



UNIVERSITETET I AGDER

# **Bortvalg av videregående skole og mestringstro**

En kvalitativ studie av unge jenter som har valgt å slutte på videregående skole

HEGE HOVLAND

VEILEDER

Anne Brita Thorød

**Universitetet i Agder, 2017**

Fakultet for helse- og idrettsvitenskap

Institutt for psykososial helse



## Sammendrag

Prosjektets bakgrunn er en forespørsel fra Universitetet i Agder om å se nærmere på hvilke årsaker som kan ligge bak at noen jenter velger å slutte på videregående skole med fokus på relasjon til kontaktlærer.

Hensikten med studien er å utforske hvilken rolle mestringstro har i arbeidet med å øke prosentandelen av unge som fullfører videregående skole. Det har vært viktig å se etter hva disse jentene har opplevd, deres erfaringer, for å finne ut av hvorfor de eventuelt har lav mestringstro som kan ha medvirket til at de har sluttet på videregående skole.

Problemstillingen er: ”hvilke opplevelser i livet kan være med på å bidra til at noen jenter velger å slutte på videregående skole?”

Studien har et kvalitativt, eksplorativt design med en induktiv tilnærming. Analysen som ble brukt er en klassisk analysemodell hvor datamaterialet fra åtte intervjuer ble kodet for å se etter sammenhenger eller mønstre. Teorien som blir brukt i denne studien er relasjonsteori, sosial kognitiv teori og Albert Bandura sin teori om mestringstro.

Funnene i studien var ikke entydige, men indikerte at jentene hadde lav mestringstro. De hadde ikke mestret livet fram til da, og videregående skole ble ingen unntak. Det konkluderes med at tidlig innsats med tanke på å gi de unge mestringstro vil være med på å øke fullføringsraten på videregående skole.

**Nøkkelord:** Bandura, sosial kognitiv teori, mestringstro, bortvalg, videregående skole

## Abstract

The project's background is a request from the University of Agder to look for reasons why some girls may choose to drop out of high school focusing on their relationship with their contact or main teacher.

The purpose of this study is to explore what role self-efficacy has in the effort to increase the percentage of children and adolescents completing high school. It has been important to search for previous experiences to find out why their self-efficacy is at such a low level and if it can have affected their decision to drop out of high school. The issue is: ”which experiences can influence the decision of dropping out of high school?”

The study has a qualitative, exploratory design with an inductive approach. The method I used for analyzing was a classic analysis model where the data from eight interviews was coded to look for specific patterns. The theory used in this study is relational theory, social cognitive

theory and Albert Bandura's self-efficacy theory. The findings in the study was not clear, but indicated that the girls had little self-efficacy. They had not mastered life to this point, and high school was no exception. It is concluded that early efforts in providing young people with self-efficacy will increase the graduation rate at high school.

**Keywords:** Bandura, Social Cognitive Theory, self-efficacy, dropout, high school

## Forord

Veien til en master i psykisk helsearbeid har vært preget av hardt arbeid, lange dager og mange interessante samtaler med nye og kjente mennesker. Det hele begynte med en videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge. Denne valgte jeg fordi jeg i min jobb, som lærer på en ungdomsskolen jobber mye med barn og unges psykososiale miljø. Som kontaktlærer kommer jeg til stadighet opp i situasjoner som omhandler barns psykiske helse som jeg ikke følte/føler meg kompetent nok til å håndtere, og jeg ønsket derfor å blir tryggere på området, samt å få mer kunnskap om emnet. Etter 1,5 år i videreutdanningen var det en av mine medstudenter som foreslo at vi skulle søke oss videre inn på en master i psykisk helsearbeid siden vi fikk videreutdanningen godkjent som en del av denne. Jeg hadde da fått smaken på studentlivet og synes at psykisk helse er ett særs interessant fagfelt, så jeg søkte og kom inn.

Det har vært en lang, intens og ikke minst spennende reise som jeg nå er klar for å avslutte i denne omgang. Å velge tema til oppgave var lett da Anne Brita Thorød spurte om jeg ville bli med på et underprosjekt til prosjektet HELLAS. Jeg ble spurt om å prøve å finne ut av hva som gjorde at jenter valgte å slutte på videregående skole, og det er jo midt i blinken for meg som jobber på en ungdomsskole. Anne Brita ble senere min veileder som jeg ønsker å takke for mange gode tilbakemeldinger. Jeg vil også takke Inger Sofie Van Pelt som har hjulpet meg når jeg har stått fast. Sissel Edvardsen som jeg gjennomførte intervjuene med og analyserte sammen med fortjener også en stor takk.



## Innholdsfortegnelse

<b>Sammendrag</b> .....	<b>1</b>
Abstract .....	1
<b>Forord</b> .....	<b>3</b>
<b>1.0 Innledning</b> .....	<b>6</b>
<b>1.1 Omfanget</b> .....	<b>6</b>
<b>1.2 Problemstilling og avgrensing</b> .....	<b>8</b>
<b>1.3 Oppgavens oppbygging</b> .....	<b>8</b>
<b>1.4 Skolens rammer og kontekst</b> .....	<b>9</b>
1.4.1 Barn og unges plikter og rettigheter .....	9
1.4.2 Aktørene .....	9
<b>2.0 Tidligere forskning</b> .....	<b>10</b>
<b>2.1 Skisserte årsaker</b> .....	<b>11</b>
<b>2.2 Skolen som system og bidragsyter</b> .....	<b>14</b>
<b>3.0 Teoretisk ramme</b> .....	<b>15</b>
<b>3.1 Relasjoner</b> .....	<b>15</b>
3.1.1 Relasjonenes betydning for skolefravær og mestring.....	15
<b>3.1 Sosial kognitiv teori</b> .....	<b>16</b>
<b>3.2 Mestringstro</b> .....	<b>17</b>
3.2.1 Kilder til mestringstro .....	19
<b>4.0 Metode</b> .....	<b>20</b>
<b>4.1 Kvalitativ design som metode</b> .....	<b>20</b>
<b>4.2 Utvalget</b> .....	<b>21</b>
4.2.1 Utvelgelsen .....	21
4.2.2 Informantene .....	21
<b>4.3 Datainnsamling</b> .....	<b>22</b>
4.3.1 Intervjuet.....	22
4.3.2 Gjennomføring av intervjuene .....	23
<b>4.4 Analyse</b> .....	<b>24</b>
4.4.1 Prosessen .....	24
<b>4.5 Metodekritikk</b> .....	<b>25</b>
4.5.1 Forskningsintervjuet .....	25
4.5.2 Analysen .....	26
4.5.3 Forskerrollen .....	26
4.5.4 Forforståelsen.....	27
<b>4.6 Validitet og reliabilitet</b> .....	<b>28</b>
<b>4.7 Etske overveielser</b> .....	<b>29</b>
<b>5.0 Presentasjon av funn</b> .....	<b>30</b>
<b>5.1 Indre forhold</b> .....	<b>30</b>
5.1.1 Oppsummert.....	33
<b>5.2 Ytre forhold</b> .....	<b>34</b>
5.2.1 Oppsummert.....	38
<b>6.0 Diskusjon</b> .....	<b>39</b>
<b>6.1 Det sosiale (ytre) og kognitive (indre)</b> .....	<b>40</b>
6.1.1 Mestringstro.....	40
6.1.2 Systemet.....	45
<b>7.0 Avslutning</b> .....	<b>47</b>

<b>Litteraturliste .....</b>	<b>49</b>
<b>Vedlegg.....</b>	<b>54</b>

## 1.0 Innledning

I 2015 publiserte VG en artikkel hvor Torbjørn Røe Isaksen ble intervjuet om frafallsproblematikken. Han forteller at det er pøst inn penger i de videregående skolene for å redusere frafallet, men at det likevel er for høy prosentandel som velger av avbryte skoleløpet (Ertesvåg, 2015). ”*Rekordmange fullfører videregående*” er tittelen på en nyere artikkel som ble publisert på forskning.no august 2017 (NTB, 2017). Også denne artikkelen tar for seg kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen som denne gang forteller at 73 % av ungdommene som startet videregående i 2011, har fullført. Men selv om dette er det høyeste tallet siden målingene startet, er han enda ikke helt fornøyd. Artikkelen viser til at etter den nye fraværsgrensen ble innført, har fraværet på videregående skole sunket med 40 % (NTB, 2017).

### 1.1 Omfanget

78% av jentene fullfører videregående skole i løpet av 5 år, mens bare 67% av guttene fullfører. Til sammen får vi en fullføringsrate på 73% (Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet, 2017). Gudmund Hernes (2010) rapporterer at det er flere gutter enn jenter som faller fra i videregående skole, noe som kan ses i sammenheng med at det er et betydelig større frafall på yrkesfag (som har en høyere andel gutter) enn allmennfag (s.13). I tillegg til dette peker Markussen (2010) på fylkesvis variasjon i frafall. Skillet går mellom de tre nordligste fylkene og resten av landet. De tre nordligste fylkene har en lavere gjennomføringsrate enn resten av landet (s. 136). På tross av at stadig flere ungdommer klarer å fullføre videregående skole, er bortvalg fortsatt ansett å være et samfunnsproblem. I 2015 var andelen ungdom mellom 16-25 år som verken var i videregående skole eller har bestått nasjonalt på 16,6% (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 27). Dette sier ikke noe om hvor mange som likevel fullfører videregående ”til slutt”, kun de som ikke fullfører etter en normert tid på 5 år.

