

## Forebygging av frafall i videregående skole.

Hvordan er tidligere elever sine erfaringer med rådgiving og frafall i videregående skole, og hva kunne rådgiveren gjort annerledes?

**Karoline Viken**

**Veileder**

Anne Dorthe Tveit

*Masteroppgaven er gjennomført som ledd i utdanningen ved Universitetet i Agder og er godkjent som del av denne utdanningen. Denne godkjenningen innebærer ikke at universitetet innestår for de metoder som er anvendt og de konklusjoner som er trukket.*

Universitetet i Agder, 2012  
Fakultet for humaniora og pedagogikk  
Institutt for Pedagogikk

## SAMMENDRAG

I dag har den videregående skole store utfordringer med å få flest mulig av elevene til å fullføre videregående opplæring, dette vil si og oppnå studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Det er flere elever som avslutter skolegangen før de har oppnådd en slik kompetanse. Nesten alle ungdommer starter i videregående opplæring etter ungdomsskolen, men etter fem år er det bare rundt 70 prosent som gjennomfører med full studiekompetanse eller yrkeskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2011). Denne masteroppgaven tar for seg tidligere elever sine erfaringer med frafall i videregående opplæring og rådgiver. Den forskningen som er gjort på frafallsproblematikken i Norge og videregående skole er stor, men den har i hovedsak dreid seg om identifisering av hva slags elever som slutter på videregående og skole og hva som kjennetegner de. Teorien jeg tar for meg ser på rådgiverrollen ifølge Opplæringsloven (2006) der det heter at:

*"Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål. Departementet gir nærmare forskrifter".*

Videre går jeg over på samfunnets krav og forventninger der jeg skriver om at samfunnet stadig har behov for mer kunnskaps basert arbeidskraft og at dette fører til høyere krav når det gjelder kompetanse og utdanning hos ungdommen. Deretter går jeg videre til utøvelse av rådgiverrollen der jeg er opptatt av profesjonalitet hos rådgiver ved bruk av makt og etisk kompetanse, makt, og ulike måter å gi råd på. Deretter skriver jeg om empowerment, med fokus på at eleven skal ha kontroll over sitt eget liv tverrfaglig samarbeid, til det beste for eleven. Tilslutt kommer fokuset på kommunikasjon ved bruk av relasjons kompetanse, og forebygging for å forebygge frafall i videregående skole

I metoddelen har jeg brukt en fenomenologisk tilnærming med kvalitativ forskningsintervju som metode. I metoddelen beskriver jeg gangen i forskningsstadiene, blant annet intervjusituasjonen med informantene som er elever som tidligere har falt fra i videregående opplæring. I analysen drøfter disse kategoriene: Samfunnets fokus og forventninger, forebygging og tilstedeværelse, samarbeid og være på samme lag med eleven og konsekvenser av frafallet.

I resultatene av undersøkelsene kommer jeg frem til flere av informantene ikke har hatt kontakt med rådgiver, og at det er viktig at rådgiveren, eleven og foresatte er kjent med elevens rettigheter, og at rådgiveren arbeider ut i fra å være på samme lag med eleven.

## **FORORD.**

Denne masteroppgaven er ment som et bidrag for å få en dypere forståelse av erfaringene tidligere elever har med frafall i videregående opplæring. Jeg vil gi disse elevene en mulighet til og si hva de mener bør gjøres for at rådgiveren skal hjelpe de med og fullføre videregående skole. For å få i gang gode tiltak er vi nødt til og høre på dem det gjelder, nemlig ungdommen. Denne oppgaven har gitt meg nye perspektiver og lært meg mye.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter som delte sine historier og erfaringer med meg. Takk også til veilederen min, Anne Dorthe Tveit som har kommet med gode råd og innspill. Jeg hadde ikke klart dette uten deg.

Spesielt vil jeg takke Nina, Tommy, Inge, Gunhild og Kjell som alltid har trodd på meg og gitt meg motivasjon til og strekker meg lenger.

## Innhold

1	Innledning.....	6
1.1	Tidligere forskning.....	8
1.2	Oppbygning av oppgaven.....	11
1.3	Problemstilling.....	12
1.4	Avklaring av sentrale begreper.....	12
	Teori.....	13
2	Rådgiver rollen .....	13
2.1	Opplæringsloven (2006).....	13
2.2	Samfunnets utvikling og forventninger.....	15
2.3	Rådgiver- kompetanse krav/utdannelse .....	16
3	Utøvelse av rådgiverrollen. ....	17
3.1	Etikk.....	18
3.2	Rammer, profesjonalitet og menneskesyn. ....	19
3.3	Makt og asymmetri. ....	20
3.4	Valgråd og prosessråd .....	21
3.5	Tverrfaglig samarbeid.....	22
4	Forebygging av frafall.....	24
4.1	Relasjons og handlingskompetanse. ....	25
4.2	Empowerment.....	27
5	Metode.....	29
5.1	Fenomenologi og kvalitativt forsker intervju. ....	29
5.2	Min undersøkelse/Presentasjon av utvalget.....	30
5.3	Min erfaring med rådgiver .....	31
5.4	Intervjusituasjonen.....	31
5.5	Etiske sider ved min undersøkelse. ....	33
5.6	Validitet, reliabilitet og generalisering .....	34
6	Analyse.....	36
6.1	Sammendrag av intervjuene. ....	36
6.2	Informant A-Merhat .....	37
6.3	Informant B- Even.....	40
6.4	Informant C- Kristin .....	46
7	Analyse/drøfting.....	48
	Samfunnets fokus og forventninger .....	48

Forebygging og tilstedeværelse .....	52
Oppfølging .....	57
Samarbeid.....	59
Være på samme lag med eleven. ....	61
Konsekvenser av frafallet .....	65
8 Avslutning .....	67
8.1 Mulige begrensninger ved undersøkelsen .....	68
9 Litteratur.....	70
Vedlegg.....	72
Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS .....	72
Vedlegg 2: Informasjon til intervjudeltakerne. ....	73
Vedlegg 3: Intervjuguide .....	74

## 1 Innledning

I dag har den videregående skole store utfordringer med å få flest mulig av elevene til å fullføre videregående opplæring, dette vil si og oppnå studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Det er flere elever som avslutter skolegangen før de har oppnådd en slik kompetanse. Dette belyser Kristin Halvorsen på denne måten;

*"Hver tredje elev på den videregående skolen fullfører ikke skoleløpet. Det er ikke bare et problem for de som faller fra, men for hele samfunnet sier kunnskapsminister Kristin Halvorsen". (Ghosh, 2010).*

Nesten alle ungdommer starter i videregående opplæring etter ungdomsskolen, men etter fem år er det bare rundt 70 prosent som gjennomfører med full studiekompetanse eller yrkeskompetanse (Utdanningsdirektoratet, 2011). Frafall fra videregående opplæring blir sett på som et stort problem det omfatter en tredjedel av hvert elevkull, med ingen nedgang de siste årene. Hovedbildet er at andelen som gjennomfører videregående opplæring, er relativt stabil over tid (Utdanningsdirektoratet, 2011). Frafall reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for uføretrygd og et voksenliv utenfor arbeidslivet. Frafall øker også sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet. Sjansene for å komme ut i jobb uten formell kompetanse blir og stadig mindre, dette belyses ved og se på det behovet samfunnets har;

*"Selv om samfunnet har behov for ufaglært arbeidskraft, er en stadig større andel av stillingene på arbeidsmarkedet forbeholdt de stadige flere som har fagkompetanse. Dette er tilfellet enten det finnes eller ikke finnes et formelt krav om eksamen eller fullført kompetansegivende utdanning. Etterspørselen etter kvalifisert arbeidskraft er blitt en samfunnsrealitet i arbeidslivet." (Dale, 2008, s.314).*

Det vil si at i dagens kunnskapsamfunn eller læringssamfunn som Hargreaves (2003) kaller det er det viktigere enn noen gang å være en del av arbeidslivet, og for de fleste er yrke en del av deres identitet. En av de første tingene som man blir spurt om i en samtale med nytt bekjentskap er hva en jobber som eller med. I dagens samfunn krever arbeidsgiverne stadig mer av deg som arbeidstaker, både når det gjelder utdanning og arbeidserfaring. Ved at man er en del av arbeidsmengden i Norge, blir man sett på som en ressurs og bidragsyter for landets utvikling. En stadig større del av arbeidstokken i Norge etterspør arbeidskraft med utdanning, det er ikke som før i tiden da du kunne slutte etter ungdomsskolen og allikevel ha muligheter til å få deg en god jobb. Arbeidstakere som trer inn i en jobb som ikke krever noe

form for utdanning har i tillegg større sjanse for å havne i en situasjon med midlertidige ansettelse, dårlige arbeidsavtaler og arbeidsvilkår i forhold til andre jobber som krever høyere utdanning (Dale, 2008).

At en elev ikke fullfører videregående skole har individuelle, familiære og samfunnsmessige konsekvenser i større og mindre grad. For individet kan det ha en innvirkning på resten av deres liv og hvordan dette arter seg. Forebygging av frafall i videregående skole har vært på agendaen spesielt de siste årene både i politikken, media og på de ulike skolene. Det er et stort tema med mange innfallsvinkler, meninger og løsninger. Befring & Moen (2011) sier at ungdomstiden er en tid der utviklingen påvirkes av ulike forventninger, håp og bekymringer i tillegg til muligheter og krav til kompetanse. Det som foregår i denne perioden legger en vei og et grunnlag for det som skjer i fremtiden, noe som man ser ved de kravene og forventningene som samfunnet stiller. Skolen er en viktig faktor her.

Jeg har valgt å skrive om dette fordi jeg selv har sett hva det å starte livet med å falle ut av videregående skole kan gjøre med mennesker og at det i mange tilfeller ikke gir en god start på voksenlivet og de utfordringene man møter. Befring & Moen(2011) sier at i et land som forlanger skolekunnskap, og der studie eller yrkeskompetanse i større grad har blitt en port til livet som voksen, kan det få store følger med et frafall i videregående skole.

Tidligere forskning hevder at elever med foreldre som har en lav utdanning, eller tilhører en lav sosial klasse, som har en annen etnisk bakgrunn eller har dårlige resultater fra grunnskolen, har mindre sjanse til å fullføre videregående skole. I tillegg minsker også sjansen hvis du er gutt og/eller går på yrkesfaglig utdanning (Hernes, 2010). Det blir slik at disse elevene er født med "mindre" muligheter, på bakgrunn av familie bakgrunn, og det kan være en ond sirkel og komme ut av der en familie ikke klarer og bygge seg oppover. At man blir stående med den samme sosiale statusen som sosialklient eller lavtlønnet ufaglært.

Jeg mener at alle barn og ungdom har rett på like muligheter enten de er født i en familie med foreldre som er leger og økonomer eller med foreldre som går på sosialen eller sitter i kassen på Rimi. Gaarder og Gravås (2011) sier at; *"enten du har et arbeid eller ikke, eller du er fornøyd eller mindre fornøyd med det arbeidet du har, er det du gjør med på å definere hvem du er- både for deg selv og i relasjon med samfunnet"* (Gaarder og Gravås, 2011,s.13).

Alle mennesker har behov for og nå sitt utviklingspotensial og i denne masteroppgaven skal jeg med hjelp fra tidligere frafalls elever, som ikke har fullført videregående opplæring i løpet

av nominert tid, tre år for studieforberedende og fire år for yrkesfaglig retning. Her skal vi se på hvordan rådgiveren på skolen kan være med på å hjelpe den enkelte elev med og nå sitt utviklingspotensial og samtidig forebygge frafall i videregående skole.

## 1.1 Tidligere forskning

I denne delen presenteres tidligere forskning og rapportene hver for seg. I Norge er frafall fra videregående opplæring et markant og kjent problem. Det er derfor utført mange rapporter på hvilke type elever/hvem som ikke fullfører videregående skole og hva som kan gjøres for og forebygge frafallet.

### **Gull av gråstein (Hernes, 2010). Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring.**

Dette er en synteserapport om frafall i videregåendeopplæring på oppdrag til Fafo, fra LO og Utdanningsforbundet. Hernes (2010) mener at frafall i videregående skole øker sjansen for at man kan ende på uføretrygd og aldri få muligheten til å være en del av et arbeidsliv. I tillegg er det større sjanse for at man får dårligere levekår og helsetilstand i livsforløpet. Det fremheves at frafall fra videregående skole ikke er et nylig oppstått problem. Problemene med frafall i videregående skole har blitt mer aktuelle og synlige etter at alle fikk en egen rett til en videregående opplæring. De hevder at gode tiltak for å forhindre frafall i videregående opplæring er blant annet og øke kvaliteten på yrkes og utdannings rådgivingen, og samarbeide mer med foreldre og foresatte. I tillegg hevder de også at samarbeid mellom ungdomsskolen og videregående opplæring for en elev som er i en utsatt gruppe minsker risikoen for frafall og at det er viktig og tilrettelegge for en god skolestart for eleven. Han mener også at tiltak som går på og tilby eleven alternativer til den ordinære opplæringen, der eleven kan få en kompetanse ,på et lavere nivå enn full studie eller yrkesfag kompetanse kan være med på og forebygge frafall. Hvis eleven ikke fungerer i den ordinære undervisningen mener han at tiltak med opplæring på andre arenaer kan hindre frafall. Det er også viktig med tidlig oppfølging av elever som har mer fravær enn normalt. Han legger også vekt på at for at man skal forebygge frafall i videregående opplæring er man avhengig av at man ikke bare setter i gang et av tiltakene, men at man arbeider på mange arenaer samtidig, og har et mål med tiltakene.



## **Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring.**

### **(Kunnskapsdepartementet, 2006).**

Kunnskapsdepartementet (2006) sier at mange av de faktorene som virker inn på om eleven klarer å fullføre videregående skole er knyttet til ting som skjer utenfor skole eller fra tidligere utdanning. Dette kan blant annet være elevens sosiale bakgrunn, hva slags bo og familiesituasjon eleven lever i, elevens etnisitet og strukturelle forhold rundt eleven. Det er dermed ganske klart hva som kan føre til at den enkelte elev ikke klarer og fullføre videregående skole, og at sammenhengene mellom de ulike faktorene er store og at man dermed på forhånd kan se hvilke elever som kommer til å få utfordringer med å fullføre videregående skole.

Kunnskapsdepartementet (2006) skriver at sosiale forskjeller har en stor påvirkning på hvem som fullfører videregående skole. Dette har blant annet å gjøre med hva slags utdanning foreldrene har. Foreldrenes grad av utdanning er med på å påvirke elevens forhold til sine holdninger, vurderinger av seg selv, tilpasningsgrad, mål, interesser og resultater, når det gjelder skolen. Samtidig har det også vist seg at elever med foreldre som har en høyere utdanning i større grad velger studieforbereende retninger i motsetning til elever med foreldre som har lavere utdanning, som oftere velger yrkesfaglige retninger.

## **Utdanningsspeilet 2011. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge**

### **(Utdanningsdirektoratet, 2011)**

Forskning viser at andelen som fullfører og består videregående opplæring øker utover 10 år etter at elevene har startet på videregående skole. Det vil si at i videregående skole i dag bruker en del personer lenge tid på å bestå og fullføre videregående skole, og at hvis man ser på fullføringene i et lengre perspektiv vil det gi et annet resultat, enn de rundt 70 prosent som fullfører på normert tid.

## **Språk, stimulans og læringslyst- tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten- En kunnskapsoversikt og rapport gjort av NOVA-Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. (Wollscheid, 2010).**

Wollscheid har i 2010 skrevet en rapport som omfatter temaene tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring. Denne rapporten legger betydningen av hvordan man tidlig og gjennom hele oppveksten til eleven kan sette inn tiltak for å forebygge frafall i

videregående skole. Rapporten hevder at elever som har dårlige resultater fra grunnskolen, foreldre med lavere utdanning, elever med en annen etnisk bakgrunn og gutter er i en større risiko for og ikke klare og gjennomføre videregående opplæring. Den legger også vekt på betydningen av at det kan være mange årsaker til frafallet og at årsakene gjerne er en sammensetning av ulike faktorer som har påvirket eleven fra starten av grunnskolen. Wollscheid (2010) hevder at den viktigste grunnen til at visse elever ikke fullfører videregående opplæring er at elevene gjør det dårlig på ungdomsskolen, og at dette fører til at eleven for en dempende motivasjon og lite engasjement i forhold til opplæringen. Derfor mener hun at det er viktig at man begynner og sette i gang tiltak tidlig, da hun mener at problemene er lettere og løse i tidligere faser enn på videregående skole. Rapporten sier også noe om at de tiltakene som settes i gang må være tilstede og aktive i de ulike fasene i den opplæringen som finner sted. Den fremhever at det er spesielt viktig med tanke på når eleven går fra barneskolen til ungdomsskolen, disse overgangsfasene.

**Skolens rådgiving- på vei mot framtida?- Delrapport 1 fra evalueringen av rådgivingen i skolen i Norge. Aaslid, E. B., Buland, T., Bungum, B., Haugsbakken., & Mathiesen, H. I. (2010).**

Denne delrapporten er den første av to rapporter der SINTEF evaluerer rådgivingstjenesten og oppfølgingstjenesten i Norge. Dette har de gjort ved blant annet og hatt en breddeundersøkelse på både ungdom og videregående skoler. Dette er deres foreløpige konklusjoner. De siste åene har retningslinjene i lovverket for når det gjelder utøvelsen av arbeidet til rådgiverne blitt endret og mer konkrete. Dette synes de fleste de har intervjuet er positivt, men det etterlyser fremdeles forskrifter som er enda mer detasjerte når det gjelder hva slags kompetanse krav man skal stille til rådgiverne. Når det gjelder forskriftene rådgiverne skal arbeide etter er store deler av både rektorene og rådgiverne kjent med dem, men at i det daglige kan det være vanskelig og ta med seg lovverket i arbeidet med elevene. Det kommer frem i undersøkelsen at det er store forskjeller når det gjelder det rådgivningstilbudets elever har på sin skole, og hvordan tilbudet er lagt opp. Rådgiverne synes også at det er vanskelig og oppfylle de kravene som forskriftene setter, der for liten tid til arbeidet med eleven er en utlysende faktor.

Når det gjelder kompetansen til rådgiverne i videregående skole har åtti to prosent av rådgivings relatert utdanning. Rådgiverne de har intervjuet er bevisst på at de trenger en

kontinuerlig kompetanse og kunnskapsutvikling, og et etterspør dette særlig innenfor temaer som metode bruk, psykososiale utfordringer og arbeidsmarkedet.

Blant rådgiverne er det bred enighet om at de ressursene som er lagt i rådgivertjenesten er for lav med utgangspunkt i de rettighetene elevene har på rådgiving. Rådgiverne sier også at det har blitt en utfordring med tanke på at det har blitt mer fokus på at elevene skal få de undervisningstimene de har krav på, dette fører til at det blir vanskeligere for rådgiverne og ta elevene ut av klassen, ha samtaler eller sette i gang andre tiltak. Rådgiverne mener også at de sette elevene sine behov foran samfunnet sine behov, og at det viktigste er at eleven skal stå i fokus.

### **Oppsummering.**

Den forskningen som er gjort på frafallsproblematikken i Norge og videregående skole er massiv, men den har i hovedsak dreid seg om identifisering av hva slags elever som slutter på videregående og skole og hva som kjennetegner de. I tillegg er det også forskning på hva som kommer til og skje med elevene som faller fra i etterkant, hvor de havner når det gjelder arbeid, og hvordan de klarer seg videre i livet. Når det gjelder tiltakene som ulike rapporter har kommet med, er de omfattende og generelle. De henviser gjerne til tiltak som allerede er satt i gang, både i Norge og andre land når det gjelder forebygging. Tiltakene går litt mer på overflaten, systemnivået, når det gjelder skolen og de ulike instansene som er involvert i styringen rundt elever sin skolehverdag. I del rapporten til SINTEF intervjuer de blant annet rådgivere på ulike skoler i Norge på bakgrunn av at de blant annet skal evaluere rådgivingstjenesten. Det viser seg at retningslinjene for kravene til kompetansen til rådgiverne er får dårlige, og forskjellene på hva slags rådgiving elevene får er store med bakgrunn i hvilken skole de går på. De fleste av rådgiverne i videregående skole har en rådgivingsrelatert utdannelse, men allikevel sier de også at de har behov for økt kompetanse innenfor ulike temaer. De mener også at ressursene er for lave med tanke på de rettighetene elevene har med tanke på rådgiving, og at de ikke har tid til og utføre de oppgavene de har på en skikkelig måte. Allikevel mener de at de klarer og ha fokuset på at eleven skal være i sentrum.

### **1.2 Oppbygning av oppgaven.**

Oppbygningen av oppgaven er som følger. Den starter med en redegjørelse av aktuell problemstilling og underspørsmål, videre avklarer jeg sentrale begreper i oppgaven. Deretter presenterer jeg relevant teori i forhold til problemstillingen, der blant annet rådgiverrollen, utøvelse av rådgiverrollen, og forebygging av frafall er temaer. Videre går jeg over på metode

delen der fenomenologisk vitenskapsteori og kvalitativ forskerintervju blir presenter. Jeg går også inn på utvalget, intervjusituasjonen, etiske sider ved undersøkelsen, validitet, reliabilitet og noen korte ord om generalisering. Etter dette kommer sammendragene av intervjuene som føles av en drøfting. Tilslutt kommer det en avslutning og mulig begrensninger ved undersøkelsen.

### 1.3 Problemstilling

Det jeg vil med denne undersøkelsen er å gå dypere ned i et tema og en rolle som jeg mener er viktig for og forebygge frafall i videregående skole. I motsetning til andre rapporter som skal inn på alle nivåer og få gjort ting på system nivå, velger jeg bruke tidligere elever sine erfaringer med frafall i videregående skole, og mulige erfaringer med rådgivere i skolen til å beskrive rådgiver rollen fra deres synspunkt. Rådgiverne har et regelverk og arbeidsoppgaver, tid og ressurser som de mot å yte sin service på basis av, hvordan fungerer dette med hensyn til eleven. Med utgangspunkt har jeg valgt følgende problemstilling.

*Hvordan er tidligere elever sine erfaringer med rådgiving og frafall i videregående skole, og hva kunne rådgiveren gjort annerledes?*

#### Underspørsmål:

- Hvordan kan rådgiveren bruke sin rolle til å forhindre frafall i videregående skole? Her vil jeg se på litteraturen og empirien sier om hvordan rådgiveren kan bruke sin rolle aktivt for og forhindre frafall i videregående skole i relasjon med eleven, samfunnet og andre samarbeidspartnere.
- Hva slags erfaringer har elevene gjort med å oppleve frafall i videregående skole? Her vil jeg se på erfaringene og konsekvensene av frafallet i videregående skole for informantene i tillegg til og se på om konsekvensene stemmer overens med relevant forskning.

