn som førte til stor grad av affektiv reaksjon, i form av at han hadde lyst til å kaste en stol. Hendelser av den art kan gi en opplevelse av tap av selvrespekt knyttet til hvem du er, basert på hvordan andre, i dette tilfellet læreren, ser på deg. Opplevde krenkelser i rettsfæren kan ut fra Honneth utløse reaksjoner i form av dannelse av subgrupper tuftet på kollektivt opplevd krenkelse (Honneth, 2008). Disse subgruppene dannes som en reaksjon på, eller motstand til, de samfunnsmessige holdninger de blir utsatt for. Ut fra Deci og Ryans motivasjonsteori vektlegges behovet for tilhørighet som en av tre essensielle faktorer når indre motivasjon skapes og hvis læreren som ”generalisert andre” og representant for samfunnet definerer rase som et ekskluderingskriterium eller at ungdommen tolker dette slik, kan dannelse av subgrupper bli resultatet. Vetlesen formidler i ”Dydsetikk” at når fellesskap konstitueres gir det mennesker av to slag; de som føler at de hører til innenfor og de som er annerledes og utenfor (Vetlesen, 1998). Et eksempel på dette er ungdomsopprøret i København hvor et ungdomshus på Nørrebro skulle rives. Det endte opp med store gateslagsmål og vandalisme utført av sinte ungdommer. Dette forklares i avisartikkel skrevet av Odin Lysaker, som et uttrykk for at ungdommene ikke opplever seg som en anerkjent del av verdifellesskapet, og kan betraktes som en opplevelse av å bli ekskludert fra rettsfellesskapet og ikke bli respektert av verdifellesskapet (Lysaker, 2007).

Denne tenkningen er også relevant når det gjelder elever som ikke får undervisningen tilpasset sine behov, og dermed får en opplevelse av at de ikke er respekterte og ikke er som ”de andre”. Gjennom arbeid i skolen har jeg erfart hvordan det å ikke være del av ”massen” kan knytte elevene sammen. Dette kan føre til gruppedannelser, som utviser uønsket adferd, i opposisjon mot manglende tilhørighet til fellesskapet. Slike fenomener beskriver Honneth som ”sosial kamp”.

4.3.3 Anerkjennelse og krenkelse i solidaritetssfæren

I solidaritetssfæren handler det om anerkjennelse av det enkelte individ knyttet til verdi og bidrag til fellesskapet. Her kommer momenter rundt ferdigheter, egenskaper og prestasjoner inn i drøftingen. I denne sfæren er det den sosiale verdsettingen som dannes noe som gjør det mulig for individene å forholde seg positivt til sine konkrete egenskaper og ferdigheter (Holme & Solvang, 1996). Det praktiske selvforholdet som utvikles i solidaritetssfæren er selvverdsetting. Dette handler om i hvilken grad man vurderer selv å ha verdi i en sammenheng. I skolen som sosialt system vil vurderingen komme fra de andre medlemmene det vil si lærere og medelever. I den forbindelse er skolen en viktig komponent å betrakte selvverdet i lys av.

Ut fra Honneths teori er det av stor betydning å oppleve å få anerkjennelse for sider med seg selv, samt å få vurdert disse som verdifulle.

Alle guttene, og alle unntatt en av jentene blant mine informanter hadde kommet inn på sitt førstevalg på grunnkurs. Blant guttene hadde alle bortsett fra en fremtidsdrøm relatert til byggeteknisk retning enten det dreide seg om å komme ut i lære og få fagbrev eller videre utdanning. Blant jentene som hadde kommet inn på førsteønsket, hadde alle en drøm om et yrke relatert til frisør/styling/make up. Her var det variasjon i forhold til om de ønsket å gå ut i lære eller ønsket å ta videre/tilleggsutdanning. Det å komme inn på ønsket studieretning er en viktig faktor for å hindre frafall og å opprettholde motivasjon. Deci og Ryan sin teori om motivasjon fremhever hvor viktig selvbestemmelse er for at individet skal bli motivert. Selvbestemmelse i denne sammenheng er at ungdommene selv har bestemt hvilke studieretning de ønsker å gå på. Ut fra endringene i samfunnet der ungdommen tidligere hadde en form for forpliktelse til å følge i foreldrenes fotspor, er ungdommene i dag i større grad fristilt knyttet til hva de skal velge som sitt fremtidige yrke. Man kan vurdere kulturell frisetting i denne forbindelse som noe som fører til lavere grad av forpliktelse sett opp mot sosial klasse og sosioøkonomisk status (Ziehe et al., 1989). Her kommer også selvbestemmelse inn som viktig når motivasjon betraktes. Det å komme inn på ønsket studieretning gir positive føringer knyttet til det at informantene får delta et i et fellesskap basert på hva de selv ønsker og som er viktig for dem. Man kan da gå ut fra at ungdommene selv anser seg å inneha interesser og ferdigheter innen valgt studieretning, noe som er positivt med tanke på motivasjon og det å fullføre videregående opplæring.

