



**Forholdet mellom tidligere skolegang og frafall i
videregående skolen**

*På hvilken måte påvirker tidligere skolegang elevers
frafallsbeslutninger i den videregående opplæringen?*

Ped-3900

Ida Steensrud

*Mastergradsoppgave i pedagogikk
Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning
Universitetet i Tromsø*

Forord

Frafall i videregående opplæring er et tema jeg har interessert meg for i flere år nå. Det har vært interessant å gå i dybden og intervjuet ungdommer som har sluttet på videregående. Dette er mitt første forskningsprosjekt, og det har vært lærerikt og spennende, men også utfordrende og holde på med. Jeg vil i den anledningen gjerne takke jentene som stilte opp og fortalte meg åpent om deres opplevelser med skolen. Jeg vil selvsagt også takke min veileder, Unn-Doris Bæck, som har kommet med råd og konstruktiv kritikk. Takk for at du har hatt troen på meg! Til sist vil jeg takke mine medstudenter på lesesalen, som har motivert og støttet meg gjennom hele prosjektet.

Tromsø, 10.05.12

Ida Steensrud

Sammendrag

I denne oppgaven undersøkes forholdet mellom tidligere skolegang og frafall i videregående skole, med tanke på frafall som en prosess. Jeg har sett på om negative opplevelser og situasjoner i grunnskolen kan være med på å skape en negativ holdning til skolegang, og ha en betydning for frafallsbeslutningen.

Gjennom kvalitative dybdeintervju med tre jenter som har sluttet på videregående har jeg fått kunnskap om hvordan skolehistorie, skoleopplevelser og opplevelser av å mislykkes i den videregående skolen, har betydning for valget om å slutte på skolen.

Analysen viser at overgangene i skoleløpet til disse jentene har vært vanskelige, og noen har ikke klart dem. Skolehistorien deres preges også av mye fravær. Jentene har mange negative assosiasjoner med skolen, som i hovedsak har utviklet seg på ungdomsskolen. De har slitt noe faglig, men utfordringene har i hovedsak dreid seg om de sosiale relasjonene. Det har vært vanskelig for flere av jentene og trives sosialt på skolen. Det virker som om skolen er et sted de ikke vil være, men som de skjønner at de er nødt til å være for å kunne komme seg ut i arbeidslivet. De har alle lyst til å ta en utdanning, men de har ikke lyst til å oppholde seg på skolen.

Innhold

1. Innledning.....	s. 9
1.1. Årsakene til frafall i videregående opplæring.....	s. 10
1.2 Konsekvensene av frafall i videregående opplæring.....	s. 11
1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål.....	s. 13
1.4 Oppgavens oppbygning.....	s. 14
2. Metode.....	s. 15
2.1 Kvantitativ vs kvalitativ forskningsmetode.....	s. 15
2.2 Intervju.....	s. 15
2.2.1 Intervjuguiden.....	s. 17
2.2.2 Intervjuenes gang.....	s. 18
2.3 Skolehistoriestudium.....	s. 18
2.3.1 Livshistoriestudium.....	s. 18
2.3.2 Forsker-informant-samspillet.....	s. 19
2.4 Utvalget.....	s. 21
2.4.1 Utvalgsmetode.....	s. 21
2.4.2 Kriteriene for utvalget.....	s. 23
2.4.3 Informantene.....	s. 24
2.5 Etske problemstillinger.....	s. 25
2.6 Reliabilitet og validitet.....	s. 27
2.6.1 Reliabilitet.....	s. 27
2.6.2 Validitet.....	s. 27
3. Teoretisk rammeverk.....	s. 29
3.1 Frafallsbegrepet.....	s. 29
3.2 Handlingsbegrepet.....	s. 30
3.2.1 Giddens og handlingen.....	s. 30
3.2.2 Bourdieu og handling	s. 32
3.3 Bourdieu og skoletaperne.....	s. 34
3.4 Ungdom og modernitet.....	s. 36

3.4.1 Beck og modernitet.....	s. 37
3.4.2 Giddens og modernitet.....	s. 39
3.4.3 Ziehe og modernitet.....	s. 40
3.5 Oppsummering.....	s. 42
4. Analyse.....	s. 45
4.1 Overganger er en utfordring.....	s. 46
4.1.1 Overgangen fra barneskole til ungdomsskole.....	s. 46
4.1.2 Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole.....	s. 49
4.1.3 Overgangen mellom videregående skoler.....	s. 51
4.1.4 Oppsummering.....	s. 54
4.2 Ungdomsskolen – en faglig og sosial arena.....	s. 54
4.2.1 Det faglige på ungdomsskolen.....	s. 54
4.2.2 Det sosiale på ungdomsskolen.....	s. 60
4.2.3 Oppsummering.....	s. 65
4.3 Tiden på videregående og frafallet.....	s. 65
4.4 Det å være borte fra skolen.....	s. 71
4.5 Negative hendelser og opplevelser i skolehverdagen.....	s. 75
4.6 Tiden etter videregående.....	s. 77
5. Avslutning.....	s. 83
Litteraturliste.....	s. 87
Vedlegg 1: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til informanter..	s. 93
Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til foreldre.....	s. 95
Vedlegg 3: Intervjuguide.....	s. 97

1. Innledning

Barn og unge er et av landets viktigste ressurser, og det er derfor viktig å sikre at vi har et godt og tilfredsstillende utdanningssystem som tar vare på den enkelte elev. Utdanningsminister Kristin Halvorsen sa i sin tale under åpningen av Universitetet i Tromsø høsten 2011 at de menneskelige ressursene er en av de største og viktigste ressursene vi har i landet vårt, til og med viktigere enn olje og gass.

Samfunnsnyttene ved utdanning er blant annet at alle kan jobbe og betale skatt, og dermed yte til fellesskapet. Man trenger arbeidskraft for å få et land til å fungere både økonomisk og sosialt. Det er sånn i dag at de aller fleste yrker krever at man har en eller annen form for formell utdanning, og det vil derfor kunne være vanskeligere nå enn tidligere å etablere seg i arbeidsmarkedet uten en slik kompetanse. Det forventes derfor av oss at vi skal gå på videregående skole. Det er nesten blitt som en utvidelse av grunnskolen. I opplæringsloven §3-1 står det: «Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltid videregående opplæring.» (Lov av 1998, nr 61 Opplæringsloven §3-1) . Vi har altså en lovfestet rett til å gå på videregående. Det er likevel ikke alle som klarer å fullføre den videregående utdannelsen de begynner på. Det er mange som slutter underveis, bruker lang tid eller ikke klarer å få bestått den videregående utdannelsen. Gjennomstrømmingen i allmennfaglig og yrkesfaglig studieretning er forskjellig. For elever som startet på allmennfaglig studieretning i 2005 var det 7% som sluttet underveis, 7% som ikke fikk bestått og 2% som fortsatt var i videregående etter fem år. For yrkesfagelevne er tallet noe høyere. Det var det 29% som sluttet underveis, 7% som ikke hadde bestått og 8% som fortsatt var i videregående etter fem år. (SSB, 2011) Det er ganske mange ungdommer som da sitter igjen uten noen form for formell utdanning. Det er disse ungdommene jeg vil fokusere på i denne oppgaven.

Denne oppgavens tema vil være å se på frafall som en prosess som begynner før elevene starter på videregående, altså forholdet mellom tidligere skolegang og frafall i videregående opplæring. For å se nærmere på denne prosessen intervjuet jeg elever som hadde sluttet på videregående, om deres erfaringer og opplevelser i skolen, gjennom hele deres skolegang. Deres fortellinger fra barne- og i hovedsak ungdomsskolen og videregående skole vil være sentrale i denne oppgaven. Under

presenterer jeg noen sentrale funn fra tidligere forskning på frafall i den videregående opplæringen, og deretter kommer en presentasjon av problemstillingen og forskningsspørsmålene.

1.1 Årsakene til frafall i videregående opplæring

Tidligere forskning har pekt på forskjellige faktorer som samvarierer med frafall i den videregående opplæringen.

Ungdom som identifiserer seg med skolen, og opplever faglig og sosialt engasjement i skolen har større sannsynlighet for å fullføre videregående, enn de som ikke har dette (Markussen, 2010). Det gode sosiale livet man har på skolen er med på å øke gleden ved å gå på skolen. Trivsel og jevnalderssosialisering i skolen er viktig i løpet av ungdomstiden (Nordahl, 2000).

Videre er det slik at jenter fullfører i større grad enn gutter. De som har foreldre med høyere utdanning fullfører videregående oftere enn de som har foreldre med lavere eller ingen utdannelse. Minoriteter faller oftere ut enn andre elever. Har man høye gjennomsnittskarakterer fra ungdomsskolen har man større sannsynlighet for å fullføre enn de med lavere karakterer. Lærlinger som ikke har fått noe lærlingplass og fortsetter på skolebenken har større sjanse for å falle ut av skolen i slutten, enn andre (Markussen, 2010 og Markussen, mfl., 2011). Det er også slik at frafallsprosenten er høyere på yrkesfaglige linjer enn på allmennfag. (Hernes, 2010, Markussen, 2010, Pedersen, 2010, SSB, 2011 og Wollscheid, 2010).

Overgangene er kritiske punkter i et utdanningsløp (Hernes, 2010, Pedersen, 2010, Simmons & Blyth, 1987 og Wollcheid, 2010). Når jeg snakker om overganger i denne oppgaven snakker jeg i hovedsak om overgangen mellom barneskole og ungdomsskole, mellom ungdomsskole og videregående og overgangen mellom videregående skoler. Det er også forsket på overgangen mellom videregående skole og læretid (Hernes, 2010 og Pedersen, 2010). De er kritiske fordi de medfører endring. Når det skal skje en endring i folks liv har man nødvendigvis forventninger, håp og tanker om hvordan denne endringen skal være. Ofte skjer det at forventningene ikke innfris. Et mye brukt eksempel på dette er faglige svake elever som søker seg til

yrkesfaglige linjer for å slippe unna den vanskelige matematikken eller mye teori, men som opplever og bli overveldet av mengden teoretiske fag de må ha (Hernes, 2010). Det er flere elever som slutter på videregående i overgangsfasene, spesielt mellom 2. og 3. år, enn midt i et skoleår (Wollcheid, 2010). Mange av disse er lærlinger som ikke får lærlingeplass, eller yrkesfagelever som ikke takler allmennfaglig påbygging så godt.

Dette er årsaker som er vist ved statistiske undersøkelser, som viser til tendenser og statistiske sammenhenger. Det er alltid mer som ligger bak tallene, og hver enkeltperson har sin spesielle bakgrunn eller erfaring som får dem til å gjøre de valgene de gjør. Det finnes ungdommer som slutter underveis eller ikke begynner fordi de følger en karriere som for eksempel artist eller idrettsutøver. Noen slutter på skolen på grunn av sykdom eller andre private situasjoner. Det finnes mange grunner til at noen velger å slutte på skolen.

1.2 Konsekvensene av frafall i videregående opplæring

Konsekvensene av frafall er mange, og de gjelder både enkeltpersoner og samfunnet. Det er snakk om økonomiske tap, psykiske påkjenninger, utestenging fra arbeidsliv og tap av kunnskaper.

Frafall i videregående opplæring i den hyppigheten det forekommer i dag gir store økonomiske tap, både for enkeltpersoner og for samfunnet. For samfunnet ligger tapene blant annet i at det er veldig dyrt å sende elever gjennom videregående opplæring. Det koster fylkeskommunen i gjennomsnitt 124 549 kr per elev per år på videregående skole, kostnadene avhenger mye av hvilken linje eleven går på (Falch, mfl., 2009). Yrkesfaglige linjer koster en god del mer enn allmennfaglige linjer (ibid.). Dessuten er det slik at de som ikke fullfører den videregående opplæringen innen 5 år har svakere arbeidsmarkedstilknytning enn de som har fullført (ibid.). Det vil si at mange av dem havner på arbeidsledighetstrygd i perioder, eller over lengre tid. Den samme gruppen mennesker benytter seg også i større grad av andre stønader, slik som uføretrygd, sosialhjelp, attføringspenger, rehabiliteringspenger og dagpenger (ibid.). For enkeltpersonen kan det være økonomiske tap i forhold til at de flytter hjemmefra, kjøper skolemateriell som de ikke nødvendigvis trenger, eller tar opp studielån som

må betales tilbake.

Det er ikke bare de økonomiske tapene som er viktige og problematiske. Det kan være en påkjenning for unge å føle at de ikke strekker til, at de ikke får til, eller at de ikke passer inn. De som faller ut av den videregående opplæringen har også større sjanse for å få dårlig helse eller ty til kriminalitet og rusmisbruk (ibid.). (Noe som forøvrig også kan ha en effekt på både personlig og offentlig økonomi).

En annen konsekvens er at man ikke får den formelle utdannelsen som arbeidsmarkedet i dag krever at man har. Det kan være vanskeligere å få seg en fast fulltidsjobb, hvis man ikke har den rette utdannelsen eller de rette kontaktene. Som nevnt har de som ikke fullfører videregående innen normert tid (5 år) dårlig arbeidsmarkedstilknytning (ibid.). Det er ofte de uten utdanning som er de første som ryker når man må gjøre nedskjæringer på en arbeidsplass. De er da igjen nødt til å starte fra begynnelsen uten noen form for formell utdanning og vise til.

Tap av kunnskap vil også være en konsekvens av frafall. Hvis man dropper ut i en tidlig periode av videregående vil man gå glipp av mye allmennkunnskap. Man går også glipp av mye jevnalderssosialisering og sosial kompetanse som man normalt ville tilegnet seg i løpet av skoletiden.

Det er altså flere problematiske eller utfordrende konsekvenser av at en stor del unge mennesker ikke fullfører videregående opplæring. Det betyr ikke at det er utelukkende negativt for hver og en som dropper ut. Noen velger å gå ut i en yrkeskarriere, uten negative ettervirkninger av at de ikke har fullført videregående. Det kan være idrettskarrierer, familiebedriften, eller andre ting. Utdanning er rett og slett ikke for alle mennesker. Men for en stor del av de som faller fra kan det, ifølge statistikken ha negative konsekvenser. Blant annet på grunn av disse konsekvensene ser forskere, politikere og andre som jobber i og med skole og utdanning det nødvendig å løse utfordringene med høyt frafall, og få ned antall elever som dropper ut.

1.3 Presentasjon av problemstilling og forskningsspørsmål

På hvilken måte påvirker tidligere skolegang elevers frafallsbeslutninger i den videregående opplæringen?

I dette masterprosjektet ser jeg på frafall i videregående opplæring som en prosess, som begynner lenge før man selv starter på videregående. Jeg har intervjuet unge mennesker som har sluttet på skolen, for å finne ut hvordan deres opplevelser av det å gå på skole har vært. Det er en stor avgjørelse å ta å skulle slutte på skolen, og jeg vil finne ut av om det er noen holdninger, forventninger eller hendelser gjennom skolegangen som kan trigge personer til å ta denne avgjørelsen. Jeg vil finne ut om disse holdningene, forventningene eller hendelsene har utviklet seg eller kommet til i løpet av deres tidligere skolegang, og hvor mye de har hatt å si for frafallsbeslutningen. Jeg tror ikke et frafall er noe som skjer over natta, men en prosess som har startet ett eller annet sted tidligere. Man faller ikke plutselig ut av skolen, eller blir dyttet plutselig ut av skolen. Hva som ligger i denne prosessen og hvor eller hvordan den starter er elementer jeg er ute etter å få rede på i dette prosjektet. Jeg mener man må se på hele den prosessuelle handlingen som frafall er for å kunne sette inn rett tiltak mot frafall, til rett tid. Jeg skal ikke gå direkte inn på hvilke tiltak jeg mener man burde sette inn, men det kan være spørsmål til eventuell videre forskning. Jeg vil prøve å forstå helheten av handlingen frafall. Det jeg blant annet vil finne ut av, eller mine forskningsspørsmål er:

- *Hvilken betydning har negative erfaringer eller opplevelser i skolen for tanken på å gi opp skolegang?*
- *Hvilken betydning har faglige utfordringer for tanken på å gi opp skolegang?*
- *Er noen perioder i skolegangen mer problematiske enn andre for frafallelever?*

Det er viktig å finne ut av hvorfor disse elevene velger som de velger, og hvordan de takler sin skolehverdag for å finne ut hvordan man kan hjelpe dem til å fullføre sin videregående utdanning i skolen. Tidligere forskning peker på viktigheten av å trives med det sosiale på skolen, ha sosialt engasjement og identifisere seg med skolens prosjekt for å fullføre sin videregående utdanning (Hernes, 2010, Markussen, 2010, Pedersen, 2010 og Wollscheid, 2010). Derfor lurer jeg på om ungdommer som slutter på videregående har spesielle negative erfaringer eller opplevelser i skolen som får dem til å slutte, og hvor stor betydning slike erfaringer vil ha for frafallsbeslutningen. Tidligere forskning peker også på at overganger i et skoleløp er spesielt utfordrende, og at det er mange som slutter på skolen i denne perioden (Hernes, 2010, Pedersen, 2010, Simmons & Blyth, 1987 og Wollcheid, 2010). Jeg vil se på hele skoleløpet for å identifisere om det er perioder i skoleløpet til en frafallsselev som er spesielt utfordrende og vanskelig, om det er spesielle perioder som er preget av negative opplevelser og hendelser. Det har også vist seg at lave karakterer og dårlige skoleprestasjoner samvarierer med frafall i videregående opplæring, altså at de med lave karakterer (eller grunnskolepoeng) har større sjans for å slutte på videregående enn de med høye karakterer (Markussen, mfl., 2011). Jeg vil derfor se om de ungdommene jeg snakket med hadde hatt noen spesielle faglige utfordringer, eller ikke fått nok oppfølging gjennom skolegangen, og om dette kan ha noen betydning for deres frafallsbeslutning.

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgavens andre kapittel handler om metode. Der beskrives forhold knyttet til kvalitative forskningsmetoder, og hvordan jeg har benyttet dem i mitt prosjekt. Kapittel tre er teorikapittelet. Der presenteres relevant teori i forhold til frafallshandlingen og presset unge mennesker blir satt under i forhold til valg av utdanning og yrke. Det fjerde kapittelet er analysen av datamaterialet. Den er delt opp i temaer, og under hvert tema blir datamaterialet presentert og diskutert ut fra det teoretiske rammeverket satt i forrige kapittel. Til sist, i kapittel fem kommer en oppsummerende og avsluttende del.

2. Metode

Jeg vil finne ut hva som ligger bak tallene, og høre ungdommene selv fortelle om sin opplevelse av skolen og det som foregår der før de slutter på skolen. Jeg vil prøve å forstå disse ungdommenes handlinger og tanker, gjennom å høre om deres skolegang fra start til slutt. Jeg er ikke ute etter å generalisere mine funn til alle som faller ut av skolen, men høre og forstå noen av deres opplevelser ved det å gå på skolen, men ikke fullføre. For å få en slik innsikt har jeg valgt å bruke kvalitative dybdeintervju. Det finnes mange former for forskningsintervju, og enda flere måter å gjennomføre dem på. Jeg har valgt å bruke elementer fra livshistorie-studium.

2.1 Kvantitativ vs kvalitativ forskningsmetode

Det finnes to dominerende retninger innenfor samfunnsvitenskapelig forskningsmetode. Det er kvantitativ og kvalitativ metode. Kvantitativ metode fokuserer på å telle antall og analysere tall (Thagaard, 2003). Hvis man benytter denne metoden er det vanlig å bruke spørreundersøkelser med alternativer. For meg er ikke dette en passende metode. Jeg er opptatt av å høre om de tidligere elevenes opplevelser og forhold til skolen. Jeg vil se om hele skoleløpet var blitt en lang prosess mot frafall, for disse ungdommene. Kvalitativ metode fokuserer på hva som ligger bak tallene, og går i dybden (ibid.). «En kvalitativ tilnærming gir grunnlag for å oppnå en forståelse av sosiale fenomener på bakgrunn av fyldige data om personer og situasjoner.» (Thagaard, 2003:11) Det er nettopp derfor jeg har valgt å benytte meg av kvalitativt orienterte metoder. Jeg vil finne ut hvilke mekanismer det er som setter i gang prosessen med å droppe ut av skolen. Hva tenker disse ungdommene på? Hvilke følelser har de i forhold til det å gå på skole? Hvordan har de taklet denne situasjonen?

2.2 Intervju

Intervju betyr ifølge Dalen (2004) «(...) «utveksling av synspunkter» mellom to personer som snakker om et felles tema» (Kvale, 2002, referert i Dalen, 2004:15). Hensikten med å gjøre intervju er å få god og mye informasjon om et emne, eller hvordan personer opplever situasjoner i sitt eget liv (Dalen, 2004). Et av hovedmålene med «(...) kvalitativ forskning er å utvikle forståelsen av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet.» (Dalen, 2004:16).

«Livsverden» er et begrep som ofte blir brukt om denne sosiale virkeligheten i kvalitativ forskning. Det er et ganske dekkende begrep fordi det fokuserer på opplevelsene av livssituasjoner og hendelser, og ikke bare på beskrivelsene av forholdene personen lever under (Dalen, 2004). Hadde man bare vært ute etter hvilke forhold personen lever eller har levd under kan man bruke kvantitativt datamateriale. Opplevelsene av forskjellige livssituasjoner vil ofte være helt forskjellig fra person til person, og man kan kun finne ut av den enkeltes opplevelser av en situasjon ved å spørre dem og snakke med dem. Hvis man snakker med mange mennesker vil man høre at det er mange forskjellige opplevelser, men også mange like opplevelser av samme situasjon.

Det å få forståelse av personers situasjon avhenger ofte av at man har en viss forståelse av lignende situasjoner eller leveforhold fra før (ibid.). Det kan altså være vanskelig å skulle få en full forståelse av et fenomen om man aldri har vært borti noe liknende før. Da vil det være lettere å misforstå eller mistolke det som blir fortalt. Jeg har for eksempel en viss forståelse for hvordan det er å være elev, fordi jeg har vært det selv for ikke så lenge siden. Denne forståelsen man snakker om her er grunnet i en forforståelse som inneholder alt man på forhånd vet, tror, tenker og mener om det temaet eller den problemstillingen som skal studeres. (ibid.) Det er viktig å være oppmerksom på at man har en slik forforståelse. Man må passe på at disse meningene og oppfatningene man har på forhånd, ikke tar for mye plass eller farger prosjektet for mye. Man må være åpen og ærlig med seg selv og sin forskning. Den informasjonen som innhentes via for eksempel intervju, kan som regel ikke brukes i sin reneste form. Forskeren må fortolke det informanten sier og uttrykker i løpet av intervjuet. (ibid.)

«Utviklingen av forståelse går dessuten gjennom flere ledd; fra en rent beskrivende forståelse av det informanten konkret sier, via en fortolkende forståelse av hva som egentlig menes med en uttalelse, til en mer teoretisk forståelse av fenomenet som studeres.» (Dalen, 2004:19)

Først hører jeg altså det informanten forteller meg, og jeg forstår hva hun sier. Dernest prøver jeg å forstå hva som egentlig menes med det som blir sagt, ved å gå igjennom intervjuet i etterkant (både ved å høre på lydopptaket og se på

transkripsjonen). Til sist setter jeg meningsinnholdet inn i en teoretisk ramme og får en teoretisk forståelse av de opplevelsene informanten fortalte om i begynnelsen.

2.2.1 Intervjuguiden

Livshistorieintervjuer eller narrative intervjuer er ofte preget av mye spontanitet (Fossland & Thorsen, 2010). Det burde det også være, siden det er intervjupersonen som skal fortelle fra sitt eget liv og han eller hun kan komme på ting underveis som ikke forskeren kan være forberedt på. Dessuten er det intervjupersonen som kjenner feltet eller temaet best. Likevel er det viktig å ha en mer eller mindre detaljert intervjuguide. Man kan velge om man vil ha en åpen temaguide eller en strengere spørsmålsguide når man skal gjennomføre intervju (ibid.). Jeg har valgt å ha en liten blanding av dette for å få informantene på prat. Intervjuguiden min har mange åpne spørsmål som vil trigge informanten til å fortelle historier om sin skolehverdag. Det er disse spørsmålene jeg anser som viktigst og som er mest rettet inn mot problemstillingen og forskningsspørsmålene. Intervjuguiden inneholder også konkrete spørsmål om blant annet strukturen på skolen vedkommende har gått på, foreldrenes utdannelsesnivå og antall søsken. Disse spørsmålene har jeg tatt med for å se om det er noen likhetstrekk mellom intervjupersonene i den konkrete bakgrunnen, og for å få en bredere forståelse av hvor de kommer fra når de forteller fra sitt eget liv. Ellers har jeg valgt å dele opp i temabolker etter blant annet barneskole, ungdomsskole og videregående skole for å få en riktig tidslinje i fortellingene. Jeg prøver å holde intervjuene så åpne som mulig slik at jeg gir intervjupersonene mulighet til å fortelle sine historier. Det er tross alt disse historiene og skildringene jeg er ute etter.