### 1.4 Avklaring av sentrale begreper

**Frafall:** Jeg har innledningsvis valgt å bruke begrepet frafall om de elevene som slutter, men begrepsbruken i dette feltet har variert. Frafall kan forbindes med begrep som drop-out, og bort valg. Jeg har i denne oppgaven og bruke begrepet frafall fordi jeg vil ha et nøytralt begrep som jeg føler ikke gir noe antydning til hvem som skal stilles til ansvar for at eleven ikke fullfører videregående skole. Dette med hensyn til informantene også, det kan være andre begreper stigmatiserte begreper som drop-out, som kan føre til at informantene

**Forebygging:** " Det klassiske forebyggingsbegrepet er profylakse (av den greske forstavelsen pro, for og phylaxis), som viser til det som kan beskytte mot sykdom og lidelse. På tilsvarende måte fokuserer det moderne begrepet «å forebygge» (etter tysk vorbeuen eller vorbauen) på å forhindre at ulykker og andre uønskede hendelser inntreffer, samtidig som det også innebærer og vedlikeholde det som er positivt og løfterikt. I faglige sammenhenger kan det sondres mellom diagnose (oppdage, kartlegge, vurdere), rehabilitering (behandle, hjelpe, gi terapi) og forebygge (profylakse)" (Befring & Moen, 2011, s.168).

**Rådgiving:** Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L (2010, s.19) beskriver rådgiving, konsultasjon og veiledning som pedagogisk virksomhet der hensikten er å sette de som søker hjelp i bedre stand til å hjelpe seg selv. I denne oppgaven vil rådgiving bli brukt som begrep, og i teorien vil veiledning være endret til rådgiving for og skape en helhet i teksten og tilknytning til rådgiving som fagområde.

## Teori

### 2 Rådgiver rollen

#### 2.1 Opplæringsloven (2006)

I Norge er rådgiving i skolen en lovpålagt tjeneste. I følge Aaslid et. al (2010) ble rådgiving, innført i grunnskolen i 1969 og i videregående opplæring i 1969. Styringsverktøyet når det gjelder rådgivings arbeidet ligger under Opplæringsloven. Her ligger rammene for hva rådgivingen på skolen skal inneholde, og hva slags krav og rettigheter den enkelte elev har i forhold til skolens rådgivings tilbud (Aaslid, 2010).

I Opplæringsloven (2006) heter det at:

*"Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål. Departementet gir nærmare forskrifter".*

Videre uttrykkes det i opplæringsloven (2006) at eleven skal ha rett på to forskjellige former for rådgiving. Dette omhandler både en sosial pedagogisk rådgiving og en yrkes og utdannings rådgiving. At eleven har rett på denne rådgivingen skal gjøres kjent for både eleven og foresatte i tillegg skal også være tilgjengelig for den enkelte elev ved deres skole. Den retten elevene har til rådgiving innebærer blant annet at eleven skal kunne få hjelp, og

informasjonen den trenger. Veiledning og en oppfølging til å finne ut av hvilken skole eleven vil gå videre på, og avgjørelser som gjøre i tilknytning til ulike valg når det gjelder videre utdanning og yrkesvalg. Ut ifra det behovet som eleven har kan rådgiveren legge opp rådgivings samtaler individuelt eller i grupper. Den rådgivingen som blir gitt skal være med på utjevne sosiale forskjeller og forebygge frafall, der man skal ha et helhetlig perspektiv på eleven og der man skal kunne bruke å se på både den sosial pedagogiske og yrkesrådgivingen i sammenheng med hverandre. Eleven skal også få hjelp til å utvikle seg og utnytte de ressursene eleven selv har.

Når det gjelder den sosiale pedagogiske rådgivingen beskriver opplæringsloven at hver elev har rett til rådgiving om ulike sosiale spørsmål. Hensikten med den sosialpedagogiske rådgivingen skal være og med på å hjelpe den eleven å kunne forholde seg til den læringen som skjer og hjelpe eleven med ulike sosiale og emosjonelle vanskeligheter som kan være med på å påvirke læringen og den sosiale arenaen på skolen. Dette kan blant annet innebære og hjelpe eleven med og kartlegge ulike grader av problemer, hva skolen kan hjelpe til med og om det er behov for å kontakte andre hjelpeinstanser. I kontakt med rådgiver skal eleven bli møtt med en respekt i forhold til de problemene eleven har, dette gjelder også resten av personalet på skolen. Videre skal de som arbeider på skole ha en kontakt med hverandre og med andre hjelpeinstanser og hjemmet til eleven slik at det blir et helhetlig tilbud rundt eleven.

Opplæringsloven sier også noe om utdannings og yrkesrådgivingen som eleven også har rett på. Hensikten med denne typen rådgiving er alt eleven skal bli bevisstgjort og støttes i valg som den tar i forhold til utdannings valg og yrkes valg. Rådgiveren skal også være med på å gi eleven en type kompetanse slik at eleven selv kan planlegge sin egen utdanning og arbeid over et lengre perspektiv. Dette kan blant annet innebære rådgiving når det gjelder spørsmål angående ulike valg av yrkes og utdanning, informere og oppdatere om ulike utdannings og arbeidsmuligheter både i Norge og i andre land. Videre skal rådgiveren gi eleven opplæring slik at eleven selv kan finne og orientere seg når det gjelder informasjon og forskjellige veiledningsverktøy. I tillegg skal rådgiveren og gi eleven informasjon om ulike søknadsfrister, vilkår for inntak og ulike ordninger for finansiering. Tilslutt skal rådgiveren hjelpe eleven til å kunne klare å søke etter jobber og fullføre andre prosedyrer når det gjelder søknader.

Ved hjelp av rådgivingen skal eleven bli mer klar over de interessene, ressursene og verdiene eleven inne har, og få en selvinnsikt og ferdighet til å ta avgjørelser når det gjelder eleven sin

utdanning og fremtid i arbeidslivet. Rådgiveren skal også være med på å utvikle eleven sine ferdigheter slik at eleven kan se og vurdere ulike konsekvenser av de valgene man har og dermed være med på forebygge feilvalg. Opplæringsloven sier videre at fra ungdomskolen og til og med videregående skal rådgivingen være en prosess. Når det gjelder utdannings og yrkesrådgivingen skal dette legges til rette gjennom at de ansatte på skolen samarbeider, og at de bruker ulike samarbeidspartnere utenifra slik at de kan gi elevene en relevant informasjon og tilbud. Dette kan for eksempel være høyskoler og universitetet og næringsliv.

Når det gjelder ansvar for rådgivingen sier også opplæringsloven noe om dette. Det er blant annet skoleeierne som har et ansvar for at elevene får det tilbudet de har rett på, dette ansvaret handler om både den sosialpedagogiske og yrkes og utdanningsrådgivingen. Skoleeierne skal sørge for at rådgivingen som utføres på skolen er av rådgivere som har en relevant kompetanse når det gjelder både den sosialpedagogiske og yrkes og utdanningsrådgivingen.

## **2.2 Samfunnets utvikling og forventninger.**

Samfunnet utvikler seg konstant og etablerer stadig nye forventninger til personene som er en del av det. I følge St. meld nr.13, 2011-2012 er cirka åtti prosent av Norge sin nasjonalformue bestående av de ressursene menneskene yter. Derfor er denne kompetansen er den viktigste faktoren som er med på å skape vekst i Norge. Kunnskapsdepartementet setter også fokus på hva slags kompetanse samfunnet vil trenge i fremtiden, de sier det er vanskelig å forutse, men at de trekker fram noen trekk som de er nokså sikre på. I St. meld nr.44, 2008-2009 står det at kunnskapsdepartementet mener at arbeidslivet i større grad blir mer basert på og avhengig av kunnskap. Videre står det at i fremtiden vil en større del av stillingene som er utlyst kreve formell utdanning, i tillegg til at færre arbeidsgivere vil ha behov for arbeidskraft som bare har grunnskole opplæring. Det betyr at det vil være færre arbeidsgivere som vil ansette personer som ikke har fullført videregående. I St. meld nr.13, 2011-2012 legger de derfor vekt på at det er viktig for alle mennesker å være en del av arbeidslivet, for de som ikke er det kan også lett havne utenfor når det gjelder andre deler av det samfunnet vi lever i. Den fokuserer på at med utdanning danner man en grunnmur for vekst økonomisk i samfunnet i tillegg til utvikling hos den enkelte og bedre fremtidsmuligheter. Derfor er det viktig for regjeringene at alle samfunnsborgere skal ha mulighet til å ta utdanning, uansett hvilken sosial bakgrunn man kommer fra eller hvor man bor i landet. De er bekymret over at det er et betydelig antall elever i videregående skole som ikke fullfører, spesielt når det gjelder de yrkesfaglige retningene.

Gaarder og Gravås (2011) tar også for seg på forventningene i dagens samfunn og sier at man i dag forplikter seg til å ta en del valg. Disse valgene gjelder utvikling av identitet, velge en utdannings vei, få seg en jobb og etablere en karriere. Det å ta valg er forbundet med mye ansvar og derfor er å kunne ta gode valg viktig. De skriver videre at helt fra barndommen av blir spørsmål når det gjelder barnets jobb og fremtidsplaner aktualisert. Kjente spørsmål som hva en skal bli når man blir voksen, hva man skal velge etter ungdom skolen, hva en vil studere videre etter videregående og hva en man jobbe med, er dagligdagse temaer for dagens ungdom. I følge Befring & Moen (2011) stiller samfunnet krav til både barn og ungdom om at de skal takle ulike ferdigheter som og kjøre bil når du er atten, eller funksjoner som at du skal begynne på skolen når du er fem eller seks år.

Gaarder og Gravås (2011.s.25) skriver om "den doble bestillingen". Med dette mener de at når man driver med rådgiving skal man ha en verdi både i forhold til enkelt individet som man samtaler med, men også for samfunnet. De sier at det er viktig at rådgiveren vet hvor den primær lojaliteten ligger, og de mener at den lojaliteten alltid må være tilstede for den man rådgiver. Dette fordi Gaarder og Gravås (2011) hevder at dette ligger som et grunnlag for at rådgivingen skal være etisk forsvarlig.

### **2.3 Rådgiver- kompetanse krav/utdannelse.**

Aaslid et. al (2010) sier at rådgiverens kompetanse og utdanningskrav setter en ramme rundt hva slags innhold og hvilken kvalitet rådgivingstjenesten innehar. Videre sier hun at siden rådgivingstjenesten ble startet i skolen har det vært et tema, hvilke arbeidsoppgaver rådgiveren skal ha og hva slags utdannelse som skal kreves. Det var noen som mente at lærere med en tilleggsutdannelse kunne ta på seg denne oppgaven, mens andre mente, spesielt ulike rådgivere og skolepsykologer at rådgivere som skulle arbeide på skolen måtte ha kompetanse innenfor både den pedagogiske og psykologiske verden. Aaslid et. al (2010) sier at i mange tilfeller har det vært lærere som har jobbet mange år i skolen og vil trappe ned har blitt satt som rådgivere på skolen.

Aaslid et. al (2010) henviser til en gjennomgang OECD har hatt av rådgivingen i Norge, der de pekte på at en av svakhetene var mangel på en systematisk veilederutdanning. Mangelen på dette var med på å vedlikeholde en dårligere profesjonalitet i rådgivingstjenesten. Hun sier også at i løpet av de siste årene har derimot dette tilbudet blitt større og det er noe flere universiteter og høyskoler som har tilbud og ulike rådgiverutdanninger.

Kunnskapsdepartementet fremhever i St. meld nr. 30, 2003-2004 at det er en god del elever



som erfarer kontakten med rådgivere som lite tilpasset den enkelte elev og overfladisk. I tillegg sier de også at rådgiveren ikke har nok tid til dem og at kompetansen rådgiveren har ikke er bra nok.

I følge Gaarder og Gravås (2011) er det for mange rådgivere viktig og gi den veiledede energi og motivasjon slik at de kan takle de valgene de står ovenfor og den livssituasjonen de befinner seg i på en god måte. Derfor er det sentralt at læringsperspektivet er et element i rådgivingen, med dette mener de at rådgiveren har kompetanse på hvordan vurderingen av hvordan ulike valg skjer, hvilke muligheter man bør tenke over, og på hvilken måte man tar ulike avgjørelser? De legger også vekt på at rådgiveren skal være en god pedagog, dette fordi at man skal ved hjelp av ulike teorier klargjøre for den veiledende hva de ulike valgene innebærer. Samtidig sier Gaarder og Gravås (2011) at det er viktig at rådgiveren ser viktigheten av enkelt menneske og deres individuelle behov og at alle mennesker er forskjellige. På grunn av dette at det er viktig at rådgiveren har erfaring og kunnskap rundt ulike teorier og tilnæringsmetoder slik at rådgiveren kan møte forskjellige type mennesker.

### **3 Utøvelse av rådgiverrollen.**

Formålet med rådgiving sier Gaarder og Gravås (2011) er å øke den veiledede sin refleksjon, samt øke motivasjonen og gi den økte ferdigheter slik at den veiledede kan styre utviklingen av sin egen karriere. De sier videre at den veiledede har behov for flere vinkler og kunnskap når det gjelder og å kunne klare å utvikle sin egen karriere. Ved at man øker den veiledede sin refleksjon vil Gaarder og Gravås (2011) sørge for at den veiledede for en større innsikt ved ulike sider av seg selv som er aktuelle når det gjelder utvikling av egen karriere. Dette mener de handler om at man reflekterer over hva den veiledede har lyst til, hva slags ferdigheter og kunnskaper personen har og hva slag menneske de ser på seg selv som. Her gir de eksempler som for eksempel man legger en plan for personen sin karriere, kartlegger kunnskapen og kompetansen som den veilede har og ser nærmere på de individuelle egenskapene og hva slags styrker og svakheter de har. De mener at disse typer refleksjoner vil føre til at motivasjonen blir satt i sentrum.

Videre sier de at når det gjelder motivasjon er det viktig at rådgiveren klarer å få frem det den veiledede er interessert i, har lyst til og studere/jobbe med og hva slags drømmer den veiledede har. De mener at ved å finne fram til hva slags ønsker den veiledede har for sin

karriere og arbeidsliv kan man den veiledede blir mer klar over hva den legger vekt på ved et godt liv.

I følge Reine (2011) er det mange elever som synes det å ta valg som skal prege livet deres kan være vanskelig og bekymringsfullt. De er redde for å velge feil. Han sier at rådgiverne her kan hjelpe eleven med og naturlig gjøre de valgene de skal ta med å vise at det og utvikle en karriere er for mange noe som foregår over lang tid og i flere stadier, der man foretar konstante valg. Det og fortelle at ved at man gjennomfører et valg gir det bedre grunnlag for og ta de neste valgene. Han gir uttrykk for at han opplever at mange elever er fornøyd med denne type aktualisering og naturligjøring i rådgivingen. Reine(2011) sier at de da føler at de slapper mer av og på en bedre måte klarer å reflektere over sitt eget liv og fremtid.

### **3.1 Etikk.**

"Den enkelte har aldri med et annet menneske at gjøre uten at han holder noget af dets liv i sin hånd".

(Løgstrup, 1991,s.25).

Denne strofen er en kjent betegnelse på at når man er i kontakt med andre mennesker har man noe av deres liv i sin hånd, vet at man velger å kommunisere og ha en relasjon med den personen. Dette er svært aktuelt i forbindelse med rådgiving i videregående skole, der Gravås (2011) minner oss på at det som skjer i rådgivingssamtalene kan både være store og små ting. Det kan være at den veiledede blir kjent med seg selv på en ny måte eller at man for nye ideer knyttet til karriere som man ikke har tenkt på tidligere. Allikevel legger de vekt på at det alltid kan hende noe i rådgivingen som for en virkning på den veiledede sin fremtid og i fremtiden og at dette oppstår når to mennesker, en rådgiver og den veiledede treffes og prater en eller flere ganger.

Den som kommer til rådgiving kan ha visse forhåpninger til samtalen. I Karriereveiledning og etikk (2011) står det at den veiledede kan ha tanker om at rådgivingen skal være eller føre til noe bra som kan hjelpe personen til og løse et problem og få en mening i den situasjonen den veiledede er i. Derfor sier Gravås (2011) at der er viktig at rådgiveren kan møte de ulike personene som kommer til samtale med en bevissthet om at denne samtalen kan være å bli viktig for den enkelte. De forteller videre at de rådgivingssamtalene som rådgiveren har med forskjellige mennesker kan handle om forskjellige emner som både omhandler historier fra den veiledes fortid og hva den planlegger i fremtiden. Videre legges det vekt på at de

samtalene den veiledede har med rådgiveren kan være med på og endre noe både direkte og indirekte slik at det for påvirkning på de valgene personen tar og det livet den lever videre. Gravås (2011) sier at det er derfor rådgiveren med sine hender holder en del av den veiledes liv, over den perioden samtalene foregår. Hun legger til at dette er et viktig ansvar og at det er derfor de ser på rådgiving som en etisk handling og en viktig del av det fagfeltet som rådgiving er innenfor. Ved at rådgiveren reflekterer over ulike spørsmål, ser ulike hensyn en må ta opp i mot hverandre og tar individuelle valg i hver enkelt situasjon kan det føre til at rådgiveren klarere kan se hvilke utfordringer den veiledede og rådgiveren står overfor, og samtidig er da det viktig at rådgiveren takler de ulike utfordringene basert på de individuelle forskjellene rådgiveren møter.

I følge, Karriereveiledning og etikk (2011) må rådgiveren ha en god etisk kompetanse for og gjøre en god jobb som rådgiver. Det står at etisk kompetanse handler om å ha kunnskap til og takle ulike etiske vanskeligheter som kan komme opp i en rådgivningssituasjon. I tillegg til at rådgiveren må ha kompetanse på temaet etikk sier de at det også er viktig at rådgiveren har en etisk bevissthet der den tenker igjennom og reflekterer over ulike etiske momenter rundt rådgiving og sin egen rolle som rådgiver. Gravås (2011) mener at denne etiske bevisstheten kan hjelpe rådgiveren til og ta gode beslutninger i ulike situasjoner.

I samtaler med elever kan man møte på ulike etiske dilemmaer og Gravås (2011) mener at de valgene rådgiveren tar alltid vil være påvirket av rådgiver sine verdier. Videre sier de at det er viktig at rådgiveren kan stå for disse verdiene og se at deres påvirkning på ulike valg har konsekvenser. Med dette følger et etisk ansvar, blant annet at rådgiveren har et ansvar for og hele tiden å være bevisst på og utvikle sin faglige kompetanse slik at han eller hun er kompetent til og takle ulike rådgivningssituasjoner, men i tillegg sier også Gravås (2011) at også de som eier og driver skolen også er ansvarlig for hva slags kvalitet det er på rådgivingstjenesten og at den enkelte rådgiver for nok påfyll av kunnskap til å utøve sitt arbeid på en god måte.

### **3.2 Rammer, profesjonalitet og menneskesyn.**

Når man som rådgiver går inn en profesjonell rolle når man er i en samtale med en elev, dette fører til at det er forskjell mellom en vanlig samtale med venner eller familie og den samtalen man har i forbindelse med karriereveiledning. En av forskjellene er at dette er en samtale som skjer innenfor rammer som er mer formelle, på en skole eller lignende, der veilederen har legitimitet til å utføre en veiledning (Gaarder og Gravås, 2011). Her er det veilederen som

skal sørge for og har et ansvar for at veiledningen foregår innenfor de gitte rammene. I forhold til en uformell samtale og en veiledningssamtale så er det i en veiledning krav til hvilken kompetanse den enkelte veileder skal ha. Gaarder og Gravås (2011) legger vekt på at en veileder må inne ha ferdigheter innenfor veiledning slik at hun kan gjennomføre en veiledning. I tillegg må veilederen ha innsikt i saken til den enkelte elev, dette gjelder blant annet utviklingen til eleven i skolesammenheng, arbeid og elevens kunnskap når det gjelder bruk av verktøy for å søke jobb.

En veileder må også inneha en viss form for profesjonalitet, der hun er klar over sin rolle og hvilke oppgaver som skal ta seg av og ikke ta seg av. Eleven skal være fokuset i veiledningen og samtalene som foregår skal være til elevens beste. I følge Isachsen (2011) er rådgivingsfaget er basert på det humanistiske menneskesynet, dette vil si at man da mener at alle mennesker er verdt noe i seg selv, og at man skal respekterer de. Hun legger vekt på at perspektivet har som utgangspunkt at menneske er ansvarlig for seg selv og de handlinger en gjør og at man selv har friheten til å ta egne valg. Dette settes fokus på ved at rådgiveren anerkjenner den autoriteten den veiledede har over eget liv. Hun sier videre at i samtalene har de fleste rådgivere forskjellige metoder de kan bruke, men at det som er viktig er at rådgiveren har en positiv holdning til den veiledede. Dette fordi Isachsen (2011) mener at dette vil ha innvirkning på hvordan rådgiveren møter den enkelte som kommer til rådgiving, hva slags spørsmål rådgiveren velger å stille, hva slags relasjon man skaper og hvilke metoder man bruker. Hun sier som rådgiver må man ha et bevisst forhold til sitt menneskesyn. I tillegg sier hun at det er viktig og være en god lytter, vise interesse og være nysgjerrig og opptatt den enkelte sin opplevelser og livssituasjon.

### **3.3 Makt og asymmetri.**

Makt og asymmetri er sentrale temaer i forhold til rådgiving av elever på videregående opplæring der rådgiveren sitter med en makt, kompetanse og innflytelse i forhold til den eleven den har samtaler med (Reine, 2011). Han mener at forholdet mellom rådgiver og eleven er asymmetrisk på flere nivåer, ofte har også rådgiveren mer informasjon om den aktuelle eleven enn eleven er kjent med, og eleven vet vanligvis lite om rådgiveren. Han sier også at; "Rådgiveren befinner seg på hjemmebane på sitt kontor og innenfor sitt spesialfelt, mens eleven er gjest på bortebane" (Reine, 2011,s.81).

Denne asymmetrien kan som sagt påvirke samtalen på ulike nivåer. Reine(2011) trekker fram mulige etiske utfordringer når det gjelder å opprettholde og vedlikeholde en tillit hos eleven.

Balansen mellom veiledning og råd et aktuelt spørsmål når det gjelder rådgiving. Dette setter han i relasjon til den asymmetrien en rådgiving kan ha når en voksen rådgiver er i samtale med en elev. Videre legger han vekt på at det er veldig lett å gi råd, og at man som rådgiver vet mer enn eleven og at man ser ting på en klarere måte i et mer voksent perspektiv med bakgrunn i ulik kunnskap og livserfaring som man har. I tillegg sier han at utdanningsdirektoratet også har lagt vekt på dette ved å gi rådgiverne tittelen skolerådgiver og en del av arbeidet som man skal gjøre er utdannings og yrkesrådgiving. Han mener det for at samfunnet forventer at rådgiverne skal gi råd og at disse rådene skal være gode. Reine (2011) forteller at han tidligere gitt råd som han mener han ikke kan stå inne for den dag i dag. Han sier at den erfaringen som han har bygd opp gjennom årene har gjort han ydmyk i forhold til å gi åpenbare råd og at han har blitt mer tilbakeholden når det gjelder og gi direkte råd.

I tillegg mener han også at det er en del elever som kommer til rådgiving som vil at rådgiveren skal fortelle hva de skal gjøre og hvilke valg de skal ta i ulike situasjoner. Han sier at det derfor er viktig og ha fokus på at det er den enkelte elev som skal velge hvordan den bygger sitt eget liv, der eleven både kan ta gode og dårlige valg. I følge Reine (2011) vil ikke han som rådgiver ha fullt ansvar for livet til den eleven som han har samtaler med og hva slags fremtid den eleven kommer til og få.