Karakterer som vurderingsform er lærerens måte å fortelle elevene om det de bidrar med på grunnkurs er i henhold til ønsket standard. Læreren innehar her rollen som generalisert andre som formidler av "samfunnet" sin vurdering av ungdommens faglige prestasjoner. Sett i lys av relasjon vil måten karakterene formidles på være av betydning for om dette oppleves krenkende eller motiverende. Informantene ble spurt om gjennomsnittskarakterene hadde endret seg etter de begynte på videregående skole. Guttene hadde gått opp i underkant av en hel karakter etter de begynte på byggfag, mens jentene hadde gått ned ca en halv karakter. Man kan tenke seg mulige årsaker til dette. Guttene på byggfag løftet den praktiske tilnærmingen til faget opp som noe de opplevde som motiverende og relevant. Jentene formidler lik grad av trivsel, men karakterene deres har i gjennomsnitt gått ned. Hvordan man kan forstå dette hadde ingen av informantene noen mening om, men at det er nye måter å studere på kan være en faktor av betydning. Det vil for jentene bli mer praksis på VK2 hvor de får jobbe mer rettet mot det å bli frisør. En annen mulig forståelsesramme er "flinke jenter" som gjør som lærere sier på ungdomskolen for å slippe å få korreksjon. Når de begynner på videregående forutsettes det indre motivasjon for å skaffe seg den nødvendige kunnskapen uten tett oppfølging, lekser og konkrete oppgaver, da dette ikke blir eksplisitt gitt på samme måte som tidligere.

Det å bli sett og å føle seg som en anerkjent del av fellesskapet, fremmer selvverd hos individet iflg. Honneth (Holme & Solvang, 1996). Noe som trådte fram som en kategori var at informantene hadde få forventninger til læreren som betydningsfull faktor for å fullføre videregående opplæring, noe som samsvarer med de forventningene informantene hadde til sine foreldre/foresatte.

Lærere og læreres handlinger er av betydning for om eleven opplever at de har noe verdifullt å bidra med når det gjelder verdier som fellesskapet skole anerkjenner som viktige. For elevene er læreren en han har en god eller dårlig relasjon til, en formidler av kunnskap som oppleves relevant eller ikke, og den som sitter med makten til å vurdere elevenes bidrag i form av å sette karakterer og gi tilbakemeldinger.

Informantene hadde noen tanker om hvordan en lærer skulle være. Han eller hun skulle være litt streng, hjelpsom og tålmodig. Ut over dette var lærerens rolle som motivasjonsfaktor noe som de fleste informantene nevnte. Tre av mine informanter hadde ikke andre forventninger til læreren enn at han eller hun skulle "være seg selv". Ut fra min vurdering som voksen er det

lave krav som stilles, noe som kan være bekymringsfullt ut fra at en naturlig følge av dette kan være at eleven selv vil bære hele nederlaget hvis han eller hun mislykkes.

Informantene formidlet en opplevelse av at de kunne snakke med lærerne om ting som angikk skole, samt å spørre om faglig hjelp. Når det kom til spørsmål av mer personlig art ville informantene valgt noen andre enn lærerne å ta opp slike med. Dette kan være en illustrasjon på ulikhet mellom anerkjennelse i kjærlighetssfæren og i solidaritetssfæren gjennom at ungdommene ikke har tillit til at personlige forhold møtes på en god måte i skolen, og dermed hører hjemme i en annen sfære enn i solidaritetssfæren.

Informantene ble spurt om undervisningen de fikk var som forventet. Debatten i media og eksisterende forskning har et fokus rundt dette, jmf. artikkel i Aftenposten 02.03.2009 ”Bilen trenger ikke diktanalyse” (Tessem & Iversen, 2009). Blant jentene kom det fram at den undervisningen de mottar oppleves relevant. For guttenes del hadde de en uttalt forventning om mer praksis og mindre teori. Manglende forståelse av behovet for og relevansen av engelskopplæring ble tematisert av flere. Det å oppleve fagene som irrelevante for den yrkesfaglige utdanningen de har valgt kan svekke motivasjon gjennom at ungdommenes behov for kompetanse ikke blir møtt (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Det er kjent at elever ikke liker alle fag og da blir det lærerens utfordring ”som generalisert andre” å forklare relevans eller legge til rette faget på en slik måte at det ikke fremmer opposisjon hos elevene.

I undersøkelsen kom det fram at informantene får faglig hjelp når de etterspør det, men at læreren ikke tilbyr hjelp uoppfordret. Dette føyer seg inn rekken av manglende forventninger ungdommene har til de voksne rundt seg. Løvlie bruker metaforen ”den ensomme aktørs perspektiv” i artikkelen ”Utdanningsreformens paradokser” (Løvlie, 2001). Ut fra drøfting i denne delen av oppgaven fremstår ungdommen som ”den ensomme aktør”, ut fra at de ikke har store forventninger til verken foreldre eller lærere som betydningsfulle faktorer. ”Den ensomme aktør” realiserer seg gjennom ytelse, innsats og prestasjon på individuelt grunnlag, noe denne kategorien bekrefter. At informantene ikke ser på andre som en betydningsfull ressurs, og dels fremstiller seg som isolert suverene er også noe som man kan betrakte i lys av utviklingen i samfunnet knyttet til økt fokus mot individualitet. Mulige konsekvenser av ikke å kunne ”nære seg” på andres anerkjennelse kan være at det blir stor fallhøyde ved eventuelle nederlag. Dette kan føre til en individuell devaluering av det å føle seg sosialt verdsatt og kan igjen få konsekvenser for psykiske helse.