I Ungdatarapporten fra 2016 kommer det fram at rundt 7% rapporterer at de ikke trives på skolen, samt at 12-13% av ungdomsskole- og videregående skoleelevene er delvis uenig/helt uenig i at de passer inn blant elevene på skolen (Bakken, 2016; Bakken 2017). Dette blir i rapporten tolket til at ungdommene opplever at de ikke er en del av det ”store felleskapet” og at de ikke føler tilhørighet til skolen. Dette blir også beskrevet av Markussen, Lødding & Sandberg (2007) som forklarer høyt fravær i grunnskolen med at elevene ikke finner seg til

rette (s. 117-118). Ifølge Ungdatarapporten er det en økning hos jenter som blir utsatt for mobbing. Denne plagingen er størst på barneskolen og avtar etter hvert som barna blir eldre (Bakken, 2016). Faktorer knyttet til egenskaper og erfaring hos elevene selv som også inkluderer helse, atferd og prestasjoner kan være skyld i bortvalg av videregående opplæring. I tillegg til egenskaper ved deres miljø, for eksempel familie og skole (NOU 2015:2, 2015, s. 63). Det å avbryte videregående skole trenger ikke å være krisesituasjonen i seg selv. Det kan også ses på som løsningen på et ”problem”, eller på en skolesituasjon som oppleves uutholdelig (Rogstad, 2016, s 94-95).

I 2015 utarbeidet Djubedalsutvalget rapporten ”Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø”, som handler om å redusere mobbing samt bedre skolemiljøet. Utvalget mener at inkludering er grunnleggende og skal gjelde for alle og at ”alle har rett til sosial tilhørighet”. En avgjørende forutsetning for å skape et trygt og godt psykososialt miljø er å gi elevene faglige utfordringer som er tilpasset hver enkelt av dem. (NOU 2015:2, 2015, s.18). Parallelt med at skolen arbeider med å utvikle ett godt og trygt psykososialt miljø, skal det også settes krav til å skape betingelser som gir ungdommer innpass i felleskapet (NOU, 2015:2, s.124).

Ifølge Ungdatarapporten er det en klar sammenheng mellom mobbing og dårlig psykisk helse. Rapporten beskriver at i et samfunn med økende individualisering og press vil de psykiske problemene blant unge øke. Depresjon og angst er blant de vanligste plagene, og det er jentene som er mest plaget (Bakken, 2016, s.72). Ifølge Flaten (2010) har de fleste mennesker kjent på en eller annen form for angst, blant annet ved å grue seg til noe. Dette betyr ikke at man har en angstlidelse, og for de fleste vil denne angsten være forbigående. Angst kan beskrives som en irrasjonell frykt – men som kan gi store utfordringer i hverdagen, for eksempel hvis man er redd for å ta telefonen (Flaten, 2010, s.15).

### *Prosjektets bakgrunn*

Våren 2016 fikk jeg en forespørsel fra Anne Brita Thorød ved Universitet i Agder (UiA) om jeg kunne tenke meg å ta del i ett større forskningsprosjekt ved navn Helse, levekår og levevaner blant unge utenfor arbeid og skole (HELLAS). HELLAS jobber for å utvikle kunnskap om helse, levekår og levevaner blant ungdom som ikke er i varig arbeid eller ordinært studieforløp. Forskningsprosjektet hadde fått en forespørsel fra Aust- Agder fylkeskommune om å undersøke hvorfor jenter velger å avslutte videregående skole, med

fokus på jentenes vanskelige opplevelser på skolen og relasjonen til kontaktlærer. UiA ønsket at jeg skulle gjennomføre intervjuene sammen med en annen student, men at vi skulle analysere funnene ut fra ulike perspektiver. På bakgrunn av dette vil mitt fokus i stor grad rettes mot jentenes psykiske helseutfordringer og skolens rolle.

## 1.2 Problemstilling og avgrensning

Jeg har valgt følgende problemstilling:

**Hvilke opplevelser i livet kan være med på å bidra til at noen jenter velger å slutte på videregående skole?**

Vanlige betegnelser på å avbryte videregående skole som frafall og drop-out har fått kritikk for å signalisere at det å slutte på skolen er et passivt valg som har vært utenfor ungdommens kontroll (Markussen, Lødding & Sandberg, 2007, s. 113). Videre i oppgaven vil jeg derfor bruke begrepet **bortvalg** som beskriver at jentene har tatt et aktivt valg ved å avbryte utdanningen sin.

Bortvalg fra videregående skolen kan ses på som ett sluttresultat av en prosess som startet lenge før de tok valget (Jordahl & Wollscheid, 2012, s.9), og jeg vil derfor også være opptatt av å høre om jentenes opplevelser fra barne- og ungdomskolen. Jeg ser på det som relevant i psykisk helse- og skolesammenheng å undersøke hvilke faktorer som påvirker disse jentene og deres helse i avgjørelsen på å slutte på i videregående skole.

## 1.3 Oppgavens oppbygging

Denne oppgaven er delt i hovedkapitlene innledning, tidligere forskning, teoretisk ramme, metode, funn, diskusjon og avslutning. I innledningen vil fokuset være på målet og rammene rundt prosjektet, og jeg vil i det følgende se nærmere på konteksten rundt min studie. Videre vil jeg i kapittel to og tre redegjøre for tidligere forskning og den teorien jeg legger til grunn for å undersøke min problemstilling. I kapittel fire vil jeg presentere valgt metode og metodekritikk. I kapittel fem vil jeg presentere funnene, disse vil bli diskutert og oppsummert i kapittel seks og syv.

## 1.4 Skolens rammer og kontekst

I dette kapittelet vil jeg beskrive rammene skolen jobber i og konteksten.

### 1.4.1 Barn og unges plikter og rettigheter

Opplæringsloven §9a-1 lovfester at alle barn og unge rett til ett godt fysisk og psykososialt miljø som skal fremme helse, trivsel og læring (Opplæringslova, 1998). Dette fordrer at de som arbeider med barn og unge i skolen legger til rette for og skaper et slikt miljø. Ifølge Opplæringsloven §3-1 har alle ungdommer som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring rett til tre års videregående opplæring på heltid. Hele retten må som regel brukes i en sammenhengende periode på fem år og før eleven er fylt 25 år (Opplæringslova, 1998). Det finnes også andre bestemmelser rundt denne loven som er viktig å få med i dette prosjektet. Du bruker ikke av opplæringsretten din dersom du avbryter skoleåret før 1.november, hvis du følger 1/3 eller mindre av timeantallet som er vanlig for det utdanningsløpet du har valgt eller hvis du er minoritetsspråklig og tar ett innføringsår (vilbli.no, 2017, 23.2).

Fra 1. august 2016 ble det innført en ny fraværsgrense i alle videregående skoler i landet. Den sier at hvis en elev har mer enn 10% udokumentert fravær i et fag, vil ikke denne eleven ha rett til en karakter eller halvårsvurdering. Dersom elevene har mye fravær er det derfor viktig at det er dokumentert fravær slik at det ikke teller inn på de 10% (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Fra 2015-16 til 2016-17 har fraværet sunket med 40 prosent for antall dager og 33 prosent for antall timer (Utdanningsdirektoratet, 2017).

### 1.4.2 Aktørene

I det følgende vil jeg gjøre rede for de aktørene i skolen som er viktige for å kunne svare på min problemstilling, og jeg vil da innledningsvis trekke frem **skolen som helhet** som en viktig aktør: alle de voksne på skolen kan oppfattes som viktige i arbeidet mot å skape ett godt psykososialt miljø, både alene og som gruppe.

**Kontaktlærerstillingen** er en funksjonsstilling som skal sikre at det opprettes og opprettholdes tettere kontakt mellom elev og lærer, og er altså ingen undervisningsstilling slik som en faglærer. Denne funksjonen skal også sikre mer tilpasset undervisning og bedre oppfølging (Halland, 2009, s. 8). Wollscheid, Eide, Samsing & Løvoll (2012) beskriver det å

skape gode mestringsopplevelser, tilpasse undervisningen til hver elev, skape motiverende læringssituasjoner, individuell oppfølging og legge til rette for at barn og unge utvikler vennskap, trygghet og tilhørighet gjennom et godt klassemiljø som faktorer som er viktige i arbeidet med å øke elevenes tilstedeværelse. Ifølge Halland (2009) er dette arbeidsoppgaver som i stor grad hører hjemme hos kontaktlæreren.

Ifølge Helse- og omsorgstjenesteloven § 3-1 så skal kommunen sørge for at alle tilbys den helse- og omsorgshjelpen de har behov for, dette oppfylles ved å tilby helsefremmende og forebyggende tjeneste, i skolen i form av en helsetjeneste (Helse- og omsorgstjenesteloven, 2012). I forskrift om kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten (2003) § 1-1. Formål beskrives det blant annet at formålet med denne forskriften er å fremme gode sosiale forhold og fremme psykisk og fysisk helse gjennom skolehelsetjenesten – **helsesøster**.

**Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (PPT)** er en kommunal eller fylkeskommunal (1.linjetjenesten) som skal hjelpe barn og unge som strever med utviklingen deres i skolen. De skal gi råd og utarbeide en sakkyndig vurdering dersom det er behov for dette (Utdanningsdirektoratet, 2017, 10.1). **Avdeling for barn og unges psykiske helse (ABUP)**, er en del av spesialisthelsetjenesten (2.linjetjenesten). De gir ett spesialisert helsetilbud til de mellom 0 og 18 år med psykiske utfordringer. De gir også tilbud til pårørende (ABUP, 2017, 23.2).