### 3.4 Valgråd og prosessråd

Når Reine (2011) tar opp temaet om makt og asymmetri mener han at det også er viktig at rådgiveren tenker på hvilken type råd man velger og gi til elevene. Han deler opp ulike former for råd. Han deler mellom valgråd og prosessråd, og sier videre at valgråd er råd som han mener at man skal være bevisst på når man gir og at det ikke er hans oppgave og fortelle elever hva de kan bli eller ikke kan bli. Valgråd dreier seg altså om ulike valgsituasjoner eleven kan stå ovenfor med tanke på ulike studier eller yrkesvalg. Når det gjelder valgråd mener han at det er viktig at; "her må vi overlate til eleven å være herre i sitt eget liv, uansett hvor sterk trangen til å gi råd skulle være."(Reine, 2011,s.89).

Han gir også et eksempel når det gjelder når eleven skal velge studium. Han sier at det skal bare være i sjeldne situasjoner at man skal gi råd om dette og at man da i alle fall må være helt sikker på at eleven virkelig vil ha og ønsker et råd. Han sier videre at; "det holder ikke at jeg sier, jeg har et godt råd og gi deg. Vil du høre det?"(Reine, 2011,s.89)

Dette er lite hensiktsmessig da han mener at de fleste elever våger ikke og takke nei når en person med en slik autoritet henvender seg til eleven på en slik måte. Han sier også at hvis

rådgiveren er i tvil om han skal gi rådet eller ikke, vil det beste være å la det ligge. I tillegg til valgråd som han mener man sjelden skal bruke, er prosessråd noe han ofte bruker selv.

Prosessråd er noe Reine (2011) bruker ofte og disse rådene dreier seg om hvordan eleven skal kunne bevege seg igjennom en prosess med og ta ulike valg og på hvilken måte eleven kan kartlegge de ferdighetene en har, gjøre seg kjent med ulike studier og yrkesmuligheter og klarer å gjennomføre de ulike målene eleven har satt seg. Han sier at prosessråd kan være med på å hjelpe eleven til å komme videre i den refleksjonen eleven er i rundt sin egen karriere, og strukturere momenter rundt planleggingen videre. Denne type råd ivaretar elevens ansvar for å kunne ta egne valg. Han mener at noe av det viktigste man kan gjøre som rådgiver er og;

"Gi elevene et kompass og et kart og orientere seg etter når de skal bevege seg ut i det uoversiktlige landskapet som befinner seg etter den trygge, forutsigbare skoletilværelsen. Jeg kan hjelpe eleven til retninger, vi kan sammen tegne ulike stier som fører til mål eleven har satt seg, vi kan markere farlige myrhull og høyder som må bestiges, skogholt som må forseres. Når landskapet blir tydeliggjort, blir det mindre skremmende og lettere å bevege seg inn i med mer realisme og større trygghet i ryggsekken." Reine (2011,s.93).

### **3.5 Tverrfaglig samarbeid.**

Erdal og Glavin (2007) at det er forskning som tyder på at det er mer behov for å bedre helheten når det gjelder de oppvekstvilkårene som barn og unge lever under. Dette mener de vi kan gjøre noe med ved å styrke det tverrfaglige arbeidet, også på tvers av sektorer, ved at man har en oversikt over hvilke ressurser som er tilgjengelig. I tillegg til og også la brukeren eller pasienten være en del av påvirkning på sine egne tjenester. Videre antyder de at en del av problemet med tverrfaglig samarbeid er at det foregår mer på et individ nivå enn det gjør på et systemnivå, dette kan føre til at ungdom som har flere og sammensatte problemstillinger som går over tid blir hjulpet ut i fra forskjellige mål. Derfor mener Erdal og Glavin (2007) at det er viktig at man fra ulike instanser samarbeider sammen slik at ungdommen kan få bedre og tidligere hjelp. De mener at dette vil føre til at man bedrer det miljøet som ungdommen vokser opp i og at de profesjonelle samtidig kan dele hverandre kompetanse, opprette mål og nå de sammen.

I boka Tverrfaglig samarbeid i praksis hevdes det at de psykososiale problemene både hos barn og ungdom øker, at disse problemene er vanskelige og at det er lettere å få et helt bilde av situasjonen hvis man jobber tverrfaglig. Dette vil si at de som er i kontakt med familien, både fag personal og andre kan være med på et samarbeid der man kan dele sin forståelse. På

denne måten mener Erdal og Glavin (2007) at ungdommen for en best mulig hjelp. De profesjonelle kan møtes sammen og gjøre en helhets vurdering, og bruke den spesialiserte kompetansen som hver og en av dem har til å lage en plan om hva som er viktig for ungdommen og gjøre. De ulike profesjonene som deltar i det tverrfaglige samarbeid vil være med på å farge de tiltakene og målene som danner seg. Enkelte instanser kan stå inne for oppgaver som kanskje andre instanser blir hindret av på grunn av begrensninger retningslinjer som de må følges. I følge Erdal og Glavin (2007) vil ikke bare det tverrfaglige samarbeide styrke hjelpen til ungdommen, men det vil også føre til at de ulike profesjonene kan støtte hverandre, for eksempel når det gjelder saker av sterk karakter, der man samme kan skape positive holdninger. Dette beskriver de på følgende måte;

"Tverrfaglige og tverretatlige møter kan bidra til å bygge opp kompetanse og øke kunnskapsnivået hos de ulike yrkesutøverne. Ved at for eksempel barnevernstjenesten og pedagogisk-psykologisk tjeneste kommer til barnehagene, og de ulike faggruppene drøfter forskjellige problemstillinger vil praktikerne få ny innsikt. Den enkelte praktikers kompetanse utgjør i utgangspunktet bare en del av helheten. Evaluering og vurdering av tiltak som iverksettes, og av det tverrfaglige samarbeidet, vil over tid gi ny kunnskap og økt kompetanse." (Erdal og Glavin, 2007, s.24).

Dette er et eksempel på hvordan tverrfaglig samarbeid kan organiseres og gjennomføres i forbindelse med en barnehage, dette kan også gjennomføres i andre former for elever i videregående skole ut i fra deres spesielle situasjon. I tverrfaglig samarbeid (2007) legges det vekt på at det viktigste er at ungdommen får den hjelpen den har behov for, ikke at de profesjonelle skal dekke sine nødvendigheter for og hjelpe. Dette kan bety at ungdommen trenger forskjellig typer hjelp og det kan være fra for eksempel barnevernet, PPT, helsestasjonen eller lege. Videre er det viktig at man som kan ta fatt på de ressursene som ungdommen har og bygge på disse, så man videre kan reflekterer rundt det behovet ungdommen har for og så sette i gang tiltak. Dette fordi Erdal og Glavin (2007) mener at i det samfunnet vi lever i er kompetansen så spesialisert at det kan være komplisert å se sammenhenger og en helhet.

Hvis ulike instanser velger å arbeide for seg selv vil det for dem være vanskelige og se de hensiktsmessige målsettingene. Fokuset i tverrfaglighet er at hvis man sammen bruker kunnskapen man har og samkjører kompetansen med hverandre kan det føre til at man kan ta avgjørelser og sette i gang mer effektive tiltak raskere. Erdal og Glavin (2007) mener at det også er viktig og la ungdommen delta fra starten av, og at man på den måten vil se det

korrekte målet for den innsatsen de skal gjøre. Den det gjelder, ungdom og eller familien man skal hjelpe sier de at man må se på de som ressurser for det arbeidet de profesjonelle skal gjøre og at de selv er eksperter på sitt eget liv.

#### **4 Forebygging av frafall.**

Befring og Moen (2011) skriver at forebygging som begrep ofte brukes når det er snakk om hva man kan gjøre for å skape gode skoler, og et samfunn slik at man kan skape en god hverdag for ungdom slik at de ikke blir en del av en negativ utvikling. Dette kan for eksempel være hva slags kompetanse en lærer skal inne ha, som det å bry seg om elevene sine, muligheter for og hjelpe de og samtidig kunne strukturere skole livet en er en del av. Befring og Moen (2011) sier at for at man skal kunne snakke om forebyggende arbeid må man være klar over hva som er positive virkemidler på et barn og ungdom sin oppvekst og i hva som er risikofaktorer og hva som kan fungere som beskyttelsesfaktorer. Når det gjelder forebygging i sammenheng med oppvekst vilkår sier de at disse faktorene må utføres på en slik måte at det legger et grunnlag slik at man kan skape et trygt samfunn der alle har mulighet for å utvikle seg. Det kan være med familie, trenere, forskjellige lærere og ungdommen selv.

I boka Ungdom, læring og forebygging (2011) tar de utgangspunkt i medisinsk fagtradisjon der de deler forebygging inn i primær, sekundær og tertiær. I den medisinske fagtradisjonen går primærforebygging ut på å sette i gang tiltak som forebygger at ulike problemer eller former for skader skjer, sekundærforebygging handler om og forhindre en utvikling av tilstander som er et problem for gitte grupper som er i risiko. Tilslutt handler tertiærforebygging om å minske negative følger av problemer som allerede er tilstede.

De sier videre at det kan være smart å dele et opplegg for forebygging i tre kategorier. Dette kan for eksempel være tiltak som er rettet mot den generelle befolkningen eller mott gitte grupper i befolkningen, for eksempel skole elever, som ikke er identifisert ut i fra noe vurdering om risiko. Dette mener Befring og Moen (2011) kan sammenlignes med primærforebyggingen i den medisinske fagtradisjonen, eller allmennforebygging som han også kaller det. De sier at man også kan sette inn tiltak som selektiv er satt inn for en viss type gruppe det man antar at det er tilstede en risiko for en negativ utvikling. Det tredje tiltaket man kan sette inn er rettet mot personer som er identifisert med utviklingstrekk i en negativ retning, men som ikke ennå kan defineres innen for ulike diagnose kriterier. Befring og Moen



(2011) knytter de to siste kategoriene opp til sekundær forebyggingen, eller probleminnsiktet forebygging.

Videre sier de at forebygging er et begrep for ulike tiltak og intervensjoner som man setter i gang for å være i forkant av en utvikling som man ikke ønsker eller for å hindre ytterligere forverring av en tilstand. Når man driver med forebygging skal man forsterke det som er positivt og utvikle motstandsdyktighet og hindre faktorer som er med på å vedlikeholde og gjøre en problemtilstand sterkere. Befring og Moen (2011) ser på forebygging i to tilnærminger. De snakker om allmennforebygging og probleminnsiktet forebygging. I forbindelse med oppvekst og opplæring er det allmennforebygging som er mest sentralt. Dette gjelder blant annet arenaer som familieliv og skole. Det grunnleggende med allmennforebyggende innsats er at den er ment for alle. Ved bruk av denne typen forebygging vil man fokusere på å redusere forhold med risiko og forbedre forhold som er utviklingsfremmende. I andre tilfeller kan det være behov for en forebyggende innsats som er rettet mot enkelte grupper med spesielle utfordringer, og som har en utvikling i feil retning. Da har man en probleminnsiktet og selektiv forebyggings tilnærming. Dette kan for eksempel være å gi en særlig hjelp og støtte til en elev som er i en spesiell sårbar situasjon, som for eksempel at foreldrene skal skille seg, eller mobbing på skolen

I følge Reine (2011) skal utdannings og karriere rådgivningen være med på og motivere eleven til og delta i planlegging av sin egen karriere. Der eleven skal lære å reflektere over de interessene og kunnskapene de har og hjelpe de til og komme nærmere studie eller arbeidsvalg. Han sier videre at det er forskjeller mellom ulike elever og deres nivå for refleksjon og engasjement. Det er noen elever som ikke vet hva de skal jobbe med eller studere, mens det er andre som har bestemt seg. Han sier at de som er mest interessert og engasjert er de som gjerne søker rådgivningssamtaler, og at de som kanskje trenger det mest ikke benytter seg av det.

#### **4.1 Relasjons og handlingskompetanse.**

Hanssen og Røkenes (2006) skriver at faglig kompetanse gjør at en fagperson kan klare å forholde seg og forstår de oppgavene som møter en i ulike jobbsituasjoner. For å kunne fungere som faglig i en jobb sammenheng må en klare å møte ulike utfordringer når det gjelder kommunikasjon. For å kunne møte disse utfordringene på en god måte trenger man relasjonskompetanse. Relasjonskompetanse handler om å kunne samhandle og forstår de

personene man møter i en jobbhverdag på en god måte. Dette vil si å være en arbeidstaker som er kompetent når det gjelder å skape og vedlikeholde ulike relasjoner, som for eksempel å kommunisere slik at ting gir mening. Hanssen og Røkenes (2006) legger vekt på at når du arbeider med mennesker er det viktig å ta vare på den andre sine interesser i relasjonen. Når en jobber som fagperson skal man være opptatt av brukeren sine behov, ikke jobbe for å nå sine egne mål eller behov på tross av brukeren.

De mener at man skal som arbeidstaker kunne klare å skape en kontakt med brukeren, og etablere en relasjon dere i mellom. I tillegg skal man også klare å holde denne relasjonen ved like over tid. Tilslutt skal man også kunne avslutte relasjonen med brukeren på en god og profesjonell måte (Hanssen og Røkenes, 2006).

I Bære eller briste (2006) beskrives relasjonskompetansen som sammensatt og kravene til den kompetansen man har behov for endrer seg i løpet av tiden man har kontakt med for eksempel en elev. Det er viktig at man klarer å være tilstede i en relasjon og kunne vedlikeholde relasjonen også over tid. I tillegg må man også kunne slutte av den relasjonen man har på en ordentlig og god måte. De sier også at man må kunne inneha en forståelse av situasjonen, være bevisst på ulike kulturer, ha en selvinnsikt og inneha empatiske holdninger i relasjonskompetansen.

Når Hanssen og Røkenes (2007) skriver om god faglig kompetanse kommer de også inn på handlingskompetanse, som de sier er viktig når man arbeider med mennesker. Dette fordi at man både skal kunne samhandle med menneskene man jobber med i tillegg til og handle. De beskriver handlingskompetanse som en evne til å bruke kunnskap til og handle med den andre eller på vegne av den andre. I tillegg til å gjøre noe for eller med den andre sier de at fagpersonen også må kunne ta hensyn og forholde seg til den personen som en er i relasjon med. Personen sine opplevelser av å være i relasjon, hvordan man kan oppnå kommunikasjon på en best mulig måte og ta vare på personen sine behov. Det at det for eksempel kan ha en påvirkning at personen ikke kjenner fagpersonen fra før, hvordan erfaringene personen har påvirker relasjonen og personlighetene dem i mellom. Dette sier de at er relasjonskompetanse.

I relasjonskompetansen mener de at man må også kunne kjenne seg selv, forstå den andres opplevelse og ha innsikt i hva som foregår i relasjonen med den andre. Ved bruk av relasjonskompetanse sier de at fagpersonen må kunne klare å gå inn i en relasjon der en kan legge forutsetningen for god kommunikasjon og samtidig sørge for at det som skjer i relasjonen er til det beste for den andre. De sier derfor at man må møte den andre som et

subjekt, dette vil si at fagpersonen må møte den andre som et individ som handler og at man samtidig respekterer den andre som medmenneske og er bevisst på den andres rett til og selv å bestemme (Hanssen og Røkenes, 2007).

## 4.2 Empowerment

Ifølge Gaarder og Gravås (2011) er empowerment et viktig tema med tanke på karriereveiledning. De sier at dette er fordi empowerment blant annet handler om at man skal få en motivasjon til og styrke noe. Askheim (2008) skriver at man kan knytte empowerment opp i mot og overføre makt. Denne makten kan bli gitt til noen eller tas tilbake av de som har mistet den. I dag bruker man begrepet empowerment når man snakker om ulike typer grupper som er i en posisjon det de er avmektige. Askheim (2008) sier at dette for eksempel kan være snakke om homofile, innvandrere eller barn og ungdom. Han sier også at empowerment i større grad enn før også brukes knyttet til pasienter eller brukere som har behov for ulike tjenester, der de har en rett på og ha kontroll over tjeneste tilbudet som blir gitt og sitt eget liv.

Empowerment sin tenkning går ut på at man ser på mennesket som et subjekt, et handlende vesen og skal være en del av de beslutningene og aktivitetene som er rundt deres eget liv. Tilnærmingen sier Askheim (2008), ser på hvert enkelt menneske som den som har mest kompetanse på sitt eget liv og at personen har kompetanse til å se hva som er til det beste for seg selv.

Han sier videre at empowerment har både et individuell og strukturelt fokus. Det individuelle fokuset handler om ulike prosesser og handlinger som skal føre til at personen skal få en større kontroll over sin egen situasjon og samtidig øke selvtilliten og selvbilde til den enkelte. I tillegg skal man også kompetansen til individet slik at de kan se ulike hindringer som kan komme. Det strukturelle fokuset sier Askheim (2008) at handler om hindringer, ulike forhold innenfor makt og strukturer i samfunnet som er med på å holde ved like forskjellighet og mangel på muligheter til å kunne kontrollere sitt eget liv. En av de mest viktige tingene med empowerment sier han at er det å kunne se hvilken sammenheng det er mellom den situasjonen individet befinner seg og i livet sitt og de problemene som den personen har i tillegg til de ulike momentene strukturelt og i samfunnet som er med på og vedlikeholde dette.

I følge Askheim (2008) handler dette og å se de sammenhengene det er mellom det personlige hos det enkelte individ og det politiske som er i samfunnet, og at man på bakgrunn av dette skal handle. Han sier derfor at empowerment som tilnærming ikke bare er et virkemiddel, men også et mål, der man skal gi tilbake makten til de gruppene som har mistet den, slik at de

kan ha status med andre likeverdige medborgere. Med dette sier Askheim (2008) at man også kan forandre på ulike makt og sosiale forhold, empowerment som tilnærming kan brukes i mange kontekster og kan derfor ha ulik betydning og brukes innenfor mange kontekster.

I følge Askheim (2008) har empowerment begrepet blitt mye brukt på grunn av kritikken på Norge som en velferdsstat der de tiltakene som blir satt i stor grad er standardiserte og at de har problemer med og lage tilbud som er lag opp for hvert enkelt individ og den sin situasjon og behov. Videre sier han at når man bor i en velferdsstat har man rett til og si noe om den hjelpen man har behov for, at man ikke skal bli behandlet som en sak eller et medlem i en viss gruppe. Denne kritikken sier han at har å gjøre med at samfunnet stadig krever at hvert enkelt individ skal ta ansvar for og utforme sin egen identitet og har større handlingsrom til å leve ut i sine egne ønsker.

Empowerment legger også til grunn at individets plass i samfunnet bestemmes av strukturen i samfunnet, det betyr at den er avhengig av etnisitet, hvilket kjønn man er, hvilken klasse man tilhører, hvilken seksuell legning man har eller om man er funksjonshemmet. Askheim (2008) sier videre at empowerment tar utgangspunkt i at ulike forhold i samfunnet, som økonomi, struktur og organisering er med på å påvirke denne maktløsheten og forskjelligheten i samfunnet. Det er derfor viktig for denne tilnærmingen at man skal ha som mål at man skal begrene eller slette disse ulikhetene og at man heller kan ha fokus på de felles erfaringene, behovene brukerne har og i tillegg ha en bevissthet rundt hvordan man kan hindre en undertrykking av brukere i samfunnet generelt.

Askheim (2008) sier derfor at empowerment må ses i sammenheng med de ulike faktorene som fører til empowerment og at for å nå målet med empowerment må man både se på hvordan man tilrettelegger ulike tiltak, hvordan man gjennomfører de og hvordan man opptrer som den profesjonelle. En viktig hensikt er at ulike typer brukere skal kunne ha oversikt og kunne styre de tjenestene som de har behov for og mottar. At de selv skal kunne lage premissene for slike tjenester. Askheim (2008) sier at det viktigste målet med empowerment er at det enkelte individ skal føle og ha en kontroll over eget liv og være likestilt med de andre samfunnsborgerne når det gjelder rettigheter. Derfor sier han at empowerment handler i bunn og grunn om at man ser på tjenestene nivåene og utforsker på hvilken måte ulike former for undertrykking i samfunnet utfolder seg på andre arenaer.

## 5 Metode

I metodedelen vil jeg først presentere vitenskapsteorien i tillegg til intervju metode. Deretter vil jeg gå over på beskrivelsen av min undersøkelse og det utvalget jeg har valgt og intervjuet. Videre vil jeg beskrive intervjusituasjonen, der jeg blant annet nevner forforståelse, intervju sted og hvordan intervjuene ble gjennomført. Jeg har i tillegg valgt og ta med beskrivelsen av intervjuguiden i denne delen, da jeg vil forklare hvordan jeg brukte den som verktøy i intervjuene. Videre legger jeg frem etiske sider ved undersøkelsen min, der jeg blant annet tar opp samtykke, anonymitet, og mulige negative effekter for informantene. Tilslutt kommer vurderingen av validitet, reliabilitet og generalisering.

### 5.1 Fenomenologi og kvalitativt forskerintervju.

Dette prosjektet tar utgangspunkt i en fenomenologisk vitenskapsteori der jeg skal utføre et kvalitativt forskerintervju.

I følge Kvale og Brinkmann (2010) ble fenomenologien grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl i cirka det 1900 århundre. Etter det har den blitt videreutviklet av forskjellige personer som en eksistensfilosofi. I starten dreide fenomenologien seg om bevissthet og opplevelse, ved et senere tidspunkt dreide det seg også om menneskets livsverden, der fenomenologien skulle være opptatt av kroppen og historiske menneskelige handlinger (Kvale, 2010). I fenomenologien og det kvalitative intervjuet blir forskningsdeltakerne intervjuet på basis av erfaringer de har gjort med et fenomen fra deres hverdag, hensikten med den fenomenologiske forskningen er å gripe tak i de individuelle opplevelsene forskningsdeltakerne har fått gjennom den erfaringene de har når det gjelder det aktuelle temaet (Postholm, 2010).

I min undersøkelse skal informantene dele sine opplevelser og historie knyttet til frafall i videregående skole ved hjelp av et kvalitativt forskerintervju (Kvale og Brinkmann, 2010). I intervjuene skal jeg prøve å få de informantene til og reflektere rundt sine egne erfaringer som er viktig i fenomenologien og forsker intervjuet (Postholm, 2010). Mitt ansvar i denne undersøkelsen er å forstå informanten sitt perspektiv og kunne gjengi et helhetlig bilde av informantens opplevelser og erfaringer og få frem en dypere forståelse av informantenes erfaringer med frafall i videregående skole og rådgiveren rolle (Postholm, 2010). Fordi dataene som kommer opp gjennom intervjuene mener Kvale og Brinkmann (2010) konstrueres mellom forsker og informant under intervjuet, gjennom spørsmålene jeg velger og stiller og måten jeg stiller de på.

## 5.2 Min undersøkelse/Presentasjon av utvalget

Jeg har valgt ut informantene på bakgrunn av flere kriterier. Det første kriteriet var at informanten ikke hadde fullført videregående skole i løpet av tre år hvis de gikk allmennfaglig eller fire år hvis de gikk yrkesfaglig. I tillegg ville jeg også intervju personer som var i tyve årene, da jeg mente at de ville ha en større refleksjon rundt sitt eget frafall da de sannsynligvis har vokst i løpet av årene etter frafallet. I tillegg ville jeg også se hva de hadde gjort med livet sitt etter frafallet, og mente det var naturlig at det da hadde gått noen år siden de skulle ha fullført. Jeg ville også ha en variasjon i utvalget mitt i forhold til kjønn og etnisitet, derfor er to av informantene norske, den tredje fra Kosovo og en av informantene er kvinne de to siste er menn.