Gjensidig verdsetting handler om de spesielle egenskapene mennesker har som skiller de fra hverandre (Honneth, 2008). Tilpasset opplæring har gjennom tidene blitt forstått på mange ulike vis. I henhold til læreplanen har alle elevene rett til tilpasset opplæring basert på ulikhetene oss mennesker i mellom. Ut fra Skjervheims tanker forstås tilpasset opplæring som å være avhengig av relasjonen mellom individene der handlingen skjer, og det foregår i klasserommet (Bachmann & Haug, 2006). Blant informantene var det elever som hadde behov for å få undervisningen tilpasset sine behov ut fra både diagnostisert og opplevde fagvansker. Det å oppleve at man som individ har verdsatte egenskaper og ferdigheter, vansker til tross, er av avgjørende betydning for både motivasjon og for å oppleve seg som en anerkjent del av skolen som sosialt system. Dette er betydningsfullt også ut fra Deci og Ryan som vektlegger individets behov for tilhørighet og å føle seg kompetent når motivasjon drøftes (Skaalvik & Skaalvik, 2005).

Klassemiljøet er det sosiale fellesskapet hvor ungdommene tilbringer tid sammen på grunn av mål om utdanning innen samme retning. Dette er ikke synonymt med vennskap, som forutsetter et ønske om å være sammen ut fra personlige behov. Informantene opplever stor grad av trivsel, men ved operasjonalisering kommer det fram at mange ikke føler trygghet med sine medelever. Dette har ifølge informantene to hovedårsaker, at de ikke har nære relasjoner til noen, eller at de opplever av at ingen er ”lik” dem selv. Det å ha behov for å ha noen som er lik dem selv kan være et uttrykk for ungdommelig, selvorientert narsissisme, eller et uttrykk for frykt knyttet til det å bli stigmatisert i gruppen ”annerledes”. Det ”å være som de andre” er et kjent behov blant ungdom, og det handler om at de utgjør en gjensidig referanseramme for hverandre.

Det å være del av et verdifelleskap handler også om en orientering mot felles mål og verdier på veien mot anerkjennelse. Informantene i undersøkelsen kan i stor grad sies å ha en orientering mot felles mål ut fra at de i hovedsak går på ønsket studieretning.

Jeg har tolket noen momenter fra ungdommens fortellinger som krenkelser i solidaritetssfæren. Flere av guttene hadde opplevd å få skylden for ting de ikke hadde gjort, og i egne øyne bli urettferdig behandlet. Blant jentene var det følelsen av å bli oversett som var dominerende. Denne krenkelsen har jeg tatt med under krenkelser i kjærlighetssfæren, men ser den også som relevant i solidaritetssfæren. Dette ut fra at det kan gi en følelse av å ikke ha de verdsatte egenskaper medelever eller lærere vurderer til å være av betydning. Når de opplever at andre blir kommentert og lagt merke til mens en selv blir oversett, kan dette

føles nedverdiggende og gi tanker som ”hva er det med meg som gjør at læreren ikke snakker til meg?”. Dette kan svekke motivasjon, og en positiv utvikling av elevens ”selv”. Å få ”tilbakemelding” fra de ”generaliserte andre” som man knytter opp til manglede egenverd, legger ikke grunnlag for selvverdssetting. Det kan også være en faktor som hindrer lærer i å komme i posisjon for å gi tilpasset opplæring, da det hemmer utvikling av en god relasjon. En av informantene med diagnostiserte fagvansker opplevde det som en krenkelse at læreren sa karakterene høyt i klassen. Betraktet i lys av Honneth er nedvurdering er en kjent krenkelse i solidaritetssfæren. Informanten ble gjennom dette fratatt muligheten til å gi egne ferdigheter sosial verdi (Honneth, 2008). Det kan skade informantens selvforhold. Dette kan også oppleves krenkende i lys av at hans mulige lave karakter egentlig er en prestasjon som fordrer større innsats enn hos hans medelever, noe som ikke blir nyansert ved en slik adferd fra lærerens side.

Ingen hovedkategorier skilte seg ut med tanke på krenkelser innen klassemiljøet, men en av informantene opplevde seg ikke som en del av det sosiale fellesskapet klassen er. Dette var tydelig et sår punkt, og noe hun ønsket å gjøre noe med. Hun ønsket at læreren kunne hjelpe til ved å skifte plasser i klasserommet slik at hun fikk sjansen til å bli kjent med fler. Lærerens oppmerksomhet rundt det relasjonelle er spesielt viktig da sosial isolasjon og ensomhet er så lite verdsatt at eleven sjelden vil uttrykke dette åpenlyst (Nordahl, 2002). Ut fra Honneths tanker rundt krenkelser vil informantens syn på egen sosiale verdi reduseres på grunnlag av dette. På skolen, som arena, er jo akkurat det å være en del av jevnaldningsfellesskapet alfa og omega. Opplever eleven sosial isolasjon vil det indikere en redusert livskvalitet (Nordahl, 2002). Opplevelsen av å ha tilgang på fortrolige vennskap, og gjensidigheten vennskap forutsetter, er en viktig komponent i å føle seg verdifull og inkludert. For informanten ble de jevnaldrende representanter for en holdning til og adferd overfor henne som ikke fremmer selvverdet, og dermed en opplevelse av å ikke være anerkjent i solidaritetssfæren.