**Oppfølgingstjenesten (OT)** er en fylkeskommunal tjeneste som jobber med å følge opp barn og unge som ikke fullfører eller starter på videregående – alle som har rett til videregående opplæring. Målet deres er at alle skal få en studiekompetanse, yrkeskompetanse eller annen kompetanse (Kompetanse Aust-Agder, 2017)

## 2.0 Tidligere forskning

Det finnes mange ulike psykososiale teorier om hvordan ulike faktorer kan endre menneskets atferd. De tidligere atferdsteoriene vektla kunnskap og ferdigheter. De trodde at mennesket selv ville velge en annen atferd dersom det fikk økt kunnskap og økte ferdigheter til å handle annerledes. Gjennom å systematisere, analysere og tolke den tilgjengelige informasjonen

skulle mennesket da kunne fatte en rasjonell beslutning med tanke på eventuelle konsekvenser (Jacobsen & Thorsvik, 2007). Forskning har etter hvert funnet ut at alle beslutninger med tanke på atferd som vi mennesker tar, likevel ikke er rasjonelle. Ifølge Bandura (1977) er det også andre faktorer som spiller inn. Innenfor studier av mennesker, må vi alltid ta i betraktning at mennesket har fri vilje (Jacobsen & Thorsvik, 2013, s.14), som kan illustreres ved at ungdom begynner å røyke til tross for massive informasjonskampanjer. I dette kapittelet vil jeg ta for meg aktuell tidligere forskning som vil kunne være med på å belyse problemstillingen og som er vesentlig for å forstå dette forskningsprosjektet.

## 2.1 Skisserte årsaker

Thomas Nordahl er en av flere som forsker på hvordan barn og unge har det på skolen – deres psykososiale miljø. I ett intervju på forskning.no presiserer han viktigheten av et godt læringsmiljø og legger vekt på 8 viktige momenter i en søken etter dette: *å ha venner, å ha voksne lærere, skolen må ha en god struktur, foreldre bør snakke positivt om skolen, fedre bør engasjere seg, eleven må jobbe på skolen, læringstrykket må økes og ikke bestemte pedagogiske metoder* (Amundsen, 2015)

Det viser seg å være flere gjennomgående trekk som kan belyse forskjellene i bortvalgsproblematikken. Blant annet så er det *kjønnsforskjeller*, det er flere gutter enn jenter som velger det bort. Frafallet er størst på yrkesfag, og her er det kun 50% av guttene som fullfører og 65% av jentene (Rogstad, 2016). Elever med minoritetsbakgrunn har også en høyere frafallsrate enn elever som er etnisk norske (Lamb et.al. 2011). Dette blir også bekreftet i rapporten *Frafall i videregående opplæring: en systematisk kunnskapsoversikt* (2015). Det viser seg også å være en sammenheng mellom bortvalg og foreldres utdanningsnivå, samtidig som det også kan spille en rolle om hvorvidt ungdommene bor med en av sine foreldre eller begge både mor og far (Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011). En av det sterkeste predikatorene på at en ungdom kan være i risiko for velge bort videregående, kan være dårlige prestasjoner fra tidligere skole. Fravær og atferd spiller også inn i denne problematikken (Markussen, et al., 2011). Det kan se ut som om de som slutter på videregående har en svakere tilknytning til skolen, og at dette kan medvirke i avgjørelsen om å slutte. I motsetning til hvis en stryker i ett fag, og derfor ikke klarer å fullføre. Ungdom som stryker på videregående fortsetter som regel å prøve (Rogstad, 2016).



### *Sosial bakgrunn*

Foreldrenes utdanningsnivå er av betydning for hvordan barn og unge gjør det på skolen. Det har også en påvirkning om hvorvidt mor og far er i arbeid, dette kan ses på med tanke på rollemodeller (Rogstad, 2016).

Tidligere ble det nevnt at det å bo med en eller to forelder også kan ha en påvirkning på utfallet av videregående. To voksne vil naturlig nok ha mer tid til å hjelpe til og følge med på skolearbeidet enn en forelder. Hvis foreldrene ikke bor sammen, kan også en årsak til påvirkningen være at den ene forelder har dårlige økonomi, og derfor må bruke tiden sin på å bedre denne framfor å støtte opp om og hjelpe til med skolen. Påvirkningen kan også muligens forklares med at dersom foreldrene har gått fra hverandre, vil det kunne oppstå konflikter som vil påvirke negativt. Bakken, Frøiland og Sletten (2016) peker på at foreldre har ulikt overskudd og tid til å følge opp skolearbeidet. Eller at årsaken kan ligge i at de har lav selvtillit i møte med andre foreldre.

### *Tidligere skoleprestasjoner og fravær*

Både i Norge og internasjonalt så er det enighet om at den sterkeste faktoren og indikatoren for utfallet av videregående skole er den kunnskapen og nivå på ferdigheter som de unge har når de starter videregående skole. (Rogstad, 2016). Anvik og Gustavsen (2012) finner også at fravær er en sterk indikator for utfallet.

Markussen viser til at jo lavere fravær en har i 10 klasse, jo større sannsynlighet er det for at du fullfører videregående. I tillegg har det også en positiv innvirkning at man gjør en innsats med skolearbeidet. Grunnskolen i Norge er i dag obligatorisk, det er derfor ikke mulig å slutte på skolen før. Barn og unge kan ha stort fravær i grunnskolen, og egentlig ha avsluttet skoleløpet allerede da, men dette vil ikke bli identifisert som frafall før de er på videregående skole (Rogstad, 2016).

### *Ensomhet*

Ensomhet er en faktor som er viktig å ta med i beregningen når det diskuteres utfallet av videregående. Resultatene fra studien *Losing all interest in school* viser at ensomhet er av større betydning enn aksept fra medelever som tradisjonelt sett blir trukket fra som en av de viktigste faktorene. Elever som ikke har venner er ikke nødvendigvis ensomme, og omvendt

kan en elev som har flere venner fremdeles føle seg ensom. Altså kan *følelsen av å være akseptert* være viktig i arbeidet med frafall (Frostad, Pijl & Mjaavatn, 2015).

### *Engasjement*

For å forklare utfall av videregående opplæring kan begrepet *engagement* være sentralt. Markussen definerer *engasjement for skolen* som følelsen av at skolen er ett sted der man hører til og kan identifisere seg med, skolen er et sted hvor det er verdt å yte en innsats med tanke på fremtidig nytte og at man handler sånn at man lærer. Videre identifiserer han tre forhold som spiller inn på videregående skole og avgjørelsen om å eventuelt slutt – emotional engagement, cognitive engagement og behavioral engagement. Disse tre forholdene sier noe om å føle seg utenfor sosial, ambisjonsnivå og fravær, innsats og atferd. (Rogstad, 2016, s 35-36).

Den siste Ungdata rapporten (Bakken, 2017) viser at det har skjedd en positiv endring i hvordan oppslutningen på skolen er hos ungdom. Den viser at flere ungdom er mer pliktoppfyllende og disiplinerte i dag enn de var før. Forskningen viser at relasjonene på skolen er bedre og at det er færre som skulker i dag enn tidligere. Motivasjonen og engasjement for skolen er viktig og skulking i seg selv kan ses på som elevenes manglende motivasjon for læring. Det er fremdeles ungdommer som skulker og har ett mer blandet forhold til skolen (Bakken, 2017).

### *En sirkel av prestasjoner og engasjement*

Ett barn som identifiserer seg med skolen engasjerer seg i skolen og presterer bra, vil oppleve skolen positivt. Mens ett barn som ikke engasjerer seg og presterer dårlig, vil oppleve skolen negativt. Samtidig kan en si at de flinke elevene blir engasjerte og presterer deretter. Dette er prosesser som starter tidlig for de fleste barn, og det vil derfor være interessant å se på bortvalget av videregående skole som slutten på en lang prosess. Selve avbrytelsen av videregående er ikke nødvendigvis det vanskelige for ungdommen, ofte er det tiden før bruddet som oppleves vanskelig. Derfor vil avgjørelsen om å avbryte være en løsning på en vanskelig situasjon (Rogstad, 2016). Å være en del av noe eller å være inkludert synes å være en viktig faktor for å skape identitet og følelsen av selvverd, noe som igjen vil gi en positiv effekt på helsen vår. Det handler om å være en del av noe på like premisser som de andre – noe som gir identiteten din et innhold av å være ”normal” (Ulland,D., Thorød, A.B., & Ulland, E., 2015, s.33).

## 2.2 Skolen som system og bidragsyter

Det viser seg å være en sammenheng mellom hvordan en leder eller rektor driver skolene og hvordan elevene presterer, hvorvidt denne effekten på elevene er direkte eller indirekte, er omdiskutert (Karadag, Bektas, Cogaltay & Yalcin, 2015). Tonje Oterkill sier at det ikke finnes ett eksempel på en skole som har klart å snu en negativ trend fylt med mobbing, dårlig læringsmiljø og dårlige resultater uten en sterk ledelse (Halsan, 2014).