Intervjuguiden min ble testet ut med en ungdom som var innenfor kravene mine til utvalget, men som er en god venn av meg, og jeg følte ikke det ville passe å ha han som informant. Etter jeg hadde intervjuet vedkommende evaluerte vi intervjuguiden sammen, og kom med endringer. Det var veldig positivt for meg å kunne gå igjennom en intervjusituasjon og kjenne på rollen som intervjuer på forhånd. Jeg merket at jeg var trygg på min intervjuguide når jeg skulle ut å gjøre intervjuer, og det hjalp meg nok til å være en bedre intervjuer.

2.2.2 Intervjuenes gang

Da intervjuperioden kom, avtalte jeg intervjuene med intervjupersonene selv. Intervjuene foregikk på forskjellige kafeer, etter intervjupersonenes ønsker. Vi gikk igjennom info-skrivet og snakket om det som stod der, og ellers ting de lurte på før vi begynte. De skrev alle under på informert samtykke. Jeg sa kort litt om temaene i intervjuguiden og den rekkefølgen jeg kom til å ta dem opp i. I starten av alle intervjuene virket intervjupersonene litt nervøse, men det løsnet fort når vi kom ordentlig i gang. Alle intervjuene ble tatt opp med lydopptaker og siden transkribert. De husket ikke så mye fra barneskolen, men det kom mye informasjon fram om både ungdomsskolen, videregående og tiden etter videregående.

2.3 Skolehistoriestudium

Jeg har valgt å bruke elementer fra livshistoriestudium i dette prosjektet fordi jeg setter fokus på at frafall er en prosess som foregår over en lang tidsperiode. Prosessen starter nok lenge før personene starter på videregående, og det er fruktbart å høre historier og opplevelser ungdommene har hatt med skolen for å få tak på disse prosessene. Under presenterer jeg hva livshistoriestudium er, og hvordan jeg har valgt å bruke de forskjellige elementene fra livshistoriestudium i dette prosjektet. Jeg har selv valgt å kalle prosjektet mitt for et skolehistoriestudium. Jeg velger å kalle det skolehistoriestudium og ikke livshistoriestudium, fordi jeg kun skal konsentrere meg om intervjupersonenes skolehistorie, og jeg skal kun høre deres versjon, ikke snakke med mennesker rundt dem eller lese i arkiver osv.

2.3.1 Livshistoriestudium

Man kan gjøre både kvantitative og kvalitative analyser av livsløp. I kvantitative analyser av livsløp bruker man data fra mange informanter og man er ute etter for eksempel konsekvenser av utviklingstrekk i en befolkning eller generasjonsmessige endringer. I kvalitative analyser av livsløp er man ute etter forståelsen av tendenser og fenomener osv., basert på de enkelte individers framstillinger og fortellinger. Man er interessert i å se på sammenhengen i livshistorien og sammenligner ofte flere personers livshistorier (Fossland & Thorsen, 2010). Jeg ser på sammenhengen i ungdommenes skolehistorie og hvordan den har ført til at de har sluttet skolen, og er der de er i dag, derav skolehistoriestudium.

Goodson (2000) mener man bør skille mellom det han kaller livsskildringer (life stories) og livshistorier (life histories). Livsskildringen er den enkeltes fortelling fra sitt eget liv. Slike fortellinger vil alltid være selektive og man må regne med at de er fortalt med et retrospektivt syn – altså fortalt med de erfaringene man har gjort seg i ettertid. Livshistorier er en blanding av personens livsskildring, andres fortellinger og dokumenter, bilder og andre historiske kilder. Bertaux (1981, Referert i Fosslund & Thorsen, 2010) skiller også mellom livsfortellinger (life stories) og selvbiografier (life histories), her med en litt annen norsk oversettelse enn hos Goodson. Livsfortellinger er hos Bertaux livshistorier som er muntlige fortellinger, og selvbiografier er skriftlige fortellinger, om eget liv (Bertaux 1981, Referert i Fosslund & Thorsen, 2010). På norsk er det vanlig å bruke betegnelsen livshistorie om alle former for livshistorieforskning (Fosslund & Thorsen, 2010). Det jeg holder på med i dette prosjektet ligner mye på Goodsons begrep om livsskildringer og Bertauxs begrep om livsfortellinger.

2.3.2 Forsker-informant-samspeillet

Når man arbeider med fortellinger som personer har fortalt om seg selv, er det viktig å ha i mente at disse fortellingene er selektive (Goodson, 2000). Personen som forteller om sitt eget liv vil alltid selv velge hva han eller hun ønsker å dele og ikke. Det kan være mange grunner til at en person velger å utelate noe fra sin livsskildring. Det kan være ting de føler er for personlig å dele, ubehagelige opplevelser rundt hendelsen eller rundt det å dele historier fra eget liv, at man ikke ønsker å skryte av seg selv, og mange andre grunner (Thagaard, 2003). Det kan også være at man bare forteller om de negative hendelsene i livet for å få sympati og trøst, eller at personen bare forteller de positive historiene for å gi et godt inntrykk av seg selv (ibid.). Det viktigste er at forskeren er klar over dette, og at man prøver å skape et rom som er åpent for å dele og gi av seg selv.

Jeg hadde møtt mine informanter ved en eller flere andre sammenhenger tidligere, og man kan kanskje karakterisere dem som fjerne bekjente. De vet hvem jeg er som privatperson, og kjenner meg ikke i første rekke som forsker. Jeg følte at dette ikke var noe problem og at vi fikk en like god tone under intervjuene som vi har hatt ellers når vi har møttes. Jeg opplevde heller ikke at de skiftet personlighet eller endret seg på noen måte selv om jeg skrudde på lydopptakeren, og det var en annerledes setting

enn vi vanligvis møtes i. Hvis det hadde noe effekt at de kjente til meg fra før så var det ihvertfall at de åpnet seg opp til meg, og jeg føler at det som ble sagt var ærlig og autentisk. Det jeg kan legge fingeren på var at det var en overvekt av negative ting som ble tatt opp. Det vurderer jeg blant annet som en effekt av at frafall stort sett alltid blir assosiert med noe negativt. Informantene tenkte kanskje at jeg var ute etter de negative og ubehagelige historiene, så de ga meg det de hadde å by på. Men de fortalte også om gode opplevelser (spesielt fra barneskolen), men det ble bare mest fokus på de negative opplevelsene de hadde med skolen.

Hvilken informasjon man får av intervjupersonen har ofte med hvilket inntrykk han eller hun har av forskeren. Det kan handle om alder, kjønn, sosial bakgrunn, hvilke antagelser han eller hun har av intervjueren på forhånd eller hvordan forholdt mellom de to utvikler seg gjennom intervjusituasjonen (ibid.). Det er viktig å reflektere over hvordan disse tingene spiller inn på datamaterialet. Hvis man tror at det har for mye å si må man vurdere om man kan ha det med i det hele tatt (ibid.). Det er også særdeles viktig at man ikke blir for nær, som en venn, og skaper forventninger til å hjelpe vedkommende eller til senere kontakt. Det er snakk om å holde en kritisk distanse til intervjupersonen (Dalen, 2004 og Fossland & Thorsen, 2010). Det betyr selvsagt ikke at man skal være iskald. Som intervjuer må man skape et tillitsforhold til intervjupersonen for å få han eller hun til å fortelle om det man er ute etter, og ikke være belærende eller moraliserende når man snakker med informanter (ibid.). Spesielt gjelder dette om man snakker om personlige eller vanskelige tema. Man skal heller ikke prøve å manipulere intervjupersonene til å fortelle det man vil vite på forhånd, men lytte til det som blir fortalt med respekt.

Noen ganger kan man oppleve at det intervjupersonen forteller med kroppsspråket, ikke samsvarer med hva de forteller med ord. I slike tilfeller er det viktig å gjøre etiske vurderinger. Man skal ha som prinsipp at informanten ikke skal ta skade av å delta på forskningsprosjektet (Thagaard, 2003). Hvis man påpeker dette kan man kanskje få frem spennende data, men det kan hende informanten mister tilliten til deg og forskning eller kommer til å slite med selvbildet i senere tid (ibid.). Dette var ikke et problem i min forskning.

2.4 Utvalget

Hvor mange informanter eller intervjupersoner man trenger til et forskingsprosjekt varierer veldig. Det avhenger av hvilken type forskning det er, hvilken type metode som er benyttet, og hva man er ute etter å finne. Innenfor livshistorieforskning varierer mengden informanter og intervjupersoner også veldig. Det kan være alt fra en (som Cato Wadels George), til flere hundre (Fosslund & Thorsen, 2010). I dette prosjektet har jeg valgt å ikke ha så mange intervjupersoner fordi jeg har lyst til å gå i dybden på noen få. Jeg har 3 intervjupersoner med i denne undersøkelsen.

2.4.1 Utvalgsmetode

Jeg valgte å bruke en blanding av snøballutvelgelse og tilgjengelighetsutvalg for å finne personer å intervju til mitt prosjekt. Chaim Noy (2008) sier at snøballutvelgelse defineres som når forskeren får nye informanter av informantene selv, og at de nye informantene igjen kommer med nye informanter, altså det «baller på seg» av informanter etterhvert som prosjektet er i gang. Thagaard (2003) definerer tilgjengelighetsutvalg som når utvelgelsen av informanter er basert på at de som deltar er villige og gjør seg tilgjengelige for forskeren. Snøballutvelgelse er en form for tilgjengelighetsutvalg, men den metode jeg har valgt er ikke snøballutvelgelse i tradisjonell form. Jeg har derfor valgt å kalle det en blanding av disse to. Jeg sendte ut forespørslers på e-post og via Facebook til folk i mitt eget nettverk for å høre om noen av dem eller noen de kjenner kunne tenke seg å delta i prosjektet mitt. Jeg (i samråd med min veileder) fant ut at dette var den kjappeste måten å få tak i intervjupersoner på. Jeg har mange unge som er i videregående-alder eller rett over i mitt nettverk. Jeg vet at flere ikke har fullført videregående, og at de fleste kjenner til noen som ikke har fullført. I tillegg spurte jeg de intervjupersonene jeg hadde inne om de hadde noen de kjente som kunne passe inn i mitt prosjekt. Det hadde de imidlertid ikke, så snøballen rullet seg ikke så veldig mye større.

Det finnes noen ulemper eller utfordringer ved å bruke snøballmetoden, som ved alle andre metoder. Hvis det handler om stigmatiserte grupper eller andre personlige temaer kan det forekomme uoverensstemmelser mellom den personen som opplyser forskeren om en annen person, og den personen som blir opplyst om (Andrews & Vassenden, 2007). La oss si at person A nevner person B til forskeren som en potensiell kandidat, og temaet handler om fattigdom i Norge. Da kan person B tenke

«hvorfor har person A nevnt mitt navn i denne sammenhengen? Mener person A at jeg er fattig?» osv. For å unngå dette kan man be person A om å snakke med, eller spørre person B selv om han eller hun ønsker å delta i en slik undersøkelse og at man selv har deltatt. Hvis personen er villig kan han eller hun selv kontakte forskeren (ibid.). Dette snakket jeg også med de som kom med mulige informanter om.

En annen utfordring ved både snøballutvalg og tilgjengelighetsutvalg, er at man kan ende opp med å bare få intervjupersoner fra ett nettverk (Thagaard, 2003). I mange tilfeller vil jo dette være ønskelig og man ønsker kun å studere denne gruppen mennesker, men i andre studier er man nødt til å ta hensyn til denne effekten ved å bruke sosiale nettverk som kilde til informanter. For dette prosjektets problemstilling har det ingen direkte effekt at jeg kun har intervjupersoner som springer ut fra mitt eget nettverk. Hadde prosjektet vært større og generaliserbart ville det vært viktigere å finne intervjupersoner fra flere nettverk. Da kunne jeg satt i gang snøballen flere forskjellige steder geografisk sett, og funnet intervjupersoner som var flere ledd utenfor mitt eget nettverk enn det jeg har valgt å gjøre denne gangen.

En tredje utfordring ved seleksjonen som derimot kan spille inn på min forskning er at når man bruker tilgjengelighetsutvalg er det ofte kun de som har et godt forhold til forskning som deltar. Det viser seg at disse ofte er mennesker med høyere utdanning eller mennesker som føler de mestrer sin livssituasjon og ikke har noe i mot å dele sine erfaringer med andre (ibid.). Jeg hadde da bare informanter fra mitt eget nettverk og de var alle personer jeg hadde møtt en eller flere ganger tidligere ved andre anledninger. Disse kjente da til meg som privatperson og ikke som forsker. Jeg hadde dette i tankene da jeg startet intervjuprosessen, men etter hvert som intervjuene ble gjennomført merket jeg ingen negativ effekt av dette. Hvis det hadde noen effekt så må det ha vært en positiv effekt der de kanskje delte mer med meg og var kanskje mer ærlige enn de kanskje ville ha vært med noen andre de ikke kjente til fra tidligere. Ved flere anledninger hos alle informantene ble det nevnt personer eller steder som vi begge visste om eller hadde en felles forståelse av. Dette ser jeg på som positivt for min forståelse av deres situasjon og historie.

Det som derimot skjedde var at jeg ikke fikk noen gutter til å være informanter. Det var flere personer som nevnte for meg at de kjente flere gutter som har sluttet på

videregående, men at dette var personer som ikke brydde seg så mye, og aldri kom til å ville delta i et slikt prosjekt. Jeg kjenner flere gutter selv som har sluttet på skolen, men de sa enten umiddelbart nei til å delta, eller så «droppet» de ut ved at de ikke svarte på telefonen når tiden for intervju kom. Dette betyr at datamaterialet mitt er blitt noe begrenset, og det er en av oppgavens svakheter. Jeg får ikke sett på om det er noen ulikheter mellom gutter og jenter når det gjelder oppfattelsen av forskjellige situasjoner eller om gutter og jenter trekker fram veldig forskjellige historier fra sitt skoleløp.

2.4.2 Kriteriene for utvalget

Når man skal drive med forskning er det viktig å ha noen kriterier til hvilke informanter/ intervjupersoner man kan ha og burde ha for å få svar på problemstillingene. Thagaard (2003) kaller dette for strategisk utvalg, mens Dalen (2004) kaller dette for kriterieutvalg. I mange tilfeller vil man også måtte se på hvilke reelle muligheter man har innenfor de geografiske, tidsmessige eller økonomiske rammene man arbeider innenfor, når man skal sette kriterier for informanter. I dette forskningsprosjektet har jeg dermed lagt ned noen grunnkriterier for hvilke informanter/intervjupersoner jeg ønsker og kan ha med tanke på de ovennevnte punktene.

Det første kriteriet jeg har satt er at det skal være noen som har sluttet på videregående skole i løpet av et skoleår. Bakgrunnen for dette kriteriet er at jeg vil snakke med noen som har tatt det aktive valget (om man kan kalle det er reelt valg) om å slutte på skolen. Jeg er interessert i å finne ut hva som rører seg i hodene på de som har gjort dette, om det er noe spesielt som har skjedd i forkant som kan ha ført til at de har sluttet osv. Dette kriteriet har utelukkende med problemstillingen å gjøre. Likevel har jeg valgt å ta med en informant som sluttet imellom to skoleår. Jeg snakket med henne og hun uttrykte at det føltes for henne som om hun hadde tatt det aktive valget da hun så på det tredje året i videregående som et krav, eller noe hun egentlig måtte gjøre. Det har ikke bydd på noen problemer i forhold til problemstillingen å ha henne med.

Det neste kriteriet jeg har satt er at det skal være unge mennesker i alderen 16-25 år. Dette har jeg valgt fordi jeg ønsker å høre historier fra grunnskolen, og jeg tror det er

lettere å fortelle fra den tiden om det ikke er så veldig lenge siden. Grunnen til at jeg har satt den nedre aldersgrensen til 16 år er at jeg kan ha muligheten til å snakke med noen som nettopp har sluttet på videregående. De jeg snakket med var i alderen 17-20 år.

Det tredje kriteriet er at det må være noen som er i området, så jeg kan møte dem og intervju dem ansikt til ansikt. Jeg har ikke økonomi eller tid til å reise rundt for å intervju folk i dette prosjektet. Hadde det vært et større prosjekt, så kunne man hatt både økonomi og tid til å reise rundt eller ha andre til å intervju personer, om så over hele landet. De informantene jeg intervjuet var alle jenter som hadde gått på yrkesfag.

2.4.3 Informantene

Jeg har intervjuet tre jenter i Tromsø-området som har sluttet på videregående skole, om hvordan de opplevde det å gå på skolen, og det å ikke klare å fullføre. Under er en liten presentasjon av jentene jeg snakket med.

Den ene jenta har jeg valgt å kalle Anna. Hun er 20 år og sluttet på videregående for cirka to år siden. Hun valgte å gå på yrkesfag og sluttet mellom 2. året på yrkesfag og allmennfaglig påbygging. Hun bodde sammen med minst en av sine foreldre hele perioden hun gikk på skole, men hun flyttet fra byen til landet for å gå på videregående. Foreldrene er sammen, men på grunn av farens arbeid har de ett hus i byen og ett på landet (Anna bodde i det huset på landet under videregående). Hun har søsken som er ganske mye eldre enn henne så hun har praktisk talt vokst opp som enebarn. Hun gikk ikke i barnehage, og synes det var litt skummelt å skulle begynne på skolen for første gang, fordi hun ikke kjente så mange. Dette gikk seg til etter hvert. Så vidt hun vet har ikke foreldrene gått videregående skole, men det kan hende at de har gått noe tilsvarende som Anna ikke vet om. Hun karakteriserer seg selv som en gutte-jente, og liker å henge med gutta, men setter også pris på sine venninner. I timene på skolen er hun stort sett stille, men med en gang klokka ringer skravler og ler hun så mye hun bare klarer. En sprudlende og glad jente som ikke hadde noen spesielle faglige utfordringer på skolen, bortsett fra at hun mislikte å framføre ting foran klassen, eller andre større grupper.

Den andre jenta har jeg valgt å kalle for Beate. Beate var 17 år på det tidspunktet intervjuet foregikk, men er fylt 18 år nå. Hun sluttet på videregående for første gang for cirka to år siden. Hun prøvde igjen ett år etter men var på skolen kun i få dager. Begge gangene startet hun på yrkesfaglige linjer. Hun har tre eldre søsken, en som hun har bodd sammen med, de andre er mye eldre. Moren er utdannet ved universitet og faren er utdannet håndverker. Beate sier hun var full av liv og påfunn på barneskolen, men at det ble borte i tiden da hun skulle begynne på ungdomsskolen. Hun har også bodd på samme sted under hele sin skolegang. Hun blei stille og innesluttet og utviklet sosial angst i løpet av ungdomsskolen. Dette sleit hun med når hun gikk på videregående også, uten at det ble tatt tak i. Beate var mye borte fra skolen både på ungdomsskolen og på videregående. Hun hadde lite skolemotivasjon, men fikk gode resultater når hun først var på skolen og gjorde en innsats.

Den tredje jenta har jeg valgt å kalle Christina. Hun er 19 år og har vært inn og ut av videregående skole flere ganger de siste fire årene. Hun har prøvd to forskjellige yrkesfaglige linjer og påbygging. Foreldrene skilte seg mens hun gikk på videregående, noe som selvfølgelig påvirket henne mye. Moren har utdannelse fra høyskole og/eller universitet. Christina har ei lillesøster som er nesten ti år yngre enn henne. Da Christina skulle begynne på det andre året på videregående flyttet hun hjemmefra, fra en mindre by inn til Tromsø, og der har hun bodd siden. Hun var faglig sterk og kunne leste og skrive før hun begynte på skolen, men hun fikk ikke nok utfordringer på grunnskolen og begynte å kjede seg. Dermed sluttet hun å gjøre lekser og hoppa over mye skolearbeid, samt var mye borte fra skolen. Hun hadde ofte opphetede diskusjoner med lærerne på ungdomsskolen og reagerte på alt hun mente var urettferdighet. Blant medelever og venner ble hun kanskje oppfattet som en råtass, men likevel som snill og humoristisk.

2.5 Etiske problemstillinger

Når man driver med forskning er det noen etiske problemstillinger man er nødt til å ta stilling til. Et viktig etisk prinsipp i forskning er at informanter ikke skal ta skade av å delta i forskningsprosjektet (Thagaard, 2003). Det skal ikke få noen negative konsekvenser for personer eller grupper og deres nærmeste å delta i et forskningsprosjekt. Det finnes også temaer som kan være for private eller

kontroversielle til at det er etisk forsvarlig å forske på dem (ibid.). Ungdommer som har droppet ut av videregående opplæring er blitt en stigmatisert gruppe på mange måter. Jeg vurderer det likevel slik at frafall verken er et for personlig eller kontroversielt tema å forske på, og at det å bli forsket på i seg selv ikke er skadelig for informantene mine. Jeg passet på å ikke stille spørsmål som jeg antok å være for personlige eller private. Jeg spurte også alle mine informanter om det var noe fra intervjuet de ville at jeg skulle ta bort, etter at intervjuene ble gjennomført.

Etiske problemstillinger knyttet til analysen handler ofte om å beskytte informantenes integritet og å anonymisere informantene (ibid.). Analysen er forskerens forståelse av informantenes uttalelser og fortellinger om sin egen situasjon. Ofte vil forskerens forståelse og informantenes forståelse være forskjellige, og noen ganger vil forskerens forståelse føles som et overgrep mot informantene. De kjenner seg ikke igjen i det ferdige resultatet og mister tilliten til forskeren. Thagaard (2003) sier at det finnes ikke noe fasitsvar på hvordan man kan unngå denne situasjonen. Man kan prøve å skjule informantens identitet så godt at han eller hun heller ikke kjenner seg selv igjen. Dette er en situasjon jeg har fundert mye på, fordi jeg har så få informanter. Hver enkelt historie er unik på mange måter og jeg har derfor valgt å skille mine tre informanter og deres historier fra hverandre. Dette fører med seg at alle informantene vil kunne finne seg selv i denne oppgaven, og muligheten er der for at de ikke vil like måten jeg har analysert og forstått deres situasjon på. Jeg har valgt å ha en temabasert analyse, med temaer jeg har valgt ut og definert selv. Thagaard (2003) sier at dette kan medføre at informantene føler seg fremmedgjort i og med at deres fortellinger blir delt opp og tatt bort fra den opprinnelige sammenhengen i historiens gang. Det samme gjelder når deres fortellinger blir satt i sammenheng med teori, fordi informantens opplevelser av sin situasjon vil ofte være annerledes. Måten man kan prøve å minimere informantenes opplevelse av fremmedgjorthet på kan være å fremstille en nyansert teoretisk forståelse.

Jeg har valgt å bruke en del sitater fra informantene i denne oppgaven. Det er et utvalg av mange sider med transkripsjon, og jeg har prøvd å velge ut sitater som sier noe viktig eller oppklarende om informantenes situasjon og skolehistorie.

2.6 Reliabilitet og validitet

Det å sammenligne funn er en viktig del av det å drive med forskning. Vurderinger av reliabilitet og validitet har med dette å gjøre. (Kirk & Miller, 1986)

2.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet handler ofte om at resultatene av en undersøkelse kan gjentas ved et senere tidspunkt, og gi de samme resultatene. Ved kvalitativt forskningsintervju kan dette være problematisk og noen ganger umulig. Kvalitative forskningsintervjuer kan ikke gjentas på akkurat samme måte, da intervjupersonene har fått en ny innsikt om temaet etter å ha deltatt tidligere eller at de har glemt hva de sa første gangen. (Postholm, 2010) På grunn av begrepets utilstrekkelighet i kvalitativ forskning har man kommet opp med andre begreper som overførbarhet, pålitelighet og bekreftbarhet (Postholm, 2010 og Thagaard, 2003). Overførbarhet handler om at betingelsene som ligger til grunn i en tolkning i en sammenheng eller ett prosjekt skal kunne være like relevante i en annen sammenheng eller et annet prosjekt (Thagaard, 2003). Generaliserbarhet eller overførbarhet fra dette prosjektet er i liten grad mulig eller hensiktsmessig, blant annet på grunn av få informanter fra et lite nettverk. Funnene gir likevel interessant informasjon, og kan være noe andre eller jeg kan forske videre på i en større skala. Pålitelighet handler om «(...) undersøkelsen er konsekvent gjennomført og relativt stabil over tid og på tvers av forskere og metoder.» (Postholm, 2010:169). Bekreftbarhet er knyttet til at forskeren har et kritisk blikk på måten dataene er tolket. Det kan være språklige forskjeller mellom forsker og intervjuperson, der for eksempel forskeren tolker utsagn på en annen måte enn de var ment fra intervjupersonens side. (Postholm, 2010 og Thagaard, 2003) For meg har dette vært et prioritert punkt gjennom hele prosjektet. Jeg vet at informantene snakker en annen dialekt enn meg, men en dialekt jeg kjenner ganske godt. Det har vært viktig for meg og hele tiden spørre om det er noe jeg er usikker på når det blei sagt. Det har fungert bra og jeg føler ikke intervjuene har inneholdt noen misforståelser som ikke har vært rettet opp i der og da.