Jeg velger å drøfte hovedfunnet i oppgaven som er elevens ”ensomme” tillit til egne individuelle prestasjoner som en krenkelse i denne sfæren. Dette i klar forvissning om at individuell motivasjon også er positivt ut fra mestrings- og motivasjonsperspektiv. Ut fra forskning om frafall peker tiltak på systemnivå seg ut som satsningsområde, og med positive konsekvenser for enkeltindividet. I den forskningen jeg har lest er individualitet lite fokusert på. Derimot viser skolereformer og utvikling av læreplaner tydelige signaler på en trend fra fokus på fellesskap, til fokus på individuelle prestasjoner og læringsresultater. Skolen er styrket som sosialiseringarena i samfunnet, da ungdom tidligere hadde reelle valg knyttet til

om de skulle gå på skole eller ut i arbeid mens den nå favner de aller fleste i en gitt aldersgruppe over lengre tid. Løvlie bruker begrepet ”prestasjonsmani” (Løvlie, 2001). Hvis vi setter mitt hovedfunn i undersøkelsen, som er at elevene betrakter individuelle egenskaper som den mest betydningsfulle faktoren for at de skal fullføre videregående opplæring, inn i en samfunnsmessig ramme vil det individuelle nederlaget ved å mislykkes bæres av elevene personlig. En mulig konsekvens av dette kan være en lav selvverdsattning. Det kan betraktes som en krenkelse at ”samfunnet”, og deriblant de voksne rundt elevene, ikke evner å gi ungdommen en trygghet rundt og tro på at de ikke er alene på ferden mot kompetanse. En mulig konsekvens av ungdommenes ”selvstendighet” er at de, slik jeg ser det, blir tvunget inn i rollen som voksne uten å ha fått den nødvendige hjelp og støtte på veien. Det kan bety at samfunnet som helhet gir ungdom et ansvar, i ensomhet, som de ikke er modne for. Krenkelsen vil da ligge i at selvverdet hos den enkelte ungdom står i fare, basert på at de opplever seg selvforsynte i mestring og prestasjon, noe som kan få konsekvenser for deres psykiske helse og for utviklingen av selv`et.

5 Konklusjon og avslutning

I dette kapittelet presenteres og tolkes de mest sentrale funnene i undersøkelsen i tillegg til egen refleksjon og implikasjon på bakgrunn av funnene.

5.1 Funn og tolkninger av det empiriske materialet

Målet mitt vært å finne hvilke faktorer ungdommer på grunnkurs opplever som betydningsfulle for å fullføre videregående utdanning. Gjennom å lese forskning og mediedebatt vokste det fram et ønske i meg om å høre hva ungdommen selv mener er viktig. Er det oppfølging hjemme fra? Er det faglige forutsetninger? Eller er det hvordan de opplever seg møtt av lærer?

Forskningsspørsmålene ble utviklet for å finne ut hva ungdommene mente var betydningsfulle faktorer og om disse var av individuell eller relasjonell karakter. Etter å ha laget en omfattende intervjuguide, som etter gjennomføringen av pilotundersøkelsen ble litt mindre omfattende, gikk jeg ut i skolen. Der møtte jeg positive lærere og velvillige elever. Lærerne la til rette, og elevene viste stort engasjement i å dele sine erfaringer. Valg av kvalitativ metode, herunder intervju individuelt og i gruppe, opplevdes hensiktsmessig ut fra den kunnskapen jeg søkte. Gruppeintervjuet gav meg mye mer informasjon enn forventet og samspillet mellom gruppedeltakerne var meget berikende for utdypingen av tema. Ungdommenes fortellinger var ulike, men spesielt en kategori var fremtredene.

Den kategorien er at det ikke er foreldre/foresatte, ikke relasjon til lærer eller jevnaldrene, ei heller undervisningen, men rett og slett elevene selv som de vurderte til å være den mest betydningsfulle faktoren for at de skal fullføre videregående opplæring innen yrkesfaglig studieretning.

Ut fra forskning (Markussen, E., Lødding, B. & Frøseth, M. W. (2008), Havn, V., Buland, T., Finbak, L. & Dahl, T. (2007), Byrhagen, K., N., Falch, T., & Strøm, B. (2006)) på området er det et klart fokus mot organisering av den videregående opplæringen. Det forskes på tiltak og årsaker. Elever som har avbrutt skolegangen på videregående er hyppige objekter for forskning og det samme gjelder skolens tilrettelegging for disse. Mediedebatten tar i stor grad opp de samme spørsmålene. *Hvordan kan skolen som system forhindre frafall? Kan frafall*

predikeres? Skyldes det økende frafallet faglige forutsetninger, foreldres utdanningsbakgrunn eller undervisningen i ungdomskolen?

Samfunnsutviklingen går mer i retning av økt fokus på individualitet og det å mestre som enkeltindivid. Det samme gjelder utviklingen i læreplanene. Der det tidligere var hovedvekt mot fellesskapets beste, og at alle skulle ha de samme mulighetene, er det nå en dreining mot det individuelle. Dette betyr ikke at tankene bak fellesskolen er eliminert, men at det i økende grad er fokus på individuell måloppnåelse.

Min forskning viser at ungdommene selv ikke har fokus på tilrettelegging av utdanningen, oppfølging fra lærere eller foreldre som den mest vesentlige faktoren for å fullføre. De sosialiseres inn i et samfunn i stadig endring. Fra å skulle være en del av et fellesskap med vektning på kulturelle tradisjoner og forventninger til å leve i et kulturpluralistisk samfunn hvor det handler om å se sin betydning som en del av denne helheten.

Kan det være slik at eksistensielle verdier går tapt ved at man har et for ensrettet systemisk fokus i forskningen?