Når det skal forskes på unge som velger å slutte på videregående skole, blir fokuset tradisjonelt rettet mot faktorer hos eleven. Frostad, Pijl og Mjaavatn (2015) mener at den endelige avgjørelsen om å slutte, den ligger hos eleven. Men veien dit, må ses i sammenheng med andre faktorer, som for eksempel skolen. Dette indikerer at frafallsproblematikken ikke kun ligger hos elevene, men at den også bør ses på i sammenheng med hvordan en skole organiseres (ledelse, kommunikasjon og lærere) og den interaksjonen elevene har med hverandre og de voksne (Frostad et.al., 2015).

I løpet av de siste tiårene har Norge beveget seg fra å ha en skole med segregerende løsninger for å tilpasse skolehverdagen til alles behov, til å bli en mer helhetlig, inkluderende skole (Lamb et.al. 2011). Reform 94 er kjent for å være den reformen som har skapt videregående skole slik den er i dag. Hovedtrekkene av den er at nå fikk alle unge rett til tre års videregående skole, du hadde rett til å komme inn på ett av tre valg og kursene gikk fra 109 kurs til 13 studieprogram eller studieførløp (Lamb et.al. 2011). Reform 94 hadde sitt utspring fra blant annet at det var høy arbeidsledighet hos ungdommen og oppfattelsen om at utdanning ville jevne ut sosiale ulikheter (Rogstad, 2016, s.13). En studie gjort av Ottosen, Goll & Sørli (2017) viser at reform 94 blant annet kompliserte relasjonen mellom lærerne og de elevene som ikke var spesielt interessert i teori. Fordi teorimengden økte, ble det vanskeligere å motivere elevene. Reformene som ble implementert i norsk skole kan muligens ha gjort det vanskeligere for elevene å fullføre.

Ledere innenfor pedagogiske institusjoner står stadig ovenfor nye utfordringer. For eksempel så brakte 1960 tallet med seg nye modeller for pedagogisk virksomhet både til grunnskole og videregående. I 1980 årene oppstod det en revolusjon for pedagoger og samfunnet generelt da internett begynte å blomstre fram og i dag står dagens pedagogiske ledere foran dagens utfordringer (Miller & Miller, 2001). Videre så beskriver Miller & Miller (2001) tre dimensjoner som må tas i betraktning innenfor pedagogikk i framtiden; effekten av teknologi

og automatisering, forandringer i samfunnet som ytre påvirkning og utviklingen som har gitt oss større forståelse av våre personlige og profesjonelle behov.

### **3.0 Teoretisk ramme**

I denne delen vil jeg presentere den teoretiske rammen for dette prosjektet.

#### **3.1 Relasjoner**

Arnesen, Ogden og Sørli (2008) skriver om Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell som beskriver barns utvikling som påvirkes av sosiale relasjoner i ulike miljøer. Det oppstår relasjoner mellom blant annet barnet og foreldre, søsken, lærere, medelever. Kvaliteten på relasjoner mellom lærer-elev er en av de viktigste faktorene i arbeidet mot gode læringsresultater og trivsel på skolen. Det er god støtte i forskning at en god relasjon fremmer motivasjon, læringsresultater, elevers oppfattelse av hverandre og elevers utvikling av psykiske vansker (Fallmyr, 2017)

En god relasjon mellom lærer og elev kan være med på å påvirke unges valg til å velge å bli på videregående skole, det kan også være med på å påvirke selvfølelsen og antall depressive symptomer (psykologisk.no, 2016). Paradoksalt så vil elever i risikogrupper oppleve flere negative relasjoner, mens det i utgangspunktet er de som vil få mest utbytte av de positive relasjonene (Krane, Karlsson, Ness & Kim, 2016).

##### **3.1.1 Relasjonenes betydning for skolefravær og mestring**

Det er sammenheng mellom relasjonen elev-lærer og elevens læringsprosesser, det er også en sammenheng mellom elev-lærer relasjonen og skolefravær. I tillegg har denne relasjonen en sammenheng med elevens mestringsopplevelser og deres følelsesmessige tilstand og trivsel. I forlengelsen av dette kan det at lærere er gode rollemodeller øke gode relasjoner til medelever. I relasjonen med elevene bør læreren fokusere på deres eget bidrag: hva bidrar jeg med i relasjonen? Lærerens relasjon til eleven kan bli bygget ved å prøve å forstå elevene, være nysgjerrig på hvorfor atferden er som den er og vise interesse (Havik, 2016).

### 3.1 Sosial kognitiv teori

Glanz, Rimer & Viswanath (2008) beskriver sosial kognitiv teori som en videreutvikling av sosial læringsteori og som en psykologisk atferdsmodell utviklet av Albert Bandura. Den sosiale læringsteorien baserte seg på prinsippet om at mennesket lærer i sosiale kontekster. Teorien fikk nytt navn når deler av kognitiv psykologi ble integrert for å komplementere den voksende forståelsen av hvordan mennesket prosesserte informasjon som påvirket det å lære av erfaring, observasjon og symbolsk kommunikasjon. Teorien legger vekt på ett selvregulerende og proaktivt menneske, som ikke kun blir formet av miljøet (Pajares, 2002). Kognitive faktorer vil avgjøre hvilke handlinger som blir observert, hvordan de blir oppfattet, hvilken virkning de har og hvordan de vil bruke informasjonen for fremtidig bruk. I en sosial kognitiv teori vil atferd, personlige faktorer i mennesket selv og innflytelse fra miljøet overlappe og utøve innflytelse over hverandre. Innflytelsen disse tre determinantene har over hverandre vil variere hos ulike individer og i ulike situasjoner (Bandura, 1978).

Terje Ogden (2001) beskriver ett sosialt kognitivt perspektiv på endring som at barn gjennom ett forutsigbart og påvirkbart miljø tilegner seg sosial kompetanse og tilpasset atferd. Det fysiske i omgivelsene er det enkelt for de fleste å tilpasse seg, det er vanskeligere med det sosiale som ikke er synlig. Derfor vil det være krevende for barn og unge å trekke læringserfaringer ut av samhandling hvis samhandlingspartnerne reagerer uforutsigbart og lite konsekvent. Hvis ett barn skal lære den sosiale strukturen forutsetter det at den er så tydelig at de unge kan forstå den (s. 72). For å oppnå suksessfull atferdsendring må mennesket føles seg truet av sitt nåværende atferdsmønster og tro at en spesiell endring vil føre til ønsket utfall til en rimelig pris. De må også føle seg kompetente nok til å handle (Glanz et al., 2008, s 50).

I ett sosialt kognitivt teoretisk perspektiv forstås ikke mennesket som at det enten er drevet av indre eller ytre krefter, men som nevnt tidligere så er det en gjensidig interaksjon. Menneskets natur blir i dette perspektivet sett på med tanke på grunnleggende egenskaper til å styre eget liv og ta egne valg. Disse grunnleggende egenskapene beskriver Bandura (1986) som symboliserende egenskaper, planleggings-egenskaper, observasjoner av andre, selvregulering og selvrefleksjon. De symboliserende egenskapene er evnen mennesket har til å tilpasse seg sine omgivelser gjennom tolkning av miljøet og slik lage handlingsstrategier. Ett mennesket vil ikke bare være styrt av miljøet der og da, men også av tidligere opplevelser. Dette kaller han planleggings-egenskaper og handler om å kalkulere konsekvenser og utfall av handlinger basert på tidligere opplevelser. Observasjoner av andre er den tredje grunnleggende

egenskapen mennesket besitter som beskriver hvordan mennesket lærer gjennom å observere andres handlinger og de konsekvensene det får for dem. For eksempel så vil en medisinstudent ikke kun lære å operere gjennom egen prøving og feiling, men medisinstudenten vil måtte observere andre først fordi konsekvensene ellers kan bli fatale. Den egenskapen mennesker har til selvregulering har også en plass innen sosial kognitiv teori og handler om at atferd er styrt av indre mekanismer –som selvevalueringer og interne standarder. Gjennom selvrefleksjon skaper mennesket mening av sine opplevelser, evaluerer og endrer egen tankeprosesser. Den siste del av ”selvet” som har størst påvirkning i hverdagen til mennesker, er den delen av selvet som har med hvordan vi mennesket oppfatter egen mestringsevne – **mestringstro** (Bandura, 1986). Muligheten til å være fri til å velge selv ut fra egne kognitive evner, vil styrke egen opplevelse av mestringstro. Som motsetning vil mennesket oppleve mindre mestringstro dersom det er i større grad styrt av omgivelsene. Sett på denne måten så vil den ”gjensidige triadiske determinismen” kunne forklare menneskets opplevelse av omgivelsene ut ifra personlig kontroll (Bandura, 1997).

### 3.2 Mestringstro

Tradisjonelt så har mestringstro blitt målt gjennom kvantitative undersøkelser (Bandura, 2006). En kvalitativ metode er likevel blitt valgt fordi problemstillingen søker informantenes historier, opplevelser og følelser – perspektivene til informantene. Hensikten med å bruke denne teorien er å få en bedre forståelse av ungdommens egne erfaringer, mer enn å måle mestringstro.