2.6.2 Validitet

Med validitet mener man at man må se på om den metoden som er valgt faktisk finner ut det den er ment å undersøke i prosjektet (Postholm, 2010). Altså hvis man skal forske på forholdet mellom grunnskolen og frafall i videregående skole har man

flere elementer man kan fokusere på. Man kan velge å finne ut av de konkrete tallene, som frafall-elevens skoleprestasjoner i grunnskolen, kan det lønne seg å bruke kvantitative undersøkelsesmetoder. Hvis man ønsker å se på frafall-elevens opplevelser av det å gå på grunnskolen kan det beste være å bruke kvalitative undersøkelsesmetoder. Jeg valgte en kvalitativ tilnærming til prosjektet fordi jeg ønsker å fokusere på beskrivelser av tanker, følelser og opplevelser. Det har jeg også fått, ved å ha kvalitative intervju med frafallelever. Troverdighet har også en viktig rolle for validiteten. Troverdighet handler om at prosjektet er gjennomført på en troverdig måte. Man må vise at prosjektet og funnene har troverdighet ved å diskutere forholdene rundt prosjektets gang. Det kan handle om hvilket forhold man har til informantene, hvordan de er funnet eller andre ting som påvirker hvordan man har kommet fram til de dataene man bruker. (Thagaard, 2003) Dette prosjektets troverdighet er diskutert flere steder i oppgaven. Jeg kjente til og hadde møtt alle mine informanter i andre sammenhenger en eller flere ganger tidligere. Noen vil jeg også kalle for bekjente. Jeg føler at dette kun har ført med seg mer åpenhet i intervjuene. Utvalgsmetodene og hvordan jeg har funnet informanter er godt diskutert i avsnittet om utvalgsmetode. Det ble brukt lydopptaker ved intervjuene, og de ble senere transkribert. Det er brukt direkte sitater fra informantene i denne teksten, og de er satt i sammenheng med oppgavens temaer og problemstillinger.

3. Teoretisk rammeverk

Teori og praksis går som regel hånd i hånd, da teoriene ofte er basert på empiri og erfaring. Jeg skal ikke begi meg ut på veien ved å skape nye teorier, men heller se datamaterialet mitt ut fra allerede etablerte teorier i samfunnsvitenskapen. Teorier kan gi en forklaring på hvorfor mennesker i bestemte situasjoner handler som de gjør. Vi får satt begreper på situasjoner, hendelser, valg og reaksjoner gjennom teori. Dermed kan de øke vår forståelse av mennesket, og hjelpe oss å organisere det vi opplever og observerer i livet.

3.1 Frafallsbegrepet

Det er mange begreper som er brukt for å beskrive det å slutte eller ikke å fullføre den videregående opplæringen. Bortfall, bortvalg, avhopp og drop-out er noen av disse begrepene. Det er ikke bare begrepene som er forskjellige, men typen frafall er ofte også forskjellige. Bortvalg kan for eksempel brukes om de som velger å starte på nytt på en ny linje etter de startet på den første, mens bortfall kan brukes om de som slutter på skolen underveis fordi de ikke passer inn eller takler det. Man kan også snakke om om push-out og pull-out mekanismer i forhold til frafall (Markussen, mfl., 2008 og Mathisen, 2011). Push-out refererer til at eleven blir presset ut av skolen, fordi de foreksempel ikke føler seg tilpass med skoletilværelsen. Mens pull-out refererer til at de dras ut av skolen og tiltrekkes noe utenfor. (ibid.)

Mathisen (2011) presiserer også at det er forskjellige definisjoner på frafall, ut fra hva man forsker på, eller ønsker å finne ut om temaet. Man kan se på frafall som et avvik fra normert opplæringstid, spesielt hvis man forsker på gjennomstrømning i videregående eller studieprogresjon (Mathisen, 2011). Da blir elever som ikke følger normal studieprogresjon (det kan for eksempel være 3 år skole eller 2 år skole + 2 år i bedrift), vil da defineres som frafall. Man kan også legge «ungdomsretten», som er på 5 år til grunn når man skal definere frafall, og dette kaller Mathisen (2011) for «femårs definisjonen». Da vil man definere frafall som de som ikke fullfører innen 5 år. Det er også forskere som velger å ikke bruke begrepet frafall, fordi de syns at det refererer for mye til at eleven ikke har noe valg, eller at det finnes for mange ulike faktorer som fører til frafall at man ikke kan bruke begrepet alene. (Markussen, mfl., 2008 og Mathisen, 2011) Disse har heller valgt å bruke for eksempel bortvalg, omvalg, avbrudd m.m.

Jentene jeg snakket med brukte ikke noe annet begrep på frafall enn det å slutte på skolen. Det er muligens fordi det var det jeg brukte når jeg snakka med dem om det. Den ene jenta sa at hun bare ikke orka mer, så hun slutta mellom to klassetrinn. Den andre jenta sa selv at hun følte hun tok det aktive valget å slutte, og hun ringte skolen selv og sa at hun ikke orka mer. Men hun sier også at hun var så mye borte at hun tenkte at hun bare kunne slutte. Den tredje jenta sa at det var noe som skjedde gradvis. I denne teksten vil jeg i hovedsak bruke begrepet frafall fordi det er det mest brukte og mest generelle begrepet.

3.2 Handlingsbegrepet

Det finnes mange forskjellige måter å forklare menneskelig handling på. Man kan si at mennesker handler ut fra egen fri vilje, at vi handler ut fra kroppsliggjorte strukturer, eller at vi handler ut fra påvirkning fra ytre strukturer. I dette prosjektet vil det være nyttig å se på forskjellige handlingsbegreper i sammenheng med at frafall og det å slutte på skolen er en form for handling. Vi får begreper som forklarer hvordan mennesker handler, og i stor grad hvorfor de handler. Frafall er en handling selv om det ikke nødvendigvis er en enkelthandling. Det er ofte handlingen i enden av frafallsprosessen, eller frafalls-stien. Teoriene forklarer ihvertfall to typer handling, eller to måter å handle på eller forstå handling på. De to teoriene jeg har valgt ut samsvarer ganske godt med begrepene nevnt ovenfor, pull-out og push-out. Den ene teorien ser på handling som aktive overveide valg, mens den andre ser på handling styrt av overindividuelle strukturer og innlærte mekanismer.

3.2.1 Giddens og handling:

Giddens mener at handlinger må forstås som kompetente aktørers bevisste utførelse av en handlingsplan. For å være kompetent må man være kyndig og ha kapasitet. Med kyndig mener han at aktøren vet mye om situasjonen han eller hun befinner seg i og gjør et valg ut fra denne kunnskapen, altså de er bevisst på hva som skjer, alternativene og hva de velger. Handling innebærer også det han i følge Aakvaag (2008) kaller for *handlingskapasitet*, som innebærer evnen til å faktisk gjøre noe i den gitte situasjonen. Dette betyr at vi som aktører vet at det foregår noe rundt oss, og vi kan styre det ved å handle. Handlingskapasitet kan være en som har fullført grunnskolen har mulighet/kapasitet til å søke seg inn på en videregående skole. Videre har Giddens en flerdelt

modell som kjennetegner all handling. Den første delen handler om å være bevisst i de valgene vi gjør, dette kaller han for *refleksiv handlingsregulering* (Aakvaag, 2008). Dette betyr at aktørene er bevisst på hvilken situasjon de befinner seg i og hva de vil ha ut av den situasjonen. Eleven som skal velge skole vet at det er vanlig å søke på videregående i denne perioden og finner ut hva han eller hun vil med å velge skole. De forholder seg aktivt til situasjonen ved å være kompetent, og eleven får fremstilt mange utdannings- og karrieremuligheter. Den andre delen handler om *handlingsrasjonalisering* (ibid.). Dette betyr at aktøren hele tiden reflekterer over hvorfor han eller hun handler. Vi vet stort sett hele tiden hvorfor vi gjør som vi gjør, vi har ihvertfall en anelse og et svar på det hvis noen skulle spørre. Eleven begrunner valget av skole og linje. Den siste delen kaller han for *handlingsmotivasjon* (ibid.). Han sier at det må ligge en større plan til grunn for våre hverdagslige handlinger, og dette er livsprosjektet. Dette er den dypere liggende årsaken eller motivasjonen til å handle som vi gjør. (ibid.)

Aakvaag (2008) fremstiller Anthony Giddens som at han prøver å lage en middelvei mellom at strukturene styrer aktører og aktøren styrer strukturene. Han sier at sosiale strukturer inneholder normer og regler som vi mennesker handler etter, men det er opp til menneskene å endre eller tilpasse disse ved å handle (ibid.). Han sier videre at sosiale strukturer kun kan finnes gjennom å bli anvendt, altså gjennom handling. Strukturene blir da reproduisert gjennom handlende aktører (ibid.). Så strukturene kan endres av menneskene som gjør handlinger, men handlinger er også delt styrt av strukturer ved at vi følger de reglene og normene som til en hver tid er gjeldende.

Giddens mener altså at vi mennesker forholder oss til strukturer i den forstand at vi forholder oss til normer og regler, og vi handler ut fra hva vi har mulighet til og kunnskap om, med et mål i sikte: vårt livsprosjekt. Satt i en skolesammenheng vil det være slik at de som dropper ut av skolen ikke «dropper» ut i den fulle betydningen av ordet, men de overveier deres muligheter, reflekterer over situasjonen og bestemmer seg for at det å gå på skole ikke passer inn i deres livsprosjekt der og da. Frafall vil for Giddens være ganske nært pull-out begrepet, fordi de tar et aktivt, nøye overveid valg om at de vil gjøre noe annet enn å gå på skolen, altså de blir trukket ut mot noe annet enn skolegang.

3.2.2 Bourdieu og handling:

Bourdieu vil ha en helt annen forklaring på handling enn det Giddens. For han er det ikke snakk om at personer handler fritt, men at de blir styrt av forskjellige mekanismer og systemer slik som habitus, kapital, posisjoner, sosiale strukturer og sosiale felter.

Bourdieu forklarer handling blant annet ut fra begrepet *habitus*. Habitus er i oss og får oss til å være den vi er og handle slik som vi gjør. Vi lærer oss vårt habitus gjennom oppdragelsen fra, i hovedsak våre foreldre. Habitus får oss til å vite til en hver tid hva som passer seg å gjøre i den gitte situasjonen. Man kan ikke uten videre endre sitt habitus og bli en annen enn den vi er (Aakvaag, 2008 og Wilken, 2011). En persons habitus er med på å forme alt personen tenker og gjør, den er altså med på å forme en persons personlighet eller identitet (Aakvaag, 2008). Habitus gir oss også evnen til å delta i sosiale situasjoner, og opptre fornuftig og selvstendig i samfunnet (Wilken, 2011).

Habitus er som nevnt knyttet opp mot posisjoner, som igjen er knyttet opp mot Bourdieus kapital-begrep og hans begrep om strukturer. Det finnes i følge Bourdieu noen overindividuelle, objektive, sosiale strukturer som alltid er der uavhengig av aktørens viten om dem. Han har to former for slike strukturer som han kaller *sosialt rom* og *sosialt felt* (Aakvaag, 2008). Det første er samfunnet og dets fordeling av ressurser (klasse-strukturen). Menneskene har ulike posisjoner eller er i ulike klasser etter hvor mye/ hvilken kapital de innehar i forhold til andre posisjoner og klasser (ibid.). Posisjonene og klassene eksisterer i samspill og i kraft av de andre posisjonene og klassene. Ressursene og kapitalen er ulikt fordelt, og de med mest kapital blir den dominerende gruppen, den øverste klassen (Aakvaag, 2008 og Wilken, 2011). Klasse-strukturen eksisterer gjennom kontinuerlig konflikt mellom klassene (ibid.). De forskjellige klassene vil hele tiden forsvare eller forbedre sin posisjon, som kan gjøres med for eksempel utdanning.

Et sosialt felt ligger innenfor det sosiale rom (Aakvaag, 2008). Det kan for eksempel være det akademiske felt. I likhet med det sosiale rom inneholder også et sosialt felt posisjoner aktørene har, som er hierarkiske. Disse posisjonene forholder seg også aktivt til hverandre og eksisterer i kraft av hverandre. Posisjonene i det sosiale rom bestemmes av aktørens mengde kapital, mens posisjonene i et sosialt felt bestemmes av mengden bestemt kapital. (Aakvaag, 2008, Järvinen, 1996 og Wilken, 2011) Altså i det

akademiske felt gjelder det å ha akademisk kapital for å skaffe seg innflytelse og makt.

En av Bourdieus mest kjente begreper er kapital-begrepet. For Bourdieu er kapital mye mer enn penger, han snakker om tre hovedkapitaler. Det ene er *økonomisk kapital*, som er penger og materielle ressurser. Den kan gi mye makt, da du for eksempel kan kjøpe deg arbeidskraft og eiendom og betale for utdanning (kulturell kapital). (Aakvaag, 2008, Bourdieu, 1997, Järvinen, 1996 og Wilken, 2011) Den andre formen for kapital er *sosial kapital*, som omhandler ressurser en person har i kraft av at han eller hun er medlem av en gruppe eller et nettverk. Denne typen kapital kan gi deg makt ved at du bruker nettverket ditt til å oppnå noe spesifikt, som en god jobb. (ibid.) Det tredje er *kulturell kapital* som refererer til blant annet utdanning, kunst og kunstforståelse, tilgang til eksklusive titler, venner osv. Det må ligge til grunn en dominerende høy smak som noen (overklassen) behersker, og noen andre ønsker å oppnå. Han sier at den høye kulturelle kapitalen ligger hos overklassen. Kulturell kapital kommer i to former, en internalisert kroppsliggjort form og en ytre, fysisk form (Wilken, 2011). Man kan igjen dele den kulturelle kapitalen inn i to hoveddeler hvor den ene består av den gode smak og dannelse, altså en god evne til å vurdere hva som er, og beherske høykultur. Dette lærer man av å vokse opp blant andre som har god smak, oftest familien. (Bourdieu, 1997 og Wilken, 2011) Den andre hovedtypen kulturell kapital er utdanningskapital. Den handler om utdanning, kunnskapsvervelse, formelle utdannings-titler osv. Måten kulturell kapital kan gi deg makt på er for eksempel ved å lykkes i utdanningen og dermed på arbeidsmarkedet og større muligheter for å delta i for eksempel politikken. (ibid.)

For Bourdieu vil handlingen å slutte på videregående, i motsetning til Giddens, være en handling ut fra klasse og posisjon. Man har ikke «hele verden foran sine føtter», men man blir styrt av sitt innlærte habitus å handle slik det er korrekt å gjøre innenfor sin klasse, din familie eller da din posisjon. Dette gjør at det er noen sosiale felter der man rett og slett ikke har sjanse å hevde seg. Bourdieu vil se på frafall som en push-out effekt, altså at du blir dyttet ut av skolen fordi du ikke hører hjemme der. Han sier at alle ikke har de samme mulighetene til å gjøre det bra på skolen. Bourdieu har forsket spesielt på skole, sosial reproduksjon og de han kaller skoletaperne (Bourdieu & Champagne, 1996). Jeg har skrevet et underkapittel om dette under.

3.3 Bourdieu og skoletaperne

Bourdieu har gjort mye forskning på utdanningssystemet, primært i Frankrike. Likevel kan mye av hans forskning og hans teori på utdanning overføres til utdanninger i andre land (Wilken, 2011). Han mente at utdanningssystemet har en viktigere rolle i samfunnet enn bare å utdanne folket, det er også med på å forme sosiale konstruksjoner (ibid.).

Bourdieu sier at undervisning er en måte å overføre kulturell kapital på, men det er ikke alle som kan overta eller mestre denne kapitalen. Det er kun de som forstår og innehar denne kulturelle kapitalen som de har i skolen, som kan overta den og videreføre den, altså de som kan den fra før. Dermed blir det snakk om en reproduksjon av kulturell kapital (og classesamfunnet) i skolen (Bourdieu & Champagne, 1996, Järvinen, 1996 og Wilken, 2011). Skolen, mener han, forutsetter at elevene har visse ferdigheter og kunnskaper, disse ferdighetene og kunnskapene innehar kun de med den rette kulturelle kapitalen (ibid.). Dette er det han kaller den høyere klassen, eller den dominerende klassen. Dette skjer fordi de dominerende klassers kultur regnes for å være samfunnets legitime kultur av dem selv og andre (Wilken, 2011). For å trekke dette litt ned kan jeg bruke eksempelet om at de med høyt utdannede foreldre (de med bøker i sine bokhyller) lykkes i større grad på skolen enn de med lavere utdannede foreldre. Disse elevene har kjennskap til kultur som lett kan overføres til akademisk kunnskap, som kjennskap til forfattere, kunstnere osv.

Alle har ikke de samme mulighetene til å lykkes i skolen, sier Bourdieu. Han mener det er viktig å legge vekt på at det ikke er først og fremst elevens begavelse som avgjør deres akademiske fremtid, men deres klasse, arv eller da kulturelle kapital (Bourdieu & Champagne, 1996, Järvinen, 1996 og Wilken, 2011). Han sier at studenter ved universitetet som ikke kommer fra en bakgrunn hvor det er gitt at han eller hun skal ta en høyere utdanning, må bruke år på tilegne seg det rette språket og den rette tenkemåten. Mens de som kommer fra en høyt utdannet familie med den rette kapitalen vil gli rett inn i en slags uvitende allianse med de universitetsansatte og professorene (ibid.). Bourdieu mener at det først og fremst er graden av overensstemmelse mellom studentens og lærerens habitus som bestemmer studentens suksess med studiene (Järvinen, 1996). Læreren liker og anerkjenner det og de som har samme kapital (og habitus) som han/hun selv. Dette er ikke en bevisst favorisering, men et resultat av den tidligere nevnte kampen mellom klassene (Bourdieu & Champagne, 1996, og Wilken, 2011). De elevene

som ikke oppnår like mye skryt og anerkjennelse som de som ligner læreren, starter å tro at de selv ikke er bedre og blir ofte sortert ut i laverestående yrker, eller dropper resten av utdannelsen helt (ibid.).

Denne reproduksjonen skjer ikke bare fordi barn har forskjellig mengde gjeldende kapital, men også fordi de forskjellige sosiale gruppene har forskjellige forventninger til utdanningssystemet (ibid.). Folk velger også utdanning ut fra hva de tenker er rett for «folk som oss», gjennom å følge sitt eget habitus, eller at elevene finner ut at det å komme inn på skolen ikke var synonymt med at de klarte seg på skolen, eller at de fikk en godt betalt jobb. Da velger de for eksempel å slutte på skolen, eller bruker andre virkemidler for å vise at de skjønner at de ikke passer inn. Slik foregår sorteringen og reproduksjonen av samfunnet i skolen, ifølge Bourdieu (Bourdieu & Champagne, 1996, Bourdieu, 1997, Järvinen, 1996 og Wilken, 2011).

Han har også forsket på utdanningssystemets reproduksjon i nyere tid (80- og 90-tallet), og kommet frem til at reproduksjons-strategiene er noe endret (Bourdieu & Champagne, 1996, og Wilken, 2011). Utdanning er blitt mer åpent for alle, men likevel ikke alle former for utdanning, eller alle skoler. Det er likevel fortsatt sånn at elever som ikke innehar den aktuelle kapital selv finner ut at de ikke passer inn i skolen, eller mestrer det å gå på skolen, det er mengden elever på skolen som er endret. Kulturell kapital er blitt viktigere enn økonomisk kapital når det kommer til utdanning nå til dags, og familier med mye kulturell kapital (akademiker-familier) bruker utdanningssystemet i større grad aktivt for å sikre sine barns fremtid. Dessuten er ikke lenger lang utdanning nødvendigvis sidestilt med gode jobbmuligheter og høy lønn. (ibid.) Måten man kan se noen av disse endringene i Norge på er at de fleste har mulighet til å ta opp lån og få stipend for å gå på videregående skole og på høyere utdanning, om man skulle trenge det. Den økonomiske kapitalen er ikke lenger like avgjørende for om man har muligheten til å ta en utdanning eller ikke. Bourdieu nevner også at det ikke lenger snakkes så mye om elevers dårlige evner eller sosiale funksjonshemminger, men om at det er lærerne eller skolene som også må ta skylden for at disse elevene ikke lykkes (ibid.). Det er altså en skiftning i måten man ser på skole og utdanning på også.

3.4 Ungdom og modernitet

Som ungdom skal man lære seg å godta seg selv og skape seg en identitet.

Kjønnsrollemønster blir ofte mer tydelige i denne perioden. Man skal forholde seg til de andre ungdommene som går igjennom den samme forvirrende perioden, og kanskje spesielt til det motsatte kjønn. Man skal også prøve å utvikle selvstendighet slik at man kan flytte ut hjemmefra og starte sin egen familie om noen år. I den tidlige perioden av ungdomsårene er man fortsatt avhengig av foreldrene både fysisk og emosjonelt, men i slutten av ungdomsårene har man kanskje allerede flyttet ut (Simmons & Blyth, 1987). Videre har man presset på seg for å skulle planlegge framtiden med tanke på å ta en utdanning og skaffe seg en karriere (ibid.). Dessuten er man i denne perioden opptatt av å utforske (ofte voksenlivet), og mange gjør også opprør mot foreldrene eller andre for å bevise sin uavhengighet. Man blir ofte også utsatt for gruppepress til å utføre handlinger som ligger mer eller mindre på grensen til ulovligheter (ibid.). Dette har vært en del av ungdomstiden i flere tiår.

Modernitetsteoretikere kommer med forklaringer på endringer som skjer i samfunnet, og det kan tenkes at disse endringene oftest eller ihvertfall i stor grad preger ungdom. Det å droppe ut av videregående kan sees på som et modernitetsfenomen, i den forstand at vi mennesker (og kanskje spesielt ungdom) i større grad blir presentert et bilde av en åpen verden full av muligheter. Vi vokser opp i den tro at vi kan bli nesten hva vi vil, men oppdager at slik er det nok ikke. Ungdommer som dropper ut av skolen har i aller høyeste grad fått kjenne på denne følelsen. I dagens arbeidsmarked er det sånn at det stort sett over alt kreves at du har en eller annen form for formell utdanning. De som har en passende utdanning får oftest også mer betalt, enn de som ikke har det. Dessuten kan man velge mer fritt mellom jobber. Dette fører med seg et press om at man er nødt til å ta seg en utdanning for å klare seg bra i arbeidsmarkedet. Den nye moderniteten bringer også med seg usikkerhet i forhold til at man selv skal velge sin karriere og sitt liv. Man må selv velge sin livs-partner eller velge å leve alene. Det er heller ikke gitt at målet er å få familie, målet kan like gjerne være å ha en karriere. Alt dette er ting som dagens unge er nødt til å ta stilling til. Det er ting som ungdom for kanskje 100 år siden ikke trengte å bekymre seg så mye for, fordi de fulgte den veien som foreldrene hadde staket ut for dem. Under presenterer jeg tre modernitetsteoretikere som alle forklarer endringene i den nye tiden, og hvordan de påvirker oss.

3.4.1 Beck og modernitet

Ulrich Beck forklarer endring i moderniteten med økte risikoer. *Risiko* og *risikosamfunnet* er begreper som er sentrale hos han (Aakvaag, 2008 og Krange & Øia, 2005). Han snakker om at den nye moderniteten bringer med seg nye risikoer som endrer samfunnsinstitusjonene og deretter de enkelte individenes liv (Krange & Øia, 2005). Han har spesielt fokus på store miljøkatastrofer (Aakvaag, 2008 og Krange & Øia, 2005). I dag lever vi i tiden mellom den første moderniteten (industrisamfunnet) og den nye moderniteten (risikosamfunnet). For Beck var industrisamfunnet en tid hvor industriproduksjonen var det viktigste, og de materielle godene av denne produksjonen ble ulikt fordelt (Krange & Øia, 2005). Datidens risikoer lå mer på det personlige, individuelle planet, for eksempel om du kom til å få en god avling på gården. I risikosamfunnet har ikke disse materielle godene så mye å si (ibid.). Hvis en katastrofe rammer verden så rammer den alle. Det hjelper ikke å ha mye penger eller gode kontakter. Dette er en av tingene som skiller risikosamfunnet fra det tradisjonelle samfunnet, risikoene er allmenne og globale. En av de andre tingene som skiller risikosamfunnet fra det tradisjonelle samfunnet er at risikoene i risikosamfunnet er menneskeskapt, ved blant annet menneskers inngripen i naturen (Aakvaag, 2008). Det er kunnskapsutviklingen i takt med globaliseringen som er mye av årsaken til de nye risikoene (Krange & Øia, 2005). Før handlet risikoene kanskje mer om mangelen på kunnskap. En tredje ting som skiller risikosamfunnet fra det tradisjonelle samfunnet er at risikoene ofte ikke er så synlige (Aakvaag, 2008). Man må ha spesiell kunnskap eller instrumenter for å se eller oppdage for eksempel et sykdoms-virus. De tradisjonelle risikoene var ofte veldig synlige i form av flom, rovdyr osv.

Beck snakker om at det skjer en oppløsning av tid og rom, nasjonalstaten og rammene rundt folks liv (Krange & Øia, 2005). Han sier at det er de nye risikoene som forårsaker denne oppløsningen, fordi de kan ramme alle og enhver. Det som skjer når rammene rundt folks liv brytes ned, er at folk ikke lenger har noe som kan fortelle dem hvordan de skal handle, eller hvem de skal være (Beck, mfl., 2003, Aakvaag, 2008 og Krange & Øia, 2005). Fokuset blir da flyttet fra samfunnsorienterte ting som for eksempel å kjempe for bedre arbeidsforhold og oppløsning av klasseskillet, til individuelle ting som selvrealisering og identitetsbygging. Individualiseringen skaper en ny og større frihet og et større handlingsrom. Vi kan for eksempel i dag velge stort sett hvilken utdanning vi vil, uavhengig av kjønn, nasjonalitet, rikdom eller noe annet. Det store handlingsrommet

skaper igjen usikkerhet når man skal ta valg i livet, fordi det også oppstår nye muligheter til å feile, nye risikoer og forholde seg til (ibid.) Selv om vi kan velge utdanning betyr det ikke at vi vil klare å fullføre den, eller komme ut av den med gode karakterer eller en godt betalt jobb.