Jeg stiller dette spørsmål ut fra de unges vektning av egen betydning og dermed egen verdi.

Kulturell pluralisme forstått som det mangfold av moralforestillinger og livsstiler som samfunnet i dag oppviser, går hånd i hånd med moralsk individualisme, forstått som samfunnets krav til det enkelte individ om å ta på seg byrden med å velge seg "sin" moral og innestå for dette valget uten krykker av noe art (Vetlesen, 1998:152).

Jeg tror ikke det er noe enten eller i denne sammenheng og jeg tror på tilrettelegging og tiltak for å forhindre frafall, men resultatet fra undersøkelsen gir meg også tro på at man ved å gå utover rammen av skolen som system kan hente viktig kunnskap gjennom å se de unges på egen verdi ut fra et samfunnsperspektiv. Systemene rundt ungdommene kan nyttegjøre seg kunnskapen rundt ungdommenes tro på egen suverenitet. Ut fra sitatet over kan man tenke seg at ungdommen trenger akkurat "krykker" fordi de er i en modnings og utviklingsfase i livet. Utfordringen for systemet blir å finne de rette "krykkene" som den enkelte ungdom trenger i form av for eksempel tilpasset opplæring, veiledning og tilrettelegging. Gode krykker blir av avgjørende betydning for å lære å gå uten å slå seg for hardt i "fallet". I dette tilfellet "fallet" ut av videregående opplæring.

Jeg er sterkt inspirert av Axel Honneth sin eksistensielle tilnærming med utgangspunkt i de tre interaksjonssfærene; kjærlighetssfæren, solidaritetssfæren og rettssfæren.

For at ungdommene skal lykkes på sin ferd mot fagbrev og videre utdanning er det av stor betydning at de opplever seg anerkjent i kjærlighetssfæren. Dette ut fra at det er der grunnlaget for utvikling av selvtillit legges i samspillet med ”de signifikante andre”. Selvtillit vurderer jeg til å være en avgjørende komponent for bli motivert og å opprettholde denne noe som er essensielt for å gjennomføre videregående opplæring.

Skolen som sosialt system ivaretar i større grad enn tidligere aspekter rundt anerkjennelse i rettssfæren. Dette gjør seg gjeldene i form av organisatoriske tiltak som medbestemmelse og demokratiopplæring. Til tross for dette kan krenkelser i denne sfæren få store konsekvenser på både individ og systemnivå. Opplevde krenkelser kan på individnivå føre til for eksempel frafall ved at elever ikke får tilpasset undervisningen ut fra sine behov noe de har krav på. For systemet kan ungdom som får krenket sin selvrespekt kan søke sammen i subgrupper som på som på ulike måter vil opponere mot ”samfunnet”. Slike konstellasjoner kan være en stor utfordring for skolen.

Selvverd som utvikles i solidaritetssfæren avhenger av å oppleve at man er en verdifull del av fellesskapet og i dette tilfellet skolen. Hvis elevene møter ”generaliserte andre” som devaluerer hans eller hennes bidrag gjennom manglende tillit eller manglende tro på ferdigheter, kunnskaper og evner vil dette være en krenkelse i solidaritetssfæren som svekker elevens selvverd.

Informantene i undersøkelsen har opplevd krenkelser i de ulike sfærene, men samtidig viser kategorien at motivasjon og erfart anerkjennelse veier tyngre på vektskålen, da ungdommene både ser ut til å ha selvtillit, selvverd og selvrespekt nok til å gjennomføre videregående opplæring hvis de bare vil det sterkt nok.

5.2 Refleksjon og implikasjon

Ut fra ungdommens fortellinger er de ”sin egen lykkes smed”. Dette gjennom at de betrakter seg selv som den faktoren som avgjør om de skal lykkes eller ikke med å gjennomføre videregående opplæring.

Relasjonelle faktorer har betydning, men er underordnet slik ungdom ser det. Individuelle faktorer som kjønn, spesielle behov osv er også underordnet deres egen suverenitet. Hvis man betrakter indre motivasjon som den mest betydningsfulle faktoren blir det av stor viktighet for å forske på og å være bevisst rundt hvilke forhold som stimulerer denne, som et ledd i å forebygge frafall.

Jeg har ikke funnet noe fasitsvar på problemstillingen, men opplevde å gå ut i felten med en forestilling om at relasjonelle faktorer var de mest betydningsfulle for å fullføre videregående opplæring. Det jeg opplevde var at ungdommene hadde et fokus på indre motivasjon og egen suverenitet som mest betydningsfullt.

Resultatene fra undersøkelsen gir tanker om både lærerrollen, og foreldrerollen ut fra et samfunnsperspektiv.

Hvem vil vi være for ungdommene våre? Ønsker vi at de skal oppleve seg som ”ensomme aktører”?

Som lærer kan det å ha fokus på å tilby, fremfor å avvente forespørsler om, hjelp være et positivt signal. Det å legge til rette for tilpasset opplæring er også et tiltak for å dele ansvaret med de unge og å være den ”krykken” de trenger på ferden. Som forelder/foresatt blir implikasjonene i samme retning. Som foreldre kan en gjennom å ha en anerkjennende og engasjert holdning til skole vise at man er med barna sine på den kronglete stien av krav som skal oppfylles og mål som skal nås. Det å hjelpe til å ballansere krav ungdommene pålegger seg er også et mulig tiltak da ut fra at de unge faktisk er i en prosess mot å bli voksne, de er ikke voksne enda.