Noe av bakgrunnen for at jeg valgte dette temaet var at jeg visste om informanter som var aktuelle. Jeg ville ikke velge en oppgave der jeg kom til å få en vanskelig situasjon med tanke på og få personer til og stille til intervju. Jeg kontaktet flere av dem jeg visste ikke hadde fullført videregående skole i løpet av tre år, noen venner og andre bekjente. De to første jeg kontaktet ville gjerne være med og det virket som de var engasjerte og interesserte i temaet.

Disse informantene kom også med forslag til andre som jeg kunne intervju. Jeg kontaktet også disse for å spørre om de ville stille til intervju. To av disse fikk jeg ikke svar fra, den tredje fikk jeg svar fra, hun sa blant annet dette; Hei Sorry jeg er så træg, men har mye jobb og styr så tiden flyr jo, og så du ringte men mobilen min var glemt hos min søs.. Men tror jeg står over denne gang værtfall:D Men lykke til håper du finner noen, kan si det sånn at di skole tidene der er bare store svarte hull så:/.hihi..ha en super dag:) Det tredje intervjuobjektet stilte gladelig opp. Det siste aktuelle intervjuobjektet var etter tips fra en venninne av meg. Denne informanten fortalte at hun synes at det ble vanskelig og snakke om temaet, men at hun kunne stille opp hvis jeg ikke fant noen andre. Etter kontakt med min veileder og mangel på tid valgte jeg og avslutte datainnsamlingen og ikke å utføre det siste intervjuet.

I utgangspunktet var tanken min at jeg skulle snakke med tidligere elever som ikke hadde fullført videregående til normert tid. Da de ikke hadde gjort dette, regnet jeg med at de hadde hatt en form for kontakt og oppfølging fra rådgiver. Dette var ikke tilfelle for to av informantene. De hadde ikke hatt noe form for kontakt med rådgiver på skolen. Allikevel valgte jeg å gjennomføre intervjuene og følte at jeg med litt endring av problemstillingen dekket det temaet jeg var ute etter. I tillegg hadde jeg ikke tid til å finne ny kandidater og

valgte det som var raskest og mest passende, dette kaller Patton (2002) bekvemmelighet innsamling.

### **5.3 Min erfaring med rådgiver**

Jeg har hatt lite kontakt med rådgiver på videregående skole, men den kontakten jeg hadde viste å ha store konsekvenser på mitt liv. Rådgiveren på skolen min var også min spansklærer, så hun kjente meg fra før. Jeg oppsøkte henne på eget initiativ fordi skulle søke på videre studier. Jeg skulle flytte til Kristiansand fordi det var der kjæresten min bodde, så jeg ville fylle ut alternativene på lista mi. Øverst på lista sto sykepleien i Kristiansand, det var jo det jeg hadde ønske om og bli, ettersom jeg jobbet i hjemmesykepleien i Oslo. Hun spurte meg om hva jeg likte og drive meg, og jeg sa at jeg likte og arbeid med menneske. I løpet av ganske kort tid hadde hun anbefalt meg både bachelor i spesialpedagogikk og førskolelærer. Jeg satte de begge to på lista mi, som nr to og nr tre etter sykepleien, for jeg trodde jo at jeg kom inn på sykepleien uansett, jeg ante ikke hva spesialpedagogikk var. Det viste seg at jeg ikke hadde et godt nok gjennomsnitt til og komme inn på sykepleien, og jeg kom inn på bachelor i spesial pedagogikk, og her sitter jeg i dag og skriver masteren min i pedagogikk. Ganske så tilfeldig.

### **5.4 Intervjusituasjonen**

Kvale og Brinkmann (2010) nevner forforståelse i forhold til temaet og informantene man skal intervjuer. Jeg hadde på forhånd reflekter rundt temaer og problemstillinger som kunne dukke opp under intervjuene. Både ved hjelp av teorien jeg hadde lest, da jeg utviklet intervjuguiden og min kunnskap om informantene. Da informantene alle er bekjent og venner av meg visste jeg en del om de fra før av, men har aldri hatt innsikt i problematikken deres rundt frafallet i videregående skole. Jeg var bevisst på at jeg gikk inn i samtalen med en forforståelse, men hadde samtidig et åpent blikk og hode for nye temaer og problemstillinger som kunne komme fram (Kvale og Brinkmann, 2010).

Jeg reiste til Oslo for å intervjuer to av deltakerne, som bor der. Intervjuene foregikk på et hotellrom. Den siste deltakeren ble intervjuet i vedkommende sitt hjem. Det å gjennomføre et intervju gjør at situasjonen blir litt mer alvorspreget, men deltakerne virker ikke utilpass, og jeg tror ikke det hadde noen innflytelse på svarene. På forhånd hadde jeg sett for meg noen aktuelle temaer som kunne dukke opp, men det er viktig at jeg som forsker møter informantene med åpenhet, men at jeg samtidig har tanker om temaet med meg (Postholm, 2010). Det kan være vanskelig å finne spørsmål som gir deg de svarene man er interessert i,

og særlig når man ikke har intervjuet noen før. Jeg skulle kanskje forberedt med et pilotintervju, som kanskje kunne forbedret spørsmålene mine og gitt meg et innsyn i hvordan det er å utføre et intervju. Allikevel var tidsfaktoren utslagsgivende, og det ble ikke gjort. På den andre siden tror jeg at det valget med å intervju bekjente og venner gav meg en fordel der jeg ikke var nervøs for intervjuene og at jeg deltakerne hadde det fint under intervjuet.

Jeg tok opp intervjuet på lydopptaker, det gikk veldig greit. Jeg følte ikke at det hemmet intervjuet, og jeg fikk fullt fokus på samtalen og deltakerne syntes å være upåvirket av dette. I det siste intervjuet var et av barna til informantene en forstyrrende faktor, men jeg fikk gjennomført intervjuet på en god og respektabel måte. Jeg hadde på forhånd laget en intervjuguide, se vedlegg. Jeg ville lage temaer og åpne spørsmål som inviterte til refleksjon hos deltakeren. Jeg valgte samtidig og lage en litt mer utvidet intervju guide i tilfelle jeg hadde behov for å stille mer konkrete spørsmål for å få deltakeren til å prate mer og for å dekke temaet. Jeg regnet med at noen av de ulike spørsmålene ble svart på naturlig i løpet av intervjuet. Det var for det meste en sikkerhet for meg selv slik at jeg ikke skulle føle at jeg ikke hadde fått den informasjonen jeg trengte. Gjennom intervjuet krysset jeg bare av hvis spørsmålet ble svart på automatisk i løpet av samtalen. Ellers så valgte jeg også stille det som et oppfølgingsspørsmål til temaet som ble snakket om. Det er dette Kvale og Brinkmann (2010) kaller et semistrukturert intervju. Intervjuene varte mellom trettifem til femti minutter.

Samtalen kom greit i gang. Noen av informantene gav meg flere erfaringer og refleksjoner enn andre. Dette er ikke så rart med tanke på at bare en av dem jeg intervjuet hadde hatt erfaring med rådgiver. I tillegg hadde denne informanten en ganske så omfattende erfaring. Når det gjelder temaene og spørsmålene i intervjuene mener jeg at det var klare og tydelige svar på spørsmål angående eleven sin bakgrunn, se vedlegg 3. De to første informantene hadde mange refleksjoner rundt hva som kunne blitt gjort for og hindre frafall, og jeg stilte oppfølgende spørsmål og ba de gi eksempler når jeg hadde behov for det. Dette var et spørsmål som engasjerte de to første informantene. Den tredje informanten var litt mer usikker når det gjaldt dette spørsmålet, så jeg måtte komme med noen eksempler, som tilrettelegging også videre.

Alle informantene var interessert i å prate om samfunnets forventninger, spesielt når det gjelder utdanning. Hvilke egenskaper en god rådgiver burde ha var det varierende respons på. Da jeg ville få et klarere svar av informant nummer tre valgte jeg og stille spørsmålet på en annen måte. Jeg spurte hun om hva slags egenskaper rådgiveren skulle hatt, hvis det var



sønnen hennes som var i samme situasjon som henne og skulle til samtale. Det skapte mer engasjement hos informanten og jeg fikk et mer utfyllende svar. Selv om ikke alle spørsmålene i første omgang førte til lange svar jobbet jeg for og få frem flere refleksjoner ved og stille spørsmålene på en annen måte. Noen av spørsmålene var kanskje litt utydelige, som for eksempel spørsmålet om skolen var et sted for alle, allikevel opplevde jeg at intervjuene var gode. Deltakerne jeg snakket med var interessert i å snakke om temaet og fortelle om sine erfaringer.

### **5.5 Ethiske sider ved min undersøkelse.**

Kvale og Brinkmann(2010) redegjør for ulike etiske sider ved det å forske. De trekker spesielt fram tre etiske regler for forskning på mennesker som er viktig å ta for seg. Disse er informerte samtykke, konfidensialitet og konsekvenser for deltakerne. Intervjudeltakerne fikk skriftlig informasjon om undersøkelsen i forkant av intervjuet, se vedlegg 1. Her presiserte jeg at intervjuet var frivillig og at de når som helst kunne trekke seg fra å delta uten og begrunne dette. I tillegg informerte jeg også om at de kom til å bli anonymisert i undersøkelsen, dette er viktig for og sikre konfidensialitet i oppgaven. Det var to aktuelle deltakere som jeg ikke fikk respons fra, det ble ikke sendt ut et informasjonsskriv til disse da de ikke gav noe respons, den fjerde intervjuet som ble planlagt med aktuelle deltaker fikk heller ikke informasjonsskrivet da avtale for intervju ikke ble gjort. De tre resterende deltagere fikk informasjonsskrivet I intervjumaterialet er de registrert på kjønn, alder og etnisk norsk/ ikke norsk. Datamaterialene har vært låst og utenfor andres innsyn. Intervjumaterialet oppbevares forsvarlig og slettes når master oppgaven er godkjent. Jeg hadde også sendt inn godkjennelse av undersøkelsen til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste som godkjente at undersøkelsen og prosjektet kunne gjennomføres, se vedlegg nr.1.

På forhånd av undersøkelsen skriver Kvale og Brinkmann (2010) at det er viktig og tenke igjennom om forskningsarbeidet kan medføre noen form for negativ effekt på deltakerne. Frafall i videregående skole kan være et ømt tema for mange og snakke om, det tolker jeg også med bakgrunn i vanskelighetene med og få tak i informanter. Jeg så på deltakerne som ressurspersoner og eksperter på sin egen situasjon, og de gav gode tilbakemeldinger for å ha deltatt. Flere av dem synes det var interessant og snakke om problematikken omkring deres frafall i videregående skole. Det er klart at intervjusituasjonen kan føre til ubehag eller kan gi følelsesmessige konsekvenser hos informantene, men jeg opplevde ikke dette for disse deltakerne. I etterkant av intervjuet har jeg ikke mottatt noen form for negative tilbakemeldinger.

Når jeg skriver oppgaven må jeg være bevisst på at jeg ikke legger mine ord i informantens erfaringer og refleksjoner, og at de sitatene som er i teksten blir gjengitt korrekt (Postholm, 2010). Det er viktig jeg tar hensyn til informantene og deres interesser, slik at jeg klarer å opprettholde tilliten mellom meg og intervjuobjektet. I tillegg til og være forsker så er jeg også et medmenneske i denne settingen. Derfor er det viktig at jeg viser ansvar både når det gjelder informantene, oppgaven og meg selv (Postholm, 2010). Det vennskapelige forholdet jeg har til informantene mener Postholm (2010) kan påvirke både meg som forsker og informantene. Ved at intervjuobjektene for eksempel åpner seg om noe som de kanskje ikke hadde sagt hvis vi ikke hadde tillit i forhold til hverandre. Dette kan være både positivt og negativt for meg som forsker. Det positive er jeg kanskje kan komme dypere inn på informantenes erfaringer og refleksjoner som fører til bedre og mer nøyaktig data. Jeg opplevde at informantene åpnet seg om alle sine erfaringer og refleksjoner rundt temaet.

Jeg mener at det var en fordel for meg at jeg kjent informantene fra før av, da dette virket som det var et litt vanskelig tema og snakke om, og at det var lettere og åpne seg for en de kjente. I tillegg mener Postholm (2010) informantene kan komme med ytringer som bare er beregnet for meg som venn, da det det viktig for meg som forsker og være bevisst på forholdet mellom informasjon som er mellom oss som venner og mellom informant og meg som forsker. Jeg opplevde ikke at informantene kom med informasjon til meg som venn under selve intervjuet. Da vi hadde avsluttet intervjuet, småpratet vi litt rundt temaet, som var av mer privat karakter.

## **5.6 Validitet, reliabilitet og generalisering**

Validitet handler om forskningens gyldighet om jeg har klart å måle det som var hensikten med oppgaven. I denne undersøkelsen har jeg brukt kvalitativt forsknings intervju for å få tak i dataene. Kvale og Brinkmann (2010) hevder at validiteten kan sikres ved at man for eksempel under intervjuet må kontrollerer informasjonen som blir gitt. Det har jeg gjort ved å stille oppfølgingsspørsmål. I tillegg til at jeg har spurt informantene om å gi eksempler og beskrive situasjoner under intervjuene slik at informanten for mulighet til og utdype svarene. I transkriberingen handler validiteten om overføringen av dataene fra muntlig til skriftlig språk. Her er det viktig at jeg har registrerer riktig i forhold til det informantene har sagt. Risikoen for feil er mindre da jeg har dataene på lydopptak enn hvis jeg hadde skrevet for hånda. Jeg har hatt mulighet til å høre intervjuene flere ganger, og mener derfor at jeg har fått med korrekt informasjon. Jeg har transkribert intervjuene selv, og mente at denne prosessen skulle gå greit da jeg kjenner personen fra før, selv om prosessen også alltid vil innebære noe

tolkning (Kvale og Brinkmann, 2010). Jeg transkriberte intervjuene fra lydopptak og skrev ordrett av det som ble sagt på lydopptaket, både fra informanten og meg som forsker. Jeg valgte å konsentrere meg om det muntlige budskapet. Pauser og andre momenter rundt intervjuet mener jeg ikke var relevant for oppgaven. Transkriberingene var mellom 10 og 25 maskinskrevne sider. Dette på grunn av ulike erfaringer og perspektiver som noen brukte kortere tid på og uttale seg om enn andre. Når det gjelder informantenes troverdighet som Postholm (2010) også tar opp med tanke på validitet så mener jeg at vennskapet og tilliten mellom meg som forsker og informant styrker informasjonen. Dette fordi jeg mener at informantene følte at de ikke hadde noe og skjule ovenfor meg, og at de kunne stole på meg både som forsker og venn.

Postholm (2010) mener at det i fenomenologisk forskning ikke trenger å være en sammenheng mellom det informantene sier og det som skjer i virkeligheten, for det er ikke det det handler om i denne formen for vitenskapsteori. Det viktige når det gjelder fenomenologisk forskning og validitet hevder Postholm (2010) er at de som leser oppgaven får med seg hele prosessen i forskningen. Jeg har prøvd å skrive en innholdsrik metodedel slik at leseren får et helhetsinntrykk i forskningsprosessen. I tillegg mener Postholm (2010) at det er viktig at jeg som forsker er bevisst på at noen av informantene kan påvirke meg mer enn andre. Jeg har vært bevisst på at Even sitt intervju kan påvirke meg mer enn de andre da han har hatt langvarig kontakt med rådgiver i forskjell til de andre informantene som ikke har hatt kontakt med rådgiver, men jeg føler at jeg har hatt fokus på alle informantene sine erfaringer på samme måte.

Reliabilitet handler om resultatene fra undersøkelsen min er pålitelige, kan vi stole på dem (Postholm, 2010)? Jeg mener jeg har påvirket informantene i minst mulig grad. Jeg innledet intervjuet med og si at det viktigste var at informantene snakket mest mulig rundt temaet og at jeg skulle peile han eller hun inn på rett vei hvis det de snakket om ble lite relevant. Jeg var bevisst på og ikke stille ledende spørsmål, jeg stilte derfor åpne spørsmål som for eksempel hva som kjennetegner en god rådgiver? Det er umulig og opptre på samme måte i hvert intervju, de to første intervjuene foregikk rett etter hverandre. Det mener jeg styrker oppgaven ved at intervjuet foregikk med de samme rammene, men det første intervjuet kan også ha påvirket hvordan jeg utførte det andre intervjuet. Utvalget jeg presenterer er tidlige elever som ikke har fullført videregående skole i løpet av nominert tid, tre år på studiespesialiserende å fire år på yrkesfag. De er av begge kjønn, fra 24-26 år, det er både representanter fra Norge og

fra andre etnisiteter. Det er et variert utvalg på tross av få informanter som kan påvirke reliabiliteten.

I følge Postholm (2010) er det i fenomenologisk forskning positivt at intervjuene er forskjellige fordi dette kan være med på og skape et større bilde på temaet i undersøkelsen. I min oppgave har intervjuene variert med tanke på kontakt med rådgiver, der en har hatt omfattende kontakt mens de siste ikke har hatt kontakt i det hele tatt. Dette gir et varierende og større bilde på frafalls problematikken, der vi også ser at det er elever som faller fra og ikke har kontakt med rådgiver i det hele tatt. Formålet med fenomenologien er at dataene skal belyse unike erfaringer og historie knyttet til en spesiell tidsperiode (Postholm, 2010).

Reliabilitet i fenomenologiske intervjuer mener Postholm (2010) kan trues av flere faktorer. Da intervjuobjektet kan være uvillige til og prate om sensitive emner som det er for tøft å snakke om, det kan også være viktig for dem og presentere seg selv på en positiv måte, og fremhever det positive. I min undersøkelse har informantene vært åpne om ulike sensitive emner i forhold til frafallet i videregående skole, de har fremstilt seg selv på både positive og negative måter i forhold til sin personlige og skolefaglige situasjon.

Generalisering er ikke så relevant i forhold til min undersøkelse da jeg har valgt et fenomenologisk perspektiv der jeg er opptatt av enkelt personene sine unike livshistorier og erfaringer. I tillegg mener jeg at utvalget mitt er så lite i forhold til og kunne generalisere noe ytterligere.

## **6 Analyse**

### **6.1 Sammendrag av intervjuene.**

Etter å ha gjennomført en undersøkelse basert på empiri sitter jeg igjen med en tekst, som har blitt transkribert fra lydopptak. Videre må jeg bearbeide materiale for og kunne bruke det. Kvale(2010) sier at det er fem ulike tilnærminger til å analysere intervjuer: fortetting, kategorisering, narrativ, tolkning og adhocmetoden. Ved fortetting reduserer man teksten, fordi man skal prøve å få frem den samme meningen men med færre ord. Kategoriseringen handler om at man lager ulike meningskategorier. Dette vil redusere tekstmengden. Narrativ meningsstrukturering handler om at man prøver å lage en historie som er sammenhengende av hvert intervju. Meningsstolkning sier Kvale(2010), at øker mengden med tekst. Adhocmetoden bruker man når man tar litt her og der, i intervjumaterialet. Jeg starter med å menings fortette

intervjuene etter at de var transkribert til tekst. Dette ville jeg gjøre for å få frem informantene sine erfaringer, budskap og tanker så klart som mulig, men samtidig bruker færre ord enn de. Jeg ville presentere det de hadde og si i oppgaven, og måtte derfor redusere teksten, da det ellers hadde krevd for mange sider. Teksten fra er noe ulik i omfang. Even sin tekst er den lengste, dette er som følge av at han har hatt en omfattende kontakt med rådgiver, og dette førte til mange interessante erfaringer og refleksjoner. Merhat sin tekst er kortere da han ikke har hatt noen erfaring med rådgiver, men han kommer allikevel med mye interessant informasjon og refleksjon i forhold til hans erfaringer med frafall. Tilslutt kommer teksten fra intervjuet med Kristin, dette er det kortest. Etter min vurdering er dette nok fordi hun var den som var minst interessert i temaet av informantene, hun har i tillegg en travel hverdag med to små barn, som kan ha gjort at hun ikke var like forberedt til intervjuet som de andre. Sønnen til informanten var også en forstyrrende faktor under intervjuet.

Tekstene er forkortet til de mest sentrale erfaringene og refleksjonene til temaene. Derfor vil det komme noe ny informasjon i analyse og drøftingsdelen fra transkripsjonene som ikke fikk plass i tekstene.

## **6.2 Informant A-Merhat**

Merhat er opprinnelig fra Kosovo. Han gikk på studiespesialiserende, som var han sitt første valg når han søkte inn på videregående skole. Han valgte allmenn fordi han ikke visste hva han ville gjøre videre. I starten av barneskolen gikk det bra, men på slutten av barneskolen ble han en del av et dårlig miljø som også fortsatte på ungdomskolen. Her fikk han dårlige karakterer og hadde mye fravær. Allerede første året stryker han i flere fag på grunn av fravær og fordi han ikke har møtt opp til eksamen. Andre året strøk Merhat ikke i noen fag, på slutten av tredje året gav han opp. Dette fordi det hadde samlet seg opp så mye fravær slik at han ikke fikk bestått i flere fag. Merhat fikk ingen form for tilbud om tilrettelegging eller hjelp av rådgiver i den situasjonen han var i. Han hadde et møte med klasseforstander når det gjaldt et spesifikt fag og da mente han Merhat på fraværet, etter det ble det bare glemt.

Han sier at det var det dårlig miljøet som han ble en del av på ungdomskolen som gjorde at han hadde en veldig liten interesse for skolen, liten motivasjon og stort fravær. Merhat ser i etterkant at miljøet var den største påvirkning på hans holdninger. Han sier at det var en reflektert innstilling i det miljøet han var en del av at skolen ikke var interessant og at man ikke fikk noe ut av det, det var kult og si at man ikke skjønnte noe. På spørsmål om han visste at han hadde rett på rådgiving på skolen svarer Merhat at han visste det var en rådgivere, men

ikke noe utover det. Han visste ikke hvordan rådgiveren kunne hjelpe og ble ikke tilbudt rådgiver.

Når jeg utfordrer Merhat på hva som kunne hindret han i og slutten sier at han at det kunne vært veldig mye. Han sier at han tror det samlet seg helt fra ungdomsskolen, jeg tror jeg måtte byttet radikalt på innstillingen og miljøet. Merhat mener at han kom inn i en ond sirkel allerede på ungdomsskolen. Han mener at noen burde tatt tak i det allerede på ungdomsskolen. Her hadde han heller ingen kontakt med rådgiver. Merhat beskriver at de på ungdomsskolen ble satt litt til side, de som ikke var interessert i skolen. Han forteller om en episode der blant annet han og de andre som bråkte i klassen ble satt på biblioteket over en to ukers periode og kunne gjøre hva de ville. Merhat sier at når han tenker over det i ettertid var det veldig dårlig pedagogisk gjort av skolen, samtidig som han forstår at de ikke ville at bråket skulle gå utover de andre elevene som ikke bråkte. Han gir videre uttrykk for at når du ble satt slik til side følte du at du ikke ble ivaretatt, du ble bare satt til side. Merhat sier; "Jeg tror det var da det hele begynte, du mistet motivasjonen, hadde en feil innstilling og det var du mot de."

Da han begynte på videregående forteller Merhat at han ville gi skolen en ny sjanse, med nye lærere og nye muligheter. Da han allerede i første klasse fikk stryk og ting begynte å samle seg opp, fikk han igjen den samme innstillingen fra ungdomsskolen.