Fremtiden blir usikker, fordi man som enkeltmenneske kan endre og styre sin egen framtid. I det tradisjonelle samfunnet så man på fremtiden som noe som var bestemt av skjebnen, Gud eller lignende, altså noe som lå utenfor menneskets kontroll. Samtidig beveger vi oss inn i en tid hvor klasseskillene ikke lenger er gjeldende for folks identitet og virke, og arbeid ikke lenger tar opp mesteparten av folks tid. Beck snakker også om endringen i familien, hvor kjønnsrollemønstret har endret seg kraftig, det finnes familier hvor begge ektefellene har vært gift før eller har barn fra før, man aksepterer i større grad homofili og det å leve alene, samt samboerskap, eller det å velge å ikke ha barn. (Aakvaag, 2008) Resultatet av alle disse endringene, usikkerhetene og de nye risikoene, er individualisering (Beck, mfl., 2003, Aakvaag, 2008 og Krange & Øia, 2005). Den enkelte er tvunget til å ta ansvar for å skape sin egen identitet, sitt eget liv, og sin egen framtid.

Risikosamfunnet fører altså med seg en individualisering, som legger stort press på det enkelte individ. Man har ikke lenger de faste sosiale klassene og holdepunktene som for eksempel Bourdieu mener at vi fortsatt er bundet av. Du kan selv bestemme hvem du vil være og hva du skal gjøre. Ditt individuelle livsløp er blitt viktig, og du har selv ansvar for din suksess eller ditt nederlag. Det betyr at man kan velge den utdanningen man vil, men man har selv ansvar for om man får det til eller ikke. Man kan ikke skylde på oppveksten sin, eller det miljøet man kommer fra, om man ikke klarer det, for de rammene er ikke lenger gjeldende i risikosamfunnet. Dette betyr at man stort sett står alene når man skal velge utdanningsløpet sitt og hvordan man skal gjennomføre det (eller ikke gjennomføre det). For mange vil det være frustrerende å skulle gjøre veivalg i livet når fremtiden er så usikker som den er. Hvordan kan man planlegge fremtiden når verden og fremtiden er så usikker? Man er enten nødt til å hive seg ut i det, eller hele tiden ha en backupplan.

3.4.2 Giddens og modernitet

Giddens er også kjent for sin modernitetsteori. Han mener at det han kaller senmoderniteten legger et stort press på det enkelte individ, i liket med Beck. Vi opplever at moderniteten gir oss nye muligheter, ikke bare når det kommer til handlingsmønster, men også til identitetsbygging. Et av Giddens hovedpoeng er at den nye tiden (senmoderniteten) kommer med nye former for risiko og individualisering. (Krange & Øia, 2005). Han opererer med tre forskjellige begreper eller mekanismer som skiller ut den nye moderniteten, senmoderniteten fra den gamle.

Det ene begrepet er *disembedding-mekanismer* (som betyr utleiring eller utløftning) (Giddens, 1997 og Krange & Øia, 2005). Disse mekanismene finner vi hvis vi går inn på begrepene *ekspertsystemer* og *tillit* (ibid.). Ekspertsystemer handler om at det skjer raske endringer i for eksempel teknologien, og denne utviklingen fører med seg nye store ekspertisefelt. Det kan handle om alt fra IT-mekanikere til psykologer. Ekspertsystemene er noe vi mennesker stiller vår fulle tillit til, noe som kan gi nye former for risiko. Denne store tilliten begrunner Giddens i det han kaller «grunnleggende tillit» (ibid.). Dette er noe som skapes når vi er små barn, ved at vi lærer at for eksempel mammaen vår ikke blir borte selv om hun kommer ut av vårt syne. Disembedding mekanismer handler altså om å flytte sosial aktivitet fra det lokale ut og endre dem på tvers av tid, sted og rom (ibid.). Eksempelvis ikke lenger løse familieproblemer innenfor husets fire vegger men dra til psykolog.

Adskillelsen av tid og rom er den andre mekanismen som skiller den nye moderniteten ut fra den gamle (Krange & Øia, 2005). Tid og rom separasjon, som Krange og Øia (2005) kaller dette, kommer som en konsekvens av ekspertsystemene. Måten de sosiale systemene strekker seg ut i tid og rom på er grunnleggende forskjellig mellom den nye moderniteten og det tradisjonelle samfunnet. Det tradisjonelle samfunnet var sterkt preget av tid og rom. Man fulgte for eksempel de kristne tradisjonene og høytidene, og man fulgte årstidene når det gjaldt såing, høsting, jakting osv. Tiden ble abstrakt etter at den universelle klokketiden ble innført og tiden ble ikke lenger kontekstbundet men den er blitt (stort sett) den samme over alt (Giddens, 1997 og Krange & Øia, 2005). Adskillelsen av rom handler for eksempel om at man har utarbeidet verdenskart og transportmidler som gjør det mulig å reise lange strekninger over kort tid. Giddens sier videre at denne økte separasjonen av tid og rom blant annet fører med seg at kulturer

mister fotfeste (Krange & Øia, 2005). Dette ser man blant annet på at mote og musikk kan være lik på to helt forskjellige kanter av verden samtidig. Dette betyr igjen at noe som skjer på et annet sted av jordkloden kan påvirke deg lokalt.

Refleksivitet er det tredje begrepet Giddens bruker for å beskrive den nye moderniteten (Giddens, 1997 og Krange & Øia, 2005). Menneskene stilles i større grad enn før ovenfor en rekke valg og handlingsmønstre når det gjelder for eksempel utdanning. Individene tvinges da til å være mer bevisste på sine valg, og ha et aktivt forhold til kunnskap (ibid.). Dette fører til at det moderne mennesket lærer seg å se på alle alternativer før en tar et valg. All handling blir da kontinuerlig satt under tvil og muligheten for å bli endret. Det fører igjen til at tanken og handlingen hele tiden brytes mot hverandre (ibid.). Dette er det som Giddens legger i begrepet refleksivitet. Alle disse mekanismene fører igjen til at det blir en stor usikkerhet om hvor det hele ender (Krange & Øia, 2005).

Giddens snakker som Beck også om nye former for risikoer og en sterk individualisering i det nye samfunnet. På grunn av alle de nye handlingsovervalgene blir vi tvunget til å ha et mer aktivt forhold til valg og kunnskap om mulighetene i den nye tiden. Fordi vi må tenke så mye på det, begynner vi å tvile på om vi har valgt rett. Det er en større risiko for å velge feil. Beck og Giddens har veldig like bidrag til å forklare endringene i den nye moderniteten. Derfor er også dette en teori om hvor individuelle valgene å starte på og slutte på en utdanning er. Valget å ta en utdanning vil være et valg som underveis blir vurdert av den enkelte. Man vil stille seg spørsmålet om man har valgt rett, eller om man burde bytte utdanning, eller om man kanskje ikke burde ta utdanning i det hele tatt. Han snakker i likhet med Beck også om at fremtiden er usikker. Man står igjen uten tradisjoner å følge eller bestemte retningslinjer, og må selv ta det fulle ansvaret for sin egen framtid.

3.4.3 Ziehe og modernitet

Thomas Ziehe forklarer den nye moderniteten med tre samtidige prosesser som igjen fører til det han kaller for kulturell frisetting. Disse tre prosessene som han snakker om er for det første teknokratisering av livsområder, som er den kraftige økningen og utviklingen av ny teknologi (Ziehe, 1982/1999). For det andre er det kolonisering av livsverden, som handler om at alt i livet er blitt offentlig på en eller annen måte (ibid.).

Alle de diskusjonene og problemene som man tidligere holdt innenfor familien, er nå blitt objekt for offentlig debatt. Den tredje prosessen han snakker om er nedbrytning av tradisjoner, som betyr at man ikke lenger følger de tradisjonelle levesettene like mye som før (Krange & Øia, 2005 og Ziehe, 1982/1999).

Prosessene nevnt ovenfor fører til kulturell frisetting, som er et inntrykk av økte muligheter, men også økt risiko for nederlag (som både Giddens og Beck også snakker om) (ibid.). Ziehe (1982/1999) sier at kulturell frisetting er både reell og ikke reell. Dette fordi vi tror vi har mange flere muligheter en vi reelt sett har. Konsekvensene av kulturell frisetting er mange. Det er blant annet oppdagelsen av og skuffelsen over at vi ikke har absolutt frihet, at det faktisk finnes begrensninger og hindringer for at vi skal nå våre mål (Ziehe, 1982/1999). Dessuten forårsaker det et økt press på subjektet for at det skal forme sitt eget liv (ibid.). Hvis da livet ikke blir som vi hadde tenkt så har vi kun oss selv å takke. Ziehe (1982/1999) forklarer at disse tingene spesielt rammer ungdom.

Andre konsekvenser som ungdommene i den moderne verden vil merke er blant annet at forholdet mellom primær- og sekundærerfaringene er endret (ibid.). Vi får inn mye av det vi lærer om livet gjennom for eksempel TV og Internett før vi opplever det selv. Dette er med på å skape forvirring rundt våre egne primærerfaringer. Vi lærer for eksempel om sex og samliv og hvordan det kan eller bør være, lenge før vi selv skal være en del av det. Man kan slite med å gripe autentisiteten av hendelsene i sitt eget liv og sitte igjen som et spørsmålstegn, «var dette alt?» (ibid.). Forholdet mellom foreldre og barn endres også (ibid.). Barna er ikke lenger avhengig av foreldrene for å lære seg om verden (det lærer de gjennom mediene og skolen). Og foreldrene er ikke lenger avhengig av barna for å få omsorg når de blir gamle eller til å stelle på gården (det overlater vi til gamlehjem og ansettelse av hjelp på gården, hvis man har en gård).

Alle disse følelsene og mekanismene er med å skape det han kaller for økt ambivalens i subjektet (ibid.). Det er så mange blandede følelser og forventninger til alt man skal foreta seg i dette livet, men som man for eksempel ikke får tid til eller faktisk ikke har mulighet til. Ungdommen prøver å skape sine egne originale liv med sine subkulturer og opprør mot foreldrene (ibid.).

Ziehes teori om endringene i den nye tiden er spesielt rettet mot ungdom. Han kaller til

og med ungdom som lever under disse forholdene for «den nye ungdommen» (ibid.). Han snakker i likhet med de andre om at de tradisjonelle rammene rundt folks liv ikke lenger er like gyldige, at individene får flere muligheter og at det er opp til hver enkelt å ta ansvar for veien livet tar. Han trekker dette litt lenger og sier det hele skaper en stor forvirring inne i personene fordi de har så mange muligheter, men likevel ikke har de mulighetene (økt ambivalens i subjektet). Man har ikke tid til å gjøre alt man vil i livet, og det er ikke sikkert at man har muligheten til å gjøre dem heller. Det man i teorien har mulighet til kan hindres av for eksempel dårlige evner, sykdom, geografiske avstander og mye mer. Så til disse ungdommene som slutter på videregående. De trodde i utgangspunktet at de hadde muligheten til å fullføre videregående, men det skjedde noe som hindret dem. De må likevel leve med følelsen av at det var deres eget ansvar å klare det, og dermed bli skuffet over seg selv.

3.5 Oppsummering

Det finnes flere måter å forklare handling på. Giddens mener at vi mennesker handler ganske fritt ut fra egen vilje, men vi har visse sosiale strukturer å forholde oss til, som består av normer og regler som er gjeldende i forskjellige situasjoner. Disse normene og reglene endres etter hvert som menneskene endrer dem med handling. Bourdieu derimot mener at vi er styrt av overindividuelle strukturer slik som klassesamfunnet. Vi lærer oss hvordan klassesamfunnet fungerer ved å ta opp i oss vår klasses, eller vår posisjons habitus, og det styrer vår væremåte og vår handling, våre muligheter og våre begrensninger. Hvis man ser på frafall som en handling vil man kunne tolke frafallshandlingen ut fra disse teoriene. For eksempel frafall som en nøye overveid handling, eller frafall som et resultat av at ditt habitus ikke passer med skolens eller lærernes habitus. Dette vil være de grunnleggende forståelsene av handlingen frafall i denne oppgaven.

Modernitetsteorier hjelper oss å forstå de endringene som skjer i samfunnet (moderniteten), og hvordan de påvirker oss. Oppsummert mener både Beck, Giddens og Ziehe at strukturene eller rammene som styrer folks liv er i endring eller brytes ned, og dette medfører større individualisering. Igjen medfører dette et større press på den enkelte til å være sin egen lykkes smed, og ta ansvar for om det går bra eller dårlig. Man blir presentert en mengde muligheter og valg, men alle er ikke like realistiske eller mulige som man først tror. Man tror at man kan bli hva man vil og gjøre hva man vil,

men det viser seg raskt at det finnes hindringer som gjør at man mislykkes. Slik som frafallselever finner ut at de ikke klarer å lykkes med utdanningen, og de må selv ta ansvar for at de ikke klarte det.

4 Analyse

Jeg har valgt å ha en tematisert tilnærming til analysen. Dette betyr at temaene i undersøkelsen er i fokus og at de belyses av informantenes utsagn og fortellinger (Thagaard, 2003). Dette har jeg valgt blant annet fordi intervjuene delvis var delt inn i temaer, og alle informantene snakker da om de samme temaene. Det er også fordi jeg har få informanter og det virker som en lettere måte å ivareta informantenes anonymitet på. Alternativet var å ha en personsentrert analyse, der man går inn på hver enkeltes situasjon og presenterer dem (ibid.). Jeg har delt opp analysen i temaer som har vært sentrale i prosjektet, både fra min side og fra informantenes side.

Dette er skolehistorien til Anna, Beate og Christina. Det er tre jenter som ennå ikke har klart å fullføre videregående skole. Jeg sier «ennå ikke» fordi dette er tre jenter som er bestemt på at de skal ta en utdanning. Målet for alle tre er slik jeg forstår det å få seg en utdanning for å kunne få en stabil økonomi, bo for seg selv og reise for oppleve verden. Et mål som man skulle tro er ganske likt målet til de aller fleste unge nordmenn nå til dags. Jeg har inntrykk av at de føler de er nødt til å gå på skolen for å ha papirene i orden, slik at de kan få seg en fast og trygg jobb. Hadde det ikke vært for at disse papirene var så viktige kan det hende de hadde valgt bort utdanning. De blir også utsatt for press fra både foreldre, besteforeldre og venner. Dette er nok med på å øke motivasjonen deres til å ta en utdanning. En av dem snakker også om skuffelsen og nederlaget det er å føle at hun feiler gang på gang, og en annen føler at hun skylder seg selv å gjøre noe ordentlig.

Generelle trekk som går igjen hos alle er at de ikke husker så veldig mye informasjon fra barneskolen. Nesten alle foreldrene har fullført videregående skole eller tilsvarende, og noen av foreldrene har også høyere utdanning. Matematikk har vært et problematisk fag for alle, på ett eller annet tidspunkt. Alle har en form for negative opplevelser ved det å begynne på eller å gå på ungdomsskolen. Noen av de negative opplevelsene er knyttet til læringssituasjonen, mens de fleste negative opplevelsene er knyttet direkte eller indirekte til sosiale relasjoner. Alle skulket eller var mye borte fra skolen før de slutta på videregående. Dette kunne være både på ungdomsskolen og på videregående. Alle tre jentene valgte å starte på yrkesfaglige linjer. Disse linjene er i større grad utsatt for frafall enn allmennfag (Hernes, 2010, Markussen,

2010, Pedersen, 2010 og Wollscheid, 2010).

4.1 Overganger er en utfordring

Det ser ut til at overgangene mellom skoler er kritiske punkter i utdanningsløpet til jentene jeg har snakket med. Når jeg her snakker om overganger, snakker jeg om overgangen mellom barneskole og ungdomsskole, mellom ungdomsskole og videregående og overgangen mellom forskjellige videregående skoler.

4.1.1 Overgangen fra barneskole til ungdomsskole

Overgangen fra barneskolen til ungdomsskolen viste seg å være svært vanskelig for to av jentene jeg snakket med.

Anna gruet seg til å begynne på ungdomsskolen, på grunn av alle «skrekkehistoriene» hun hadde hørt. Da snakket hun om det røffe miljøet som kom til å være mer fysisk og hardhendt enn det det var på barneskolen. Hun karakteriserer overgangen som stor og sår. De fleste fra barneskolen begynte på den samme ungdomsskolen, men de ble miksa opp i klasser med elever fra andre barneskoler. Når jeg spør om hvorfor overgangen var så stor for henne svarer hun: «*Nei det blei liksom ny skole og ny klasse og alle blei splitta opp så det blei liksom som å begynne på barneskole igjen. Det blei samme greia. Samme overgang. (...) Så da blei det sårt på en måte.*» Anna synes at det å skulle begynne på skolen for første gang også var skummelt. Mange ungdommer har problemer eller utfordringer med det å skulle bytte skole. Unge mennesker er i en fase hvor de skal «finne seg selv», samtidig som de er veldig opptatt av hva andre mener om dem, og dette gjør dem emosjonelt sårbare (Simmons & Blyth, 1987).

Beate kom med et stort sukk da jeg sa at vi skulle gå over til å snakke om ungdomsskolen. Jeg så på kroppsspråket hennes at dette var en periode som hun helst ikke snakket så mye om. Hun sier «*Den overgangen, den var helt forferdelig.*» Beate snakker om at skolen var så stor og det var så mange nye mennesker å forholde seg til, selv om alle fra barneskolen kom på den samme ungdomsskolen. «*Jeg ville ikke slutte på barneskolen!*» sier hun videre. Stort sett så fortalte hun bare om gode minner fra barneskolen og om nesten ingen gode minner fra ungdomsskolen.

Sommeren mellom barneskolen og ungdomsskolen var en hard sommer for Beate. Hun begynte å bli mer kroppsfiksert, prøvde å slanke seg og holdt seg mest hjemme. *«Jeg husker den sommeren så dreiv jeg bare og jogga og var helt sånn her besatt. Også satt jeg bare inne hele sommeren. I kjelleren, og isolerte meg.»* Hun sier at når hun da begynte på ungdomsskolen hadde hun blitt veldig usikker på seg selv og blei mer inneslutta. Beate sier dette om å skulle begynne på ungdomsskolen:

«Jeg husker jeg hadde veldig store forventninger, for jeg tenkte: gud så stor vi er nå. Men det blei liksom ikke som jeg hadde forestilt meg. Jeg tenkte jo at nå skulle vi bli kjent med masse nye folk. Jeg tenkte at det skulle bli nesten det samme som på barneskolen, bare med nye noen nye folk, men det blei jo ikke sånn i det hele tatt.»

Hennes forventninger ble ikke innfridd. Det var mye bråk i klasserommet og læreren brukte mye tid på å holde ro i klassen. Trives man ikke med det sosiale livet på skolen har man større sjanse for å droppe ut (Markussen, 2008, Markussen, 2010 og Pedersen, 2010).

Christina gledet seg til en forandring fra de andre jentene, til å begynne på ungdomsskolen. Hun gledet seg til å få mange nye venner, møte mange kjekke gutter og til å få åpen arbeidsplan. Hun hadde gledet seg spesielt mye til den åpne arbeidsplanen, slik at hun kunne jobbe i sitt eget tempo. Christina følte hun ble holdt igjen på barneskolen av de andre i klassens lave faglige nivå. Dette hjalp i midlertidig ikke med en åpen plan, da hun gjorde hele planen på en dag og ikke fikk noen flere faglige utfordringer.

«Ja jeg tenkte jo at nå skulle jeg begynne på ungdomsskolen. Nå fikk vi arbeidsplan så vi kunne jobbe for oss selv. Så jeg tenkte jo at nå skal jeg jobbe enda bedre og.. Det husker jeg at jeg gleda meg innmari til den der arbeidsplanen når jeg tenker meg om. At lærerne ikke bestemte hva vi skulle gjøre den dagen. Vi hadde åpen plan for dette skulle være gjort den uka. Det var jo akkurat det samme som når jeg gikk på barneskolen. Jeg satt meg ned på mandagen så var jeg ferdig med alle leksene. Hehe. Eller i et friminutt.»

Hun fikk ikke flere utfordringer, bare flere av de samme oppgavene. Dette syns hun var så kjedelig at hun mistet motivasjonen og sluttet å gjøre lekser og begynte å skulke.

«Så jeg har jo vært drit lei av å gjøre lekser, for det har jo alltid vært så kjedelig. For det er jo bare å sitte å fylle i tall for min del. Så da begynte jeg jo å slutte å gjøre lekser for jeg gadd ikke mer for det var så steikanes kjedelig.»

Det er ikke bare de som syns at fag er vanskelig som trenger oppfølging i skolen, det gjelder også de som synes det er lett.

Ungdomsskolen er en del av grunnskolen og noe alle må igjennom. Det er ikke slik at man kan velge ungdomsskole slik som man kan velge videregående skole. Dermed er denne overgangen til en ny skole obligatorisk for alle, med unntak av de som går på en skole som er både barneskole og ungdomsskole. Jeg vil ikke karakterisere det som et valg å gå på ungdomsskolen, men det er en handling. Noen, slik som mine informanter, unngår ungdomsskolen ved å skulke, ikke gjøre lekser eller ikke delta i undervisningen. Selv om alle skal gå på grunnskolen er det likevel fortsatt sånn at elever som ikke innehar den aktuelle kapital eller den samme habitus som lærerne, selv finner ut at de ikke passer inn i skolen (Bourdieu & Champagne, 1996). De kan da bruke virkemidler som å ikke følge med i undervisningen, for å vise seg selv og andre at skole ikke er viktig for dem (ibid.).

Simmons og Blyth (1987) har forsket på ungdom og pubertet i skolesammenheng i USA. De har funnet ut at blandingen av det å være i puberteten og begynne på en ny skole er vanskelig for veldig mange. Det har med at kroppen endrer seg, man er full av hormoner og man utvikler ofte et dårligere selvbilde, og er mer opptatt av andres meninger om en, i denne perioden. Når man da i tillegg skal bevege seg inn i et nytt miljø, ofte på en større skole, og for de fleste for første gang, blir det vanskelig å opprettholde skolemotivasjonen for mange. De fant også at jenter var mest sårbare for forstyrrelsen av selvbildet i denne perioden av livet (Simmons & Blyth, 1987).

Jeg har bare snakket med jenter i min undersøkelse, og har ikke noe å sammenligne med. I ungdomstiden er det mange ting man må slite med, og noen takler det ikke like godt som andre.

4.1.2 Overgangen fra ungdomsskole til videregående skole

Den neste overgangen som kunne være problematisk eller kritisk var overgangen fra ungdomsskolen til videregående. Jentene har igjen hatt store forventninger til at alt kom til å bli bedre på videregående og dermed blitt skuffet når disse forventningene ikke har blitt innfridd.

Anna uttalte at det var en lettelse å komme seg vekk fra ungdomsskolen og alle «*ungdomsskoleproblemene*». Med «*ungdomsskoleproblemer*» mener hun grupperinger, baksnakking, intriger, klåing og ned-trekking av bukser – som alle var elementer til frustrasjon og ergrelser på ungdomsskolen. Hun sier om videregående at «*da kunne jeg liksom slappe av og begynne alt på nytt*». Om valg av linje sier hun: «*Det hørtes spennende ut. Jeg hadde jo lest litt om det. (...) det var liksom ingen andre linjer som jeg følte at traff meg.*» De hadde hatt veilederen inne i klassen og snakka om valg av videregående og tatt en slags interesse-test i forkant av skolesøket. Om overgangen sier hun selv at:

«For min del så var det jo litt skummelt for jeg flytta jo til X, for jeg var så lei av å bo her og trivdes ikke noe spesielt siden jeg ikke hadde så mange jentevenner. Så jeg flytta jo. Så det var jo en helt ny skole for meg og jeg kjente jo ingen. Eller jeg kjente kanskje to stykker som jeg har liksom vokst opp sammen med, men dem blei jo aldri i livet å komme i min klasse. (...) men i løpet av sommerferien før skolen så blei jeg jo kjent med ei. Og vi har enda kontakt.»