I 1989 ble det satt i gang en studie i Italia som omhandlet hvor stor rolle mestringstro hadde i forhold til selvregulerende læring. Dette handler om hvordan mennesket kan regulere egne læringsaktiviteter og mestre skolen gjennom å regulere egne tanker, motivasjon, følelser og handlinger. Selvreguleringen handler om kontroll over eget liv og handlinger, som i denne konteksten vil si å ha kontroll over egen skolesituasjon. Studien ble designet for å måle barns mestringstro i forhold til å organisere deres akademiske aktiviteter, å skape ett strukturert læringsmiljø og hvordan de motiverte seg selv til å gjøre skolearbeid. Resultatene av studien viste at deres tro på selvregulerende læring dalte etterhvert som barna ble eldre. Dette forklares med at de akademiske forventningene øker parallelt med økende alder og klassetrinn. Ifølge studien er det en variasjon i kjønn på dette området hvorav jenter har generelt større tro på deres selvregulerende læring enn gutter og at disse kjønnsforskjellene

øker med alder (Caprara et.al., 2008). Mestringstro er også forsket på i det psykososiale arbeidet med barn og unge. I 1955 startet en studie på Hawai – Kauai studien – som fant at barn som ”mestrer livet” kommer fra familier med sterkt samhold, felles verdier, respekt for individene og tydelige regler og disiplin. Studien beskrev videre tre typer beskyttende faktorer hos høy-risiko barn: egenskaper som ligger i individet, følelsesmessige bånd innenfor familien som byr på støtte i stressende situasjoner og eksterne støtte systemer som for eksempel skole (Werner, 1989, s.80).

Albert Bandura (1997) beskriver mestringstro på følgende måte: ”Perceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (s.3). Ifølge Albert Bandura påvirker menneskets mestringstro hvilke valg som tas, ambisjonsnivå, hvor mye innsats som legges i å prøve, hvor lenge personen holder ut når de møter motstand, hvorvidt tankemønsteret hindrer eller hjelper dem, stressnivå og deres sårbarhet med tanke på depresjoner (Bandura, 1991, s. 257-258). Frank Pajeres (2002) beskriver prosessen med å skape og bruke egen mestringstro som en intuitiv eller umiddelbar prosess: Mennesket handler, tolker resultatet av sine handlinger og bruker disse tolkningene til å skape en tro på deres evne til å delta i liknende aktiviteter senere. I skolesammenheng vil den troen elevene utvikler på deres skolefaglige evner være avgjørende for hva de bruker kunnskapen og evnene de har lært til. Studentenes egen mestringstro vil påvirke på forskjellige måter, blant annet så vil det ha en effekt på hvor lenge en student fortsetter å prøve når han møter motgang. Det vil også påvirke studentens stress og angstnivå. (s. 116).

Selvforsterkere er sentrale for å øke mestringstro. Eksterne forsterkere på egen atferd kan være langt fra hverandre og mennesket må derfor til tider fungere som agenter for egen motivasjon og handlinger. Å sette seg små mål som kan måles i nær framtid er å foretrekke framfor distale mål. Slike mål kan ha en motiverende effekt og det gir umiddelbare forsterkninger og guider til atferd (Bandura & Schunk, 1981). Hvor kapabel ett menneske vurderer sin egen atferd til å være, jo høyere mål vil dette mennesket sette seg (Bandura, 1991, s. 258). I tillegg vises det at unge som har blitt verbalt oppmuntret til å sette seg egne mål viser en økning i selvtillit, kompetanse og forpliktelse til å nå disse målene (Pajeres, 2002, s. 117).

### 3.2.1 Kilder til mestringstro

Bandura (1997) mener at mestringstro utvikles gjennom fire kilder: **egen opplevd mestringserfaring, observasjoner av andres mestring (rollemodeller), ytre påvirkning** som verbal overtalelse eller oppmuntring fra andre og **menneskets psykologiske og følelsesmessige tilstand** (s.79). Disse fire kildene vil påvirke menneskets tro på mestring med ulik styrke og egen opplevd mestringserfaring er den kilden som har størst innflytelse. Dette er fordi det er en egenopplevd opplevelse og da også autentisk i menneskets øyne. Når ett menneske har opplevd mestring en gjentatte ganger, vil det starte å utvikle mestringstro. Denne vil bli sterkere med tid og vil ha effekt på hvordan man oppfatter tilfeldige mislykkede opplevelser. For eksempel så vil et menneske med høy mestringstro kunne legge skylden på andre fremfor egne egenskaper når det opplever å mislykkes. Menneskets observasjoner av andres mestring bidrar også til mestringstro. Å se eller se for seg andre mennesker som er like oss lykkes kan bidra til å skape tro på egen evne til å mestre. Ett mennesket vil ofte sammenlikne seg med mennesker vi anser for å være like oss, gjerne i form av kjønn, alder osv. Vi danner da en slags norm for forventede resultater, hvis mennesket oppnår resultater over den forventede normen så vil dette føre til mestringstro. På sammen måte vil resultater få motsatt effekt dersom man scorer lavere enn normen. Gode forbilder eller rollemodeller vil være viktige her. Ytre påvirkning i form av verbal overtalelse eller oppmuntring fra andre er mye brukt for å få mennesker til å tro på seg selv og egne evner. Når mennesker får mye verbal oppmuntring er det større sannsynlighet for at de legger større innsats i oppgaver som skal utføres og kan føre til økt mestringstro. Dette er spesielt viktig i møte med utfordringer. På motsatt side så vil et menneske som opplever at andre tviler på det, få lavere mestringstro. Mennesker psykologiske og følelsesmessige tilstand er den siste av de fire kildene til mestringstro. Menneskets følelsesmessige reaksjoner, humør, dagstilstand, fysiske reaksjoner og så videre vil ha en betydning for opplevelsen av mestringstro. Her beskrives hvordan det psykologiske og følelsesstyrte tolker de kroppslige signalene og forventingen vi kan få om å mislykkes. Dette kan illustreres ved at en elev som frykter muntlige presentasjoner vil kunne utvikle lav mestringstro på dette området. Fryktreaksjoner vil generere mer frykt (Bandura, 1986).



## 4.0 Metode

I denne delen blir valg av metode og design først begrunnet før det rent praktiske blir beskrevet. Avslutningsvis gjennomgås metodekritikk og de etiske utfordringene som kunne ha oppstått eller oppstod i dette arbeidet.

I denne delen vil det noen steder stå ”jeg” og andre steder vil det stå ”vi”. Det er fordi vi var to som samarbeidet om intervjuguide, metode og gjennomføringen av intervjuene.

Transkriberingen delte vi i to, mens store deler av analysearbeidet gjorde vi i felleskap.

### 4.1 Kvalitativ design som metode

Knut Tranøy (1986) skiller mellom metode og metodologi. Han definerer ”metode” som en fremgangsmåte for å skaffe ny kunnskap eller å teste kunnskap som allerede er der. Metoden som blir brukt i denne studien vil være av kvalitativ eksplorativ karakter fordi målet mitt er å fange opp meninger og opplevelser. En kvalitativ metode bygger på hermeneutikk (fortolkning) og fenomenologi (menneskelig erfaring). Designet er eksplorativt og veien kan derfor endres noe underveis som nye kunnskap tilegnes (De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, 2010).

#### *Fenomenologi – hermeneutikk*

Hermeneutikk kan beskrives som å handle ut fra vårt syn på virkeligheten, at våre verdier og ønsker preger vår forståelse av hvordan vi ser verden (Eide, Grelland, Kristiansen, Sævereid & Aasland, 2011, s.28). Det grunnleggende innenfor hermeneutikken er at en forforståelse er en nødvendighet ettersom vi må ha en tanke om hva vi ser etter når vi skal tolke en tekst (Gilje & Grimen, 2005, s. 148). Målet med dette prosjektet var å utvide forståelsen av bortvalget gjennom informantenes egne beskrivelser. Ved å ha en hermeneutisk tilnærming åpnet det opp for å kunne veksle mellom å lese og tolke transkriberingene fra intervjuene (Kvale & Brinkman, 2015) og derfor få en dypere forståelse.

Innenfor fenomenologien er det meningen å forstå de sosiale fenomenene slik informantene forstår dem – det vil si å forstå at verden har den virkeligheten som mennesker oppfatter at den har (Kvale & Brinkmann, 2015, s 45). Satt på spissen – ”jeg vil se verden slik disse jentene ser den”.

## 4.2 Utvalget

Å finne informanter skal være ett bevisst valg i forhold til hvilken kontekst informantene skal representere (Ryen, 2002).

### 4.2.1 Utvelgelsen

Det ble gjort en strategisk utvelgelse av informanter. Prosjektet er ett underprosjekt av HELLAS og kriteriene for informantene var allerede satt. Utvalget bestod av jenter som i 2015/2016 hadde valgt å avbryte videregående skole. UiA rekrutterte informantene ved hjelp av og gjennom oppfølgingstjenesten (OT) og Utdanningsavdelingen i Aust- og Vest-Agder som tok kontakt med jenter som passet til undersøkelsen.

Når informantene velges, ønsker man å finne informanter som kan tilføre ny/mer relevant informasjon. Det søkes derfor etter informanter som kan beskrive fenomenet mest i dybden for å oppnå en slags metning i materialet (Polit & Beck, 2014)

### 4.2.2 Informantene

Det var 22 kandidater i Aust-Agder som var aktuelle og som ble spurt om å delta – fire av disse takket ja. I Vest-Agder var det syv aktuelle kandidater, tre av disse takket ja. Det ble derfor utført syv intervjuer, i tillegg til ett prøveintervju. Prøveintervjuet ble gjennomført av min medstudent, og ble transkribert på lik linje som de andre syv intervjuene. Dette ble inkludert i datamaterialet da den aktuelle jenta fylte kriteriene for skoleavbrudd.