Hovedfunnet i undersøkelsen, og sammenhengen mellom ungdommenes syn på seg selv som betydningsfull faktor og nyere sosiologisk teori, gir grobunn for videre forskning for økt forståelse. Slik jeg ser det kan denne kategorien generaliseres gjennom at funnene er logiske og relevante ut fra samfunnsutviklingen og reformutvikling i skolen. Der forskningen på frafall legger hovedvekt på systemiske faktorer, viser hovedfunnet indikasjoner på de unges tro på egen suverenitet også kan betraktes i et samfunnsperspektiv.

Kanskje man skal se ut over skolen og betrakte elevene som produkter av samfunnet og ikke bare som skoleelever?

6 Litteraturliste

- Alvesson, M., & Sköldbberg, K. (1994). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Lund: Studentlitteratur.
- Bachmann, K. E., & Haug, P. (2006). *Forskning om tilpasset opplæring*. Volda: Høgskulen i Volda.
- Beck, U. (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage.
- Bourdieu, P. (1997). *Kultur och kritik: anföranden av Pierre Bourdieu*. Göteborg: Daidalos.
- Byrhagen, K. N., Falch, T., & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning.
- Eide, H., & Eide, T. (2007). *Kommunikasjon i relasjoner: samhandling, konfliktløsning, etikk*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Fauske, H., & Øia, T. (2003). *Oppvekst i Norge*. Oslo: Abstrakt forl.
- Frønes, I. (2006). *De likeverdige: om sosialisering og de jevnaldrendes betydning*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Frønes, I. (2007). *Moderne barndom*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Havn, V., Buland, T., Finbak, L., & Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy: rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF, Teknologi og samfunn.
- Hjardemaal, F., Tveit, K., & Kleven, T. A. (2002). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: en hjelp til kritisk tolking og vurdering*. [Oslo]: Unipub.
- Holme, I. M., & Solvang, B. K. (1996). *Metodevalg og metodebruk*. [Oslo]: TANO.
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk* (L. Holm-Hansen, Trans.). Oslo: Pax.
- Hvorfor sliter guttene? (2009). I E. M. Leira (Producer), *Spekter*. Oslo: NRK 2.
- Kränge, O., & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forl.
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *-og ingen sto igjen*. [Oslo]: Departementet.
- Kurseth, B. (2008, november 17). Hvorfor slutter så mange på videregående skole? *Hamar arbeiderblad*, s. 4.
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Ad notam Gyldendal.
- Lysaker, O. (2007). Kampen om anerkjennelse. Sist lest 2009, 02. mars, fra <http://www.aftenposten.no/meninger/debatt/article1674180.ece>
- Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. (2006). Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Løvlie, L. (2001). Utdanningsreformens paradokser. I J.-E. E. Hansen (red.), *Norsk tro og tanke* (s. 893-902). Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Oslo: NIFU STEP.
- Mead, G. H. (2005). *Sindet, selvet og samfundet: fra et socialbehavioristisk standpunkt*. København: Akademisk Forl.
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Schiefloe, P. M. (2003). *Mennesker og samfunn: innføring i sosiologisk forståelse*. Bergen: Fagbokforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skjelbred, L. (2008). Flere skal gjennomføre. *Utdanning*(19), 24-26.
- Statistisk sentralbyrå. (2008). En av fem slutter underveis. Sist lest 04.02.2009, fra www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen
- Tessem, L. B. (2008, oktober 14). 80 tiltak skal stoppe frafallet i skolen. *Aftenposten*, s. 2-3.

- Tessem, L. B., & Iversen, R. K. (2009, mars 2). Bilen trenger ikke diktanalyse. *Aftenposten*.
- Tessem, L. B., & Sandvig, J. Store frafall på videregående - Flest slutter eller stryker i yrkesfagene. *Aftenposten*, 2.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Vetlesen, A. J. (1998). *Dydsetikk*. Oslo: Humanist forl.
- Ziehe, T., Fornäs, J., & Retzlaff, J. (1989). *Kulturanalyser: ungdom, utbildning, modernitet*. Stockholm: Symposion.

Antall ord i oppgaven: 25 680

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Stephen Dobson
Avdeling for lærerutdanning og naturvitenskap
Høgskolen i Hedmark
Postboks 4010 Bedriftssenteret
2306 HAMAR

Vår dato: 07.01.2009

Vår ref: 20443 / 2 / IBH

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 10.11.2008. Meldingen gjelder prosjektet:

20443	<i>Betydningen av å "høre til" og å oppleve seg "anerkjent" som nærvarsfaktorer i videregående skole</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Stephen Dobson</i>
Student	<i>Hege Østgård</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

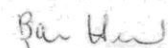
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.


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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.06.2009, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Ingvild Bergan Hordvik

Kontaktperson: Ingvild Bergan Hordvik tlf: 55 58 32 32
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Hege Østgård, Heidmannsgate 33, 2317 HAMAR

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

20443

Det skal behandles sensitive personopplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr 8 bokstav c. Personvernombudet finner at behandlingen av personopplysninger kan finne sted med hjemmel i de registrertes samtykke, jf. personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 første ledd bokstav a.

Informasjonsskriv og samtykkeerklæringer er tilfredsstillende utformet slik de foreligger etter e-postkorrespondanse med studenten per 29.12.