For Beate var det litt annerledes. Hun fikk stryk og ikke vurdering i noen av fagene på ungdomsskolen, men hun sier at: «*Jeg var mest fornøyd med at jeg hadde fått 5 og 6 på alle eksamenene.*» Rådgiveren hadde fortalt Beate at «*Jeg tror Tromsø Maritime det er det beste for deg, for det er for sånne som ikke er så flink på skolen*». Beate valgte imidlertid ikke å følge rådet fra rådgiveren, men kom ikke inn på sitt

førstevalg. Det syns hun var veldig skuffende. Hun kom inn på andrevalget og var der i to dager før hun ringte skolen å sa at hun ikke ville gå der lenger. Hun forteller ikke noe om grunnen for dette. Hun sier hun ringte skolen og sa: «*Det her gidder jeg ikke*». Mulig det var skuffelsen over ikke å komme inn på førstevalget som var hovedårsaken. På spørsmål om hun tenkte på å gjøre noe annet etter ungdomsskolen enn å gå på videregående svarer hun: «*Det var liksom ikke noe annet. (...) Det var liksom den oppskriften man skulle følge.*»

Beate er nok en av de elevene som virkelig kunne trengt oppfølging i overgangene. Hun er den «typiske» frafalleleven, på punktene som omhandler lave skoleprestasjoner og høyt fravær fra ungdomsskolen. Det er flere forskere som identifiserer disse to som store risikoer når det gjelder frafall, spesielt i overgangsperiodene (Hernes, 2010, Markussen, 2010, Pedersen, 2010 og Wollcheid, 2010). Hernes (2010) legger spesielt mye vekt på oppfølging for disse elevene, i sin rapport om tiltak mot frafall i videregående skole. Han sier det er en oppgave for alle i utdanningssystemet å drive med oppfølging (lærere, foreldre, skoler og skoleledelsen, kommuner, fylkeskommuner og sentrale myndigheter). Man må blant annet identifisere hvor eleven ligger faglig og hvilket nivå han eller hun skal til, og deretter gi eleven det han eller hun trenger for å nå det nivået. (Hernes, 2010)

Christina gleda seg også til å begynne på videregående. De hadde hatt et fag i tiende som skulle hjelpe dem å velge videregående skole, men det fungerte ikke:

«Det var liksom et eget fag men da blei vi satt inn på et datarom, og så kom læreren inn og gav oss en web-adresse, «Denne kan dere gå inn å lese på» og så gikk hun. Og så satt vi der med hver våres datamaskin. Vi hadde det en time i uka i et helt år. Men det hjalp jo ikke oss. Når de setter 14-åringer alene med en datamaskin, så går ikke de inn på vilbli.no. Hehe»

Men Christina gledet seg til å få brukt kreativiteten sin på yrkesfaget hun hadde valgt, og endelig få litt utfordringer. Dette skjedde imidlertid ikke og hun følte at de nesten bare hadde teoretiske fag og motivasjonen var ikke på topp. Foreldrene hennes gikk på dette tidspunktet igjennom en skilsmisse, noe som var hovedårsaken til at

hun droppet ut og brukte to år på å fullføre førsteåret på videregående.

De aller fleste velger å starte på videregående, og de velger hvilken linje og skole de vil gå på. Når man har fullført grunnskolen har alle rett på å gå på videregående. Man er 15-16 år og skal velge sin vei videre i livet, ofte for første gang. Man får presentert mange forskjellige linjer og veier å gå. Man får slik om Beck, Giddens og Zieh snakker om, inntrykk av at man kan velge å bli hva man vil, at man har økte muligheter i forhold til før i tiden (Beck, m.fl., 2003, Aakvaag, 2008, Krange & Øia, 2005 og Ziehe, 1982/1999). Det er bare å søke på det man har lyst til å gjøre. Noen måneder etter man har søkt får man vite om man har kommet inn eller ikke. Det viser seg imidlertid at man ikke kan velge mellom alt. Noen linjer og skoler har begrensende inntakskrav, og de fleste har begrenset plass. Man kan ikke alltid velge fritt i verden selv om det kan bli presentert for oss at vi kan det. Det vil ofte komme hindringer i form av mangel på ferdigheter, mangel på karakterer og utdanning, mangel på sosial tilpasning osv. Skuffelsen dette medfører fikk Beate kjenne på i aller høyeste grad. Hun kom ikke inn på sitt førstevalg og ble skuffet over det. Så trivdes hun ikke på andrevalget som hun kom inn på og ble skuffet over det. Denne skuffelsen kommer både fordi man trodde man hadde flere muligheter enn det man hadde, men også fordi man skjønner at det er ens egen feil eller ens eget ansvar fordi livet er blitt så individualisert. Man skal selv velge sin egen vei i livet, uavhengig av hvor du kommer fra, kjønn, nasjonalitet osv. (Beck, m.fl., 2003, Aakvaag, 2008, Krange & Øia, 2005 og Ziehe, 1982/1999). Anna klarte overgangen ganske fint, og det samme gjorde egentlig Christina også, som sluttet etter et halvt år på grunn av en vanskelig tid hjemme. Christina uttrykker ingen skuffelse over at hun ikke klarte å fullføre det første året på videregående på ett år. Dette var nok fordi omstendighetene var som de var og hun ble sykemeldt når foreldrene gikk igjennom en skilsmisse.

4.1.3 Overgangen mellom videregående skoler

Det er ganske mang ungdommer som skifter videregående skole underveis i sitt skoleløp. Jeg har ikke til nå sett noen som diskutere denne overgangen i sammenheng med frafall. Det har vært diskutert at overgangen mellom videregående skole og lærlingtid kan være problematisk i forhold til frafall, men ikke så mye overgangene mellom videregående skoler (Markussen, mfl., 2011). Jeg ser at overgangen mellom

videregående skoler kan være vanskelig for noen.

Anna sluttet på skolen i overgangen mellom en videregående til en annen. Hun så tiden mellom yrkesfag og påbygging som et sted for en naturlig pause, og klarte dessverre ikke å hente seg inn igjen.

Beate har gått på tre forskjellige skoler, men klarte aldri helt å komme seg inn i skolerutinen igjen etter ungdomsskolen. På den første skolen hun gikk på, som var hennes andrealg, var hun bare i to dager. Etter noen uker ringte de fra den skolen hun hadde som sitt tredjevalg og sa at de hadde fått en åpen plass som hun kunne få. Dette var som å få en ny sjanse som hun var glad for å få, og som hun tok. Men det var uten å ha mye motivasjon at hun startet på dette: *«Hva skal jeg gjøre? Skal jeg være hjemme og se på at alle de andre begynner på skole?»* Hun snakker om det å gå på videregående som en *«oppskrift»* som man må følge og at *«det var liksom ikke noe annet»*. Hun snakket likevel om dette som en ny start, et nytt liv og at hun skulle prøve så godt hun kunne å henge med. Hun holdt seg mest for seg selv og kom dermed heller ikke inn i det sosiale livet på skolen. Hun starta å skulke og holdt ikke ut mer enn noen uker på denne skolen. *«Jeg tenkte jo bare at.. jeg vet ikke.. at jeg skal prøve så godt jeg kan og følge med. Jeg hadde det jo sånn de første ukene. Også blei det sånn at jeg var borte en dag og så blei en dag til to dager også der datt jeg av.»* Neste høst prøvde hun igjen å starte på videregående etter press fra foreldrene og besteforeldrene. Hun ville prøve men visste egentlig inni seg at det ikke kom til å gå så bra. Hun forteller at de sier:

«(...) «Du må gå på skole» og «Skal ikke du begynne på skole?» Og jeg tenkte jo hele tida at det er jo en kjempe dum ide. Jeg var rett og slett pressa. Og hvis jeg tenkte høyt at det kanskje ikke var så lurt, så var det med en gang sånn «Ja hva skal du gjøre da?» og bare «Ja vær hjemme du!» så blei dem kjempesint.»

Det var kanskje ikke en lur ide å begynne enda en gang, fordi hun slutta etter tre dager.

Christina har også gått på tre forskjellige skoler. Den første skolen gikk hun på to ganger og brukte to år på å fullføre ett skoleår. Dette skjedde fordi foreldrene gikk igjennom en skilsmisse og hun gikk igjennom en vanskelig tid. Etter at hun hadde fullført dette året gjorde hun et kryssløp til en annen linje på en annen skole, og denne overgangen gikk fint. Hun kom godt inn i både det faglige og det sosiale miljøet i klassen og på skolen. I den siste overgangen mellom en skole til en annen ble ekstra vanskelig, fordi hun ikke fikk den sosiale eller faglige støtten som hun hadde lent seg på den forrige skolen. Dette var overgangen mellom yrkesfag og påbygging.

Som nevnt så får vi ifølge modernitetsteoretikerne Beck, Giddens og Ziehe presentert for oss at vi har en mengde med muligheter og at vi kan velge nesten alt, men at det fort viser seg at det ikke er slik likevel (Beck, mfl., 2003, Aakvaag, 2008, Krange & Øia, 2005 og Ziehe, 1982/1999). Ungdommer velger en linje og en skole på videregående, men det går etter hvert opp for ungdommene at de ikke nødvendigvis kommer inn på det de hadde ønsket seg aller mest, slik som Beate. Da er de nødt til å prøve seg på andrevalget eller tredjevalget. Motivasjonen for å gjøre en god innsats innenfor et felt du egentlig ikke interesserer deg for vil ikke være på topp. Noen ungdommer tenker langsiktig allerede da de skal velge videregående for første gang og velger etter det yrket de kunne tenke seg. Noen ganger vil dette ønsket endre seg, og man har da muligheten til å for eksempel ta påbygging etter yrkesfag, slik at man kan ta høyere utdanning. Slik tenkte både Anna og Christina etter hvert. Det viste seg også å være en begrenset mulighet, da det krever mye arbeid og tilstedeværelse å ta allmennfaglig påbygging. Det er en usikker framtid i møte for oss alle. Du må selv styre ditt eget liv, og ta ansvar for din seier eller ditt nederlag, ifølge Beck, Giddens og Ziehe (ibid.). Dette er nok med på å skape den store skuffelsen over seg selv, for at de ikke klarer å fullføre videregående, og de stiller seg selv spørsmålet om hvorfor de ikke klarer det, når så mange andre klarer det. Vi kan ikke vite at vi blir frisør selv om vi søker oss til frisørinja. Det kan hende vi ikke kommer inn. Det er ikke slik som før at du «arvet» dine foreldres yrke, og for eksempel da tok over frisørsalongen etter mor. Du må selv klare å fullføre utdannelsen frisør hvis du skal lykkes innenfor bransjen. Så selv om du tar et valg og starter på en skole, er det slett ikke sikkert at du fullfører utdannelsen, eller ender opp med den jobben du skulle ønske.

4.1.4 Oppsummering

Overgangene er som sakt kritiske fordi de medfører endring, og man er nødt til å tilpasse seg på nytt. Når det skal skje en endring i folks liv har man nødvendigvis forventninger, håp og tanker om hvordan denne endringen skal være. Ofte skjer det at forventningene ikke innfris. Overganger i skoleløpet kan være vanskelig for mange ungdommer. Det har vært vanskelig også for mine informanter å få innpass og trives på alle de forskjellige skolene. Noen av dem har heller ikke hatt de faglige ferdighetene som har blitt forventet av dem når de startet, eller gode nok karakterer til å komme inn på det de ønsket. Dette gir nok lav motivasjon og dårlig selvfølelse i forhold til mestring. Å skape et godt klasse- og skolemiljø tidlig på ungdomsskolen ville nok ha hjulpet ihvertfall mine informanter til å oppleve overgangen som mykere og mer lystbetont. Det å starte på videregående ser ikke ut til å oppleves som et valg, og det vil være viktig med oppfølging for elever som går ut av grunnskolen med alle «faresignalene» hengende over seg slik som lave karakterer og høyt fravær. Det overrasket meg at overgangene mellom videregående skoler også kom til å være vanskelig. Det at overganger kan være kritiske for frafall og vanskelig for mange er noe som flere forskere har snakket om tidligere (Hernes, 2010, Markussen, 2010, Pedersen, 2010, Simmons & Blyth, 1987 og Wollcheid, 2010).

4.2 Ungdomsskolen – en faglig og sosial arena

Ungdomstiden er en turbulent tid hvor man skal utvikle seg mye både mentalt og fysisk i kroppen. Man skal være både barn og voksen på en og samme tid. Sosiale relasjoner er viktige og noe man er spesielt opptatt av i denne tiden. Friminuttene og tiden sammen med venner virker å være viktig, ønskelig og prioritert blant unge. Ungdomsskolen er både en faglig og en sosial arena.

4.2.1 Det faglige på ungdomsskolen

Et av mine forskningsspørsmål har vært: Hvilken betydning har faglige utfordringer for å gi opp skolegang?

Skolen er en viktig arena for kunnskap. Man skal lære å tilegne seg kunnskap, ha tro på sine egne evner og ønske å lære nye ting (Hauge, 2000). Denne lærelysten skal man utvikle gjennom å gå på grunnskolen og videreføre gjennom hele livet, jamfør

begrepet om livslang læring. Velferdssamfunnet vi lever i dag er bygget på blant annet kunnskap og kompetanseutvikling (ibid.). Skolen er ikke den eneste kilden til kunnskapsutvikling, vi har også familie, barnehage, jevnaldrende, media og ikke minst datateknologi og internett (ibid.). Likevel er skolen en veldig viktig arena for læring og utviklingen av allmenn kunnskap. Det er en felles plattform som vi alle går igjennom, men som vi alle ikke får like mye ut av. Det er ikke lenger slik at man kan dumpe ned i klassetrinn og alle får godkjent alle de ti årene på grunnskolen uten å ha de samme evnene og ferdighetene. Det kalles grunnskolen, og det er her grunnsteinene til videre liv og utdanning skal legges.

Anna slet ikke spesielt med noe faglig på skolen. Hun synes det var vanskelig med matematikk, men hun så ikke på det som et problem. Det hun derimot syntes var problematisk var det å skulle framføre noe foran hele klassen. Det absolutt verste hun visste gjennom hele skolegangen var å snakke foran folkemengder. På ungdomsskolen var det så ille at hun begynte å skulke skolen for å slippe å gjøre disse framføringene. Noen lærere var imøtekommende og lot henne framføre kun foran læreren, mens andre lærere (især på videregående) tvang henne til å framføre. Da hjalp det ikke å skulke fordi hun måtte uansett framføre når hun dukka opp. Hun sier:

«Jeg har skikkelig angst for å prate for store folkemengder. Jeg klarer det ikke! Jeg blir helt satt ut... (...) Jeg blir bare så stressa og nervøs når det er så mange folk (...) da begynner jeg liksom å tenke ja tenk hvis dem tenker at jeg er skikkelig dum. Da begynner jeg å tenke sånn og da blir jeg bare psyka ut!»

Ellers hadde hun ikke så mye å si om det faglige. Det var mange lærere og forholde seg til på en stor skole og hun følte ikke at hun fikk noen særlig kontakt med noen av dem. Guttene i klassen var ganske bråkete, og de kunne få lærerne ganske sinte.

Om det å slite med å skulle framføre noe foran andre mennesker er en faglig eller sosial utfordring kan diskuteres. Det kan være en faglig utfordring i den forstand at det hemmer elevens aktivitet i timene og fagene det gjelder. Man får heller ikke i like stor grad øvd seg på å uttrykke seg muntlig i faget, som kan være nyttig ved en

eventuell muntlig eksamen, og senere i livet. Det kan være en sosial utfordring i forhold til at det er det å skulle framføre noe foran andre som er problemet, og ikke det å tilegne seg nytt stoff eller forberede en presentasjon. I Annas tilfelle er det hele situasjonen setter henne ut. Hun er redd for hva de som ser og hører på henne tenker om henne, og det hemmer henne. Det er nok mange som synes det er ubehagelig å stå å snakke foran mange mennesker, men når det hemmer deg så mye at du uteblir fra skolen er det nok utviklet seg til å bli et problem. Lærerne burde kanskje ha grepet inn å hjulpet henne med å mestre det bedre, enn å utelukkende tvinge henne til å gjøre noe hun vegrer seg så mye for.

Beate hadde ikke noe særlig skoleinteresse før siste året på ungdomsskolen. Det var da hun følte at hun måtte gjøre det bra, for å kunne komme seg inn på en videregående skole. De fikk dessuten en ny og motiverende lærer. Beate satt inn støtet og fikk toppkarakter i enkelte fag og på flere av eksamenene, selv om hun skulka i mange måneder til sammen. Hun sier: *«Det var da vi liksom måtte få de her karakterene til videregående. Og det var først da at jeg følte at jeg på en måte lyktes med noe. Og da spesielt i norsk. Jeg klarte jo å få seks i det. Og jeg var jo borte halve tiende!»* Gym gikk fra å være favorittfaget på barneskolen til å bli det faget hun helst unngikk på ungdomsskolen. Hun deltok i bare en håndfull gymtimer og fikk ikke karakter i faget. Hun sier:

«Jeg tror at i løpet av hele ungdomsskolen så kan jeg telle på ei hand hvor mange gymtimer jeg hadde. (...) Når man har gym så må man jo bli sett hele tida og være der tilstede. Så det var nok derfor jeg unngikk det. Det var sånn at jeg kunne bruke en time på å gå hjem i snøvær bare for å slippe det.»

Matte fikk hun stryk i og valgfaget møtte hun så lite til (av sosiale grunner som jeg skal komme tilbake til) at hun ikke fikk karakter. Det var likevel dette siste året hvor Beate følte at hun kunne mestre noe, og at hun virkelig kunne få til noe i skolesammenheng.

Hun synes det var utrolig mye bråk i klasserommet gjennom ungdomsskolen. Det var rot, frekkhet og papir-fly, og lærerne måtte bruke mye av sin tid på holde orden i

klassen. Det at norske klasserom er fullt av bråk og uro har vært diskutert og konstatert mange ganger og over mange år. Elevene selv er enig i at det er mye bråk i klasserommet og at læreren er nødt til å bruke mye av sin tid til å prøve å holde orden i klasserommet (Wendelborg, 2011). Beate nevnte dette flere ganger. Hun sa at læreren måtte bruke mye av sin tid til å holde ro i klassen, slik at det ble mindre tid til å hjelpe elevene når de trengte det. Hun sa at selv forholdt hun seg rolig, og orket ikke mase på læreren når de andre bråkete elevene tok opp så mye av tiden. Nesten 30% av elevene som svarte på elevundersøkelsen i 2011 sa at de «ofte» eller «svært ofte eller alltid» ble forstyrret av andre i klassen (ibid.).

For Christina var situasjonen sånn at hun egentlig var skoleflink og faglig sterk, men hun fikk ikke nok faglige utfordringer. Dette var noe som gjaldt på hele grunnskolen. Da vi snakket om dette var det vanskelig for henne å komme på når hun egentlig ble oppmerksom på at det var utfordringer hun manglet for å få interesse for fagene. Hun tror at hun bare tenkte at skolen var skikkelig kjedelig og unødvendig, fordi hun lærte jo ikke noe uansett. Sånn er det ofte når man snakker om ting som har skjedd før. Man reflekterer ofte over dem og hva som kunne vært annerledes, i ettertid. Hun var ihvertfall spent på å begynne på ungdomsskolen for å få flere utfordringer, men fikk det ikke. Dermed ble motivasjonen lav og hun kjedet seg for det meste på skolen. De fleste fagene var så lette for henne at hun sluttet å gjøre en innsats i dem, men fikk likevel gode karakterer. Christina forteller i likhet med Beate, om at de fikk en ny lærer i tiende klasse som motiverte og skapte skoleinteresse. Hun forteller:

«Jeg var jo veldig heldig da det må jeg jo og si. For i tiende så fikk vi en ny lærer. Kontaktlærer på vårt trinn. Hun er mest sannsynlig grunnen for at jeg begynte på videregående. (...) Jeg måtte faktisk jobbe med oppgavene. Jeg måtte jobbe med leksene for å klare å holde meg oppe, for det var plutselig noen som trodde jeg kunne noe. (...) Og hun brydde seg faktisk. Hun blei jo bare på skolen i ett år for det var jo ingen andre som brydde seg. Jeg følte ihvertfall at hun hadde trua på at jeg kunne klare det. Hun var kjempestreng. Men hun var rettferdig og hun hadde trua på alle elevene og at alle elevene kunne gjøre sitt beste og kunne nå langt.»

Det har altså vært varierende skoleprestasjoner og interesse for fag hos intervjupersonene. Vi har en jente som ikke sliter med noe særlig faglig, men som misliker å snakke i forsamlinger. Vi har en jente som mestrer mye av det faglige og får noen toppkarakterer, men som ikke deltar i alle fag. Til slutt har vi en jente som er meget sterk faglig, men som kjeder seg på skolen, slutter å gjøre arbeidet og dermed ikke får de gode karakterene hun kanskje hadde klart å oppnå ellers. Alle har et utgangspunkt som skulle tilsi at de skulle kunne klare seg fint gjennom skolen, men de gjør det ikke.

Jeg skal ikke starte den store debatten om tilpasset opplæring her, men det er verdt å nevne. Tilpasset opplæring betyr at alle elever skal få tilpasset opplæringen etter sine evner og ferdigheter. Tilpasset opplæring er lovfestet både for grunnskolen og for videregående opplæring. Ifølge Utdanningsdirektoratet er målet med tilpasset opplæring at eleven skal oppleve mestring, er motivert for oppgavene, utvikler seg og setter seg realistiske mål, deltar aktivt i sin egen læringsprosess, medvirker aktivt og tar medansvar og bidrar aktivt til fellesskapet (Utdanningsdirektoratet). Motivasjonen i ungdomsskoleelever er ofte lav, og hvis man har dårlige grunnleggende kognitive ferdigheter i tillegg har man stor risiko for ikke å klare videregående skole (Hernes, 2010, Pedersen, 2010, Markussen, 2010 og Wollcheid, 2010). Jentene jeg har snakket med har ikke fått tilstrekkelig med tilpasset opplæring og hjelp hverken til det faglige eller til å styrke motivasjonen.

Ingen av jentene har fått tilstrekkelig oppfølging på det faglige området, kanskje spesielt ikke i matematikk. Det står i opplæringsloven at alle som har fullført grunnskolen har rett på å komme inn på videregående skole. Men hva vil det egentlig si å ha fullført grunnskolen? Beate kom ut av grunnskolene med manglende karakterer og stryk, men kom likevel inn på videregående. Hadde hun den faglige kompetansen som hun trengte for å mestere videregående? Dessuten kom hun ikke inn på den videregående linjen som hun egentlig ønsket seg, og det gav motivasjonen en kraftig knekk. Christina sluttet med skolearbeidet fordi det ikke var utfordrende nok. De som er faglig sterke trenger også tilpasset opplæring. Hun opplevde å bli satt i gruppearbeid med de svakeste elevene i klassen flere ganger, fordi læreren mente hun var så flink til å trekke opp de andre elevene. Hun forteller:

«Nei jeg husker jo den ene læreren min.. (...) Han var sånn for hver gang vi hadde gruppearbeid så blei jeg satt på gruppe med de som var dårligst i klassen. Og det blei jo jeg så lei av, for det gikk jo ut over mine karakterer. Så sa jo jeg ifra til læreren «Du er det helt tilfeldig eller? Det her går jo ikke an» Så sier han «Ja men du er jo så flink til å trekke opp de andre!» Så sier jeg «Ja men det går jo ut over mine karakterer.» Så sier han «Ja men føles det ikke godt å hjelpe andre?»»

Vi kan velge å se på skolen eller her ungdomsskolen med Bourdieus begreper. Ungdomsskolen blir som et sosialt felt innenfor det sosiale rommet, samfunnet. Innenfor dette sosiale feltet gjelder det å ha høy ungdomsskolekapital, om jeg kan kalle det det. Ungdomsskolekapital vil handle om blant annet evnen til å tilegne seg kunnskaper på mange forskjellige måter og i mange forskjellige settinger. Man er nødt til å mestre denne kapitalen for å kunne mestre ungdomsskolen. Bourdieu sier at alle ikke har de samme mulighetene til å mestre skolen. Det er ikke alle som «har det i seg». Bourdieu sier at det ikke er først og fremst elevens ferdigheter og evner som avgjør deres akademiske fremtid, men deres klasse, arv eller da kulturelle kapital (Bourdieu & Champagne, 1996, Järvinen, 1996 og Wilken, 2011). Selv om man er kunnskapsrik slik som Christina, hjelper det ikke om man ikke innehar den rette kapitalen som skolen eller lærerne verdsetter. Igjen vil elevenes uinteresserte holdning til undervisningen grunnes i at de skjønner at de ikke kan mestre skolen, og at de ikke hører til der.

Det viser seg likevel at jentene klarer å prestere faglig, om de får den rette motivasjonen og støtten til å gjøre det. Det kan være enkeltmennesker eller tanken på framtidige ønsker og mål som får dem til å trekke ut det beste i seg selv. Dette viser at de kan, men de gjør det ikke hele tiden. Giddens vil si at disse ungdommene har stor handlingskapasitet og mulighet til å gjøre noe med egne skoleprestasjoner (Aakvaag, 2008). De forstår hva som foregår og vet i stor grad hva skolen krever av dem. De må finne ut hva de vil ha ut av situasjonen med å gå på ungdomsskole, det Giddens kaller for handlingregulering (ibid.). Dette finner de fleste ut i tiende. De vil få gode nok karakterer til å klare å komme inn på den linja og den skolen som de

helst vil starte på. De velger da å sette inn det siste giret for å forbedre karakterene. Så må de handlingsrasjonalisere og finne ut hvorfor de gjør akkurat som de gjør (ibid.). De må jobbe hardere med skolearbeidet for å få gode karakterer, for å komme inn på videregående. Handlingsmotivasjonen, som er den siste mekanismen som må være til stede for at det skal foregå handling er som oftest livsprosjektet (ibid.). For disse jentene vil det være livsprosjektet i den forstand at de prøver å få seg en utdanning, slik at de kan få en jobb og tjene egne penger. De samme mekanismene er selvsagt til stede når de også ikke får det til på skolen. De har kapasitet og mulighet til å gjøre noe, de forstår hva skolesituasjonen krever av dem, de velger å være inaktive i timen, ikke gjøre lekser eller skulke fordi de ikke liker skolen, og motivasjonen er å bare bli ferdig med hele skolesituasjonen.