Merhat gir videre uttrykk for at det var ikke for sent å hjelpe han på videregående selv om det var ting som hadde fulgt han siden ungdomsskolen. Han forklarer at rådgiveren kunne ha hjulpet meg og forklart meg hvor jeg var på vei hen ved og holde på sånn som jeg gjorde, og forklare meg muligheter jeg kunne få ved og endre innstilling og gjøre ting på en annen måte. Merhat forklarer at rådgiveren kunne laget et terreng for meg, forklart hvor jeg er nå og hvor jeg kan havn hvis jeg fortsetter sånn som jeg gjorde eller hvilke muligheter jeg har hvis jeg endrer meg, hva slags konsekvenser oppførselen min hadde.

Merhat gir videre uttrykk for at han trodde nok at han var i et greit miljø på den tiden, men at han samtidig visste at det ikke var bra. Han sier at han ble ikke påminnet nok på det. Merhat forklarer videre at man er rebelsk og tror at man har blitt voksen, noe man absolutt ikke er, ser han i ettertid. Merhat mener at et med konsekvensene hadde hatt mest påvirkning på han, hvis han hadde visst konsekvensene av og ikke å fullføre, og blitt påminnet på det av rådgiver. Merhat forklarer videre at man skal ikke bare ha et møte også glemmer rådgiveren det, men at man har en oppfølging over tid, det gir Merhat inntrykk av at er veldig viktig.

Da jeg spør Merhat om hva han tror er grunnen til at rådgiveren ikke tok kontakt med han mener han at det ble sånn det var på ungdomsskolen, at man ble tilsidesatt. Han sier videre; "at de kanskje tenkte at det ikke var noe håp for oss." Han vektlegger det med og si at det var vel kanskje ikke noe håp heller, sånn som vi oppførte oss. Merhat gir uttrykk for at det var jo mye av vår skyld også, han vil ikke skrinlegge det, selve miljøet vi var i, vi hadde null innstilling til skolen, det var ingenting som interesserte oss. Han forklarer videre; " jeg gikk på skolen, hver dag nesten, med ryggsekk, fordi at mine foreldre skulle tro at jeg gikk på skolen, men så satt vi bare der og gjorde ingenting". Merhat forklarer at foreldrene hans visste ingenting om hvordan det gikk på skolen, før i ettertid da han ikke fikk vitnemål.

Når jeg utfordrer Merhat på hva slags egenskaper en god rådgiver har sier han at det er viktig at de bryr seg, og at man føler at de bryr seg. problemene føler en allerede fra ungdomsskolen og man allikevel kommer inn på første valget, som jeg gjorde tenker man at det er ikke noe problem. Merhat synes at man må tak i problemet tidligere og få konsekvenser før det er for sent. Han gir videre uttrykk for at det hadde vært bedre for han og kjent på konsekvensene på ungdomsskolen enn at han kjente på dem når han var 20 år og det var for sent. Han avslutter med og si; "Roten til alt, at jeg falt ut av videregående, tror jeg ligger i ungdomsskolen. I mitt tilfelle i hvert fall".

Merhat opplever at alt blir opp til en selv, han beskriver videre at når du er 18-19 år og du tror du er voksen og tar de rette valgene, men det blir for mye for en. For mye av ansvaret ligger på meg, og de valgene man tar kan gi veldig store konsekvenser. Merhat mener at elever må ha flere rammer rundt seg. Når jeg stiller spørsmålet til Merhat om han synes at samfunnet har for høye forventninger til elever på videregående skole gir han uttrykk for at noen kan klare og skape sin egen fremtid når man er i den alderen, at mange tror de er modne nok selv om de ikke er modne til og ta noen som helst valg. Allikevel sier han også at man må ta noen valg, men at disse valgene til en viss grad må kontrolleres, at man ikke blir gitt for mye frihet.

Merhat sier at det er mye press fra samfunnet om at man skal få seg en utdanning, han sier at det har jo blitt sånn at man kommer ingen vei uten. Han gir uttrykk for at han synes dette akkurat nå er riktig, fordi man merker at man tenker annerledes når man har en utdanning.

På spørsmål på om skolen er et sted for alle gir Merhat uttrykk for at på de skolene han gikk på var ikke skolen for alle, han tror at det er en viss type elever som fullfører skolen, og at man tilsidesetter de man ikke har noe håp eller fokus på.

Merhat gir videre uttrykk for at ting som han ikke skjønnte eller ikke trodde at han kunne skjønne han i ettertid sett at var feil. Han tror det var innstillingen som ødela, at de mentale sperrene man hadde for enkelte var bare noe man hadde på denne tiden. Dette gjaldt spesielt matte for Merhat, som han uttrykker at han hatet og trodde aldri at han kunne klare, og nå synes han at matte er det gøyeste faget på BI. Han sier at det er interessen og holdningen som har mye og si og at han på den tiden ikke var interessert i og lære.

På spørsmål på hvilke erfaringer Merhat sitter igjen med etter han har ikke fullførte videregående skole i løpet av tre år forteller han at han ser hvor mye det setter en tilbake, man henger igjen i forhold til de på sin egen alder. Her bruker han eksempler med at flere rundt han er ferdig med bachelor og mastergrader. Han sier videre at han noen ganger kunne tenkt seg og vært der, men i forhold til det han har gjort og opplevd i mellomtiden så er det greit for hans del. Han sier videre at konsekvensene av og falle fra i videregående skole stopper ikke helt, at det har noe og si i lang tid fremover, men ikke så mye for hans egen del. Merhat sier videre at hvis han kunne ha fullført til normal tid og sluppet og tatt opp fagene ville det gjort det lettere, men det er allikevel vanskelig og si.

Som avsluttende kommentar på om Merhat har noe han vil tilføye for vi avslutter intervjuet sier han at tin kan starte tidligere, at man aktualiserer problemer/atferd man har med konsekvenser på ungdomskolen. Han mener at jo tidligere man vet om konsekvensene, jo bedre er det. Han gir videre uttrykk for at ungdomsskolen bare var noe man gjorde, det hadde ingen mening. På videregående synes at man ble mer klar over at hvis man gjør det dårlig så for det konsekvenser, men man var ikke nok klar over det allikevel. Han avslutter intervjuet med og si at hvis du allerede er klar over det på ungdomskolen, og at eleven her må legge fundamentet, og at i mitt tilfelle hvis du først havner på en feil vei i ungdomsskolen, fortsetter du den veien. At du som rådgiver allerede da gjør noe med det.

### **6.3 Informant B- Even**

Even innleder med og si at han har sluttet på to forskjellige linjer, begge innenfor yrkesfag. Han sluttet på begge linjene første året. På barneskolen beskriver Even at han var flink nok, selv om han hadde problemer med lærerne, og han gir uttrykk for at han var en dritt unge kanskje. Han forklarer videre at på ungdomskolen var han også en dritt unge, men at i tiende klasse gjorde han det ganske bra. I åttende og niende derimot forteller han at han hadde mye fravær og gjorde nesten ingenting. I følge Even hadde han også mye fravær da han gikk på videregående.



På spørsmål om hva slags forhold Even fikk til rådgiveren når han fikk problemer på skolen gir han uttrykk for at de prøver og følge opp når man slier litt ut. Han forklarer at han droppet ut på tegning, form og farge to ganger. Det første året og det siste året. Han opplever at de prøvde bare å stramme meg opp egentlig, legge litt til rette. Han forteller også at han av og til også å oppsøke rådgiver selv, fordi han hadde problemer i livet og at han ikke greide og fokusere på skolen i det hele tatt. Dette beskriver han at var veldig frustrerende, at selv om han ikke brydde seg så mye, så visste han at det var noe han måtte gjøre. Han gir videre uttrykk for at det var veldig frustrerende og ikke få ut sitt potensiale. "Det var ikke sånn at det var vanskelig, det var bare at det var, jeg hadde ikke plass til skole ting. Det var så mye annet, rundt. Da jeg prøvde å ha dialog med rådgiver, frem og tilbake, av og til var det bra og av og til var det ganske dårlig".

Even gir uttrykk for når jeg spør han om han følte at rådgiveren hadde nok tid til han, at han synes det varierte litt, av og til hadde de det og av og til ikke. Han gir videre uttrykk for at når det var veldig viktige avgjørelser som skulle gjøres i forhold til tilrettelegging eller i forhold til hans skolegang så følte han seg veldig dårlig behandlet. Even trekker frem et eksempel; "Jeg husker den siste gangen jeg droppet ut så var det sånn, for det jeg ikke var klar over da jeg hadde droppet ut to eller tre ganger, to ganger på den skolen, men til sammen tre. Jeg vet ikke åssen det funker, men da hadde jeg en del problemer i familien og i livet generelt, men jeg hadde veldig lyst til å fullføre det tredje året selv om de mente at det kom til å bli veldig vanskelig for meg, at jeg heller burde slutte å ta pause, også ordne livet mitt og heller ta det opp igjen til neste år." Even opplevde at dette var forferdelig for han skjønte jo at han ikke kom til og gjøre det veldig bra, men han ville i hvert fall fullføre.

Han beskriver videre at det var mye frem og tilbake, de ble enige om at de skulle kontakte legen hans og at han skulle få oppfølging og deretter avslutte skoleforholdet og søke igjen til neste år. Even beskriver dette valget på følgende måte; "Jeg følte på en måte at de tok avgjørelsen min. Så jeg hørte mer på dem, for jeg følte at de visste hva de gjorde, ikke sant. Jeg rådførte meg med dem. Men så viste seg i ettertid at jeg ikke var noe fornøyd med det. Jeg synes det var veldig kjedelig, da hadde jeg gått på skole i to, tre år på rad, selv om det gikk dårlig så hadde jeg nok greid med, men det som viser seg når jeg skulle søke igjen, så hadde jeg ikke lov til å søke da hadde jeg droppet ut for mange ganger ". Det endte med at Even kontaktet advokat og saksbehandler og etter en del møter med rådgiver og rektor på den tidligere skolen fikk han lov til å begynne igjen.

På spørsmål om hva rådgiveren kunne gjort istedenfor mener Even at de heller kunne fokusert litt meg på hva de kunne hjelpe han med, og tilrettelegge litt, han sier at han husker at de gjorde ikke det. Even forklarer videre og sier at det kunne vært sagt mer, forklart han mer om hele situasjonen. Om de konsekvensene han fikk hvis han ikke fullførte. I følge Even sa de bare at han kunne ta de til neste år det var ikke noe problem. Even opplever at de bare ville bli ferdig med saken. Han beskriver det med å si; "De tenkte jo sikkert som jeg kanskje bare var også, at jeg var en seriøs drittunge på en måte, men jeg hadde jo problemer. Men for de er det jo bare mye enklere og bare å kvitte seg med en elev som ikke er hundre prosent motivert. Virka det som da. Jeg følte meg litt presset ut, men jeg tenkte, okay, de vet best. Jeg følte meg veldig umyndiggjort på en måte." Even mener at når man er så ung og når man har voksne personer som skal veilede deg så er det vanskelig, i hvert fall når du har problemer, selv om jeg sa i fra. Så er det jo vanskelig og stå opp mot flere voksne personer som mener at det her er det rette for deg. Så da blir det sånn.

Even gir videre uttrykk for at han mente at han kom til og greie skole, selv om han kanskje ikke hadde fått så bra karakterer, men han hadde i hvert fall stått. Han forteller videre at når man går på skole, så er det jo sosialisering, med venner og alt. Når man da faller ut forteller Even at man blir veldig ensom, og at det da var lett og gjøre enda mer dumme ting for seg selv. I følge Even har han alltid ville ha studiekompetanse selv om det ikke var så viktig for han hvilket snitt han fikk. Han visste at studiekompetanse var viktig for fremtiden hvis man skulle ta mer utdanning eller finne seg en jobb.

Even gir videre uttrykk for at når man gikk til rådgiver da hadde man et problem, han sier at han var ikke redd for det, men at man skulle til rådgiver det var ikke en bra ting. Even sier det føltes ut som at man sliter da. Even beskriver allikevel at det var en fin ting at han fikk snakke med noen om at han slet i livet, og at det gikk utover skolen, selv om det var litt tøft. På spørsmål om Even følte rådgiveren taklet den informasjonen han gav til rådgiveren på en god måte sier han at de hørte på meg, men det er jo ei en skolesammenheng og de for jeg betalt for de de gjør. Han opplevde at rådgiveren gjorde en dårlig jobb, hvis han var rådgiver ville han gjort det han kunne for den personen for at den personen skulle føle seg sett og si at vi skal prøve istedenfor og dytte deg lengere vekk.

Even mener at rådgiveren hadde et annet mål for han et det han hadde seg. Hans mål var å få hjelp til å få tilrettelagt skolegang, i en periode. Fordi det var veldig mye i livet hans. Han forteller at fokuset til rådgiveren var for langt frem, og hun gav han ikke motivasjon til og

fullføre i det hele tatt. På spørsmål om rådgiveren gav Even noen alternative muligheter til og fullføre forteller han at det han husker var mulig var og fullføre femti prosent, at man kunne gå på deltid. Even beskriver det som jævlig, men hun sa at hun anbefalte meg og slutte, han ville heller prøve femti prosent, men Even sier at rådgiveren også mente dette var for dumt. Even sier også at det kunne jo hende at hun faktisk tenkte at det var det beste for meg og slutte på skolen.

Even gir uttrykk for at han klarte å dele tingene i livet sitt med rådgiveren, og han forteller at han valgte og si mer og mer, slik at hun skulle forstå at han ikke var noe drittunge. Even sier; "selv om jeg hadde dårlige holdninger og gjorde mye rart så var jeg bevisst og motivert for å fullføre. Så hadde jeg jo klare kritiske problemer med familien, og da er det jo ganske normalt at det går utover skolegangen"

Når jeg utfordrer Even på om det var noe rådgiveren gjorde riktig sier han at der er bra og ha rådgivingstjenesten, at man kan komme til rådgiver og prøve å finne ut av ting. Han opplever at hun prøvde i hvert fall, men at i ettertid føles det ikke riktig når det gjelder de avgjørelsene som ble tatt. På spørsmål på hva rådgiveren kunne gjort for og hindre han i og slutte mener han at rådgiveren kunne vist mer forståelse. Hans mål var når han fikk snakket om sine problemer, som var vanskelig nok i seg selv, å oppnå og få ting litt tilrettelagt. At han kunne være borte litt, at han kunne bruke litt lengere tid på noen oppgaver og at de kunne ha en dialog på det. Han forklarer at det var ikke for at han skulle snike seg unna noe. Han synes også de kunne hatt en bedre dialog med kontaktlærer og de andre lærerne hans. Han forteller at det er jo ikke alltid man kan gå til rådgiver, og at læreren ikke alltid skjønner problemet.

Når jeg utfordrer Even på hva slags egenskaper en god rådgiver skal ha forklarer han at det skal være en person som kan ta imot en person og deretter orientere seg i alle ledd. Både når det gjelder skole, grunner til hvorfor det ikke går bra. Even mener at det kan være snakk om flere ting, og at hvis man sklir skikkelig ut så handler det mest sannsynlig om noe som skjer på fritiden. Even forteller at han tenker at rådgiveren bør kunne orientere hele situasjonen og ikke ta noe for gitt. Han forteller at selv om det er vanskelig med ville ungdommer, bør rådgiveren i hvert fall prøve å orientere og høre på hva personen ønsker, finne motivasjonen til den personen, om det er noe håp og kunne tilrettelegge noe for han eller henne. Even beskriver også at det er viktig og ha en åpen kommunikasjon om hva som skjer, og rådføre og fortelle hva som skal skje når. Han eksemplifiserer det med og si at plutselig følte han at de

hadde tatt avgjørelser uten at han var helt med, i tillegg gir han også uttrykk for at det er viktig at rådgiveren har en faglig kompetanse.

På spørsmål om Even fikk noe tilbud da han sluttet på skolen forteller han at han ikke fikk noe oppfølging fra skolen, de kontaktet legen og ville at han skulle hjelpe han. Når jeg spør han hva han kunne ønske at han hadde tilbudt han, forteller han at de gjerne kunne hjulpet han med og finne en jobb.

Når jeg utfordrer Even på hva det valget gjorde med han sier han; "Det ble jo et problem, de vennene jeg hadde forsvant litt. Man blir litt på siden av samfunnet, og da blir man kanskje litt bitter og kan lett gjøre noen kriminelle ting. Plutselig for man dårlig rytme, generelt...sånn livsrytme. Alt ble forskjøvet og jeg kom i et veldig dårlig mønster, og man bare utsatte alt man måtte gjøre. Så det valget var jo veldig dårlig, i min situasjon, det kan ikke begrunnes egentlig med tanke på at jeg faktisk ikke kunne søke mer på skole. Så det var jo et valg som ble gjort på basis av dårlig undersøking, oppfølging og organisering. For å gjøre deres hverdag bedre egentlig for å bli kvitt et problem, fordi det er sikkert mye stress og mye og gjøre. Selv om det kanskje ikke var sånn de mente det, men det var sånn det ble i alle fall. Sånn det følte, selvfølgelig hadde jeg jo dårlige holdninger, men de blir ekstra dårlige når man blir behandlet dårlig".

Even beskriver seg selv som en ressurssterk person, og sier at hvis de har lagt til rette for han, så hadde deg gagnet samfunnet senere. Det at han ikke fullførte videregående til nominert tid og med dårlige karakterer har gjort at han ikke kommer inn på bra utdanninger og han sier også at det ser ikke bare ut og ha droppet ut av videregående skole når du skal på jobbintervju. I følge Even kan det være veldig alvorlig og droppe ut av videregående skole, men han opplever at det har gått veldig greit. Han forklarer at han er ikke noe bitter og er fornøyd med livssituasjonen sin nå. Han forklarer at hvis samfunnet skal ha det beste ut av folket bør de i hvert fall prøve og tilrettelegge litt mer for de som er vanskeligstilt.

Even mener at det er ofte vanskelig stilte har opplevd veldig mye, og ofte i en av alder og at de derfor blir fortere reflekter og kan gi og god kompetanse til folk i fremtiden, men han føler at det ikke er alle som ser det på samme måte. Allikevel gir Even også uttrykk for at man skaper sin egen verden, men at når man er en del av en familie der ingen veileder deg eller noen ting, og man kommer inn i skolesystemet, så mener han at det krasjer. Man har da ikke blitt veiledet før, enten mener Even at det kan blir bra, eller så blir det verre. Even opplever at man blir belønnet for å ta utdanning og da mener han at de har en rolle for og tilrettelegge,

men at han også har en rolle der han skal være motivert, skjerpe seg og ta ansvar for seg selv. I følge Even skal det gå litt begge veier.

På spørsmål på hva slags erfaringer Even har gjort seg, knyttet til frafall i videregående og frem til i dag forklarer han at jeg stolte jo på dem, det er jo veldig vanskelig og stole på folk når man er såpass sårbar og forteller om alle sine problemer og når jeg skulle søke på nytt fikk jeg en kald skulder og da skjønnte jeg at de hadde handlet på sine egne vegne, at de brydde seg ikke om han i det hele tatt. Even gir videre uttrykk for at han tenkte at han da ikke kunne stole på "såanne autoritære folk" noen gang, og at han da følte at han måtte ordne alt segl, drite i deg og utnytte systemet til det fulle. Even sier at han har lært at folk som jobber på ulike institusjoner eller instanser, de tjener penger og gjør jobben sin, selv om de har en utdanning så er det ikke gitt at de er flinke fordi de kanskje ikke har de personlige egenskapene som kreves for å være en rådgiver.

Even mener at for å veilede folk på en riktig måte, avhengig av hvordan situasjonen er, men han sier hvis du ser på min situasjon så mener han at rådgiveren burde hatt litt bedre personlige egenskaper, for han mener at livet er ikke alltid sånn som det står i boka. Even forklarer at det koster samfunnet mye mer at han sluttet på videregående opplæring, enn at de hadde brukt litt mer tid der og da og løst situasjonen på det tidspunktet. Han beskriver det som et mønster, en sirkel, og plutselig faller man ut fra den sirkelen, også er du på en måte i en sirkel utenfor, også går du rundt der også koster du bare samfunnet enda mer.

Even gir videre uttrykk for at rådgiveren kanskje hadde gjort en bedre jobb hvis det vare flere rådgivere på skolen og at de kanskje hadde løst hans situasjon bedre. Even mener da at de kunne ha brukt mer ressurser og istedenfor at man da faller ut, som man også bruker mye ressurser på hvis man havner på sosialen. Han mener at løsningen på hans problemer var ikke langsiktig tenkt, det var et kort perspektiv på det hele.

Da jeg er i ferd med og avslutter intervjuet med å spørre Even om det er noe han vil si rundt tema er det dette han sier; "Nå du legger opp et system, et skolesystem, at man legger litt mer ressurser i det, slik at man kan tilrettelegger, det er veldig viktig og løse situasjonen der og da og ikke bare kaste vekk problemet. Det kommer tilbake igjen. Det går i sirkel. Istedenfor å gjøre en sjapp løsning som ikke er godt gjennomtenkt i hvert fall ikke for den personen som valget skal gjøres for. Det er veldig vitalt for en person som kanskje ikke er så sterkt som det jeg er, jeg vet om mange som har falt ut og har det mye vanskeligere."

## 6.4 Informant C- Kristin

Kristin har klart seg bra både på barneskolen og ungdomskolen, hun har ikke hatt noen problemer med lærere og har ikke hatt noe spesielt stort fravær etter det hun husker. Kristin forteller at hun ville gå hudpleiestudie, men i den byen hun bor i har de ikke dette studiet og hun ville på denne tiden ikke pendle til nabobyen og ta studie der. Kristin kom inne på helse og sosial som var førstevalget hennes, da valgte hun ikke å gå hudpleien. Hun forklarer at hun tok valget med å begynne på helse og sosiale der og da, på bakgrunn av at hun opplevde at hun måtte ta noe. En stund etter hun begynte på helse og sosialfag fant hun ut av at det var ikke dette hun hadde lyst til og byttet derfor over til helse og service. Til slutt valgte hun og ta allmennpåbygg, hun tenkte at hun hadde litt flere valgmuligheter med studiekompetanse da hun ikke visste hva hun ville gjøre videre.

Kristin forteller at det siste halvåret på allmenn påbygg gikk det nedover, hun mistet motivasjonen da hun ikke visste hva hun ville videre og hadde problemer i forhold til gutten hun var sammen med som også gav en demper på motivasjonen. Kristin forklarer at det førte til dårligere karakterer og mye fravær. Hun sier at fraværet ble gradvis større, til hun en dag bestemte seg for å slutte. Avgjørelsene Kristin tok med skifte av studie, og tilslutt å avslutte skolegangen forteller hun at hun tok alene. Dette gir hun uttrykk for på denne måten;

”Det med å slutte i tredje klasse var en egen avgjørelse, jeg snakket ikke med noen, det var ikke noen som tok tak i det. Bare forsvant egentlig, det ble mer og mer fravær også bare slutta jeg tilslutt”.

På spørsmål om hva Kristin føler kunne hindret henne i å slutte sier hun at det måtte ha vært en bedre oppfølging fra de som jobbet på skolen, i forhold til og hjelpe henne med skolegangen og de personlige tingene, som informantene gir inntrykk av var en av grunnene til at hun sluttet. Kristin forklarer videre at hun ikke visste at det var et tilbud om rådgiver som kunne hjelpe henne med slike ting, i følge henne selv ble det ikke informert om at det var et tilbud som var tilgjengelig.