Utvalget i denne studien var i alderen 16-22 år og var av forskjellige grunner ikke tilknyttet videregående. Informantene ble definert under koden OTSY som betyr at de kan være fysisk eller psykisk syke, på institusjon eller at det er ulike grunner eller forhold ved eleven som hindrer den i å ta i bruk utdanningstilbudet. Det kan blant annet være psykiske sykdommer eller emosjonelle vansker. Jentene som går under denne koden regnes for å være avklart. Det vil si at de er blitt kontaktet av oppfølgingstjenesten og at det ikke trengs aktiv veiledning og oppfølging (Utdanningsdirektoratet, 2016c, 18.08.).

## 4.3 Datainnsamling

### 4.3.1 Intervjuet

Å se på intervjuer som en egen aktivitet ble ikke teoretisert eller sett på som en metode alene før midten av det 20-århundre (Ryen, 2002). Det ble gjennomført syv semi-strukturerte intervjuer eller samtaler etter livslinjemetoden. I tillegg gjennomførte min kollega ett prøveintervju på egen hånd. Her ble det brukt samme metode.

#### *Livslinjemetoden*

Intervjuene ble strukturert etter en variant av en livslinjemetoden. Når ett menneske skal fortelle sin livshistorie settes det visse krav til det mennesket – blant annet en biografisk hukommelse. Et viktig aspekt ved livslinjemetoden er at både fortid og fremtid skal komme frem (Schroots & Assink, 2005). Dette var også bakgrunnen for at vi valgte denne metoden – vi ønsket å få ett mer helhetlig innblikk i jentenes livshistorie. Livslinje som intervjumetode er blitt brukt med flere hensikter tidligere – blant annet for å oppmuntre informantene til å se hendelser i livet deres som en del av deres historie og for å markere vendepunkter i livet og skape mening av disse vendepunktene (Hanks & Carr, 2008).

Livslinjemetode er en metode for innsamling av forskningsdata som det foreløpig finnes lite teori om, metoden har tidligere være mest utbredt innenfor medisin og helse. Mest i terapeutisk og klinisk sammenheng for å kartlegge pasienter. Det var derfor ekstra interessant å bruke den i en slik sammenheng.

Det ble brukt ett blankt ark i en A3 blokk som hjelpemiddel. På denne tegnet vi en slags livslinje (vedlegg 1). På livslinjen fylte informantene inn fødselsdato, hendelser i livet deres fram til i dag og hva de så for seg eller ønsket for fremtiden. Jentene valgte selv hva de syntes var viktig å trekke fram ved å skrive dette på tidslinjen. De fikk på den måten også være med på å styre samtalen. Ved å strukturere intervjuene på denne måten, fikk vi også tilgang på informasjon vi selv kanskje ikke hadde tenkt over at var viktig. Når jentene selv skrev inn hendelser fra eget liv, åpnet det opp for andre spørsmål og samtaler som muligens ikke ville funnet sted dersom vi hadde definert spørsmålene på forhånd.

I tillegg til livslinjen ble det tatt i bruk en intervjuguide (vedlegg 2) som i praksis fungerte som en ”sjekklister”, denne ble tatt i bruk mot slutten av intervjuet for å oppsummere og sjekke at vi hadde fått med oss det vi da trengte av informasjon.

### 4.3.2 Gjennomføring av intervjuene

Intervjuene ble utført der informantene ønsket det. Vi foreslo at vi kunne møtes hjemme hos dem eller vi kunne møte dem på et mer nøytralt sted. To av jentene hadde på det tidspunktet begynt på skole igjen og ønsket derfor å møtes der. De resterende fem ønsket at vi skulle komme hjem til dem. Ei av jentene ønsket også at hennes mor var tilstede under intervjuet. Vi valgte å gi informantene dette valget fordi det skaper trygghet. Da er vi på deres område på deres premisser og maktbalansen blir noe annerledes. Det vil alltid være en asymmetrisk maktbalanse i kvalitative intervjuer (Kvale & Brinkmann, 2015).

Vi startet intervjuene med å presentere oss selv, hvem vi var og hvorfor vi var der og så forklarte vi om oppdraget vårt – hvorfor vi ønsket å forske på dette og at vi visste at det var de som satt på ”svarene”. Vi opplyste deretter om at de når som helst kunne trekke seg og at deltagelse var helt frivillig. De skrev så under på ett informert samtykkeskjema hvor vi også ba om en underskrift på hvorvidt vi kunne kontakte dem igjen dersom vi lurte på noe (vedlegg 3). Så forklarte vi prosessen og de fikk den tiden de trengte for å fylle ut tidslinjen. Når dette var gjort skrudde vi på båndopptakeren og startet på begynnelsen av livslinjen.

Underveis i gjennomgangen av livslinjen ba vi dem utdype hendelser de hadde satt opp og stilte utfyllende spørsmål samtidig som vi noterte på deres livslinje. Dette ga jentene mulighet til å korrigere oss dersom de så at vi ikke hadde forstått dem slik de ønsket. Siden vi var to som intervjuet så fordelte vi arbeidsoppgavene, en skrev og tok hovedansvaret for intervjuet, mens den andre oppsummerte på slutten. Intervjuet hadde ett uformelt preg.

Det ble brukt to lydopptakere gjennom intervjuene, dette ble deltakerne spurt og informert om på forhånd. Det var hensiktsmessig å bruke lydopptaker slik at vi kunne engasjere oss fullt i samtalen og for å kunne gjengi korrekt senere. Det ble utført en ordrett transkripsjon av intervjuene. Anne Ryen (2002) peker på at arbeidet med datainnsamling og analyse er en runddans mer enn en rekke påfølgende stadier.

## 4.4 Analyse

Monica Dalen beskriver fire trinn for å analysere intervjuer. Det begynner med å få en forståelse av helheten i teksten før den brytes ned i meningsbærende enheter som skal beskrives. Til slutt i analysen skal det foregå en teoretisk tolkning av materialet (Dalen, 2004, s. 21). Disse fire trinnene er svært like de Kvale & Brinkmann (2015) beskriver – *analyser med fokus på mening, meningskoding, meningskondensering og meningstolkning*. Det ble jobbet induktivt med transkripsjonene og analysedelen min kan kategoriseres som en klassisk innholdsanalyse hvor jeg har kodet datamaterialet for å finne sammenhenger og/eller mønstre i det. Med disse mønstrene ønsker jeg å kunne formulere forklaringer på fenomenet (Kvale & Brinkman, 2015).

Anne Ryen (2002) omtaler også denne metoden ofte som en konstant komparativ metode. Når ett datamateriale kodes kan dette være begrepsstyrt eller datastyrt. Med den førstnevnte menes det at man allerede har koder og så plasserer man teksten inn i disse, mens hvis kodingen er datastyrt lager man kodene underveis i prosessen. Dersom kodingen er datastyrt lages kodene underveis i prosessen ved bruk av for eksempel post-it lapper eller datasystemer som Nvivo. (Kvale & Brinkman, 2015).

### 4.4.1 Prosessen

Analysemetoden som er brukt i denne studien består av fire steg som blir beskrevet under. Her blir også egen arbeidsprosess beskrevet.

#### *Steg 1- oversikten*

Første del av analysen ble brukt til å skape et bilde og mer helhetlig inntrykk av datamaterialet jeg satt med. Dette ble gjort ved å lese gjennom materialet flere ganger og diskutere det med medstudent. Det bildet vi skapte oss ble grunnlaget for noen kategorier vi mente var relevante for å belyse forskningsspørsmålet vårt og som hjalp oss med å systematisere materialet i vårt videre arbeid. *Hvorfor sluttet jentene, familie, skole og fremtidstro* var kategorier som ble med videre i prosessen. Disse temaene var blant dem vi startet med, etter hvert i arbeidet utvidet listen seg.

#### *Steg 2 - koding*

Andre del av analysen bestod å kode datamaterialet. Dette var i utgangspunktet en datastyrt koding hvor vi fortsatte å lage kategorier underveis der vi så det kom fram nye, relevante

koder. NVIVO ble brukt i denne prosessen, dette ga oss bedre oversikt og kontroll over materialet. Gjennomgående i prosessen diskuterte vi kodene og kategoriene.

### *Steg 3 – meningskondensering*

På dette stadiet forsøkte jeg å trekke kunnskap ut av kodegruppene, det dukket opp flere undergrupper som ble analyseenheter i arbeidet med meningskondensering. Undergruppene som ikke hadde nok data til støtte ble slått sammen med andre grupper eller fjernet. *Mobbing, relasjoner, ytre påvirkning* og *psykisk helse* var en del av undergruppene.

### *Steg 4 – meningstolkning*

Den kunnskapen jeg besittet etter steg tre ble så oppsummert og presentert. Presentasjonen ble gjort gjennom beskrivende forklaringer og sitater som belyste forklaringene på en treffende måte. Det ble også laget overskrifter. Ved å benytte den hermeneutiske sirkel som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver, ble resultatene validert. Når den hermeneutiske sirkelen ble benyttet, bevegde jeg meg fram og tilbake fra helheten til delene av materialet. Jeg oppnådde på denne måten en dypere forståelse, og en refleksjon om hvorvidt resultatene kunne sees på som ett produkt av rådataen.

## **4.5 Metodekritikk**

I denne delen vil jeg se kritisk på egen metode. Jeg vil se nærmere på intervjuersituasjonen og den asymmetriske maktbalansen (stigma). Jeg vil også ta for meg hvordan forskerrollen og forskerens forforståelse kan ha påvirkning for studien.