4.2.2 Det sosiale på ungdomsskolen

Det er ingen tvil om at de tidlige tenårene er en turbulent periode for de fleste. Hormonene løper løpsk og man er veldig opptatt av hva de andre (spesielt det motsatte kjønn) mener om deg (Simmons & Blyth, 1987).

Anna beskriver seg selv som stille og sjenert i klasserommet, men som en skravlebøtte ellers. Hun kaller seg selv en gutte-jente, og var mye sammen med guttene og var litt tøffere i kantene enn de andre jentene. Hun hadde ikke så mange jente-venner og følte at de andre jentene ikke likte henne så godt. Hun fikk inntrykk av at de var sjalu på henne fordi hun fikk bedre kontakt med guttene enn det de gjorde. Noen ganger når de ble delt inn i jente-grupper og gutte-grupper for å gjøre oppgaver på skolen kunne Anna føle seg utstøtt av de andre jentene. Ellers var der ingen store konflikter som ungdommene ikke klarte å ordne opp i selv. Det virket likevel som om det var mange sånne små ting som gjorde at hun ikke følte seg helt trygg. Hun forteller om en episode der noen trakk ned buksa hennes så alle som var der så rompa hennes. Hun blei så flau at hun dro hjem fra skolen og har vært bekymret for om noen skulle gjøre det igjen siden. Som nevnt så følte hun det som en lettelse å komme seg bort fra ungdomsskolen da hun begynte på videregående.

Beate sleit med selvbildet sitt i forhold til vekt allerede før hun begynte på ungdomsskolen. Hun beskriver klassemiljøet slik: «*Det var veldig rotete og bråkete*

og sånt. Det var veldig sånn at det var mange som var litt frekk i kjeften. Det var både mot lærerne og mot hverandre.» Beate holdt seg mest for seg selv og tror de andre i klassen tenkte at hun bare var en stille, reservert person. Inne i klasserommet satt hun bakerst, ofte for seg selv mens resten av klasserommet var fylt av kaos og drittunger, som hun kaller dem. Hun satt bare der mens hun tenkte:

«Jeg husker bare at jeg nesten hata nesten hver eneste person i det klasserommet. (...) Jeg synes dem var rett og slett noen drittunger. (...) selv var jeg så stille og sånn.. og så når man hele tida ser på de her som skal bråke og bare «bla bla bla». Dag ut og dag inn! Jeg blei bare litt lei av dem.»

Beate synes det var godt å ta friminutt hvor alle gikk hver til sitt, for å få lufta hodet litt. Hun sier også at hun utviklet sosial angst i løpet av ungdomsskolen.

Det finnes som oftest en eller flere elever i alle klasser som er stille, sier lite i timene osv. Både Anna og Beate karakteriserer seg selv som stille i timene, og de tror at andre i klassen og/eller læreren også oppfatter dem som det. Anna var av den sosiale skravlete typen når det var friminutt, mens Beate holdt seg stort sett for seg selv mesteparten av skoledagen. Det at noen er spesielt innadvendte kan også karakteriseres som et atferdsproblem, men det havner ofte i skyggen av det som kan karakteriseres som utagerende atferd (Krogstad, 2006). Det er fordi utagerende elever oftere forstyrrer undervisningen og de andre i klassen, enn innadvendte elever. Forsking på atferdsproblemer hos jenter i vestlige land viser til tendenser der man ser at jenter har mindre utagerende atferdsproblemer enn gutter (ibid.). Det viser seg også at gutter har mest atferdsproblemer på barneskolen, mens jenter har mest atferdsproblemer på ungdomsskolen, ofte i form av depresjoner og symptomer på psykosomatiske lidelser (ibid.). Når det gjelder forekomsten av elever med innadvendt atferd er den nesten like stor hos begge kjønn, men man ser at den er litt større hos jentene i høyere klassetrinn (ibid.).

Det at barn og unge er innadvendte kan ha mange forskjellige årsaker. Det kan være krevende situasjoner i privatlivet, mobbing og usikkerhet, psykiske årsaker som depresjon og angst eller rett og slett sjenerthet. (ibid.) Beate brukte både begrepene

«sjenert», «stille», «ikke så utadvendt» og «sosial angst» om sin egen situasjon eller væremåte. Konsekvensene for elever som en innadvendt er mest merkbart for den enkelte det gjelder. Det kan bli vanskeligere å oppnå sosiale relasjoner og få fullt utbytte av undervisningen. (ibid.) Beate forteller at hun utviklet sosial angst i løpet av ungdomsskolen. Det er nærliggende å tro at denne lidelsen spiller en stor rolle i hennes frafall fra skolen. Sosial angst er en lidelse som kan knyttes til å føle spesielt stort ubehag i situasjoner med andre mennesker (Norsk Helseinformatikk, 2010 og Eggen, 2008). Tidligere har man ikke identifisert sosial angst som en lidelse, men heller sett på personene som innesluttet eller sjenerte, men disse to må ikke sammenlignes (ibid.). Sosial angst er en kronisk lidelse, og mye er alvorlig enn å være sjenert, da det kan hemme deg sterkt i ditt daglige liv (ibid.). Lidelsen rammer mange unge mennesker, og kan ofte starte med lavt selvbilde i ungdomstiden og utvikle seg til sosial angst i voksen alder (Norsk Helseinformatikk, 2010).

Beate trivdes nok ikke så godt på skolen. Hun fortalte videre om et par episoder med noen jenter som hun refererer til som «røyke-berter». Det var så vidt jeg skjønnte noen populære jenter som røykte, drakk alkohol (ikke på skolen vel å merke) og som fikk stort sett gjøre som de ville. Den ene episoden var under en klasseset hvor Beate hadde havnet på hotellrom med disse jentene, og de kastet henne ut av rommet så hun måtte sove på tur hos de andre jentene. Hun forteller:

«(...) de stod liksom over meg på et tidspunkt og bare «DU må ut her i fra!» Så jeg måtte liksom stå å pakke hele kofferten min mens dem stod over meg å så på. Så måtte jeg gå ut i gangen og så bare låste dem døra. (...) Så da måtte de andre jentene dele på å ha meg ei natt hver. (...) det var helt forferdelig.»

Det var ingen voksenpersoner som greip inn i denne situasjonen. Når klasseseturen var over blei hun borte fra skolen i noen uker for å slippe å håndtere «røyke-bertene». Den andre episoden hun fortalte om var i dette tidligere nevnte valgfaget som hun droppet ut av og dermed ikke fikk karakter i. Hun hadde gledet seg til å delta i denne undervisningen fordi det handlet om musikk, som hun var interessert i. I den første timen var også noen av disse «røyke-bertene» til stede. Beate meldte seg frivillig til å spille trommer, noe hun følte hun mestret bra fra før, mens «røyke-bertene» bare lo

av henne. Det endte med at de veltet stolen hennes så hun datt på gulvet, og hun møtte aldri opp til disse musikktimeene igjen. Det var ingen voksenpersoner som greip inn i denne situasjonen heller. Disse hendelsene har vært hendelser som sitter igjen med nå og husker svært godt fra ungdomsskolen. Det var hendelser som fikk henne til å skulke, mislike og mistrives i skolen. Dette er nok hendelser som har vært med på å trigge tanken om at hun ikke ville gå på skolen lenger. Når hun var ferdig på ungdomsskolen sier hun at det eneste hun var fornøyd med var de gode karakterene på eksamenene og: *«Også var jeg så glad for at jeg aldri mer skulle gå på inn på den skolen.»*

Christina gikk i en klasse som var veldig delt, og det var noen få jenter som bestemte hvem som var kul og ikke. Selv prøvde Christina å være midt i mellom, men det var nok noen som mente at hun ikke var blant de kuleste. Hun ble sendt til rektoren flere ganger, av forskjellige årsaker, som hun sier. Ofte var det bare beskyldninger, men hun hadde det med å skulle diskutere med lærerne om hun mente noe ikke var rettferdig. Hun sier at i ettertid har hun skjønt at måten hun tok opp ting på kunne virke barnslig og klagete, da hun enda ikke hadde lært deg hvordan man hadde en fruktbar, konstruktiv diskusjon. Christina følte at det var stor forskjellsbehandling og forhåndsdomming på elevene fra lærernes side. Hvis man hadde gjort noe dumt en gang, eller om dine eldre søsken som gikk der før hadde vært ramper, så ble du også stemplet som en ramp. Hun følte seg stemplet som en ramp, og følte at ingen av lærerne eller rektoren likte henne. Hun opplevde å bli en del av en ganske stor konflikt som hun sier hun husker så godt fordi hun blei så sint av urettferdigheten. Det var en stor nett-mobbe-sak som ble rullet opp, hvor det var flere hundre kommentarer om en av elevene på skolen. De fleste kommentarene var av negativ sort, mens Christina la til en kommentar som ikke var negativ. Dette førte med seg at hun også ble dratt inn i saken som «mobber», og foreldrene fikk brev fra rektoren i posten. Det endte med at de fikk utskrift fra saken på nett og de som hadde skrevet negativt fikk sin straff og de som ikke hadde skrevet negativt slapp. Rettferdighet og urettferdighet var temaer som denne jenta tok opp flere ganger, og det synes å være viktig for henne. Til tross for de mange negative opplevelser i ungdomsskolen fikk hun seg en god del nye venner, som hun fortsatt er venner med i dag. Jeg fikk inntrykk av at dette i hovedsak ikke var folk fra hennes egen klasse.

Hvis man trives sosialt sett på skolen så har man også større sjans for å skulle fullføre videregående skole (Hernes, 2010, Markussen, 2010, Pedersen, 2010 og Wollscheid, 2010). De sosiale ferdighetene man lærer på skolen er minst like viktige som de formelle faglige ferdighetene. Skolen er også en sosial arena. Den er et sted hvor man lærer om blant annet problemløsning, demokrati og et sted man driver med identitetsutvikling (Hauge, 2000). Forholdet til jevnaldrende i ungdomsskolen er svært viktig for elevene der, og selv sier de at det er viktigere enn forholdet og tilpassingen til voksenpersonene på skolen (Nordahl, 2000). Elever har til og med uttrykt at den viktigste grunnen til å gå på skolen er det å treffe venner (ibid.). De jeg intervjuet om skolen sa som sagt alle at de hadde friminuttene som side høydepunkt gjennom hele skolegangen. Det var mye fordi da kunne de være sammen med venner, spesielt de vennene de hadde i andre klasser. Den sosiale tilknyttingen til jevnaldrende foregår også i klasserommet, hvor hver elev ofte har sin rolle, og kan utprøve sin sosiale status (ibid.). Slik som at Anna var den stille som ikke gjorde så mye i timene, men var artig og flirte masse når det ikke var undervisning. Beate var den stille som prøvde å være usynlig. Christina var den som gjerne tok en diskusjon med læreren, var flink på skolen, men likevel ikke ble oppfattet som et «englebarn» eller en «nerd». Skolen er det stedet hvor ungdommer (og barn) møter flest jevnaldrende, og det er der de tilbringer mesteparten av sitt unge liv.

Jevnaldersosialisering er en komplisert affære der det handler om å oppnå relasjoner og sosial status, som ikke er gitte posisjoner men noe man kontinuerlig må jobbe for (ibid.). Relasjoner og posisjoner til voksenpersoner er ofte mer gitte og lettere å forholde seg til for de unge, og dermed noe de ikke trenger å bruke så mye tid på (ibid.). Når man snakker om hvor viktig skolen er som sosial arena må man også nevne de som faller utenfor og ikke har gode relasjoner til jevnaldrende.

Skolehverdagen og læringssituasjonen for disse elevene vil være preget av ensomhet og manglende konsentrasjon om skolearbeidet (ibid.). Det er derfor viktig at lærere i ungdomsskolen erkjenner og fokuserer på hvor viktig skolen er som sosial arena, og hvor stor del av elevenes oppmerksomhet som er knyttet til dette sosialiseringssprosjektet (ibid.).

Jeg syns det er interessant at det sosiale i skolen viser seg å ha så stor betydning for

frafallsselevene. Det er mulig at det skyldes at jeg bare har snakket med jenter. Det hadde vært spennende å se på om dette er et like viktig aspekt for gutter, som det ser ut til at det er for jenter. Simmons og Blyth (1987) sier at jenter er mer sårbare for personlighetsforstyrrelser enn gutter i pubertetsalder, og at det dermed kan være vanskeligere for dem å takle en stor endring i det sosiale livet, enn for gutter.

4.2.3 Oppsummering

Ungdomsskolen er en viktig og kanskje avgjørende tid for om mange fullfører videregående eller ikke. Ungdomsskolen er en vanskelig tid for mange. Det er her man skal legge grunnlaget for både sosiale og faglige ferdigheter før man begynner på videregående. Dette er en periode hvor man er midt i puberteten og man er svært opptatt av hva andre synes om deg. I tillegg til å bli likt skal man prestere faglig slik at man kan starte på det man egentlig er interessert i. Ungdommene i starter i denne perioden av livet å lage seg et negativt bilde av skolen, om de ikke trives på ungdomsskolen. Det er nok en del av frafallsprosessen som starter allerede her, i begynnelsen av ungdomsskolen. Det virker som om det er viktig for ungdommene med struktur, regler og oppfølging, både på det sosiale og det faglige planet. De er nødt til å få en tryggere ramme rundt skolelivet slik at de vet hva som forventes av dem. Når det kommer inn enkeltpersoner i ungdommens liv som gjør dette går både de faglige prestasjonene, motivasjonen og trivselen opp.

4.3 Tiden på videregående og frafallet

Jentene jeg har snakket med har tilbrakt forskjellig tid på videregående. Noen av dem har droppet ut av skolen flere ganger. De har alle hatt et mål om å fullføre videregående, og det har de ennå.

Anna flyttet til et nytt sted for å gå på videregående. Hun følte at hun trengte nye impulser og nye mennesker, selv om det var skummelt å begynne på en skole hvor hun ikke kjente så mange. Hun trivdes ikke så godt i klassen det første året, og var mest sammen med folk fra andre klasser og linjer. Det var en del konflikter med jentene i klassen det året. Det neste året var det en ny klasse, og en ny start. Hun karakteriserer seg selv som sprudlende og glad på den tiden, men likevel fortsatt som en stille jente. De hadde gruppemøter hver morgen sammen med læreren, hvor de

fikk beskjeder og kunne ta opp ting hvis de ville. Hun sier det var spennende og lærerikt at de fikk gjøre så mange praktiske ting i yrkesfagene, samt ha utplassering på forskjellige arbeidsplasser.

Det var tanken på de store faglige utfordringer som hun ville møte på påbygging som blant annet fikk henne til å droppe ut av skoleløpet. Anna hadde planer om å gå på påbygging, men når tiden kom så klarte hun bare ikke. Hun sier: *«Da kjente jeg bare at huff jeg er så skolelei! Huff jeg har lyst til å jobbe. Jobbe og tjene litt penger så kan jeg heller begynne på skolen igjen. Men det skjedde jo aldri!»*. På spørsmål om hvorfor hun var skolelei svarer hun:

«Fordi alle snakka liksom om påbygging og det var så.. det er jo bare 40 % som klarer det.. så skolelei som jeg var så kjente jeg bare at nei jeg tror ikke jeg kommer til å klare å være motivert for et dobbelt så tungt år som det det har vært».

Det var flere av hennes venninner som prøvde å få henne til å fullføre det siste året ved å si: *«Kom igjen det er bare ett år igjen det her klarer du så er du ferdig så trenger du aldri mer å gå skole»*. Mens det var andre venninner som også skulle ta seg et friår, som hun kaller det, og syns det var greit – så lenge de kom seg på skolen igjen. Det gjorde ikke Anna. Foreldrene hennes var helt imot at hun skulle slutte på skolen, men hun lot seg ikke overtale av dem heller. Selv om hun på en måte droppa ut mellom to skoleår karakteriserer hun seg selv som en frafall-elev. Foreldrene hennes var helt imot at hun skulle ta dette friåret, men det hadde ikke noe å si for Anna.

Anna kan brukes som et eksempel på pull-out effekten. Det var noe som frista mer enn å gå på videregående, og det var å ta seg et såkalt friår for å slappe av og arbeide. Hun skiller seg ut i forhold til de andre informantene i akkurat dette. Slik jeg ser det hadde hun handlingskapasitet, kanskje i større grad enn de andre jentene. Hennes frafalls-handling gikk ut på å vurdere sine muligheter og reflektere over den situasjonen hun var i, slik som Giddens's begrep om handlingsrasjonalisering og handlingsregulering. Hun visste hvilke alternativer hun hadde da hun hadde fullført

to år på yrkesfag, og hva konsekvensene av hennes valg kunne være. Det store målet var og er fortsatt å ta en fullstendig utdanning, så hun kunne få seg en jobb. Anna visste at hvis hun valgte å ta et friår kunne det hende at hun ikke kom seg tilbake på skolen igjen. Hun vurderte det sånn at hun der og da heller ville slappe av og tjene penger, enn å gå på skole. Hun klarte dessverre ikke å hente seg inn igjen. Hun har hele tiden, og ennå muligheten til å velge å starte på skole igjen. Hennes handlingskapasitet er fortsatt til stede, og hun holder fortsatt på med å se på alle mulighetene hun har, og konsekvensene av de forskjellige mulighetene.

Beate var en veldig kort tid på videregående. Hun var bare to dager på den ene skolen, cirka tre måneder på den neste, og tre dager på den siste skolen. Det virker som om hun gjorde seg ganske usynlig på skolen. Hun sier at hun satt bare der bakerst i klasserommet igjen, med pc-en og gjorde det hun fikk beskjed om å gjøre.

«Når jeg var der så satt jeg liksom bare i mitt eget hode og tenkte hele tiden. Så jeg orka ikke å ta kontakt og jeg satt for det meste bare for meg selv på en pult alene. Det var jo ikke papir-fly og de her tingene så... tida gikk sakte. Men i løpet av en dag så satt jeg bare bakerst på den her pc-en og gjorde det jeg skulle gjøre, så dro jeg hjem.»

Det eneste hun gledet seg til på skolen var å møte noen venninner hun hadde på en annen linje. Hun hadde ikke noe spesielt forhold til hverken sin egen klasse, eller til lærerne. Hun orket ikke å ta kontakt med de andre i klassen, som for øvrig bare var jenter. «Jeg orka rett og slett ikke å være en del av det» sier hun. Det tyngste med skolen var egentlig bare det å være tilstede. Da hun bestemte seg for å gå opp sier hun: «Jeg bare kom hjem og så tok jeg opp telefonen også sa jeg «ja nå slutter jeg».» Da Beate begynte på videregående for tredje gang året etter var det etter press fra foreldre og besteforeldre. De sa at hun måtte gå på skole og ta en utdanning. Beate sier at hun visste at det var en dårlig ide å skulle pine seg selv til å gå på skole igjen, men hun følte seg presset og gjorde det. Hun hadde en helt forferdelig følelse inni seg før hun skulle gå inn på skolen den første dagen. Hun gråt og skalv. Beate sier at det nok var den sosiale angsten hun hadde utviklet på ungdomsskolen som plaga henne. Hun hadde lyst til å begynne, og til å få det til, men det gikk ikke denne

gangen heller.

Beate kan nok være et push-out eksempel på frafall. Hun fikk ikke innpass i skolen, hverken på det faglige eller sosiale planet. Hun klarte ikke å finne motivasjonen til å starte på videregående eller alle de negative opplevelsene hun hadde hatt på ungdomsskolen. Hun passa ikke inn og det virket ikke som hun egentlig ønsket å passe inn heller. I Beate sitt tilfelle er det lett å se prosessen frafall, fra alle de negative opplevelsene hun hadde på ungdomsskolen, til å utvikle sosial angst og til å slutte helt på videregående. Jeg forstår at mange av vanskelighetene Beate har hatt med skolen kan komme av at hun utviklet sosial angst, men jeg skal ikke gå noe mer inn på dette. Hvis jeg ser på tilpasningsproblemene hennes til skolen, kan jeg igjen tolke de ut fra et Bourdieusk syn. Beate har i utgangspunktet ikke passet inn i skolen fordi hun ikke har mestret den rette kulturelle kapitalen som skolen forutsetter at du har. Hun har tilbrakt så lite tid på videregående at det er vanskelig å analysere hennes skolegang der, men jeg tar utgangspunkt i hennes skoleløp. Hun droppa egentlig ut allerede på ungdomsskolen, ihvertfall mentalt sett. Hun følte helt klart på seg at hun ikke passa inn i skolen og ikke likte den situasjonen det var å skulle være en del av en klasse. Ikke i læringssituasjoner hvor hun trengte å prestere og vise seg frem, og ikke i sosialiseringen med de andre elevene.

Christina har også vært inn og ut av videregående en lang periode. Hun har brukt såpass lang tid at hun ikke lenger har rett til å gå på videregående. Det betyr ikke at hun ligger på latsiden. Hun har søkt igjen på påbygging nå til høsten og krysser fingrene for at hun kommer inn. Hennes konkrete skolehistorie er slik: et halvt år på en yrkesfaglig linje, ett år ute av skolen, et halvt år for å ta resten av det første året på samme linje, et år på en ny linje (kryssløp), et halvt år på påbygging, og nå har hun søkt seg tid igjen. De to første halvårene hun var på skolen skulle hun ønske at de hadde lært mer, og hatt mer praksis i fagene. Hun følte også at hun ikke kunne jobbe seg opp, fordi læreren gav stort sett den samme karakteren på alle innleveringer, uavhengig av innsats og resultat. Dette gjorde at motivasjonen ikke var på topp. Hun hadde også en lærer i naturfag som sa til Christina at hun var for dum til å klare faget. Under forteller hun om denne opplevelsen:

«Jeg likte fortsatt ikke naturfag. Og den læreren hadde jeg ikke noe godt forhold til førsteåret jeg gikk. Jeg var jo fortsatt ikke så flink til å være på skolen kan man jo si, så hun så jo bare det at jeg skulka. Hun så ikke noen av prestasjonene mine, for hun sa jo at jeg var for dum til å klare det året i naturfag. Og da droppa jo jeg naturfag helt. Men da jeg kom tilbake andre gangen, da å skulle da hadde jo jeg endra meg personlig, så i stedet for å tenke «Jeg driter i det!» så tenkte jeg «Jeg skal vise henne!» Så gikk jeg ut med fire. Så det var deilig.»

Utenom denne læreren fikk hun et godt forhold til nesten alle lærerne hun hadde på videregående. Dette var en ny opplevelse, da hun hadde kommet i klinsj med lærerne på ungdomsskolen. Faglig sett merket hun at det var mye grunnleggende stoff hun hadde gått glipp av på ungdomsskolen, spesielt i matematikk. Hun hadde heller ikke opparbeidet seg gode rutiner med å gjøre lekser, fordi hun ikke følte at hun trengte å gjøre lekser da hun gikk på ungdomsskolen.

Christina sier det var deilig å komme inn i et nytt og mer voksent miljø. Hun snakker også om de gode klassemiljøene, men spesielt godt var det som nevnt det andre året etter at hun flytta til Tromsø.

«Jeg kunne jo selvfølgelig begynne å jobbe men jeg tenkte liksom nå flytter jeg til Tromsø, det er en frisk start så jeg skal klare å gå på skolen. For nå hadde jeg jo blitt voksen i hodet, så jeg skjønner det at jeg må faktisk ta en utdanning. Så nå går jeg faktisk på skolen for å lære, ikke fordi at noen sier at jeg må gå på skolen.»

Generelt trivdes hun på skolen og fikk mange nye nære venner. Hun sjonglerte også på et tidspunkt tre jobber ved siden av skolen. Dette andre året på videregående snakker hun om som det beste året på alle hennes skoleår. Hun hadde godt klassemiljø, gode lærere og gode veiledere på skolen. Her forteller hun litt om sine forventninger til det andre året på videregående, på en ny skole, etter å ha slitt det første året:

«Nå så forventet jo jeg at jeg skulle være superstudenten, komme hver dag på skolen og dette skal jeg klare, men igjen så hadde jeg problemer med å komme meg på skolen. Så det er jo bare fordi at jeg hadde veldig, veldig støttende lærere at jeg fikk året godkjent. For jeg gikk ut med 36 dager og 54 timer fravær. Så da skal jeg jo egentlig ha mista stipendiet og få «ikke vurdert» i noen fag. Men de så at jeg jobba innmari hardt. Selv om jeg ikke klarte å komme meg på skolen hver dag så jobba jeg innmari hardt med fagene. Så de så litt imellom fingrene på reglene.»

Da hun begynte på påbygging etter dette året hadde hun verken støttende lærer eller et godt klassemiljø, så hun klarte ikke lenger å holde seg der. Hun var syk en lengre periode og gikk glipp av mye i starten, men hun hadde fortsatt denne følelsen av at hun ikke klarte å gå på skolen, og ble hjemme. Veilederen ved den skolen sier hun derimot at er den beste hun har hatt, og Christina er klar for å begynne på igjen til høsten, om hun kommer inn.