Når jeg utfordrer informantene på hva en slags egenskaper en rådgiver skal ha er hun litt usikker, men gir uttrykk for følgende. Hun bruker begrepene som å være tilstede, vise seg, hjelpe hvis det skulle være noe, å prøve å komme i bunnen av problemet av hvorfor man ikke vil fullføre videregående. Kristin uttrykker samtidig også at for noen er det kanskje viktig at rådgiveren ikke blir for personlig, men for hennes del hadde det vært greit, men at man skal være litt forsiktig med det. Videre sier hun;

”Det er litt vanskelig å si hvordan oppfølging jeg trengte, for jeg hadde jo litt andre meninger i den alderen, tenkte litt annerledes, men jeg tror det hadde hjulpet at lærerne var litt mer tilstede. Så de vet litt mer hva som foregår, slutter du så blir du relativt lite lagt merke til, jeg tror nok jeg hadde tatt andre valg hvis jeg hadde snakket med rådgiver”.

Kristin mener også at hvis man har personlige problemer, hjemme eller i et forhold, hva enn det skulle være, at det er viktig at rådgiveren har kompetanse til å snakke med folk om det. I tillegg mener hun at det også er viktig at de har kompetanse innenfor skolearenaen, når det gjelder ulike alternativer, hva man kan gjøre istedenfor i det man går og vurderer og slutte.

Hun mener at hun hadde gått noe helt annet hvis det var i dag. Hun søkte seg bare inn på helse og sosiale for hun visste ikke hva hun ville. Informanten gir videre uttrykk for at noen er for unge for å ta slike valg da, og at for hennes del hadde hun visst mer et par år senere. Kristin forklarer at hun følte at det var viktig å fullføre videregående skole, men samtidig hadde hun ikke funnet ut av hva hun ville. Kristin gir videre uttrykk for at det hadde hjulpet hvis noen hadde hjulpet henne med og finne ut av hva hun ville for noe, likt og drive med på fritiden, og hvilket liv hun så får seg.

På spørsmål om hva det valget med frafall i videregående har gjort med Kristin trekker hun frem det at hun ikke har fått studiekompetanse som det viktigste. Hun gir videre uttrykk for at det er noe hun fremdeles har lyst til å ta den dag i dag, men at det ikke har latt seg gjøre på grunn av økonomi. Kristin synes det er viktig med det fokuset man har på utdanning, og mener at man gjerne skal ha enda mer fokus på det enn det hun følte de hadde da hun gikk på videregående.

Når jeg utfordrer Kristin på hvilke egenskaper som hadde vært viktig hos en rådgiver hvis sønnen hennes skulle gått til rådgiver mener hun at det er viktig at rådgiveren kan sette seg inn i hva han har lyst til og gjøre, hva han liker og kunne tenke seg og jobbe med. I tillegg synes hun at det er viktig og bevisstgjøre han på at de valgene man tar for konsekvenser for hans fremtid, men at det ikke skal være en ”skremselspropaganda”. Hun bruker et eksempel og sier; ”hvis du ikke gjør det så kommer du ikke til å bli noe”. Hun forklarer videre at rådgiveren kan heller vise hvilke muligheter som ligger der på bakgrunn av de ulike valgene en velger og ta, og at man vektlegger at mulighetene for det man har lyst til er litt større hvis man velger og ta skole. Kristin gir videre inntrykk av at hun synes det er viktig at en rådgiver kan sette seg inn i hvordan eleven har det, generelt, både hjemme og for eksempel i et forhold. Dette vektlegger hun med og si; ”hvis man ikke har det greit så er det ikke så lett og gjøre

andre ting bra, som skole". Hun forklarer videre at det er viktig at de følger med rundt den problematikken, og gir uttrykk for at hvis de skap skale tillit må de snakke med elevene på det nivået de er på, at de er på samme lag med eleven.

Når jeg utfordrer informanten på hva hun tenker på når hun hører temaet frafall i videregående skole, er det første hun sier; "kjipt for deg. At mulighetene er litt mindre, spesielt nå til dags, jo mer utdanning du har jo bedre er det jo. Ting koster, så det og ha en grei inntekt det er et pluss, det er ikke et must. Det er absolutt et pluss, alt etter åssen man vil leve, etter hvordan behov man har".

Før jeg avslutter intervjuet spør jeg Kristin om det er noe hun vil legge til og da sier hun; "det er en veldig viktig ting at det er rådgiving, at de er tilstede, og synlige, og at det er flinke personer som kan det de gjør"

## **7 Analyse/drøfting.**

I denne delen skal jeg presentere og drøfte funnene opp i mot teori og tidligere forskning.

Funnene skal jeg drøfte opp i mot følgende temaer:

- Samfunnets fokus og forventninger.
- Forebygging og tilstedeværelse.
- Samarbeid.
- Være på samme lag med eleven.
- Konsekvenser av frafallet.

Jeg har valgt å bruke kategorisering som analyse metode. Dette har jeg valgt for å få en mer struktur på dataene i forhold til aktuelle temaer, og kunne drøfte dette med relevant teori og empiri. Postholm (2010) beskriver at kodingen gjøres ved at man tar fra hverandre dataene og i mindre enheter og gir de ulike benevnelser. På denne måten er det lettere og se sammenhengene mellom de ulike intervjuene i tillegg til teorien og den tidligere forskningen som det er henvist til. Jeg velger å bruke det Postholm (2010) kaller åpen koding og analyserer intervjuene som en hel tekst. De ulike kategoriene har blitt konstruert ut i fra resultatene av dataene.

### **7.1 Samfunnets fokus og forventninger**

Samfunnet stiller stadig nye forventninger og krav til deg som deltaker i samfunnet, og forventningene om at flest mulig skal få seg en utdanning har vært et svært aktuelt tema på



samfunnets agenda de siste årene. Kristin mener det er viktig med fokus på utdanning, og skulle ønske at det var mer fokus på det når hun gikk på skolen. Kristin tar på seg en del av ansvaret for at hun ikke fullførte, men sier også at det hadde hjulpet hvis noen andre hadde vært der for henne. Hun mener at mange elever er for unge til å ta viktige valg når det gjelder hva man skal bli og hva man skal studere og for at hun sin del hadde henne nok visst mer noen år senere.

Merhat mener det er mye press fra samfunnet på at man skal få seg en utdanning, og at man kommer ingen vei uten. Han mener allikevel at det er riktig, fordi han ser nå hva det handler om, og at man etter en utdanning tenker litt annerledes. Gaarder og Gravås (2001) bekrefter også at mange mennesker synes det i dag er viktig med utdanning da de har et ønske om hvilke arbeid de har lyst til å utføre. Allikevel føler han at alt blir opp til en selv, at når du er 18-19 år tror du at du tar de rette valgene, men tar du feil kan konsekvensene bli store. Han tror at noen klarer å skape en god fremtid for seg selv, men at når man er i den alderen, mener han at selv om du tror du er moden nok, er du ikke moden nok til og ta de valgene på egenhånd. Han tror at prosessen med å ta disse valgene til en viss grad må ha flere rammer rundt seg, kontrolleres og følges opp av rådgiveren. Gaarder og Gravås (2011) deler samme perspektiv som Merhat når de skriver at man må ta en del valg i Norge i dag og at med disse valgene følger mye ansvar. Derfor er det en viktig egenskap og kunne klare å ta gode valg.

Even sier at; "Når du legger opp et system, et skolesystem at man legger litt mer ressurser i det, slik at man kan tilrettelegge det er veldig viktig og løse situasjonen der og ikke bare kaste vekk problemet. Det kommer tilbake igjen. Det går i sirkel. Istedenfor å gjøre en kjapp løsning som ikke er godt gjennomtenkt i hvert fall ikke for den personen som valget skal gjøres for, det er veldig vitalt, jeg vet om mange som har falt ut og har det mye vanskeligere". Med ressurser mener Even at rådgiveren han hadde kontakt med kanskje hadde gjort en bedre jobb hvis det var flere rådgivere. Han reflekterer over at hun kanskje var stresset på arbeidsplassen og at hvis man bruker mer ressurser der og da istedenfor at man faller ut av videregående å endre opp på sosialen eller begår kriminalitet. Han mener at på denne måten vil det koste samfunnet enda mer penger enn hvis de hadde tatt hånd om problemet fra starten av.

Even mener at samfunnet i dag er fokusert på at alle skal gå på skole og få utdanning. Han mener det er et press, og at dette kan føre til at man på begynner på videregående på en linje som man ikke har interesse for, men at man gjør det fordi det er det man skal gjøre. Han

begynte på teknisk byggfag fordi det var det broren hans gikk på, og moren synes det var en god utdanningsvei. Kristin valgte å starte på helse og sosiale selv om hun egentlig ville gå på hudpleien, fordi hun følte hun måtte gå på noe. Merhat begynte på allmennfaglig fordi han ikke visste hva han ville gjøre videre. Er det riktig av samfunnet og stille krav til av elevene skal ta et valg om utdanning, når det kanskje ikke er klar for det og begynner på en utdanning om de ikke interesser seg for, da er det kanskje ikke rart at de har lite motivasjon og ikke fullfører. Det her det er viktig at rådgiveren kommer inn og hjelper eleven med å kartlegge slik at de kan prøve å komme nærmere til et svar på hva eleven vil, eller hva eleven ikke vil. Denne kartleggingen må skje før videregående, da er det sannsynligvis allerede for sent. Wollscheid (2010) tar opp at man må starte dette allerede i ungdomsskolen med rådgiverne der og at de ansatte må tilrettelegge overgangen fra ungdomsskolen til videregående på en god måte for utsatte elever.

På samfunnsnivå er det et stort fokus at det er mange elever som ikke fullfører videregående opplæring, både i media og i de politiske systemene. I St. meld nr 13, 2011.2012 mener de at det er viktig for alle mennesker og være en del av arbeidslivet fordi dette hindrer at man faller ut av andre deler av samfunnet. I tillegg mener de at ved at man tar seg en utdanning, hjelper man til med den økonomiske veksten i samfunnet og gir seg selv bedre fremtidsmuligheter. Regjeringen legger derfor vekt på at alle skal ha en mulighet til og ta en utdanning, uavhengig av hvilken sosial bakgrunn man har. Men for Kristin følte det ikke sånn når hun som elev kan vandre ut av skolesystemet uten å bli lagt merke til, og ikke for noen form for hjelp til å fullføre videregående skole.

Gaarder og Gravås (2011) skriver at når man når en viss alder i samfunnet stiller det visse forventninger til deg som menneske om hvor du skal være og hvilken utvikling du skal følge. For Kristin var valgene vanskelig og takle alene, og alle er kanskje ikke klare for og ta disse valgene så tidlig, uavhengig av de forventningene som samfunnet stiller til dem. For Even virker det ikke som det er viktig for regjeringen at alle fullfører videregående og få seg et arbeid, fordi han mener at de ikke legger nok ressurser i rådgivings tilbudet. Rådgiverne i undersøkelsen til Aaslid et. al (2010) mener også at ressursene som er tillagt rådgivingen er for lav og at de ikke kan utføre den hjelpen eleven har krav på. Dette mener Even kan føre til at de problemene de ikke har mulighet til og løse kommer igjen, ved at for eksempel han havner på sosialen. Ved at regjeringen hadde lagt mer ressurser i rådgivingen tror Even det hadde ført til mer tid til han som elev og bedre løsninger for hans livssituasjon.

Allikevel er det også viktig for samfunnet å forebygge frafall i videregående skole, fordi som Dale (2008) og St. meld nr. 44 2008-2009, skriver så stiller arbeidsgiverne stadig større krav til personene de ansetter når det gjelder formell kompetanse. I følge St. meld nr. 13, 2011-2012 vil det i fremtiden være stadig mindre etterspørsel etter personer som bare har grunnskolen, og dette kan jo føre til at enda flere av de som ikke fullfører videregående skole havner utenfor arbeidslivet. De menneskelige ressursene er ca. åtti prosent av nasjonalformuen og det er derfor ikke rart at regjeringen og samfunnet har et så stort fokus på å forebygge frafallet i videregående skole og oppmuntre til at flere tar høyere utdanning. Fordi jo flere som velger å ikke fullføre videregående eller ikke ta en høyere utdanning vil være i risiko for å stå utenfor arbeidslivet, da den type arbeidskraft vil bli mindre etterspurt i fremtiden. Allikevel er det viktig og se på om den type fokus og forebyggingsstrategi regjeringen, skolen og rådgiver har, fører til det de skal, nemlig forebygge frafall i videregående opplæring.

Når Even beskriver følelse av hva det valget gjorde med han forteller han at vennene hans forsvant litt, og at han følte at han ble satt litt på siden av samfunnet. Even mener at det at han sluttet på videregående opplæring har kostet samfunnet mer enn hvis rådgiverne hadde latt han fortsette. Han beskriver det ved og si at når du går på videregående så er du i en sirkel, etter som jeg tolker det, en sirkel der du lever "et vanlig liv", og der du som tidligere nevnt, oppfyller de forventningene som samfunnet stiller til deg, men han forteller at man plutselig faller ut av denne sirkelen, som jeg tolker som at du da faller ut av videregående skole. Da sier han at du går i en sirkel utenfor, og at du da koster samfunnet enda mer, istedenfor at du skulle vært i den innerste sirkelen. Dette skriver også Hernes (2010) i rapporten sin der han ser at frafall i videregående opplæring er med på å øke eleven sin sjanse stil å havne på uføretrygd eller aldri bli en del av arbeidslivet. I følge Hernes(2010) har det alltid vært frafall fra videregående skole, men det har blitt mer fremstilt som et større problem etter at alle elever hadde rett på videregående opplæring.

Even sier at når du først faller ut, så sier jo samfunnet at de har et opplegg for dem, at de har rådgiver på hver skole, men han stiller spørsmål til om det fungerer, hans erfaring er at det ikke gjør det. Aaslid et. al (2010) legger til grunn at det er store forskjeller når det gjelder det rådgivningstilbudets elever har på sin skole, og hvordan tilbudet er lagt opp. Kanskje har dette vært på å påvirke hjelpen de ulike informantene har fått eller ikke fått. På skolen til Even kan det hende, som han også sier selv at rådgiveren var overarbeidet og at det ikke var nok tid og ressurser til og hjelpe han på en god måte. I Kristin og Merhat sin situasjon har det kanskje

ikke vært et rådgivings system på skolen som har kunnet oppdaget de problemene som de hadde, det synes som om det er organisert på en slik måte at man bare ser "verstingene".

I følge Aaslid et. al (2010) er også kjennskapen til de rettighetene som elevene har på rådgivingen for dårlige hos rådgivere og rektorer, så tiltakene de setter i verk er kanskje ikke med basis i lovverket. I Opplæringsloven (2006) står det at elevene har rett på rådgiving hvis de har behov for det, både i forhold til utdanning, yrke og sosiale problemstillinger. Det hjelper lite at regjeringen gir elevene rett på sosial- pedagogisk rådgiving og-, yrkes og utdanningsrådgiving hvis ikke rådgiver, rektorer, foreldre eller elever er kjent med lovverket.

Even ser på seg selv som en veldig ressurssterk person, og at hvis rådgiveren hadde sett han for det så mener han at det hadde gagne samfunnet senere. Da mener han alt hadde gått så mye lettere, fordi da hadde han fulgt samfunnets forventninger som også Gaarder og Gravås (2011) skriver om, der en følger de forventningene samfunnet stiller til deg. Even sier at; "Hvis samfunnet skal ha det beste ut av folket så bør de i hvert fall prøve å tilrettelegge litt mer for de som det er litt vanskeligstilt for. Det er jo ofte de som har opplevd veldig mye, de fleste av de på en lav alder, de blir forttere reflektert og kan gi mye bra kompetanse til folk i fremtiden. Men det er ikke alle som ser det på samme måten". Fører kravet, retten og forventninger fra samfunnet til at elevene føler seg presset til å gå videre på videregående selv om de kanskje ikke er klar over det, og er det samfunnet som får følgene av det presset senere ved at 1 av 3 faller ut av videregående skole? (Gosh, 2010). Uavhengig av de forventningene samfunnet stiller både til rådgiveren og eleven mener Gaarder og Gravås (2011, s.25) at " den doble bestillingen" skal vike for eleven sitt beste som skal være der rådgiverens primære mål ligger.

## **7.2 Forebygging og tilstedeværelse**

Even og Merhat har hatt problemer i varierende grad siden barneskolen, både når det gjelder lærere, karakterer og fravær. Kristin gjorde det greit på både grunnskolen og hadde ingen spesielle problemer med lærerne eller fravær. Informantene som hadde problemer tidlig uttrykker at de tror det hadde gjort en forskjell hvis de ansatte på skolen hadde gått tidligere inn for å prøve og endre på blant annet motivasjon, holdninger og forklart konsekvenser av den atferden de hadde. Merhat visste at det var en rådgiver på skolen, men han visst ikke hvordan hun eller han kunne hjelpe han og ble aldri tilbudt og ha en samtale. Selv om Kristin ikke hadde kontakt med rådgiveren uttrykker hun at det er veldig viktig at rådgivingstjenesten er synlig og tilstede. Hun mener at rådgiveren skal kunne sette seg inn i hva eleven liker, har

lyst til å gjøre og kunne tenke seg og jobbe med. Kristin mener hun hadde tatt andre valg hvis hun hadde snakket med en rådgiver. Opplæringsloven (2006) sier også noe om at rådgiveren skal hjelpe eleven slik at den kan bli mer bevisst på valg knyttet til arbeid og utdanning, i tillegg skal rådgiveren gi eleven en kompetanse slik at eleven selv skal kunne planlegge rundt sin egen utdanning og fremtidig arbeidssituasjon.

Det at Kristin sluttet var en gradvis prosess, - der hun ble mindre motivert og interessert i skole.- Det ble mer og mer fravær og tilslutt kom hun ikke tilbake på skolen. Merhat forklarer at han prøvde å gi skolen en ny sjanse når han startet på videregående, det var nye lærere og en ny start, men når han allerede første året hadde strøket i flere fag begynte det og samle seg opp igjen. Han sier at han da fikk tilbake den samme innstillingen som han hadde på ungdomsskolen og at det da gikk bare dårligere. Even synes det er bra at man har et tilbud om rådgiving på videregående, at man kan komme til dem og prøve å finne ut av ting. Han mener at rådgiveren prøvde jo i hvert fall, men hun gav han ikke noe motivasjon og i ettertid har ikke de avgjørelsene som ble tatt, følte riktig for han

I Befring og Moen (2011) skriver de om forebygging på flere nivåer. For informantene i denne undersøkelsen, hadde både en generell og probleminnsiktet forebygging vært aktuell for å få informantene på den rette veien.- Selv om den siste informanten ikke hadde gjort det dårlig I grunnskolen hadde kanskje en generell forebygging kunne ført til større motivasjon og økt kunnskap rundt hva hun hadde lyst til å studere eller arbeid med senere i livet. I Kunnskapsdepartementet (2006) skriver de at man er kjent med ulike sammenhenger som kan føre til at en elev ikke klarer å fullføre videregående opplæring og at man kan man på forhånd se hvilke elever som kommer til å få utfordringer med å fullføre. Dette har også kommet frem i rapporten til Wollscheid (2010) der hun legger vekt på at mye av forebyggingen av frafall i videregående skole må gjøres allerede fra barnehage alder, at man allerede da kan man se hvem som er i fare for ikke å fullføre videregående opplæring. Hun mener at det ofte kan være for sent når du setter inn tiltak i videregående skole. Dette sier også den ene informantene i forhold til sin egen situasjon;

"Ting kan jo starte tidligere, at man aktualiserer det med konsekvenser allerede da. Jo tidligere man vet det, jo bedre er det. Hvis du allerede var klar over det på ungdomsskolen at her må du legge fundamentet, og at i mitt tilfelle hvis du først havner på en feil veil i ungdomsskolen at du fortsetter det. At du allerede da gjør noe med det."

Han tror at det som startet på ungdomsskolen førte til at han havnet i en ond sirkel og at dette fortsatte på videregående skole. Han legger også flere ganger vekt på at det på videregående v egentlig var for sent å gjøre noe med det. Dette fordi de holdningene om at skolen ikke var viktig og at det var kult å si at man ikke skjønnte noe hadde blitt en etablert kultur både for han og hans vennegjeng. Hvis forebyggingen kunne ha startet enda tidligere for informantene. Ved hjelp av å gi han ferdigheter til og utvikle sin egen karriere og øke refleksjonen som Gaarder og Gravås (2011) sier vil føre til økt motivasjon, hadde kanskje informantene sluppet å utvikle en atferd der han sammen med andre skapte dårlige holdninger til skolen. Noe som igjen ført til at han følte at han ble tilsidesatt fordi han forstyrret de andre elevene.

Selv om det kanskje ikke er mulig å oppdage tegnene for frafall i videregående opplæring hos alle, hadde det her vært hensiktsmessig å bruke forebygging til å skape en god skole hverdag for alle elever i fremtiden, et sunt miljø der læring er viktig slik at man unngår en negativ utvikling. (Befring og Moen, 2011). Alle informantene gir inntrykk av at de ikke blir hørt, dette skjer i form at av avgjørelser ble tatt på vegne av dem, en informant blir tilsidesatt av sine venner på grunn av bråk i klassen og den siste informant ble ikke sett for de problemene hun hadde.

Befring og Moen (2011) skriver at når man skal driver med forebygging er det viktig at man har kunnskap om hva som kan være gode og effektive hjelpemidler og påvirkningsfaktorer for å vedlikeholde gode oppvekstvilkår for elevene på skolen. Ved informantene ikke blir hørt med den stemmen de har, oversett og tilsidesatt har ikke de ansatte på skolen mulighet til og få tak i hva som kan føre til at de kan få en bedre skolehverdag. I følge Befring og Moen (2011) er det også viktig og være kjent med de ulike risikoer og beskyttelse faktorene når det gjelder forebygging, i dette tilfellet forebygging av frafall. Ifølge resultater fra denne studien ser det ut til at de to informantene som hadde problemer fra tidlig alder ikke har blitt sett og a skolen ikke har tatt på alvor de risiko- faktorene de har hatt. Om lærerne og de andre ansatte har vært klar over hva slags konsekvenser denne atferden kan føre til vet man ikke, men for at man skal starte forebyggingen tidlig er man avhengig av at de ansatte har denne type kunnskap. I tillegg må de også ta tak i det istedenfor å overse eller skyve elevene vekk. Den ene informantene følte han ble "tvunget" til å avslutte skolegangen og søke på nytt igjen neste år. Dette beskriver han på følgende måte;

"De overtalte meg og overkjørte meg litt, det var jo flere som var koblet inn, rektor og sånn der. Jeg følte at jeg måtte slutte, jeg synes det var utrolig ille og likte ikke det i det hele tatt".

Dette står i motsetning til de retningslinjene som er satt for rådgiveren i Opplæringsloven (2006). Det står der at rådgiverne skal bruke sin rolle til å skape mindre sosiale forskjeller og forebygge frafall. Her har både rektor ( som også har et ansvar for driften av rådgivingstjenesten på skolen (Opplæringsloven, 2006)) og rådgiveren gått i mot det lovverket som regjeringen har lagt til grunn når det gjelder å forebygge frafallet videregående skole. De har oppfordret en elev til å avslutte skolegangen. Selv om de forteller han at han kan søke på skole til neste år, har de ingen garantier for at han kommer tilbake igjen. Dette er spesielt alvorlig med tanke på livssituasjonen hans og hvordan skolen har taklet de problemene han har. Rådgiveren skulle ha skjønnet at sjansene var små for at han kom tilbake.