### **4.5.1 Forskningsintervjuet**

Ryen (2002) beskriver ett intervju som et individualistisk møte mellom en forsker og en informant som vil mangle den dynamikken en vil se i ett gruppeintervju. I vårt tilfelle fikk vi en mer dynamisk samtale fordi vi var tre som spilte på hverandre, men det kan stilles spørsmål rundt det faktum at vi var to forskere ”mot” en informant. Fordelene ved å være to om intervjuene var helt klart store da vi var hverandres sikkerhetsnett og hadde mulighet til å spille på hverandres ulike erfaringer. Videre sier Ryen (2002) at intervjuer er idealistiske og intellektualistiske, og mener med dette at det ikke tar hensyn til informantens materielle og sosiale situasjon og at det søker fornuft. Slik jeg forstår det menes det at forskeren prøver å skape noe fornuftig og ekskludere det emosjonelle aspektet ved kunnskap og empati. Hun

beskriver videre en kritikk til intervjuet som immobil. Vi forsøkte å imøtekomme dette ved å la informantene velge lokasjon.

Kvale og Brinkmann (2015) beskriver kvalitative forskningsintervjuer kritisk ved å si at de ikke er vitenskapelige, men at de kun er sunn fornuft. De er subjektive og upålitelige fordi det er avhengig av spørsmål som i høy grad kan være ledende. Kvalitative forskningsintervju er basert på subjektive inntrykk, også tolkningene av intervjuene vil være subjektive fordi det ikke finnes noen fasit slik som en ofte kan få inntrykk av at det finnes i ett kvantitativt forskningsprosjekt (Kvale og Brinkmann, 2015).

#### **4.5.2 Analysen**

Valg av analysemetode bør også betraktes med ett kritisk øye. Fordi det er forskerens egne analytiske tenkning som skaper kategoriene, mener Anne Ryen (2002) at det åpner opp for at andre forskere kunne analysert datamaterialet annerledes og derfor kommet fram til andre versjoner av virkeligheten. Ved å for eksempel bruke andre teorier. En vanlig kritikk mot hvorvidt en forskning er etterprøvable er at mennesker er dynamiske og i konstant endring (Ryen, 2002).

I dette prosjektet ble det brukt koding i analysedelen. Nøyte koding tvinger forskeren til å bli kjent med alle sider av materialet ned til hver minste detalj. Samtidig diskuteres det at det også tvinger forskeren bort fra datamaterialet og holder forskeren på en armlengdes avstand. Det kan sies at kodingen undergraver ansvarsetikken og gjør alt som faller innenfor disse grensene ”forklarlig” (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 227).

#### **4.5.3 Forskerrollen**

##### *Stigma og tillit i møte med den*

Som intervjuer er det viktig å være oppmerksom på informantens opplevelse av stigma gjennom intervjuet. Norge er ett lite land hvor man fort kan bli ”gjenkjent” og stemplet. Denne faren er særlig stor dersom informantene hører til en mindre gruppe (Dalen, 2004). I Norge er de som velger bort Videregående skole en mindre gruppe, og det vil derfor være en risiko for at disse blir stigmatiserte.

I forkant av intervjuet var jeg opptatt av at jentene kunne oppleve det å snakke om bortvalg av videregående skole som ett tabuområde. Jeg reflekterte rundt hvordan jeg som forsker kunne unnlate å gi dem en opplevelse av at de var satt i bås. Jeg var opptatt av å skape en form for tillit meg og informantene imellom.

### *Maktforholdet*

I ett intervju vil det alltid være et asymmetrisk maktforhold og det bør aldri betraktes som en dialog mellom likestilte personer (Kvale & Brinkmann, 2015, s 51). Som intervjuer må det være en bevissthet omkring denne makten for å skape muligheter for gjensidig tillit i møtet med intervjuobjekter og i forlengelsen av dette skape mer ”ekte resultater”. Når livslinjeintervju som metode ble valgt, så forsøkte vi også å unngå denne forskjellen i makt ved å la informantene være med å styre det som skulle være tema for samtalen. I tillegg ble det skapt ett felles fokus ved bruk av livslinjen, på den måten fikk vi og informantene ett slags møtepunkt i intervjuet som kan være med på å balansere ut asymmetrien i makten. Jentene valgte selv å skrive det de ønsket på tidslinjen, og vi tok først og fremst opp det de valgte som emne for samtale. Dette var nok i noen grad med på å endre den asymmetriske maktbalansen.

#### **4.5.4 Forforståelsen**

Før forskeren går i gang med å intervjuer bør han/hun reflektere rundt egen forforståelse slik at det kan skapes rom for en ny forståelse (Nerheim, 1996). En forsker kan oppleve å ikke høre det informantene sier, men heller hva deres erfaring har forberedt dem på å høre (Johnson & Rowland, 2012, s. 31). Når et forskningsprosjekt startes finnes det ofte en forforståelse som vil kunne påvirke forskerens observasjoner og tolkninger. Allerede når problemstillingen defineres og bestemmes vil forskeren bestemme seg for hva han vil vite noe om. Dette kan så få konsekvenser for hvordan en vil tolke empirien og utvelgelsen av dataen (Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. 2010).

Jeg jobber til vanlig som lærer på en ungdomsskole og har gjennom noen år opparbeidet meg en viss forståelse av hva jeg selv tenker er grunnen til at noen unge velger bort videregående skole og hva som bør ligge til rette tidligere for å unngå denne problematikken.

Min forforståelse består per dags dato derfor av syv års arbeid som pedagog i grunnskolen. I tillegg til denne forforståelsen har jeg de siste tre årene opparbeidet meg en større forståelse



av barn og unges psykiske helse. Denne har jeg tilegnet meg gjennom en videreutdanning i psykososialt arbeid med barn og unge, som også er en del av dette masterløpet.

Jeg brukte noe tid i forkant av prosjektet på å bli bevisst min egen forforståelse. Dette var fordi jeg ikke ønsket at den skulle forstyrre åpenheten min og dermed egne tanker, slik at jeg etter beste evne kunne møte disse jentene med ett åpent sinn og høre hva de sier – fremfor hva jeg forventet at de skal si.

#### 4.6 Validitet og reliabilitet

I dette kapittelet vil jeg kort gjøre rede for reliabiliteten og validiteten i min studie. Dette blir definert som måter å vise frem prosessens stødighet, samt å kunne vise til påliteligheten i funnene. Reliabilitet handler om forskningens evne til å generalisere resultatene (Roberts & Priest, 2006), mens studiens validitet handler om hvorvidt metoden er egnet til å undersøke det den er designet til å gjøre (Kvale & Brinkman, 2015). Jacobsen (2003) oversetter reliabilitet og validitet med pålitelighet og gyldighet.

##### *Validitet – gyldighet*

Den *interne* og *eksterne gyldigheten* må kontrolleres i tillegg til *troverdigheten*. Med intern gyldighet menes det her at vi må sjekke ut om vi har fått tak i det vi så etter. Ekstern gyldighet er hvorvidt resultatene er overførbare og troverdighet er om vi kan stole på dataene våre (Jacobsen, 2003). Validering har vært en gjennomgående del i denne studien ved å stille gode spørsmål for å kontrollere at studien måler det den skal måle. Det øker også gyldigheten at vi var to stykk som deltok i analysearbeidet og møttes med jevne mellomrom for å analysere og reflektere rundt funn og resultater.

##### *Reliabilitet – troverdighet*

Intervjuene våre ble planlagt at skulle vare +/- 60 min og var derfor av lengre karakter. Det ville derfor ikke være tilstrekkelig å ta egne notater i tillegg til tidslinjen underveis i intervjuet for å sikre seg reliabilitet. For å være så nøyaktig som mulig, lyttet vi til lydfilen flere ganger og spilte frem og tilbake underveis i transkriberingen. Det at vi transkriberte selv, kan være med på å øke troverdigheten.

I forskning som omhandler unge mennesker, bør det tas med i betraktningene at deres kognitive utvikling kan påvirke studiens troverdighet. Barn og unge er i konstant endring og vil derfor naturlig nok forstå spørsmålene mer ulikt enn voksne. Det ble derfor stilt oppklarende spørsmål underveis i intervjuene for å styrke reliabiliteten i studien.

#### 4.7 Etiske overveielser

I all forskning er det etiske retningslinjer som må følges for å beskytte både forsker og informanter. Siden denne studien er en understudie til UiA sitt prosjekt HELLAS, har jeg derfor ikke trengt å søke egne godkjenninger. I dette kapitlet vil jeg gå igjennom de tre mest vanlige etiske hensynene man må ta i forskning: informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser (Kvale & Brinkman, 2015). Kvale & Brinkman (2015) sier at de etiske kravene til forskeren sier noe om at funnene skal legges fram med god nøyaktighet og skal vise dem fram på en representabel måte (s.108).

##### *Informert samtykke*

Et informert samtykke er et samtykke fra informanten etter at han/hun har fått all informasjon de trenger om studien – overordnede formål, hovedtrekkene i designet og mulige fordeler/ulempes ved å delta i studien. Det handler også om at informantene er opplyst om at deltagelse er frivillig og at de kan trekke seg når som helst (Kvale & Brinkman, 2015, s.104). For å sikre seg dette så fikk informantene et informert samtykke-skjema som de signerte. Våre informanter ble informert i forkant av intervjuet gjennom oppfølgingstjenesten i Aust- og Vest-Agder, i tillegg til at min medstudent og meg repeterte dette før vi startet intervjuene. Slik sikret vi at de hadde forstått innholdet og gjorde muligheten for retrett lettere.