Ut fra intervjuguiden fremgår det at det vil kunne bli registrert opplysninger om tredjepersoner. Med tredjeperson menes i denne sammenhengen en person som ikke selv har samtykket til deltakelse i prosjektet, men som vil kunne identifiseres entydig på bakgrunn av opplysninger gitt av en informant. Aktuelle tredjepersoner i dette prosjektet vil særlig være elevenes familiemedlemmer og lærere. Studenten bekrefter i e-post 29.12.2008 og telefonsamtale 05. 01.2009 at hun vil søke å informere disse gruppene, i medhold av personopplysningsloven § 20.

Det skal ikke være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner verken direkte (via navn) eller indirekte (via sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. alder, kjønn, studieretning, fritidsinteresser, familiesituasjon eller referanse til slike opplysninger) i den ferdige oppgaven

Ved prosjektslutt 15.06.2009 skal datamaterialet anonymiseres. Det innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger skal slettes eller omskrives. Lydopptak skal slettes.

Samtykkeerklæring

(Foresatte til elever under 18 år)

Samtykkeerklæring i forbindelse med undersøkelse, knyttet til
masteroppgave i tilpasset opplæring, ved Høgskolen i Hedmark.

- Jeg har mottatt informasjon om tema for prosjektet, og er samtykker til at mitt barn deltar i studien.
- Jeg er informert om at det å delta i prosjektet er frivillig, og at eleven kan trekke seg hvis han/hun ønsker dette, uten at det får konsekvenser for hans/hennes forhold til skolen.
- Jeg er informert om at alt informasjon fra datainnsamlingen behandles med full anonymitet, og ikke kan spores tilbake til eleven.
- Jeg er informert om at forsker har taushetsplikt, og behandler all informasjon konfidensielt.
- Jeg er informert om at prosjektet meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S
- Jeg er informert om at prosjektet avsluttes i mai/juni 2009, og all innhentet data og lydbåndopptak vil bli slettet innen 15.06.09.

Jeg samtykker til at min sønn/datter kan delta i prosjektet.

Dato/navn elev:

Dato/navn foresatte: _____

Samtykkeerklæring

Samtykkeerklæring i forbindelse med undersøkelse, knyttet til masteroppgave i tilpasset opplæring, ved Høgskolen i Hedmark.

- Jeg har mottatt informasjon om tema for prosjektet, og er villig til å delta i studien.
- Jeg er informert om at det å delta i prosjektet er frivillig, og at jeg kan trekke meg hvis jeg ønsker dette uten at dette får konsekvenser for mitt forhold til skolen.
- Jeg er informert om at alt informasjon fra datainnsamlingen behandles med full anonymitet, og ikke kan spores tilbake til meg som person.
- Jeg er informert om at forsker har taushetsplikt, og behandler all informasjon konfidensielt.
- Jeg er informert om at prosjektet meldes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S
- Jeg er informert om at prosjektet avsluttes i mai/juni 2009, og all innhentet data og lydbåndopptak vil bli slettet innen 15.06.09.

Jeg samtykker til deltakelse i prosjektet.

Dato/navn: _____



Informasjonsbrev til informantene og deres foresatte

Frafall i videregående skole er mye debattert både i media og i skolefaglige kretser.

I denne undersøkelsen vil frafall ikke være hovedtema, men nærvær, dvs. hva som gjør at elever går på skolen og velger å fortsette med dette.

Tema for undersøkelsen er hvilke faktorer som gjør at elevene fortsetter å gå på skolen. Dette vil handle om faktorer ved skolen, ved sosialt nettverk og faktorer ved eleven selv, deriblant familieforhold.

Metode for innhenting av informasjon består i gruppeintervjuer med grupper på 5 elever, samt dybdeintervjuer med 8 av elevene.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste for godkjenning.

- De opplysninger/data som kommer frem i undersøkelsen vil bli behandlet med full anonymitet, og vil bli slettet ved prosjektets slutt 15.06.09. Dette gjelder lydband opptak og annet datamateriell. Forskeren er underlagt taushetsplikt.
- Deltakelse i prosjektet er frivillig, og informantene har anledning til å trekke seg underveis i undersøkelsen om de måtte ønske dette. Det vil ikke forventes noen begrunnelse for dette.
- Hvis du/eleven ønsker å trekke seg fra, eller ikke ønsker å delta i, undersøkelsen vil dette ikke ha noen innvirkning knyttet til forholdet til skolen.

Prosjektet er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Intervjuer vil bli utført av masterstudent Hege Østgård. Til informasjon arbeider studenten ved Barne og ungdomspsykiatrisk poliklinikk på Hamar, og er utdannet lærer.

Professor Stephen Dobson ved Høgskolen i Lillehammer er veileder for prosjektet.

Kontakt: Hege Østgård

E-mail: Hege.Østgård@stud.hihm.no



Informasjonsbrev til skolen

Frafall i videregående skole er mye debattert både i media, og i skolefaglige kretser.

I denne undersøkelsen vil frafall ikke være hovedtema, men nærvær, dvs. hva som gjør at elever går på skolen, og velger å fortsette med dette.

Tema for undersøkelsen er hvilke faktorer som gjør at elevene fortsetter å gå på skolen. Dette vil handle om faktorer ved skolen, ved sosialt nettverk og faktorer ved eleven selv.

Metode for innhenting av informasjon består i gruppeintervjuer med grupper på 5 elever, samt dybdeintervjuer med 8 av elevene.

Prosjektet er meldt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste for godkjenning.