Når Even snakker om hva som kunne hindret han i å slutte sier han blant annet dette;

"Det her var ganske tidlig, jeg fikk en dårlig start. Det var det som skjedde. Det var oktober vi begynte og ha denne diskusjonen og da er det veldig mye igjen av skoleåret. Det de kunne ha gjort er og vist litt forståelse, litt mer og gitt meg sjansen ikke sant. Mitt mål var når jeg snakket med dem å fortelle om mine problemer, det var vanskelig nok i seg selv. Det å oppnå at jeg kunne få litt tilretteleggelse. At okay jeg kan få lov til å være borte litt, at jeg kunne bruke litt lenger til på å levere noen oppgaver og at vi kunne ha en dialog på det. Det var ikke for å snike meg unna noe. Også heller det første semesteret kanskje jeg ikke gjør det så bra, men da kunne jeg kanskje gjort det bedre neste halvår hvis jeg får litt hjelp her... "

Her ser det ut som rådgiveren ikke bruker kompetansen sin til å forebygge frafallet, oppmuntrer til avslutning av studie på bakgrunn av informantens livssituasjon. Det er i motsetning til Befring og Moen (2011) sitt bilde på forebygging der de legger vekt på at man skal øke det positive og hjelpe den det gjelder med å bli mer motstandsdyktig og minske de ulike faktorene som holder ved like den problematiske situasjonen. I dette tilfelle har eleven vanskeligheter med å takle sin hverdag. Rådgiveren følger heller ikke de forskriftene til Opplæringsloven (2006) når det gjelder hvordan den skal utøve sitt virke i forhold til eleven. Det står der at rådgiveren skal være med på å utvikle eleven sine ferdigheter slik at eleven selv kan se og vurdere ulike konsekvenser av de valgene man har, og dermed være med på å forebygge frafall.

Rådgiveren skal her bruke sin rolle til og forebygge frafall å utvikle de ressursene som eleven har. Rådgiveren må bruke den makten den har til fordel for eleven slik at den for innflytelse og kontroll over eget liv. Dette handler i stor grad om å gi eleven motivasjon til og ta ansvar for sitt eget liv. Dette knytter Askheim (2008) til empowerment begrepet. Empowerment sin

tenkning er at i dette tilfelle eleven skal få kontroll og innflytelse over sitt eget tjenestetilbud. Hvis dette skal skje er elevene avhengig av og få informasjon om den retten de har og informasjon om den hjelpen som finnes. Rådgiveren kan hjelpe eleven ved bruk av empowerment til og ta mer ansvar over sitt eget liv. For i følge Askheim (2008) er det eleven selv som vet hva som er det beste for seg selv. Rådgiveren skal også hjelpe eleven med og se og takle de ulike hindringene som kan være ute i samfunnet, og det er veldig aktuelt med tanke på de ulike forventningene som samfunnet stiller til dagens ungdom.

Empowerment har vokst som en del av kritikken mot velferdsstaten Norge, som i stor grad utvikler standardiserte tilbud, og at de er lite utviklet til og passe hvert enkelt individ. Dette bygger også på resultatene fra denne undersøkelsen der to av tre ikke har blitt fanget opp av rådgivningssystemet og den siste har ikke fått det tilbudet og hjelpen han hadde krav på. Empowerment skal hjelpe eleven ut av den maktløse situasjonen de har havnet i med og ulike personlige og skolefaglige problemer, og gi hjelpe de til og få kontrollen livet sitt, slik at de kan de ulike forholdene ute i samfunnet.

Informanten uttrykte til rådgiveren at han hadde lyst til å fullføre skolen på tross av de problemene han hadde. Han sa til rådgiveren at han visste at han ikke kom til å få de beste karakterene, men viste allikevel pågangsmot og ville fullføre. Rådgiveren brukte ikke dette pågangsmotet som en ressurs til å forebygge frafall. Hun valgte heller å anbefale informanten å avslutte skolegangen og skyve problemet over på noen andre, i dette tilfellet fastlegen.

Hos de to andre informantene har rådgiveren heller ikke brukt sin rolle til å forebygge frafall i videregående skole. Rådgiveren har ikke hatt et oversiktsblikk og kommunikasjon med de ulike lærerne når det gjelder elever som sliter på skolen og står i fare for å falle fra i. Det virker som rådgiveren verken har hatt det Befring og Moen (2011) kaller en allmenn eller en probleminnsiktet forebygging på de aktuelle skolene. Merhat uttrykker dette på følgende måte:

"Jeg tror at problemet er at hvis man allerede fra ungdomsskolen har skeiet ut, og allikevel kommer inn på første valget så da tenker du at det ikke er noe problem. Man må ta tak i problemene tidligere og få konsekvenser før det er for sent. Jeg tror det er bedre at jeg hadde kjent på konsekvensene på ungdomsskolen enn at jeg kjente på dem når jeg var 20 år og det var for sent. Roten til alt, at jeg falt ut av videregående, tror jeg ligger i ungdomskolen. I mitt tilfelle i hvert fall."



Dette ble en konsekvens av at Merhat ikke var kjent med rådgiveren, rådgiverens rolle og det tilbudet og hjelpen han kunne få. For å drive forebygging på dette nivået er elevene nødt til å være kjent med rådgivings - tilbudet, rådgiveren må være en synlig og kjent i skolemiljøet, både hos lærere, elever og foreldre. I følge Opplæringsloven (2006) er rådgivingen i videregående skole et tilbud som er lovpålagt og dette tilbudet skal være kjent for både eleven og deres foreldre.

### 7.3 Oppfølging

Et av de temaene som går igjen i intervjuene er oppfølging. Dette er det første eksempelet Kristin bruker på hva som kunne hindret henne i å slutte på skolen. Oppfølgingen ville hun at skulle dreie seg om både de personlige og skolefaglige problemene hun hadde. Rådgiveren skulle hjelpet henne til å komme til bunns i problemene. Merhat sier at han gjerne skulle hatt en samtale der rådgiveren hadde snakket med han om de konsekvensene det kunne føre til hvis han ikke endret atferd. Han vektlegger at han ikke snakker om at man har en samtale, men at man kontinuerlig blir påminnet på konsekvensene. At man har ikke bare har et møte også glemmer han, men at man har en oppfølging over tid.

Når man skal forebygge frafall i videregående skole holder det ikke bare med allmenn forebygging og tilstedeværelse, det må også være en oppfølging av elevene som sliter. Dette peker også Kristin på da vi snakket om hva som skulle hindret henne i å slutte. Hun nevner både oppfølging når det gjelder det sosialpedagogiske og yrkes og utdannings rådgiving. I Opplæringsloven (2006) står det at elevene har rett på rådgiving nå det gjelder disse temaene. At rådgiveren skal hjelpe elevene til og takle de ulike problemene de har slik at de kan forholde seg til det som skjer på skolen. Even mener at rådgiveren må ha fokus på en åpen kommunikasjon der eleven får greie på hva som skjer, og at rådgiveren må inkludere eleven i hva som skal skje når, fordi han følte at avgjørelse plutselig var tatt uten at han var helt med på dem. Han mener at man må møte eleven slik at eleven føler seg sett og kommunisere til eleven at vi skal prøve å ordne dette greit for deg istedenfor at han skal få følelsen av at de dytter han lenger vekk. Dette beskriver han på følgende måte;

"Det kunne vært mer sagt, forklart mer om hele situasjonen. Om mine konsekvenser hvis jeg ikke fullførte. Det var liksom bare sånn du tar det bare til neste år, det er ikke noe problem. Det virket som de bare ville bli ferdig med saken. At de tenkte bare at jeg var en useriøs drittunge, men jeg hadde jo problemer. Men for de var det jo bare mye enklere og bare å kvitte seg med en elev som ikke er hundre prosent motivert".

Kristin sier at hun ikke hadde funnet ut hva hun ville, bortsett fra at hun ville gå hudpleieskolen, men det var da ikke en aktuell mulighet. Hun forteller at for henne hadde det hjulpet hvis noen hadde sittet sammen med henne og reflekter over hva hun ville, og kartlagt hva hun likt og drive med og hvilket liv hun så for seg. Even uttrykker valget om at han måtte slutte på følgende måte: "Så det valget var jo veldig dårlig, i min situasjon, det kan ikke begrunnes egentlig med tanke på at jeg kunne faktisk ikke søker mer på skole, så det er jo et valg som ble gjort på basis av dårlig undersøkning, oppfølging og organisering ". Ved at rådgiveren heller hjelper eleven med å finne frem til noen svar om hva de vil, og planlegger en vei videre får eleven større kontroll over sitt eget liv. Dette er en av grunnsteinene i empowerment, der rådgiveren kan hjelpe eleven med og ta kontrollen og makten igjen over sitt eget liv og veien videre (Askheim, 2008). Reine (2011) gir her et eksempel på hvordan man kan hjelpe eleven til et svar om hvor og hva de vil videre i livet:

"Gi elevene et kompass og et kart og orientere seg etter når de skal bevege seg ut i det uoversiktlige landskapet som befinner seg etter den trygge, forutsigbare skoletilværelsen. Jeg kan hjelpe eleven til retninger, vi kan sammen tegne ulike stier som fører til mål eleven har satt seg, vi kan markere farlige myrhull og høyder som må bestiges, skogholt som må forseres. Når landskapet blir tydeliggjort, blir det mindre skremmende og lettere å bevege seg inn i med mer realisme og større trygghet i ryggsekken."( Reine 2011,s.93).

Han gir her svaret på noe av det grunnleggende informantene spør etter i denne undersøkelsen. De er på jakt etter noen som kan hjelp de med og bevisstgjøre de på konsekvenser, kartlegge muligheter over den situasjonen de er i og bevisstgjøre de på hvilke muligheter de kan ha hvis de endrer atferd. Merhat sier;" at rådgiveren kunne ha hjulpet meg ved og forklare meg hvor jeg var på vei til ved og holde på sånn eller forklart meg muligheter ved og ikke fortsette sånn heller gjøre det bra på skolen og generelt lage et terreng, forklart hvor du er nå og hvor du kan være hvis du gjør det eller hvis du gjør det".

Even følte at rådgiveren ikke taklet den informasjonen han gav henne om hans livssituasjon på en god måte, samtidig sier han også at det var fint at de hørte det han hadde og si. Han vektlegger at dette er i en skolesammenheng og at rådgiveren får betalt for det arbeid hun utfører, og da synes han at rådgiveren gjorde en dårlig jobb. Det står også i Opplæringsloven (2006) at rådgiveren skal hjelpe eleven med ulike spørsmål som er knyttet til eleven sitt personlige liv, og at dette skal føre til at eleven klarer å takle sin skole hverdag. Eleven skal i

tillegg blir møtt med respekt når den legger frem sine problemer, noe Even føler at ikke ble gjort.

#### **7.4 Samarbeid.**

I alle intervjuene har det kommet frem at det har vært minimalt samarbeid mellom lærere og rådgiver på skolen, foresatte og skolen eller andre instanser som kunne vært med på og hjulpet informantene. Merhat forteller at han gikk på skolen hver dag med ryggsekken på, fordi at foreldrene skulle tro at han var flink og gikk på skolen, når han kom på skolen satt han bare der og gjorde ingenting. Han sier at foreldrene visste ingenting om hvordan han hadde det og gjorde det på skolen, og at han først fortalte de at han ikke fikk studiekompetanse da skoleåret var ferdig. Even sier at rådgiveren kontaktet fastlegen hans slik at han skulle få hjelp, og at han i tillegg snakket litt med helsesøsteren på skolen. Dette følte han hjalp lite, han legger mer vekt på at rådgiveren skulle hatt en dialog med lærerne hans, for det var ikke alltid like lett for han og si at han skulle til rådgiver, og når læreren ikke har innsikt i problemet kan det lett bli misforståelser. I rapporten til Aaslid et. al (2010) kommer det også fram at rådgiverne har en utfordring med tanke på at det har blitt et økende fokus på at elevene skal få de timene med opplæring som de har krav på, og at dette skaper vanskeligheter for dem når de skal ta ut elevene til samtale. Det er forståelig at elevene skal få de timene med opplæring som de har krav på, men allikevel er hensikten med undervisningen liten hvis eleven ikke for noe utbytte av den. Dette kan ifølge informantene være på grunn av personlige problemer eller manglende motivasjon.

I et tverrfaglig samarbeid skal man bruke eleven som en ressurs, og man skal involvere ulike parter som er en del av den utfordrende situasjonen eleven er i (Glavin og Erdal, 2007). Ved at rådgiveren vektlegger det eleven er flink på mener Even at man kan føle seg mer sett og at man kan få en bedre selvtillit. Hos Merhat var læreren i et av fagene klar over at han hadde et høyt fravær, og de snakket om det. Men det ble ikke noe videre oppfølging og foreldrene ble aldri kontaktet i forhold til den atferden han hadde på skolen. Merhat hadde tydeligvis respekt for foreldrene sine, det viste han ved å gå med ryggsekken på skolen hver dag, men der stoppet det. Når han kom på skolen ble han ikke møtt på en god måte, og ble tilsidesatt fordi han ikke var interessert i å lære. Hvis læreren hadde kontaktet rådgiveren og forklart situasjonen til Merhat og delt felles synspunkter på hva som kunne gjøres hadde situasjonen kanskje vært en annen i dag. Ved at man bruker hverandres kunnskap mener Glavin og Erdal (2007) at man får ny innsikt i tillegg til å hjelpe hverandre med og skape positive holdninger til eleven.

De kunne også tatt kontakt med foreldrene til Merhat og forklart hvordan det gikk med han på skolen, og respekten Merhat hadde for foreldrene kunne kanskje hjulpet på vei til å endre atferden hans hvis de hadde blitt orientert. Tverrfaglig samarbeid handler om å kunne bruke hverandre, kommunisere, dele felles erfaringer og sette i gang tiltak til det beste for eleven. I Opplæringsloven (2006) står det at rådgiveren skal samarbeide med de andre på skolen når det gjelder eleven i tillegg til og ta kontakt med hjemmet og andre instanser som kan hjelpe eleven.

Kunnskapsdepartementet (2006) skriver at det kan være mange årsaker til at elever faller fra i videregående opplæring og at årsakene er ofte kompliserte og preget av ulike forhold. Dette kan både være forhold i familien, på skolen og andre forhold rundt eleven. Dette bekrefter også informantene i intervjuene der de forteller at det både er forhold, miljøet og personlige problemer som har vært en faktor i at de har falt fra i videregående opplæring. Rådgiveren har en begrenset kompetanse (Glavin og Erdal 2007), og kunne derfor kontaktet andre instanser hvis hun eller han følte at eleven hadde behov for det, slik at man kunne finne ut av hva slags muligheter som var tilgjengelig. Fordi de mener at problemene ungdom kommer med ofte kan være sammensatt, noe som informantene bekrefter. Even mener det er viktig at rådgiveren kan orientere seg i alle ledd når han eller hun får en elev inn til samtale. Med dette mener han skolesituasjonen, men det også kan være snakk om flere ting, fordi han mener at når man skliir skikkelig ut så handler det mest sannsynlig om noe som skjer på fritiden også, at du kanskje er i en vanskelig livssituasjon.

I undersøkelsen til Aaslid et. al (2010) melder rådgiverne et behov for økt kunnskap rundt psykososiale problemstillinger. Dette bekrefter sannsynligvis det Glavin og Erdal (2007) hevder om at psykososiale problemer er et økende problem blant ungdom. Derfor kan det være hensiktsmessig og råde seg med andre instanser som for eksempel PPT tjenesten, barnevernet eller legen, som rådgiveren til Even gjorde.

Selv om man kontakter andre instanser for hjelp er det viktig at rådgiveren ikke legger ansvaret over på legen og trekker seg unna, som Even beskriver at rådgiveren hans gjorde. For at et tverrfaglig samarbeid skal kunne fungere må tilbudet til eleven være helhetlig, dekke alle former for utfordringer og ha et felles mål (Glavin og Erdal, 2007). Videre må instansene også samarbeide om tiltakene som skal settes i gang. I Even sitt tilfelle valgte rådgiveren og ta en avgjørelse på Even sine vegne, om og avslutte skoleforholdet, og Even ble overført til

fastlegen. Det er ikke slik man bruker tverrfaglig samarbeid som metode, som ifølge Glavin og Erdal (2007) skal være til det beste for eleven.

### **7.5 Være på samme lag med eleven.**

Kategorien å være på samme lag med eleven har fått sitt opphav etter intervjuet med Kristin, det var en av de tingene hun sa når jeg spurte hva som hadde vært viktig for henne hvis sønnen hennes skulle havnet i samme situasjon og var i samtale med rådgiver. Med å være på lag med eleven mener Kristin at rådgiveren skal møte elevene på det nivået de er på, at de på denne måten skaper tillit. At man klarer og sette seg inn i den situasjonen eleven er i, både personlig og i skolesammenheng, for som Kristin sa; "hvis man ikke har det greit så er det ikke så lett og gjøre andre ting bra, som skole".

Å være på samme lag med eleven knytter jeg til de to andre intervjuene også, spesielt Even sitt intervju. Han forteller at han føler at rådgiveren tok avgjørelser på hans vegne, og at han hørte på dem fordi de han trodde de visste hva de gjorde, han rådførte seg med dem, dette fikk han til å føle seg veldig dårlig behandlet. Even avsluttet skoleforholdet og fikk beskjed om å søke igjen til neste år. Da han skulle søke fant han ut at han hadde droppet ut for mange ganger. Kristin sier at det er viktig at du ikke møter en elev i en vanskelig situasjon med en innstilling om at hvis du ikke gjør det eller det så kommer du ikke til og bli noe. Hun mener at rådgiveren skal kunne møte eleven der den er med noen muligheter, og vise eleven de ulike mulighetene avhengig av hvilken vei man velger, og legge vekt på at disse mulighetene kan være større hvis man fullfører skolen.

Even føler at rådgiveren hadde et annet mål enn det han hadde for seg selv. Han beskriver at hans mål var å få hjelp til å få ting litt tilrettelagt når det gjaldt skolegangen, over en periode. Han synes rådgiverens fokus var for langt frem, at han skulle avslutte skole gangen og komme tilbake igjen neste år. Dette belyser han i følgende avsnitt;

"Det kan være en bra greie, men det var jo absolutt ikke det, spesielt når jeg etter hvert fant ut av at jeg i utgangspunktet ikke hadde lov til og gå på skole igjen. Så skjønnte jeg at det var utrolig dårlig, men jeg greide og komme inn igjen".

Merhat tror at en av grunnene til at de ansatte ikke tok tak i problemene han hadde var at de trodde ikke det var noe håp for han, ut ifra hvordan han oppførte seg. Han følte seg tilsidesatt. Dette beskriver han på følgende måte;

"Alt av problemene er egentlig på ungdomsskolen, der ble vi på en måte satt litt til side vi som ikke var interessert i skolen. Jeg husker det var en to uker episode, når jeg tenker over det i ettertid var det veldig dårlig pedagogisk gjort av skolen. På grunn av at vi bråkte så mye, jeg skjønner jo at de ville jo ikke at de som egentlig var på skolen, at de ikke skulle ha bråk i klassen, men det de for eksempel gjorde var at de satte oss på biblioteket, her for dere være i to uker og gjøre hva dere vil. Sånne ting som det, du følte ikke at du ble ivaretatt, du ble bare satt til side, og jeg tror det var da det hele begynte, du mistet motivasjonen, hadde en feil innstilling og det var du mot dem".

Even føler at man blir nummer to i køen når man ikke passer inn i elev standarden, og da er det veldig lett å bli både kriminell og bitter. Man blir negativ og bitter fordi man merker at de ikke behandler deg noe bra. Even er åpen om at han hadde dårlige holdninger, men han mener "at de blir ekstra dårlige når man blir dårlig behandlet".

Even sier at selv om det er vanskelig med ville ungdommer, mener han det er viktig at rådgiveren hører på hva eleven ønsker og at en finner motivasjonen til eleven. Han viser til at man er så ung og trenger rådgivingsamtaler med voksne personer. Han sier videre det er vanskelig å stå for det du mener spesielt når du har problemer fra før av og rådgiveren har andre meninger om hva som er det rette for deg. Selv mener han at han sa i fra når det gjaldt hva han ville. Han sier at han følte seg litt presset ut, men tenkte at de vet best. Da han skulle søke igjen viste det seg derimot at de hadde behandlet han veldig dårlig, og det førte til enda mer problemer i livet hans.

Flere av informantene beskriver en god veileder som en som setter seg godt inn i eleven sine problemer og som hører på hva eleven ønsker. Dette stemmer overens med det Gaarder og Gravås (2011) skriver om når det gjelder utøvelsen av rådgiver- rollen. Rådgiveren skal ha eleven som fokus i samtalene og rådgivingen skal foregår til eleven sitt beste. Det er derfor viktig at eleven får lov til å uttrykke seg om hva den mener er sitt eget beste og at rådgiveren lytter til eleven istedenfor å bruke makten som Even henviser til: " For å gjøre deres hverdag bedre egentlig, for å bli kvitt et problem, fordi det sikkert er mye stress og mye og gjøre. Selv om det kanskje ikke var sånn de mente det, men det var sånn det ble i alle fall. Sånn det føltes", forteller Even. I følge Isachsen (2011) er rådgivingsfaget basert på det humanistiske menneskesynet, som legger vekt på at menneske er ansvarlig for seg selv, sine handlinger og har friheten til og ta egne valg. Det er derfor viktig at rådgiveren respekterer de valgene eleven velger og prøver og hjelpe eleven til og noe de målene han eller hun har satt seg.

Rådgiveren til Even skulle respektert at han ville fortsette på skolen, tilrettelagt slik at han hadde det best mulig og hjulpet han med og nå sine egne mål.

Kristin mener at det er viktig at rådgiveren har kompetanse til å snakke med elever som har problemer både i personlig og skolesammenheng. Hun mener også at rådgiveren skal ha kompetanse innenfor skolen, og hva slags alternativer man har som elev når man vurderer og slutte på skolen. I følge Aaslid et. al (2010) har det vært vanlig at det er tidligere lærere som ville trappe ned som har bemannet rådgivingsstillingene, men de siste årene har det blitt startet flere rådgivingsutdannelse og resultatene fra undersøkelsen viser at de fleste av rådgivere i videregående opplæring har en rådgiver relatert utdanning.

Even mener at en rådgiver ikke trenger å være god bare fordi den har den faglige kompetansen som kreves "fordi livet er ikke som en bok, sier han". Han mener de personlige egenskapene til rådgiveren er med på å avgjøre kvaliteten på rådgiveren. Han bruker rådgiveren som hadde kontakt med som eksempel og sier at hun burde hatt litt bedre personlige egenskaper. Han skjønner at rådgiveren prøvde, og at det er bra at rådgiveren har en utdanning og at de følger det de har lært, men han mener også at det er veldig mange elever som ikke blir hørt. Han forteller at når han møter personer med utdanning så er han litt kritisk fordi han er i tvil om de har de personlige egenskapene i tillegg til "papirene". Samtidig sier han også at han ikke tar alle rådgivere over en kam og at det alltid er forskjellige ting som spiller inn i hver situasjon, men med det utgangspunktet og erfaringene han har så får man et dårlig inntrykk av systemet.