Christina vil nok også kunne karakteriseres som en push-out elev. Hun fikk aldri den oppfølgingen hun trengte faglig, eller den støtten hun trengte for å komme på skolen, og dermed droppet hun ut gang på gang.

Det å være passiv i undervisningen og sette seg bakerst i klasserommet kan være disse jentenes måte å vise avstand til skolen på. De vet at de er nødt til å være der (spesielt på ungdomsskolen), men de har på ingen måte lyst. Beate forteller om at hun satt i klasserommet, gjorde det hun fikk beskjed om og ventet på at dagen skulle være over. Anna forteller om at hun ikke sa så mye i timene, ikke bidro så mye. Den motsatte måten å reagere for å vise avstand til skolen på vil være en mer aggressiv tilnærming, slik som kanskje Christina. Hun tok opp diskusjoner med lærerne støtt og stadig, kanskje spesielt på ungdomsskolen. Hun fortalte at hun var ganske radikal i sitt utseende også på denne tiden, men blant annet med lilla hår. Hun gjorde også opprør mot det å ta skolebussen og konstaterte at det var ukult, så hun syklet i stedet. Denne måten å reagere på ligner på hvordan Paul Willis's «the lads» reagerte på skolen (Willis, 1977, referert i Giddens, 2009). Willis (1977, referert i Giddens, 2009) forsket på en gjeng arbeiderklassegutter som så på skolen som et fremmed

miljø som de opponerte mot. De var frekke og bråkete i klassen, spesielt mot lærerne, og fant glede i en hver konflikt. Bourdieu (1996) forteller også om «skoletaperne» sin måte å vise at «(...) det virkelige livet er et annet sted» (Bourdieu & Champagne, 1996:166). Han sier de går i avslappet klesdrakt (i motsetning til skoleuniformen) med rockestjerners navn på skjorten, og beholder walkmanen (i dag kanskje ipoden, eller facebook) på i timene.

4.4 Det å være borte fra skolen

Jentene jeg snakket med var borte fra skolen flere ganger, både på ungdomsskolen og på videregående.

Anna skulket av og til hvis det hadde skjedd noe spesielt, eller om hun var nødt til å framføre noe for klassen. Det første året på videregående var hun mye borte fra skolen på grunn av en jente i klassen som ikke var særlig hyggelig mot henne. Det var stygge kommentarer og denne jenta brukte å drite ut Anna foran resten av klassen, og noen ganger også foran læreren. Det var såpass ubehagelig at hun valgte å ikke dra på skolen, for å slippe å bli behandlet på denne måten. Hun sier: *«Førsteåret så skulka jeg veldig mye fordi det var ei i klassen som var jævlig frekk med meg så da.. Og så fikk hun hele klassen til å gå mot meg liksom. Da var jeg borte. Så det var ikke så koselig.»* Det var så vidt jeg skjønnte ingen voksenpersoner som greip inn i denne konflikten. Motivasjonen hun fikk for å møte opp på skolen var at hun ikke hadde lyst til å ta hele skoleåret om igjen. Når jeg spurte om hvordan hun bestemte seg for å komme tilbake til skolen svarer hun: *«Nei altså jeg kunne jo ikke ligge hjemme alle dager. Nå var jeg jo begynt på skoleåret og jeg gidde ikke å ta det på nytt (...).»* Jevnt over så fikk jeg inntrykk av at hun ikke var så mye borte fra skolen, som de andre jentene.

Beate skulket spesielt mye i gym og valgfag på ungdomsskolen. Hun følte seg ikke komfortabel med situasjonen i klasserommet (eller da også gymsalen), og valgte det bort. Hun bodde ca en times gange fra skolen, men noen ganger var skolen et såpass stort onde at hun gikk hjem. Andre ganger hang hun bare på nærbutikken til bussen gikk hjemover. Foreldrene hennes visste at hun ikke dro på skolen, men de klarte ikke å overtale henne til å dra. Beate kunne være borte fra skolen i alt fra noen timer,

til nesten flere uker i strekk. Hun sier at hun var borte nesten hele den første delen av tiende klasse. Når hun da dro på skolen etter å ha vært borte i lengre perioder var det fordi hun følte at hun måtte dra for hun kunne jo ikke være borte hele tiden. Hun sier at hun tenkte: *«Okay nå har jeg vært borte så lenge at nå må jeg bare dra.»* Det var ingen på skolen som prøvde å hanke henne inn igjen, men hun følte at det ikke hadde hjulpet om de hadde prøvd heller. *«Jeg tror ikke noen kunne si noe for jeg var så sta.»* Det var flere ganger at medelever kommenterte eller tulla med at hun ikke hadde vært på skolen. Beate sier at hun synes det var ubehagelig, og at hun ble sint inni seg, men sa ingenting. Alt fraværet og de manglende karakterene i enkelte fag førte til at hun ikke kom inn på førstevalget sitt på videregående. Hun startet på andrealget, trivdes ikke der og fikk plass på tredjevalget. Hun klarte ikke å holde seg på skolen der heller og begynte å være borte først en dag, så en til, og til slutt kom hun ikke mer på skolen.

Christina begynte også å skulke på ungdomsskolen. Hun begynte å skulke allerede i åttende klasse. Det virket som om det var fordi hun rett og slett synes at skolen var kjedelig, og fordi hun følte at lærerne ikke likte henne. Christina sier at hun følte ikke at det var noe poeng i å være på skolen. *«Jeg kunne jo være borte to uker i strekk. Jeg likte jo ikke skolen for alle lærerne mislikte meg og jeg hadde ingenting å gjøre på skolen. Jeg kjeda meg jo i alle timene..»* Hun fikk likevel toppkarakterer på alt av prøver og tentamener som hun deltok på uansett. Så skulket hun også fordi hun kunne. Lærerne førte ikke fravær, så hun fikk ikke noe fravær på papiret, og foreldrene kunne ikke se det. Hun følte at mange av lærerne hadde gitt henne opp. Det var ikke før i tiende klasse at de fikk en lærer som stilte krav, førte fravær og forventet at elevene skulle møte opp på skolen. Dette hjalp Christina til å komme på skolen, fordi da visste hun at det var noen som ventet på henne der. Foreldrene hennes visste ikke at hun var borte fra skolen på ungdomsskolen. Hun skjulte det at hun var hjemme fra skolen ved å late som om hun venta på bussen: *«Jeg gikk ned til busstoppet og så tok jeg meg en røyk og så gikk jeg opp igjen. Da dro de på jobb i mellomtiden.»* Hun sier at hun var ganske nervøs for at foreldrene skulle finne ut at hun ikke hadde vært på skolen, når hun gikk på ungdomsskolen. Når hun begynte på videregående brydde hun seg ikke om foreldrene visste det eller ikke. Hun sier at da var ikke foreldrene så skumle lenger. Christina fortsatte å være borte en god del på

videregående også, men når hun flyttet til Tromsø for å gå det andre året ble ting litt annerledes.

Til nå hadde hun definert det å være borte fra skolen som skulking, men nå ville hun ikke bruke det uttrykket lenger. Hun sier:

«(...) jeg skulka jo ikke nå, for nå ville jeg jo faktisk på skolen. (...) Nei det er helt merkelig. Jeg kan stå opp og ordne meg så er det bare helt uaktuelt at jeg skal dra på skolen. (...) Jeg vil ikke se det som skulking når jeg står opp og er så klar for å gå på skolen, men jeg klarer ikke å dra på skolen, fordi at det er ikke et bevisst valg jeg gjør. Det er bare.... det er ett eller annet som skjer som gjør at jeg får nesten angstlignende sånn.. at det er bare helt uaktuelt for meg å dra på skolen den dagen.»

Da kunne hun bare sitte hjemme og stirre i taket og føle seg helt elendig. Dette andre året på videregående så hadde hun hele 36 dager og 54 timer fravær, men likevel 4,5 i snittkarakter og en sekser på tverrfaglig eksamen. Hun sier at det var de støttende lærerne og de andre elevene i klassen som fikk henne igjennom det året. Hadde hun ikke fått det så tilpasset hadde hun helt sikkert både mistet stipendet og fått «ikke vurdering» i flere av fagene.

«Jeg hadde jo motivasjonen der hele veien for jeg ville gjøre det bra, jeg ville komme inn på påbygging (...) Og jeg var så sint for at jeg ikke kom meg på skolen hver dag! Men så gikk jeg jo i en sinnssykt støttende klasse og jeg hadde en god kommunikasjon med mine lærere for jeg valgte å bare være helt åpen med dem og tidligere erfaringer og sånn at de kunne forstå meg bedre. Så jeg syns jo året gikk veldig bra da for jeg hadde jo veldig mange rundt meg som hjalp meg til å gjennomføre året.»

Hun snakker mye om den åpenheten og forståelsen de hadde for hverandre i klassen og mellom henne og lærerne på denne skolen. Hun sier:

«Det var veldig sånn at de kunne ringe meg på morgenen og si liksom: Hei vi

savner deg på skolen. (...) Det var liksom sånn før vi gikk om dagen så får jeg en klapp på skuldra og ja da ses vi i morgen.»

Hun sier at hun tror det hjalp utrolig mye på det gode klassemiljøet at de fikk gatemeglingskurs i starten av skoleåret. Der lærte de mye om konfliktløsning og respekt for at folk kunne ha en dårlig dag. Gatemeglingskurs er organisert av Røde Kors, hvor de tilbyr konfliktverksteder og megling for ungdom og unge mennesker (Røde Kors). Da Christina begynte på det tredje året var det på en ny skole, uten disse støttende menneskene. Hun sleit fortsatt med å dra på skolen, og hun var også mye syk. Siden at ingen prøvde å hanke henne inn ble hun til slutt så mye borte at hun ikke kom tilbake. Hun fikk beskjed om at siden hun hadde vært så mye borte på høsten så var det ikke sikkert at hun kom til å få karakterer til våren. Da ble det veldig vanskelig for Christina å finne motivasjon til å fortsette. Hun fikk igjen følelsen av at lærerne så på henne som en latsabb og en skulker, selv om hun ikke følte seg som en. Hun følte seg bare mer nedtrykt når hun kom på skolen fordi hun ble misforstått. På toppen av dette var det alltid noen som skulle kommentere at hun ikke hadde vært på skolen, både på skolen og når hun møtte medelever på fritiden. Det var også lærere som kommenterte at hun var mye borte fra skolen og at hun på den måten «ødela» livet sitt.

Statistikken sier at ungdommer med høyt fravær i tiende klasse (eller fra grunnskolen) har større sjanse for å droppe ut av videregående skole (Hernes, 2010, Markussen, 2010, Pedersen, 2010 og Wollscheid, 2010). Skoleprestasjoner og fravær henger også ganske tett sammen. Har man høyt fravær går man glipp av mye på skolen og presterer kanskje dårligere, men det går også andre veien. Får man ikke nok utfordringer eller man synes det er for vanskelig på skolen så skulker man kanskje. Høyt fravær kan være knyttet opp mot dårlig motivasjon, som også er en av årsakene til frafall i videregående (Wollcheid, 2010). Det er forskjellige årsaker til at man velger å ikke være på skolen. Mine informanter har begrunnet fravær fra undervisningen med mistrivsel og krangler med andre elever eller lærer, kjedsomhet, sykdom og prestasjonsangst i enkelte fag og situasjoner. Det var lettere for jentene å ikke møte opp på skolen når verken lærere eller foreldre oppdaget det eller tok tak i det. Det var ofte ingen åpenbare konsekvenser ved å ikke møte opp. Og når det var

det, kunne det øke motivasjonen til å møte opp. Det å bevisst og frivillig ikke møte opp på skolen eller i bestemte fag kan i likhet med inaktivitet, oppfattes som en måte å vise at man ikke passer inn i skolen på. Man kan ikke ringe skolen å si at man ikke vil gå der lenger når man går på grunnskolen, men man kan la vær å møte opp. I Bourdieus perspektiv vil det muligens være et forsøk på å vise at skolen bare er et oppholdssted, fram til det virkelige livet starter et annet sted. Han vil si at de på mange måter har forstått at skole ikke er for dem, og at det ikke er noe vits i å prøve mer når de er dømt til å feile. For Giddens vil det kanskje rett og slett være et bevisst valg. Som i alle andre valg-situasjoner har de overveid alle muligheter og sett på alle mulige konsekvenser av alle valg, og bestemt seg for at å utebli fra skolen vil være det riktige å gjøre for dem. De skjønner nok at skulking ikke er normen i skolen, men mange andre gjør det, så det vil ikke bli sett på som merkelig eller avvikende. Mange av lærerne reagerer ikke på det som avvikende, og da er det vel greit å gjøre det noen ganger. Som nevnt så handler det å skulle være på skolen også om motivasjon. Hvis ungdommene får den rette motivasjonen vil de vurdere situasjonen noe annerledes og da også ta andre valg. Deres handlingsmotivasjon vil være annerledes og utfallet av deres valg vil være annerledes.

4.5 Negative hendelser og opplevelser i skolehverdagen

Hvilken betydning har negative erfaringer eller opplevelser i skolen for tanken på å gi opp skolegang? Slik lyder ett av mine forskningsspørsmål.

Jentene har sterke opplevelser i møte med voksenpersoner i ungdomsskolen og på videregående. Det er både utpreget positive og utpreget negative opplevelser. Beate fikk en ny lærer i 10. klasse som fikk henne til å forstå at det nytter å jobbe med skolearbeidet, og at det er viktig i forhold til å søke seg inn på videregående. Hun følte endelig at hun kunne mestre noe. Hun forteller også om støtte og god kontakt med sosiallæreren på ungdomsskolen. Christina fikk også en ny lærer i 10. klasse som stilte krav til henne, trodde på henne og førte fravær om hun var borte. På videregående fikk hun en naturfaglærer som var motiverende på en helt annet måte. Læreren sa rett ut at hun trodde Christina var for dum til å klare faget. Først gav hun opp, før hun bestemte seg for å motbevise læreren og jobbe hardt. På videregående hadde hun også lærere som hun følte brydde seg og hjalp henne med å komme seg på

skolen. Hun forteller også om lærere som var demotiverende i den forstand at de påpekte at det var dumt av henne å ikke være på skolen, uten å gi henne noen konkrete råd eller støtte til å være på skolen. Anna møtte på lærere som skulle tvinge henne til å framføre foran klassen når hun avskydde å gjøre det, også uten å gi henne råd eller støtte til å takle situasjonen bedre. Elevers forhold til lærere ser ut til å ha betydning for både deres atferd og deres oppfatning av faget (Nordahl, 2000). Hvis eleven har et godt forhold til læreren oppfører eleven seg slik han eller hun tror læreren vil like, og eleven setter større pris på faget læreren underviser i, og visa versa (ibid.). Forholdet mellom lærer og elev synes å være styrket hvis læreren er flink til å bruke skryt, tar elevene på alvor og viser interesse og engasjement for dem i deres skolearbeid og deres livssituasjon (Grepperud, 2000 og Nordahl, 2000). Både de dårlige og gode erfaringene med voksenpersoner i skolen har satt sitt spor hos informantene. De fortalte om slike betydningsfulle personer blant annet når jeg spurte om det var hendelser de husket spesielt godt. Var det personer som fikk dem til å tenke på å gi opp skolegang? Det var ihvertfall personer som fikk dem til å ville satse på skolegang istedenfor å gi den totalt opp.

Disse jentene jeg har snakket med fortalte om gode år på begynnelsen av barneskolen. Det å være på skolen var stort sett lystbetont og dagene var fulle av lek. Christina skulle ønske hun fikk litt mer utfordringer faglig sett, men skoledagene beskrives ikke som tunge og kjedelige, slik som på ungdomsskolen. Alle jentene forteller om at i slutten av barneskolen begynte man å bli mer opptatt av å være kul, og det dannet seg grupperinger, slik som det ofte gjør. Jentene var verst med å lage gjenger og stenge ute de som ikke hadde de riktige klærne. Disse tendensene fortsatte ut i ungdomsskolen, selv om klassene var nye. På ungdomsskolen tok det seg opp, og det var ikke lenger slik at alle kunne være sammen med alle. De faglige prestasjonene blir viktigere og man får karakterer på sitt eget arbeid og sin egen innsats. Det ble dermed viktigere å stikke seg ut på en positiv måte for å få anerkjennelse av lærerne, men ikke så mye at de andre i klassen ble ute etter deg.

Det virker som at jentenes negative opplevelser fra ungdomsskolen i stor grad har overskygget de gode følelsene ved det å gå på skole i det hele tatt. De forteller om at de har blitt plaget av andre elever og opplevd at andre har blitt mobbet. De kjeder seg

på skolen og de får ikke ordentlig innpass i det sosiale miljøet i klassen. Dette førte med seg en negativ holdning til skolen, og til seg selv som kompetent elev. En holdning som sier at jeg passer ikke inn i skolen, eller skolen passer ikke for meg. Hvis ungdomsskolen hadde vært like frivillig som videregående kan det tenkes at flere av disse jentene hadde droppet ut allerede da.

Bourdieu ville igjen sagt at skolen og utdanning ikke er for alle. Jentenes negative holdninger til seg selv og skolen vil komme av at de sliter og ser at de ikke passer inn. De vet det kanskje ikke selv, men deres habitus går ikke overens med lærernes habitus. Skolen er kanskje ikke ment for dem uansett. De blir dyttet ut både av at de ikke får til og av at de erkjenner at de ikke får til skolen.

Det er tydelig at det var spesielle hendelser som fikk hver av jentene til å heller være hjemme, enn å dra på skolen. Det var både hendelser i læringssituasjonen (det å måtte fremføre noe, eller kjede seg på skolen), og sosiale hendelser (det å bli ertet eller plaget av andre). Når jeg spurte dem om å fortelle om hendelser de husket spesielt godt fra barneskolen kom det stort sett bare positive hendelser og morsomme historier. Når jeg spurte om det samme om ungdomsskolen kom det i hovedsak opp negative hendelser og historier. Var det hendelser som fikk dem til å tenke på å gi opp skolen? Ja det vil jeg si. Det var hendelser som var en del av den prosessen det var å droppe ut av videregående. Det var hendelser som skapte mistriivsel på skolen og som førte til blant annet skulking. Skulking er ofte også en del av prosessen som fører til frafall.

4.6 Tiden etter videregående

Som tidligere nevnt er dette alle jenter som fortsatt har lyst til å ta en utdanning, enten på en videregående skole, som privatist eller på andre måter. Jentene har alle gjort forskjellige ting og taklet det på forskjellige måter, i den perioden de ikke har vært på skolebenken.

Anna slappet av hjemme i noen måneder etter hun sluttet, før hun begynte å søke seg jobb. Etter noen måneder til med jobbsøking fikk hun en deltidsjobb som butikkmedarbeider. Der jobber hun enda, men er på utkikk etter en fulltidsjobb. Det

første målet er å finne seg en fulltidsjobb så hun kan få en stabil økonomi og flytte hjemmefra.

Anna sier at hun tenker på utdanning nesten hver dag. Hun sliter med å finne ut hva hun egentlig har lyst til å jobbe med når hun «blir stor», og er bekymret for å ta et valg som hun kommer til å angre på. Hun sier at har vært en grublende tid etter videregående:

«Jeg tenker stort sett hver dag på egentlig hva jeg vil, og at jeg må liksom finne det ut snart. Men det er ikke så lett å bare finne det ut, for jeg vet jo ikke hva de yrkene innebærer. Så det jeg vet jo ikke hva jeg begir meg ut på om jeg for eksempel velger barne-pedagog».

På spørsmål om det var utelukket for henne å gå lærlingtiden rett etter videregående, svarer hun:

«Ja.. eller så blei jeg så usikker, eller nå er jeg usikker. Jeg vet ikke helt hva jeg vil egentlig. Det er så mye å velge i. Jeg vet ikke. Jeg har ingen spesifikke yrker jeg har lyst til, eller jeg har ikke en bestemt stilling jeg har lyst til å bli liksom. (...) Først må jeg jo finne ut det. Hva jeg skal bli.. (...) Jeg vet ikke. Det er liksom tusen ting du kan velge innenfor det feltet så jeg aner ikke hva jeg vil! (...) For jeg orker ikke å ta lærlingtida og så bare «åh jeg vil ikke bli der allikevel» da har jeg liksom to år der jeg kunne gjort eller gått noe annet.»

Hun sier at hun valgte påbygging framfor lærlingtid fordi hun ville ha det på papiret at hun hadde gått tre år på videregående. Hun kunne kanskje tenke seg å gå tilbake til skolebenken på videregående hvis hun hadde noen hun kjente på sin egen alder som ville gå sammen med henne. Hun har ikke lyst til å være alene om å være den eldste i klassen. Anna sier at hun synes det er synd det er så dyrt å gå opp som privatist, og at hun hadde gjort det om det var billigere, eller at hun kanskje kommer til å gjøre det om hun får seg en fulltidsjobb så hun kan spare penger til det.

Da Beate sluttet på videregående hadde hun en plan:

«Når jeg slutta så tenkte jeg sånn «Okay jeg gir det en uke med hvile og så skal jeg begynne å gjøre noe, finne jobb eller noe. Også endte det med at jeg gikk hele året uten å gjøre noe. Altså jeg var bare isolert inni huset. Ja så det var slitsomt..»

Etter et år fikk hun jobb som tilkallingsvikar i en barnehage. Hun trivdes ikke så veldig godt, og hun tror de andre ansatt merka det på henne. Hun sier at hun gikk med påklistra smil og prøvde så godt hun kunne, men etter en liten periode så sluttet de å kontakte henne for ekstravakter. Perioden uten skole og jobb har for Beate vært ganske tung. Hun sier:

«Det har jo ikke vært noe positivt. For eksempel på den her tiden i fjor og helt frem til mai kanskje, så lå jeg jo og skreik hver dag og bare huff jeg visste jo ikke hva jeg skulle gjøre. (...) ja det har jo vært ganske sånn lange dager. tida går sakte. (...) Ja nå føler jeg at jeg liksom har brukt så mye tid på og bare gå rundt å være nedfor. Og samtidig så blir jeg jo 18 år så jeg føler jeg skylder meg selv og så gjøre noe ordentlig nå. Å komme meg litt videre. Ikke bare sitte å gruble over ungdomskolen.»

I den siste tiden har hun ikke jobbet, men hun tar opp ett fag som privatist, og skal ta eksamen til våren. Hun startet på eget initiativ, og er glad for at hun valgte å gjøre det. Til høsten har hun fått tilbud om å delta på VG-gruppen i Tromsø. Det er en del av sykehusskolen og er blant annet for elever som sliter med å dra på skolen (Troms Fylkeskommune). Der kan hun ta de fagene hun vil, og hun trenger ikke være der hver dag. Dette tilbudet er et samarbeid mellom SMI-skolen, BUP, RSS, UPS og Utdanningsetaten (ibid.). Beate har ennå ikke bestemt seg for om hun vil delta der, men synes det er et godt tilbud. Hun har vært aktiv med å se etter alternativer til å gå vanlig videregående. Hun sier at det er mange muligheter der ute om man bare leter, og vurderer også folkehøyskole. Når jeg spør om hun gleder seg til å starte på en form for skole igjen sier hun: *«Det er jo absolutt noe jeg vil. Det er noe jeg går å tenker på hver dag. For jeg vil jo ikke sitte hjemme med mamma og pappa (...) men vi*

får se hvordan jeg klarer meg. Jeg må jo bare klare det.» Videre sier hun at det snart er på tide å komme seg ut av hjemmet og oppleve nye ting. Når jeg spør henne om hennes drømmer for framtiden sier hun:

«Jeg vet ikke. Jeg tror jeg kanskje er forsiktig med å ha så mange drømmer. Men det er jo å finne noe jeg liker å gjøre. Jeg vet ikke hva det skal bli men.. ja.. flytte for meg selv og bare fungere ordentlig. Kanskje flytte nye plasser».

Jeg og Christina satt igjen og pratet litt etter at lydopptakeren var skrudd av, men jeg spurte henne om jeg kunne bruke det hun hadde sagt i prosjektet mitt, og det kunne jeg. Hun snakket om at det er synd at «samfunnet» ser ned på de som har droppet ut av videregående skole, fordi alle og en-hver har sine personlige grunner til at de slutter på skolen. Hun føler at hun blir sett på som en taper fordi hun ikke har klart å holde seg på skolen. Christina sier jobber hardt med fagene og får gode karakter, hun klarer bare ikke å være tilstede, og dermed får hun ikke fullført. Under intervjuet forteller hun at:

«De (lærerne) skal fortelle meg hvordan jeg ødelegger livet mitt med å ikke være på skolen. Når jeg sitter der og er så sint på meg selv fordi at jeg ikke klarer å komme på skolen, så skal de komme oppå der igjen å fortelle meg at jeg ødelegger livet mitt! Det syns jeg jo alle lærerne mine har gjort feil».