- De opplysninger/data som kommer frem i undersøkelsen vil bli behandlet med full anonymitet, og vil bli slettet ved prosjektets slutt 15.06.09. Dette gjelder lydbånd opptak og annet datamateriell. Forskeren er underlagt taushetsplikt.
- Deltakelse i prosjektet er frivillig, og informantene har anledning til å trekke seg underveis i undersøkelsen om de måtte ønske dette. Det vil ikke forventes noen begrunnelse for dette.
- Hvis eleven ønsker å trekke seg fra, eller ikke ønsker å delta i undersøkelsen, vil dette ikke ha noen innvirkning knyttet til forholdet til skolen.
- Til informasjon vil elevene også få spørsmål om til sitt forhold til lærere. Informasjon som måtte komme fram vil bli forvaltet konfidensielt.

Prosjektet er en masteroppgave i tilpasset opplæring ved Høgskolen i Hedmark. Intervjuer vil bli utført av masterstudent Hege Østgård. Professor Stephen Dobson ved Høgskolen i Lillehammer er veileder for prosjektet.

Kontakt: Hege Østgård

E-mail: Hege.Østgård@stud.hihm.no

Intervjuguide

1. Forhold knyttet til det å gå på skole

Hvorfor går du på den linjen du går på?

Var det ditt førstevalg?

Føler du at skolen er et sted du trives?

Hva kunne vært forandret slik at du trivdes bedre på skolen?

Skulker du av og til? Hva får deg til å skulke og hva får deg til å ikke gjøre det? Hvor ofte ca?

2. Faglig fungering:

Hvilket karaktergjennomsnitt hadde du på ungdomsskolen?

Hvilket karaktergjennomsnitt har du nå?

Hadde du fritak i noen fag?

Mottok du noen form for spesialpedagogiske hjelp?

Har du noen spesifikke fagvansker på skolen?

I hvilken grad føler du at du får den hjelpen du trenger på skolen?

3. Syn på seg selv

Hva synes du er dine beste sider?

Hvordan tror du dine medelever ville beskrevet deg?

Hvordan vil du beskrive dine skoleferdigheter?

Hvordan vil du beskrive dine sosiale ferdigheter?

Hva gjør du om 5 år?

Hvordan er din framtidsdrøm?

4. Forhold til familie

Hvor gammel er du?

Fortell kort om din familie og søsken (antall, skilsmisse, når, foreldres jobb og utdanningsnivå)

Føler du at dine voksne synes det å fullføre utdanning er viktig?

Hvis ja hvordan merker du det, hvis nei Hva får deg til å tro det?

Får du hjelp til skolearbeidet hvis du spør?

Spør de voksne om hvordan du har det og trives på skolen?

Hva kunne vært forandret slik at de hjemme bedre forsto hvordan det er å være deg?

Er det noe i din familiehistorie som gjør det vanskelig å kunne være åpen med de voksne hjemme?

Hva kan de voksne hjemme gjøre for å hjelpe deg til å fullføre videregående opplæring?

5. Forhold til venner

Hvordan vil du beskrive at en god venn skal være?

Vil du si at du har lett for å få venner?

Hvor mange har du rundt deg som du kan kalle en god venn?

Har du venner som du har hatt i flere år/ over tid?

Hva skal til for at du skal stole på noen jevnaldrende?

Har du noen venner som vet dine innerste tanker og følelser?

(Hva kunne gjort at du fikk et bedre forhold til venner?)

Hva gjør du sammen med venner og jevnaldrende?

Er du med på noen organiserte fritidsaktiviteter?

6. Forhold til lærer

Hvordan skal en lærer være mot elevene sine?

Opplever du at læreren din vet hvem du egentlig er som menneske?

Forstår læreren din deg? Hvordan kan du evt. merke det?

Kan du stole på læreren din?

Hvorfor/hvorfor ikke?

Kan du snakke med læreren om ting du synes er vanskelig i livet ditt og som ikke handler om fag?

Kan du snakke om faglige vansker du har hvis du har noen?

Hva vil du at læreren skal gjøre slik at du kan merke at han bryr seg om hvordan det er å være deg?

Føler du at det du sier til læreren blir tatt på alvor?

Føler du deg noen gang krenket eller dårlig behandlet av lærer? Kan du gi noen eksempel på det?

Tror du læreren merker om du er tilstede i undervisningen?

Hva synes du læreren kan forandre på slik at dere kunne fått et bedre forhold?

7. Forhold til klassekamerater

Hvordan tror du de andre i klassen ser på deg?

Har du noen du kan snakke, om nesten alt, med i klassen?

Føler du deg som en som hører til og regnes med i klassen?

Er det noen situasjoner du føler deg litt utenfor?

Er det noe som kunne vært gjort med miljøet i klassen slik at du fikk det bedre på skolen?

Hva skal til for at du skal føle deg trygg i klassen?

8. Diagnoser knyttet til psykiske forhold

Har du fått hjelp på BUP?

Har du noen psykiatrisk diagnose?

Hvis du tenker litt på deg selv: Sliter du med ting du har opplevd / opplever i livet ditt?

(Mobbing, dårlig selvtillit, følelsen av å ikke være godtatt, ulike typer redsel, overgrep, vonde tanker og følelser)

JA eller NEI er ok.

9. Avslutning

Hva skal til for at du skal klare å gjennomføre videregående skole og hvem kan hjelpe deg med dette?

Spørsmålene i fet skrift er prioritert i gruppeintervjuet.