I tillegg til den faglige kompetanse mener Gravås (2011) at rådgiveren må ha en etisk kompetanse slik at den kan møte elever på en god måte og vurdere valg og metoder til det beste for eleven, i tillegg mener de også at rådgiveren må være en god pedagog. De mener det også er viktig at rådgiveren er bevisst på sine egne verdier i samtale med elever og hva slags påvirkning disse kan ha på samtalen med eleven. Både etisk kompetanse og bevisstheten på egne verdier har noe med den personlige egenheten som Even snakker om, der rådgiveren må vurdere andre momenter opp i mot hva som "står i boka". Dette er viktig fordi at i møte med eleven har rådgiveren noe av eleven sitt liv i sin hånd (Løgstrup, 1991), og Gravås (2011) mener at rådgiving er en etisk handling. Derfor er eleven avhengig av at den er ivaretatt hos rådgiveren fordi i rådgivingsrelasjonen kan det skje ting som kan ha både liten og stor innvirkning på eleven sitt liv (Gaarder og Gravås, 2011). Samtidig sier også Reine (2011), som selv er rådgiver at han ikke vil ha fullt ansvar for elevens liv og fremtid. Allikevel hadde

Even noen forhåpninger til samtalen som også Gravås (2011) skriver at rådgiveren bør være bevisst på, for Even ble ikke disse forhåpningene oppfylt og problemene ble ikke løst som følge av dem.

For at rådgiveren skal kunne sette seg inn i eleven sin situasjon er det en fordel om rådgiveren har en etisk kompetanse, der det i tillegg følger med et etisk ansvar for og utvikle sin faglige kompetanse slik at man kan takle ulike rådgivningssituasjoner (Gravås, 2011), som også informantene etterlyser, med hensyn både til de personlige og skolefaglige utfordringene. Rådgiveren må møte hele eleven, med all den bagasjen den har med seg, både det gode og det dårlige. Den må også kunne møte den bagasjen på en god måte og kunne håndtere den. Even følte at rådgiveren ikke taklet den informasjonen han gav hun om sin egen livssituasjon. Da skulle rådgiveren brukt sin etiske kompetanse til å vurdere om dette var en sak hun skulle melde videre til barnevernet eller psykolog hvis hun ikke kunne ta i mot informasjonen på en god måte og hjelpe Even selv. Dette mener Gravås (2011) handler om rådgiverens profesjonalitet ovenfor eleven.

Samtidig som rådgiveren har noe av eleven sitt liv i deres hånd sier det humanistiske menneskesynet, som i følge Isachsen (2011) rådgivingsfaget er tuftet på. At mennesket er ansvarlig for seg selv, handlingene en gjør og at man selv har friheten til å ta egne valg. For Even virket det ikke som han hadde friheten til å ta egne valg, han ble i stor grad påvirket av rådgiveren som brukte sin makt til og forklare han hva som var til hans eget beste. Reine (2011) hevder at rådgivingssamtalene alltid er preget av både makt og asymmetri. Dette fordi rådgiveren sitter med en kompetanse og innflytelse i forhold til del eleven den har samtale med. Han sier også at; "Rådgiveren befinner seg på hjemmebane på sitt kontor og sitt spesialfelt, mens eleven er gjest på bortebane"(Reine, 2011, s.81).

Så det at eleven har et valg er en ting, men hva slags påvirkning rådgiveren har på eleven er en annen. Derfor mener Reine (2011) at rådgivere skal være bevisste på hvilke type råd de gir i samtale med eleven. Han mener at som rådgiver må man være forsiktig med og valg råd fordi det er ikke rådgiverens oppgave og fortelle eleven hva den kan og ikke kan bli. Han sier at elevene kan ofte søke etter råd, men hvis rådgiveren er i tvil om den burde gi råd eller ikke, sier han at man skal la det være. En annen form for råd er prosessråd. Denne type råd bruker Reine (2011) ofte fordi de kan bidra til refleksjon rundt elevene sine valg, og kartlegging av deres muligheter for og gjennomføre mål. Så selv om det humanistiske mennesket har friheten til og ta valg så skal det tikke inn en profesjonalitet og en refleksjon av sin egen rolle hos



rådgiveren (Gaarder og Gravås, 2011), som fører til at hun eller han reflekterer over riktige situasjoner til og gi råd, og ikke presser sine egne meninger over på eleven.

Hanssen og Røkenes (2002) sier at relasjonskompetanse er med på å møte de personene fagpersonen har med og gjøre på en god måte. Dette vil si at rådgiveren møter eleven på en slik måte at man tar vare på relasjonen dem i mellom ved og ta hensyn til eleven og ta vare på elevens interesser (Hanssen og Røkenes, 2002). Dette gjorde ikke rådgiveren relasjon med Even, der var det ifølge Even rådgiverens behov for å bli ferdig med "saken " som var det viktige og Even sine interesser om og fortsette på skolen ble glemt. I tillegg sier de også at det er viktig at den profesjonelle avslutter forholdet på en god måte. Dette var ikke tilfellet med Even der han følte at han ble tvunget til å slutte på skolen, og dette førte til at han fikk en mistillit til rådgiveren og skolen som system. Rådgiveren hadde ingen form for handlingskompetanse, der den tok hensyn til Even og tok vare på Even sine behov. Rådgiveren viste heller ingen innsikt i Even sin opplevelse og Even følte at han ble møtt som en sak og ikke et subjekt som er en forutsetning for relasjonskompetanse (Hanssen og Røkenes, 2002).

## **7.6 Konsekvenser av frafallet**

Alle informantene føler at frafallet i videregående opplæring har påvirket de, men i ulik grad og på ulike måter. Kristin forteller at hun tror man har mindre muligheter når man faller fra i videregående skole, spesielt i det samfunnet vi lever i der hun ser at jo mer utdanning man har jo bedre liv og muligheter har man. Kristin sier at de konsekvensene hun har hatt med frafall i videregående skole for henne mest har dreid seg som mangel på studiekompetanse, at hun ikke har muligheten til å ta høyere utdanning før hun har tatt denne. Hun sier at hun har lyst til å jobbe med noe henne brenner for, men at studiekompetanse er et hinder på veien. Merhat mener at frafall i videregående skole setter deg tilbake, og at man henger igjen i forhold til andre på sin egen alder. Han sier at konsekvensene av det å falle fra i videregående skole ikke stopper. Even sier at erfaringene med frafallet i videregående opplæring har ført til at han føler at han ikke kan stole på stole på ulike institusjoner og instanser der det er ansatt ulike autoritære personer. Dette fordi han åpnet seg og snakket med de om noe som han synes var veldig vanskelig og allikevel følte han hat de handlet på sine egne vegne og ikke brydde seg om han i det hele tatt. Han fullførte jo skolen til slutt, men han føler at alt tullet har ført til at han ikke kommer inn på de studiene han har lyst til. Selvfølgelig ser han at det er muligheter

til å ordne på ting over tid, men det er ikke alltid like enkelt. I tillegg sier han også at når man skal på jobbintervju ser det ikke bra ut at du har droppet ut. Han sier at; "det kan være alvorlig når man droppet ut av skole, men for meg så ha det egentlig gått veldig greit. Jeg er ikke noe bitter og jeg er veldig fornøyd med livssituasjonen min nå. "

Tidligere nevnte Hernes (2010) at de som faller ut av videregående skole har større sjanse for å tilbringe et liv utenfor arbeidslivet og at det øker sjansen for dårligere levekår. Kristin har imidlertid kanskje ikke kjent på erfaringene med frafall i videregående skole like hardt som andre, hun fikk seg en utdanning gjennom en privat hudpleieskole og har etter det jobbet i en hudpleiesalong. De siste årene har hun giftet seg og vært hjemmeværende med to barn. Even fullførte videregående skole tilslutt og i etterkant har han gått på fotoskole, tatt enkeltemner i psykologi og nå jobber han som daglig leder i en gullsmed butikk. Han har et ønske om og studere til barnevernspedagog, men karakterene fra videregående har foreløpig hindret han i dette. Merhat var på skolen frem til høsten da han skulle være ferdig, men fikk ikke studiekompetanse på grunn av for stor fravær i flere fag. I etterkant har han vært i garden, jobbet seg oppover i Japan Photo der han etter hvert fikk jobb som butikksjef. I 2010 sluttet han i jobben og begynte på Sonans privatgymnas. Der gikk han ut med toppkarakterer og nå studerer han bachelor i økonomi og administrasjon på BI. At to av tre informanter har fullført videregående skole senere støtter opp under tall og analysen av grunnopplæringen i Norge (Utdanningsdirektoratet, 2011). Der har de kommet frem til at andelen personer som fullfører og består videregående skole øker når man ser på fullføringen over et 10 år perspektiv.

Utdanningsdirektoratet (2011) skriver at graden av de elevene som fullfører videregående opplæring øker utover de årene etter at elevene har startet på videregående. Dette betyr at elevene i dag bruker lengre tid på å fullføre og bestå videregående skole. Men resultatene fra undersøkelsen min støtter delvis ikke opp Hernes (2010), som sier at de som faller ut av videregående skole har større sjanse for å tilbringe et liv utenfor arbeidslivet. I tillegg til St.meld. nr 12, 2011-2012 som blant annet hevder at utdanning danner en grunnmur for utvikling hos den enkelte, og bedre fremtidsmuligheter. Alle informantene har vært i jobb etter at falt fra i videregående opplæring, dette er også gode jobber som både butikk sjef og daglig leder. De har i tillegg også tatt eller er under forskjellige former for utdanning.

## 8 Avslutning

Frafallet i videregående opplæring gir store utfordringer for samfunnet og den enkelte skole. Temaet er bredt og det kan belyses fra mange vinkler. Min hensikt har vært å få tak i de hvordan elevenes erfaringer er med frafall i videregående skole og hva rådgiveren kunne gjort annerledes. Elevenes erfaringer har vist seg å være varierte, men allikevel mangfoldige. Jeg gikk inn i den oppgaven med forestillingen om at alle elever som ikke har fullført videregående skole til normert tid må ha hatt en form for kontakt med rådgiver på sin skole. Dette viste seg og være feil. Det er bare en av informantene som har vært i kontakt med rådgiver, de to andre har ikke hatt noen kontakt. I innledningskapittelet la jeg frem underspørsmål.

Det første spørsmålet gjaldt hvordan rådgiveren kan bruke sin rolle til å forhindre frafall i videregående skole? For at rådgiveren skal bruke sin rolle til og forebygge frafall i videregående skole er det viktig at rådgiveren gjør seg kjent med lover og forskrifter knyttet til sin egen rolle og elevene rettigheter. I tillegg er det viktig at rådgiveren gjør elevene og foresatte kjent med disse rettighetene. Rådgiveren må også være synlig i skolemiljøet, både for elever og lærere. Dette med tanke på at elevene selv kan få mulighet til og ta kontakt i tillegg til at lærerne som kanskje vet mer om elevene enn rådgiverne tar lettere initiativ til samarbeid når rådgiveren er synlig og tilstedeværende i skolemiljøet. Rådgiveren må alltid ha fokus på de kravene og forventningene samfunnet og politikerne setter de elevene og han eller hun som rådgiver, men det viktigste er eleven sitt behov, at rådgiveren er på lag med eleven. Rådgiveren kan forebygge frafallet med og hjelpe elever i ulike problematiske situasjoner, både når det gjelder personlige eller skolefaglige problemer. Det er viktig for elevene at rådgiveren forklarer de hva slags konsekvenser det kan føre til og ikke fullføre videregående opplæring samtidig som rådgiveren klarer og sette seg inn i eleven sin situasjon. Det er viktig for elevene at rådgiveren ser de for de mulighetene de har, og ikke bare begrensningene. De ønsker hjelp til og kartlegge ulike muligheter og noen og snakke med når det gjelder både personlige og skolefaglige problemer. Det komme frem at det er viktig at rådgiveren har en kontinuerlig oppfølging av elevene for å forebygge frafall. Samarbeid med foresatte, lærere og andre instanser om kan hjelpe eleven viser seg også og være viktig for og forebygge frafall. Ved at alle kan samarbeide til eleven sitt beste, kan eleven få et mer helhetlig og målrettet tilbud.

Mitt andre spørsmål gjaldt hva slags erfaringer elevene har gjort med å oppleve frafall i videregående skole. Elevenes erfaringer viser i stor grad at den forebyggingen av frafall

skolen driver fungerer i liten grad. For to av informantene har følelsen av og ikke blitt lagt merke til og følt seg tilsidesatt vært gjeldene. Hvordan kan det ha seg at forebygging er så sentralt i alle ledd i samfunnet og allikevel kan en elev slutte på skolen uten og bli lagt merke til? Even sine erfaringer belyser dette med at rådgiveren bruker makten og innflytelsen sin til og påvirke eleven i den retning den vil. Han tror at hvis ressursene til rådgiving hadde vært bedre hadde kanskje rådgiveren gitt et annet inntrykk enn at den bare ville bli ferdig med saken. Merhat sier at når man kommer i videregående skole er det kanskje allerede for sent. Derfor er elevenes erfaringer også bygget på at forebyggingen må starte tidligere, spesielt der utfordringene allerede er tilstede.

For rådgiveren skal det aldri være for sent å hjelpe! Rådgiveren skal være på lag med eleven å hjelpe eleven oppmuntring til og nå de målene elevene har satt seg, som Reine (2011) skriver, så er det ikke opp til rådgiveren og bestemme hva eleven kan bli eller ikke bli. Ved bruk av empowerment kan rådgiveren hjelpe eleven til og få oversikt og kontroll over både sitt personlige og skolefaglige liv, slik at eleven kan fullføre videregående opplæring.

### **8.1 Mulige begrensninger ved undersøkelsen**

Jeg har i denne undersøkelsen studert erfaringene til elever med frafrafall i videregående skole og hva rådgiveren kunne gjort annerledes. Jeg ser at det kan være begrensende for min undersøkelse at bare en av informantene har hatt kontakt med rådgiver. Allikevel mener jeg at dette gir en interessant vinkling på oppgaven når det gjelder forebyggings aspektet. I tillegg føler jeg at jeg har fått svar på problemstillingen allikevel da informantene har hatt gode refleksjoner på hva rådgiveren kunne gjort annerledes uavhengig om de har hatt kontakt med rådgiver eller ikke. Postholm(2010) skriver også at forskningsstadiene i fenomenologien er fleksible, og at alle delene i oppgaven er med på å påvirke hverandre. Derfor har utfordringen med at flere av informantene ikke har hatt kontakt med rådgiveren vært med på og forme oppgaven i etterkant av intervjuene.

I tillegg ser jeg at en annen begrensning ved undersøkelsen kan være et lite utvalg. Utvalget ble litt på bakgrunn av at det var vanskeligere og få tak i informanter enn det jeg regnet med, i tillegg til tidsaspektet for å få ferdig oppgaven. Postholm (2010) belyser dette med og si at jeg som forsker har i fenomenologisk tilnærming store valgmulighet når det gjelder hvilken størrelse jeg vil ha på utvalget, og at hensynene jeg må ta er avhengig av den tiden og ressursene jeg har. Videre legger hun vekt på at validiteten innenfor kvalitativ forskning har å

gjøre med graden av informasjon og min evne som forsker til og analysere på en god måte. Derfor valgte jeg og holde meg til de tre deltakerne jeg allerede hadde intervjuet. For som Postholm (2010) legger vekt på er det viktig at jeg som forsker kan håndtere undersøkelsen min slik at jeg kan analysere den på en grundig måte. Derfor mener hun at det er viktigere og jobbe grundig med få informanter enn overfladisk med mange.

## 9 Litteratur

Askheim, P. O. (2008). *Fra normalisering til empowerment. Ideologier og praksis i arbeid med funksjonshemmede*. Oslo: Gyldendal akademiske forlag.

Aaslid, E. B., Buland, T., Bungum, B., Haugsbakken., & Mathiesen, H. I. (2010). *Skolens rådgiving- på vei mot framtida? Del rapport 1 fra evalueringen av rådgivingen i skolen i Norge*.

SINTEF Teknologi og samfunn. Hentet fra [http://ivu.sintef.no/dok/sintef\\_a13861.pdf](http://ivu.sintef.no/dok/sintef_a13861.pdf)

Befring, E., & Moen, E. B. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen, akademiske forlag.

Brinkmann, S., & Kvale, S. (2010). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademiske.

Dale, L. E. (2008). *Fellesskolen-reproduksjon av sosial ulikhet*. Oslo: Cappelen, akademiske forlag.

Erdal, B., & Glavin, K. (2007). *Tverrfaglig samarbeid i praksis- ti beste for barn og unge i Kommune-Norge*. Oslo: Kommuneforlaget.

Gaarder, E. I., & Gravås, F. T. (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.

Gosh, A. (2010). Frafall i skolen et samfunnproblem. Sv.no: <http://sv.no/Forside/Siste-nytt/Nyhetsarkiv/Frafall-i-skolen-et-samfunnproblem>

Gravås, F. T. (2011). Karriereveiledning og etikk. I Gaarder, E. I., & Gravås, F. T. (Red), *Karriereveiledning* (s. 57-76). Oslo: Universitetsforlaget.

Hanssen, H. P., & Røkenes, H. P. (2006). *Bære eller breste. Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hargreaves, A. (2003). *Læring og undervisning i kunnskapssamfunnet, utdanning i en utrygg tid*. Oslo: Abstrakt forlag.

Hernes, Gudmund. (2010). Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. Fafo-rapport Hentet fra

<http://www.fafo.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>

Isachsen, K., Sønstebø, H., & Vassbotn, T. (2011). Hyggelige samtaler eller nyttige prosesser? I Gaarder, E. I., & Gravås, F. T. (Red), *Karriereveiledning* (s. 119-134). Oslo: Universitetsforlaget.

Johannessen, E., Kokkersvold, E., & Vedeler, L. (2010). *Rådgiving. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.

Løgstrup, E. K. (1956/1991). *Den etiske fordring*. Oslo: Gyldendal.

Mathisen, P. & Høigaard, R. (2004). *Veiledningsmetodikk. En håndbok i praktisk veiledningsarbeid*. Kristiansand: HøyskoleForlaget

Opplæringslova (2006). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova).

Hentet fra <http://www.lovdatab.no/for/sf/kd/xd-20060623-0724.html>

Patton, M. Q. (2002). *Qualitative Research & Evaluation Methods (3rd ed.)*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.

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

Reine, T. (2011). Pilot eller trommis, astronaut eller tannlege?: Om å veilede unge på vei inn i karriere. I Gaarder, E. I., & Gravås, F. T. (Red), *Karriereveiledning* (s. 79-94). Oslo: Universitetsforlaget.

St. meld nr.23 2011-2012 (2012) *Utdanning for velferd- samspill i praksis*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2011-2012/meld-st-13-20112012.html?id=672836>

St. meld nr 44 2008-2009 (2009). *Utdanningslinja*. [Oslo]: Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/2008-2009/stmeld-nr-44-2008-2009-.html?id=565231>

Utdanningsdirektoratet. (2011). *Utdanningsspeilet 2011. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge*. Oslo. Hentet fra <http://www.udir.no/Tilstand/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet/Utdanningsspeilet-2011/>

Wollscheid, Sabine. (2010). Språk, stimulans og læringslyst- Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten. En kunnskapsoversikt Vol. 12/2010. NOVA- rapport hentet fra [http://www.nova.no/asset/4129/1/4129\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/4129/1/4129_1.pdf)

## Vedlegg

### Vedlegg 1: Godkjenning fra Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS

~~Norsk~~ samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Anne Dorte Tveit  
Institutt for pedagogikk  
Universitetet i Agder  
Serviceboks 422  
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 13.04.2012

Vår ref:30316 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

#### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 26.03.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

30316

Behandlingsansvarlig

Daglig ansvarlig

Student

*Forebygging av frafall i videregående skole ved hjelp av rådgiving*  
Universitetet i Agder, ved institusjonens overste leder

Anne Dorte Tveit

Karoline Viken

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

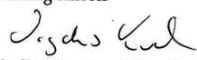
Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, eventuelle kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 16.05.2012, rette en henvendelse angående status for behandling av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Karoline Viken, Jærnesheia 27 a, 4634 KRISTIANSAND S

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no  
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.starvo@svt.ntnu.no  
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no



## Vedlegg 2: Informasjon til intervjudeltakerne.

**Til intervjudeltaker.**

26.03-12

Jeg heter Karoline Viken og har tidligere en bachelor i spesialpedagogikk og nå arbeider jeg med en master i pedagogikk, hvor temaet er forebygging av frafall i videregående skole-ved hjelp av rådgiving. Veilederen min er Anne Dorthe Tveit, ved Universitetet i Agder-pedagogisk institutt.

Hensikten med forskningen er å få et innblikk i tidligere frafall elevers opplevelser, erfaringer og meninger rundt rådgiverens rolle rundt frafallsproblematikken, hvordan rådgiveren kan kombinere sine hensyn både til eleven selv og samfunnet og hva slags erfaringer de tidligere elevene har med frafall i videregående skole. Frafall blir i denne oppgaven definert som ikke fullført videregående skole etter nominert tid, 3 år for studieforbereende retning og 4 år for yrkesfaglig utdanning. For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 3-4 som passer innenfor denne beskrivelsen i alderen 23-27 år.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

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 anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen 16. mai, 2012.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 45 50 59 94, eller sende en e-post til [karoline\\_viken@hotmail.com](mailto:karoline_viken@hotmail.com). Du kan også kontakte min veileder Anne Dorthe Tveit ved institutt for pedagogikk (UIA) på telefonnummer 38 14 12 37.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD).

Med vennlig hilsen

Karoline Viken- student, master i pedagogikk.

Jærnesheia 27 a

4634 Kristiansand

## Vedlegg 3: Intervjuguide

### Temaer og spørsmål til intervju av tidligere frafall elever.

- **Elevens bakgrunn** (kjønn, alder)
- Foreldrenes utdanning
- Hvilken linje sluttet du på
- Hvilke resultater hadde du der
- Hvordan gjorde du det på grunnskolen
- Bakgrunn for linjevalg
- Kom du inn på førstevalget, eventuelt 2. el.3?
- Fravær
- Hva kunne hindret deg i å være borte fra skolen
- Hvorfor sluttet du
- Hva har vært vanskelig: fag-skolemiljø
- Diskuterte du avgjørelsen med noen (foreldre, lærere, rådgiver, venner, medelever).
- Jobbsituasjon, utdanning, fremtidsplaner, og drømmer.
  
- **Forhold til rådgiver/rådgivers rolle for å forhindre frafall**
- Fikk du rådgiving av noen/rett til rådgiving
- Var valgene for vanskelig å ta, for mange valg eller ikke de rette alternativene
- Hvilke tilbud fikk du ved frafallet
- Hvilke tilbud kunne du tenkte deg
- Hva kunne hindret deg i frafallet
- Viktige egenskaper hos en rådgiver  
(positiv, skaper tillit, motivator/inspirator, har troen på deg, oversikt over muligheter, kreativ, respekt, ærlighet, har tid, møter deg der du er, bruker et språk du forstår, tilrettelegger, behandler deg individuelt ut i fra kultur/interesser/sosial bakgrunn, ser sine begrensninger, bygge opp selvtillit og motstandsdyktighet(personlig kompetanse),
  
- **Rådgiving til det beste for samfunnet og individ**
- Holdninger ti å fullføre videregående skole, da og nå.
- Samfunnets høye forventninger
- Fokuset på å ta egne valg/konsekvensene av de valgene du tar/ opp til deg selv og skape din egen fremtid- hvem ligger ansvaret på
- press
- Er skolen for alle?
  
- **Erfaringer knyttet til frafallet.**