Christina, som igjen har søkt seg inn på videregående til høsten føler også at skolen slik den er lagt opp, ikke passer for henne. Hun har et håp og et ønske om å komme inn på universitetet fordi hun føler at arbeidsmetodene og opplæringsmetodene de bruker der vil passe henne bedre. Hun ser for seg at det vil være en hverdag hvor hun kan møte opp når hun har gode dager og være hjemme når hun har dårlige, uten at det straffer seg. Hun kan jobbe seg opp så mye hun vil, og læringsstoffet er ikke begrensende slik det har vært på grunnskolen. Hun må bare klare seg igjennom den lange kronglete veien det er å få seg studiekompetanse, når man ikke passer inn i skolen. Hun sier at målet hun jobber mot for å klare å fullføre påbygging er at hun har lyst til å studere markedsføring. Hun har sagt til seg selv at når hun har klart å fullføre videregående, enten ved å gå på skolen eller ta fag som privatist, så skal hun

dra ut reise litt. Perioden etter hun droppa ut sist gang var veldig tung.

«(...) Når jeg ikke klarer det så detter jeg jo veldig langt ned personlig. For det er jo et stort nederlag å feile gang etter gang etter gang etter gang. For nå har jeg jo feila gang etter gang etter gang etter gang. Så det blir jo det er jo veldig tungt. (...) nu på begynnelsen av dette året så var.. da var det ikke noe artig. Da var jeg veldig nedfor.»

Etter en periode begynte hun å jobbe mer, så nå har hun tre jobber som hun veksler mellom. På toppen av dette leser hun til fag som hun skal ta privatisteksamen i til våren.

Disse jentene har sluttet på videregående, men de vil fortsatt fullføre. Det kan virke som om de har sluttet kroppslig men ikke mentalt. Anna er fortsatt i tenkeboksen, og vil finne ut av hva hun vil jobbe med før hun tar en avgjørelse på å starte på videregående igjen. Beate har også lyst til å fullføre videregående, men hun ser nå på andre alternativer enn å starte på en vanlig videregående skole. Christina har søkt på videregående for femte gang og krysser fingrene for at hun kommer inn. De ønsker alle å ta en utdanning, og ser nå i ettertid på videregående som et nødvendig onde for å skulle klare å nå målet. De vet at det finnes alternativer, og vurderer også dem underveis, men noen alternativer er rett og slett for kostbare økonomisk sett. Jeg får en opplevelse av at de føler at de har mislykkes, og at de skulle ønske at skolen var et lettere prosjekt for dem. De befinner seg i spenningsfeltet mellom det å vite at de må gå på skolen og det at de føler de ikke kommer til å mestre det. Beate snakker om videregående som en oppskrift som alle burde følge, og Anna snakker om at hun vil fullføre fordi hun må ha papirene i orden for å få en jobb hun kan trives med og tjene gode penger på. Ziehe (1982/1999) snakker om at skuffelsen er stor når man oppdager at alle mulighetene man trodde man hadde er begrenset. Jentene jeg har snakket med sitter nå igjen med denne følelsen. Ziehe kaller dette for økt ambivalens i subjektet (Ziehe.1982/1999). Ungdommene hadde store forventninger til alle valgmulighetene de har i forhold til utdanning, men nå har de forstått at de valgmulighetene ikke var reelle for dem.

5 Avslutning

Det å slutte på videregående er ingen enkelthendelse, men en prosess som foregår over mange år. Det øyeblikket man slutter på skolen føles det kanskje som et bevisst valg eller som en enkelt hendelse, men i realiteten har man vandret på frafall-stien i mange år. Det virker som om denne stien eller da frafallsprosessen starter som mistriksel på ungdomsskolen, ihvertfall for de jeg har snakket med. Ungdomsskolen må sees på som en stor del av frafallsprosessen, og en problematisk periode for disse frafallselevne. Etter ungdomsskolen går jentene jeg snakket med på nedtur etter nedtur fordi mulighetene blir snevret inn etterhvert som de mislykkes med sitt skoleprosjekt.

Underveis møter de noen lærere og veiledere som demotiverer dem, og noen som er støttende og gir dem ny giv. Både de dårlige og gode erfaringene med voksenpersoner i skolen har satt sitt spor hos informantene. De forteller alle om betydningsfulle personer i skoleløpet. En jente opplevde en rådgiver som ga hun råd om å søke på en bestemt skole, fordi det var en skole for elever som ikke var flink på skolen. En annen jente møtte en lærer som mente hun var for dum til å klare faget. Slike voksenpersoner burde tenke mer over hva de sier til elevene sine, og passe på at ikke de er med på å stake ut frafall-stien for elevene de egentlig skal hjelpe og råde gjennom skolegangen. Det finnes også gode lærere som krever noe av elevene sine og har klare regler for hva som er forventet av dem. Både de gode og de dårlige erfaringene med voksenpersoner i skolen ser ut til å ha hatt effekt på elevenes motivasjon til å bli i skolen.

Jentene jeg har snakket med får ingen god oppfølging når det gjelder skolearbeidet, verken når det gjelder ting de synes er for vanskelig eller ting de synes er for lett. De faglige ferdighetene og prestasjonene har hatt en del å si i frafallsprosessen til disse jentene. For Anna var det ryktene om at det kom til å være krevende på påbygging, og at hun ikke stolte på sine egne ferdigheter. Dessuten har hun skulket flere ganger når hun har vært nødt til å framføre noe foran klassen, om det kan kalles en faglig utfordring. For Beate hadde det mye å si at hun ikke hadde gode nok karakterer til å komme inn på førstevalget på videregående, og hun mistet da motivasjonen til å gjøre en innsats. For Christina har skolen blitt kjedelig fordi hun ikke har fått nok å

bryne seg på opp igjennom grunnskolen. Dette har ført til skulking, og dermed at hun har mistet mye grunnleggende kunnskaper som hun burde hatt for å takle videregående bedre. Når de faglige utfordringene fører til at elevene velger å være et annet sted enn på skolen har det betydning for frafallet. Det har betydning når man mister troen på egne evner eller på at skolen kan lære deg noe nytt.

Det sosiale miljøet på ungdomsskolen har vært vanskelig å tilpasse seg for disse jentene. Det er erting, utestengning og utseendefiksering. Disse tingene har ført til at jentene har mistrivdes, skulket og ønsket å komme seg bort fra ungdomsskolen. Mulig denne viktigheten av sosial tilpasning er spesielt for jenter, men det har jeg ikke kunnet finne ut av, da jeg ikke har hatt noen gutter med i denne undersøkelsen. Hvis ungdomsskolen hadde vært frivillig på lik linje med videregående kan det virke som om jentene hadde valgt å slutte allerede da. Den sosiale tilpasningen på videregående har vært varierende, og det har i stor grad vært avhengig av klassemiljø. Negative opplevelser eller erfaringer når det gjelder det sosiale har hatt mye å si i forhold til skulking. Hvis man ikke trives på skolen, eller er redd for at noen er «ute etter deg» når du kommer dit, vil du ikke være der. Mye skulking kan igjen føre til at det blir lettere å ta avgjørelsen på skulle slutte på skolen.

Alle jentene jeg snakket med valgte av forskjellige grunner å skulke skolen i perioder. Det var ofte på grunn av at de hadde blitt plaget eller ertet av andre elever. Kjedsomhet har også vært en årsak til skulking. På ungdomsskolen var det følelsen av at de ikke kunne være borte resten av året som fikk dem til å komme tilbake, mens det på videregående var tanken på å måtte ta året om igjen som var motivasjonen. Om ikke den motivasjonen var til stede, slik det var i Beate sitt tilfelle så ble skulking enden på skolegangen. Den ene jenta, Christina, var mye borte på videregående, men karakteriserte ikke det som skulk. Hun kjente bare på kroppen at hun ikke klarte å dra på skolen selv om hun hadde lyst, og det er noe hun sliter med enda. Hun vet selv ikke hva det er som gjør at hun får en slik reaksjon når hun skal dra på skolen. Det hjalp imidlertid å ha gode støttende medelever og lærere rundt seg. Hvis man er mye borte fra skolen får man en fysisk avstand til skolen og det vil da være lettere å bare utebli for godt. Fravær skaper frafall, og er en del av frafall-stien eller frafallsprosessen. Frafall er også en årsak av negative erfaringer og opplevelser

elevene har på skolen.

Overgangene i skoleløpet til jentene jeg snakket med har vært utfordrende. De slet med å skulle finne sin plass på en ny skole og i en ny klasse. Her har igjen den sosiale tilpasningen hatt mye å si. Jentene jeg snakket med sliter i overgangen mellom barneskole og ungdomsskole fordi ungdomsskolen er veldig annerledes, både når det gjelder det faglige presset og den sosiale dynamikken mellom elevene. Hvis de ikke får innpass fra starten av mister de interessen for skole og begynner å skulke. De skulker så mye at de går glipp av mye faglig stoff og lærerne gir dem litt opp, og de gir litt opp selv også. De sliter også delvis i overgangen mellom ungdomsskolen og videregående, igjen mye fordi de må tilpasse seg et nytt miljø og en ny klassedynamikk. Overgangene mellom videregående skoler har også vært vanskelige. Overgangene har vært problematiske når det ikke har vært samsvar mellom forventningene og realitetene. De er dermed perioder i skoleløpet som er problematiske for elever som allerede er inne i frafallsprosessen, og dermed også kritiske i forhold til frafall.

Jentene jeg har snakket med har skapt seg et negativt bilde av skolen allerede i løpet av ungdomsskolen. Det har vært negative hendelser hvor de har blitt plaget eller utestengt av andre elever som sitter sterkt igjen som minner fra ungdomsskolen. Det har også vært kjedsomhet i timene som har preget denne tiden. Ungdomsskolen er ikke et sted de ønsker å være, men et sted de føler de er nødt til å være for å komme inn på videregående og sikre sin egen framtid. De ser at de er nødt til å ta en utdanning for å skape seg en trygg framtid i arbeidsmarkedet. En av jentene jeg snakket med karakteriserer videregående skole som en oppskrift som alle følger, og jentene så ikke ut til å se andre alternativ enn å søke seg inn på videregående når de var ferdige med grunnskolen. Nå når de ser at skolen ikke nødvendigvis var det beste stedet for dem å være ser de på andre alternativer for å få seg en utdanning.

Følelsene av å mislykkes i skoleprosjektet er stor. To av jentene gikk inn i depresjons-lignende perioder etter at de sluttet på videregående, hvor de følte seg nedfor, isolerte seg og ikke klarte å leve det normale livet sitt. Ingen av jentene har mistet håpet eller troen på at de skal klare å ta en utdanning på en eller annen måte.

De vet alle at det finnes mange alternativer til videregående skole, og at disse alternativene er en mulighet for dem.

Litteraturliste

- Aakvaag, G. C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Andrews, T. & Vassenden, A. (2007). Snøballen som ikke ruller. Utvalgsproblemer i kvalitativ forskning. I: *Sosiologisk tidsskrift*, 15 (02), s. 151–163.
- Beck, U., Hviid Nielsen, T. & Eriksen, A. (2003). *Globalisering og individualisering*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Bertaux, D. (1981). *Biography and society: the life history approach in the social sciences*. London: Sage Publications.
- Bourdieu, P. & Champagne, P. (1996). "Skoletaperne": stengt ute og stengt inne. I: *Symbolisk makt: artikler i utvalg* (s. 159-166). Oslo: Pax.
- Bourdieu, P. (1997). The forms of Capital. I: A. H. Halsey, Lauder, H., Brown, P. & Stuart Wells, A. (red.), *Education, Culture, Economy, and Society* (s. 46-58). New York: Oxford University Press.
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode: en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Eggen, E. (2008). *Nytt syn på sosial angst*. Lesedato: 16.04.12. URL: <http://www.forskning.no/artikler/2008/mars/1206715273.88>
- Falch, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*.
- Fossland, T. M. & Thorsen, K. (2010). *Livshistorier i teori og praksis*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Giddens, A. & Eriksen, A. (1997). *Modernitetens konsekvenser*. Oslo: Pax.

- Giddens, A. & Sutton, P. W. (2009). *Sociology*. Cambridge: Polity Press.
- Grepperud, G. (2000). «Skolen tar fantasien fra deg» Ungdommer om ungdomsskolen. I: Grepperud, G. (red.). *Tre års kjedsomhet?: om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Goodson, I. F. (2000). *Livshistorier: kilde til forståelse av utdanning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Hauge, T. (2000) Det nødvendige stemmeskiftet. I: Grepperud, G. (red.). *Tre års kjedsomhet?: om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (vol. 2010:03). Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Järvinen, M. (1996). Pierre Bourdieu. I: Andersen, H. & Kaspersen, L.B. (red.). *Klassisk og moderne samfunnsteori*. (s. 145-158). København: Hans Reitzels forlag.
- Kirk, J. & Miller, M. L. (1986). *Reliability and validity in qualitative research*. Beverly Hills, California: Sage Publications.
- Kränge, O. & Øia, T. (2005). *Den nye moderniteten: ungdom, individualisering, identitet og mening*. Oslo: Cappelen akademisk forlag
- Krogstad, S. M. (2006). *Stillest vann har dypest grunn?: en undersøkelse om kontaktlæreres opplevelse av innadvendte elever i ungdomsskolen, og om kontaktlæreres kompetansebehov på temaet innadvendt atferd*. Oslo: Universitetet i Oslo.
- Kvale, S. (2002). *Interview: En introduktion til det kvalitative forskningsinterview*. København: Hans Reitzels Forlag.

- 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* (vol. 13/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. I: *Acta Didactica Norge*, 4, 18.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Sandberg, N., Lødding, B. & Borgen, J. S. (2011). Early leaving, non-completion and completion in upper secondary education in Norway. I: *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy* (S. 253-271). Dordrecht: Springer.
- Mathisen, K. M. (2011). *Frafall eller bortvalg? Nyere begrepsendringer av frafallsproblematikken i videregående opplæring*. Oslo: Høgskolen i Oslo.
- Nordahl, T. (2000) Ungdomsskolen i et elevperspektiv. I: Grepperud, G. (red.) (2000). *Tre års kjedsomhet?: om å være elev i ungdomsskolen*. Oslo: Gyldendal akademisk forlag.
- Norsk Helseinformatikk. (2010). *Sosial angst*. Lesedato: 16.04.12. URL: <http://nhi.no/sykdommer/psykisk-helse/angsttilstander/sosial-angst-19842.html>
- Noy, C. (2008). Sampling Knowledge: The Hermeneutics of Snowball Sampling in Qualitative Research. I: *International Journal of Social Research Methodology*, 11 (4), s. 327-344.
- Opplæringsloven, nr 61. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*.
- Pedersen, P. (2010). *Levekårsmessige konsekvenser av frafall i videregående skoler i nordland 1994-2008* (vol. 14/2010). Tromsø: Norut Tromsø.

- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Røde Kors. *Gatemebling i Tromsø*. Lesedato: 12.04.12. URL:
http://lokal.rodekors.no/distrikt_hjemmesider/troms_rode_kors/lf/tromso/lokalrad omsorg/gatemebling/gatemebling_rode_kors_tromso/
- Simmons, R. G. & Blyth, D. A. (1987). *Moving into adolescence: the impact of pubertal change and school context*. New York: Aldine de Gruyter.
- SSB. (2011). *Elever som startet på grunnkurs for første gang 2005, etter status for oppnådd nivå i videregående opplæring etter fem år, grunnskolepoeng og studieretning. Prosent*. Lesedato: 16.02.12. URL:
<http://www.ssb.no/vgogjen/tab-2011-06-01-08.html>
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Troms Fylkeskommune. *SMI-skolen avdeling VG-gruppa*. Tromsø. Lesedato: 12.04.12. URL: <http://www.smiskolen.no/Avdelingene/VGgruppa/tabid/1135/Default.aspx>
- Utdanningsdirektoratet. *Tilpasset opplæring*. Lesedato: 12.04.12. URL:
<http://www.udir.no/Lareplaner/Veiledninger-til-LK06/Veileder-fremmedsprak-cont/Undervisningsveiledning-til-lareplan-i-Fremmedsprak/Hoyremeny/Tilpasset-opplaring/>
- Wendelborg, C. (2011). *Mobbing, diskriminering og uro i klasserommet: analyse av Elevundersøkelsen 2011*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wilken, L. (2011). *Bourdieu for begyndere*. Frederiksberg: Samfundslitteratur.
- Willis, P. E. (1977). *Learning to labour: how working class kids get working class jobs*. New York: Columbia University Press.

Wollscheid, S. (2010). *Språk stimulans og lærelyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Oslo: Nova. Lesedato: 20.03.12. URL: http://www.nova.no/asset/4129/1/4129_1.pdf

Ziehe, Thomas og Herbert Stubenrauch, (1982/1999): *Ny Ungdom og Usædvanlige Læreprosesser. I: PED 3001 Samfunn, kultur og individ Høst 2010*. Tromsø: Fakultet for humaniora, samfunnsvitenskap og lærerutdanning, Universitetet i Tromsø.

Vedlegg 1: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til informanter

Informasjonsbrev og samtykkeerklæring om å delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er frafall i videregående skole, og jeg skal undersøke hvordan forholdet mellom tidligere skolegang og frafall i videregående skole er. Jeg er interessert i å finne ut om det er noen spesielle hendelser eller opplevelser man har hatt i løpet av grunnskolen som kan ha ført til at unge mennesker sluttet på skolen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 2-4 personer i alderen 16-25 år. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan personene opplevde det å gå på skolen, hvilke forventninger man hadde osv. Både de faglige og sosiale aspektene ved skolegangen blir tatt opp. Jeg vil skrive om personenes opplevelser av skolegangen for å se om det er noen kritiske stadier man burde fokusere på for å få ned frafallet. Jeg kommer også til å spørre om foreldrenes utdanningsnivå og litt om bosituasjon, fordi statistiske undersøkelser som er gjort hevder at disse to er store faktorer når det kommer til frafall.

Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta rundt en og en halv time og vi blir sammen enige om tid og sted, innenfor tidsperioden februar-mars 2012.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes av andre, i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på samtykkeerklæringen nederst på siden. Er du under 18 år må vi ha samtykke fra dine foresatte. Foresatte har rett til innsyn i intervjuguiden om ønskelig.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 94873275, eller sende en e-post til idahelst@gmail.com. Du kan også ta kontakt med min veileder Unn-Doris Bæck på e-post til uba000@uit.no.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen

Ida Steensrud

Winston Churchills veg 86

9014Tromsø

.....

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt muntlig og skriftlig informasjon om studien om frafall i videregående skole og ønsker å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeerklæring til foreldre

Informasjonsbrev og samtykkeerklæring om din ungdom kan delta i intervju i forbindelse med en masteroppgave

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Universitetet i Tromsø og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er frafall i videregående skole, og jeg skal undersøke hvordan forholdet mellom tidligere skolegang og frafall i videregående skole er. Jeg er interessert i å finne ut om det er noen spesielle hendelser eller opplevelser man har hatt i løpet av grunnskolen som kan ha ført til at unge mennesker sluttet på skolen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 2-4 personer i alderen 16-25 år. Spørsmålene vil dreie seg om hvordan personene opplevde det å gå på skolen, hvilke forventninger man hadde osv. Både de faglige og sosiale aspektene ved skolegangen blir tatt opp. Jeg vil skrive om personenes opplevelser av skolegangen for å se om det er noen kritiske stadier man burde fokusere på for å få ned frafallet. Jeg kommer også til å spørre om foreldrenes utdanningsnivå og litt om bosituasjon, fordi statistiske undersøkelser som er gjort hevder at disse to er store faktorer når det kommer til frafall.

Jeg vil bruke lydopptaker og ta notater mens intervjuet foregår. Intervjuene vil bli gjennomført innenfor tidsperioden februar-mars 2012.

Det er frivillig å være med og intervjupersonene har mulighet til å trekke seg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom en person trekker seg vil alle innsamlede data om personen bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes av andre i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013.

Dersom du synes det er greit at din ungdom er med på intervjuet, er det fint om du

skriver under på samtykkeerklæringen nederst på siden. Den kan sendes i posten eller leveres gjennom ungdommen til meg. Foresatte har rett til innsyn i intervjuguiden om ønskelig.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 94873275, eller sende en e-post til idahelst@gmail.com. Du kan også ta kontakt med min veileder Unn-Doris Bæck på e-post til uba000@uit.no.

Studien er meldt til og godkjent av Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Med vennlig hilsen
Ida Steensrud
Winston Churchills veg 86
9014Tromsø

.....

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt skriftlig informasjon om studien om frafall i videregående skole og tillater min ungdom: å stille på intervju.

Signatur Telefonnummer

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide

Gå igjennom info-skrivet sammen med intervjupersonen og få underskrift på samtykket før intervjuet starter.

Familiesituasjon

- Har du søsken? Hvis ja, hvor mange? Er det stor aldersforskjell?
- Hvilken utdanning har dine foreldre? Hvilken eller på hvilket nivå?
- Bor du hjemme? Hvis nei, når flyttet du hjemmefra? (fortell)
- Ellers noe om bosituasjon og familiesituasjon? (fortell)

Barneskolen

- Hvordan var strukturen på skolen din bygget opp? (klassevis, gruppevis, blanding av årstrinn osv)
- Hvor mange var dere ca i klassen? Og hvordan var fordelingen mellom kjønnene?
- Husker du hvordan det var å skulle begynne på skolen? (fortell)
- Hvordan var klassemiljøet på barneskolen? (fortell)
- Hvordan tror du de andre i klassen oppfatta på deg?
- Hva var ditt forhold til lærerne?
- Hvordan tror du lærerne oppfatta deg?
- Hvordan følte du at motivasjonen din til å lære var eller utviklet seg på barneskolen? (fortell)
- Er det noe fra barneskolen som du husker spesielt godt? (fortell) (Hendelser i læringssituasjon eller i friminuttet)
- Hva var høydepunktet i skolehverdagen? / Var det noe du ikke gleda deg spesielt til på skolen?
- Hva drev dere med i friminuttene?
- Hadde du noen favoritt-fag? / noen fag du ikke likte?
- (Drev du med noen fritidsaktiviteter ved siden av skolen?)

Ungdomsskolen

- Hvordan var overgangen fra barneskole til ungdomsskole for deg? (Byttet du skole, hvordan følte det osv. Fortell)
- Hvilke forventninger hadde du til det å begynne på ungdomsskolen? (fortell)
I hvilken grad ble disse forventningene oppfylt?
- Hvordan var motivasjonen din til læring da du startet? Endret den seg noe i løpet av perioden på ungdomsskolen? (fortell)
- Hva var dine favoritt-fag? / Hvilke fag var du ikke spesielt begeistret for?
- Hvordan var strukturen på skolen din bygget opp? (klassevis, gruppevis, blanding av årstrinn osv)
- Hvor mange var dere ca i klassen? Og hvordan var fordelingen mellom kjønnene?
- Hvordan opplevde du å få karakterer på arbeidet ditt? (fortell)
- Hvordan var ditt forhold til lærerne på ungdomsskolen? (fortell)
- Hvordan tror du lærerne der oppfattet deg?
- Hvordan var klassemiljøet? (fortell)
- Hvordan tror du de andre i klassen oppfattet deg?
- Hva var høydepunktet i skolehverdagen? / Var det noe du ikke gleda deg spesielt til på skolen?
- Hva gjorde dere i friminuttene?
- Beskriv din skolehverdag/ en vanlig skoledag.(fortell)
- Noen du husker spesielt godt fra ungdomsskolen? (fortell) (Hendelser i læringssituasjon eller i friminuttet)
- (Drev du med noen fritidsaktiviteter ved siden av skolen?)

Videregående skole

- Hvilken linje gikk du på/ startet du på? Hvorfor valgte du det?
- Hvordan var strukturen på skolen din bygget opp? (klassevis, gruppevis, blanding av årstrinn osv)
- Hvor mange var dere ca i klassen? Og hvordan var fordelingen mellom kjønnene?
- Hvordan var overgangen fra ungdomsskolen til videregående for deg?

(fortell)

- Hvilke forventninger hadde du til det å begynne på videregående? (fortell) I hvilken grad ble disse forventningene oppfylt?
- Hvordan var motivasjonen din til læring da du startet? (fortell)
- Hva var dine favoritt fag? / Hvilke fag var du ikke så begeistret for?
- Hvordan var ditt forhold til lærerne på videregående? (fortell)
- Hvordan tror du lærerne oppfattet deg?
- Hvordan var klassemiljøet? (fortell)
- Hvordan tror du de andre i klassen så på deg?
- Beskriv din skolehverdag/ en vanlig dag. (fortell)
- Hva gjorde dere i friminuttene?
- Noen hendelser fra videregående du husker spesielt godt? (Hendelser i læringssituasjon eller i friminuttet) (fortell)
- (Drev du med noen fritidsaktiviteter ved siden av skolen?)

Frafallet

- Fortell om perioden da du sluttet på skolen. (Hvordan skjedde det? Tok du det aktive valget? Når bestemte du deg? Osv)
- Fikk du noen oppfølging eller oppmuntring til å komme tilbake i denne perioden? (fortell. Skolesystemet, venner, familie, andre?))
- Så du noen alternativer til det å gå på videregående? (fortell. Eventuelt hvilke alternativer? Hadde du en plan?)
- Hva gjorde du så etter at du sluttet?
- Hva gjør du nå?
- Hvordan har tiden etter vært? (fortell)

Generelt

- Er det noe du har lyst til tilføye om din skolehistorie? (fortell)
- Er det noe vi har snakket om under dette intervjuet du har lyst til å trekke tilbake?