##### *Konfidensialitet*

For å beskytte informantenes identitet og privatliv, er konfidensialitet viktig. Når resultatene presenteres skal ikke en leser kunne finne ut av hvem som blir beskrevet (Ryen, 2002). Den anonymiteten i forskningen kan være tosidig. Den kan både beskytte informantene samtidig som den kan ta fra dem stemmen deres (Kvale & Brinkman, 2015, s. 106).

For å beskytte informantenes identitet og privatliv lot jeg informantene velge hvor de ville bli intervjuet for å beskytte dem fra å eventuell ”tyvlytting” eller stigmatisering.

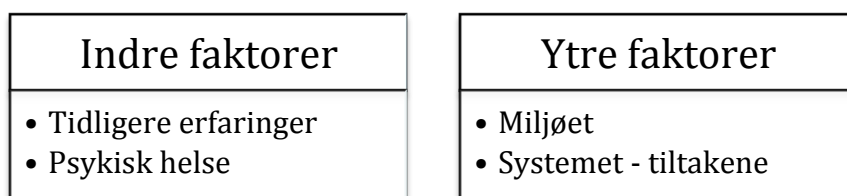
### *Konsekvenser*

I forkant av en undersøkelse må en tenke over konsekvensene den kan ha for deltakerne . Som forsker må en være bevisst at noen intervju situasjoner kan føre til en terapeutisk relasjon uten terapeutisk verdi, dette gjelder spesielt langvarige og gjentatte intervjuer (Kvale & Brinkman, 2015, s. 107).

Jeg har sett det som viktig å beskytte informantens identiteter gjennom å anonymisere dem i arbeidet med oppgaven slik at de ikke kan bli gjenkjent av andre.

## **5.0 Presentasjon av funn**

Under intervjuene forteller jentene åpent om opplevelser rundt forhold tidligere i livet som de mener har vært viktige for hvordan forholdet til skolen ble i videregående. Når jeg presenterer funnene mine vil jeg dele de opp i to kategorier– *indre faktorer* og *ytre faktorer*. I den førstnevnte kategorien så vil jeg legge fram de funn som har med individuelle forhold å gjøre. I den siste kategorien ligger omgivelsene – miljøet, deres familier, gode/negative relasjoner og systemet rundt. Dette blir illustrert i figur 1.



Figur 1 – en egenkonstruert figur som illustrerer hvordan funnene er delt opp videre.

### **5.1 Indre forhold**

Informantene snakket åpent om deres psykologiske og følelsesmessige tilstand. I dette lå erfaringer som mobbing, psykososiale forhold og tanker om fremtiden. I dette kapittelet vil jeg presentere funnene som omhandler de indre funn, som også kan ses på i lys av å være ens egen selvforsterker – på godt og vondt.

*”Når jeg prøvde å være meg selv så har jeg ikke blitt godtatt..”*

Mobbing blir som oftest omtalt som en ytre faktor. I dette tilfellet vil jeg plassere mobbingen under de indre faktorene fordi jeg vil bruke det til å illustrere hva slags påvirkning mobbingen kan ha hatt eller kan ha på jentene og senere deres psykiske helse.

### **Tidligere erfaringer preger hverdagen – mobbing**

Funnene viser at mobbing har preget flere av disse jentenes hverdag over tid. For ei av jentene startet dette allerede i barnehagen. Hun beskriver mobbingen som ganske grov og forteller at den handlet om *”alt fra å bli slått, sparket, dyttet ned trapper og tatt fra leketøy”*.

Forekomsten av mobbing økte i takt med alder og når jentene gikk på barneskolen involverte den fem av de åtte jentene. Dette avtok igjen når jentene gikk på ungdomsskolen og videregående. Mobbingens innhold var både verbal og fysisk.

*”Til å begynne med var det bare utseendemessig, men senere var det på andre ting som at jeg var dum og sånn”*

og

*”Det begynte med at man gikk i større puljer som stod rundt oss og dytta på oss”*

Uttrykk som *”pedofil”* og *”mongoloide”* er ytringer som er blitt brukt i mobbingen. Flere av de jentene som opplevde å bli mobbet fortalte om en hverdag som til tider nesten ble uutholdelig. *”Når en først hadde kommet seg fra en ting, så ble det noe annet”* er beskrivelsen som ei av jentene ytrer. Ei annen jente beskriver at hun til slutt måtte bytte skole fordi mobbingen ble så voldelig at hun og hennes mor fryktet for livet hennes. Hun forteller at hun en gang *”ble forsøkt druknet i en do på skolen”* og om en annen gang da hun *”kom hjem med store blåmerker rundt halsen fordi at flere elever hadde holdt meg fast, festa ett tau rundt halsen og skulle dra meg opp i ett tre”*.

I overgangen til ungdomsskolen viser funnene en nedgang i forekomsten av mobbing og her sier kun tre av åtte jenter at de blir mobbet. Dette stemmer overens med Ungdata resultatene som ble rapportert i 2016 (Bakken, 2016; Bakken 2017). Selv om forekomsten er sjeldnere, er den som nevnt ikke borte på ungdomsskolen. På dette stadiet er det fremdeles noen av jentene som opplever seg mobbet, og ett par av dem forteller at mobbingen ikke kun ble utført av sine medelever, men at også lærerne kunne stå for den på dette stadiet.

*”Vi hadde de type lærere som kunne stå foran hele klassen og kunne si at, når det var snakk om sosialtrygd, hvor hun da sier foran hele klassen at sosialtrygd, det er sånne ting som bare sånne som meg kommer til å få. Sånn folk som ikke kan noen ting”.*

I dette tilfellet så opplever jenta at hun ikke kun blir mobbet av hennes medelever, men også av kontaktlæreren sin. Hun forteller at denne læreren fortalte klassen at hun kom til å få sosialtrygd og beskriver videre denne læreren som en person som til stadighet kom med kommentarer om at hun ikke kunne noe.

Når elevene starter på videregående skole er det ingen av jentene som forteller om mobbing.

### **Jentenes psykiske helse**

De fleste av jentene beskriver en psykisk helsetilstand preget av en eller annen form for psykisk uhelse. Flere av jentene knytter den til tidligere opplevelser og dårlige relasjoner.

*”Jeg fikk en depresjon når jeg begynte på ungdomsskolen. Jeg knytter den til mobbing og til forholdet mitt sånn som det var med pappa. Det var sånn at jeg kunne ikke konsentrere meg og jeg var så sliten og fikk ikke sove og da havnet jeg så langt bak i alt....”*

For de fleste startet dette på ungdomsskolen og de forteller at det var snakk om en utrygghet, angst og depresjon. For noen av jentene gikk det så langt at det førte til selvmordstanker.

*”I løpet av ungdomsskolen ble ting litt mer satt ord på. Det ble angst, depresjon, selvmordstanker, selvskading”*

Flere av jentene forteller om en sosial angst og en angst for å prestere. Prestasjonsangsten kunne komme til uttrykk både i faglige settinger: *”jeg var livredd for å stå foran klassen”* og i sosiale settinger: *”da kom ikke jeg på skolen ofte fordi at jeg ikke orket å prestere , i liksom friminuttene og sånt”*. En mer generell sosial angst var også en del av hverdagen til flere av disse jentene:

*”Jeg liker ikke å føle at, jeg mener jeg føler ikke at alle ser på meg, men jeg liker ikke tanken på at de kan se meg heller”.*

I intervjuene med jentene brukte de også begrepet depresjon om sin egen helsestatus og helsehistorie - ”*jeg fikk en depresjon når jeg begynte på ungdomsskolen*”. Flere av jentene forteller om en hverdag som er utrygg og for ett par av jentene – blottet for gjemmesteder.

*”jeg fant ikke en helt trygg sone, det var veldig mye angst hele tiden. Jeg ble, kunne aldri slappe av rett og slett... og da ble det for mye for hjernen min”.*

Det er ikke noe gjennomgående funn som viser at den ene institusjonen er mer trygg eller utrygg enn den andre. Men flere av jentene forteller om mulighet for gjemmesteder som trygghet for å håndtere hverdagen og angsten.

*”jeg var utrygg, jeg fant ikke noe sted jeg kunne være meg selv eller der jeg kunne la angsten komme ut, holdt jeg på å si. Jeg kunne ikke grine noe sted. Det hadde jeg på ungdomsskolen. At vi hadde egne rom som vi kunne gå til hvis vi trengte det”*

### **5.1.1 Oppsummert**

Alle jentene som deltok i dette prosjektet har vært utsatt for mobbing eller følt seg utenfor i større eller mindre deler av livet deres. For de fleste startet dette på barneskolen og mens det for noen av jentene avtok på ungdomsskolen, så fortsatte det for andre. Ingen av jentene har en opplevelse av å bli mobbet på videregående skole, tvert i mot så sier de noe om at de andre var snille og hyggelige med dem der. Ett mindretall av jentene forteller også at de følte seg utenfor i sin egen familie.

Nesten alle jentene forteller om utfordringer med tanke på deres psykiske helse når de går på ungdomsskolen. De beskriver en angst for å måtte prestere, både faglig og sosialt i tillegg til en mer generell angst eller utrygghet i møte med verden. Denne angsten tar de med seg inn i videregående, noe som gjør at flere av dem får et veldig høyt fravær. Dette kommer jeg tilbake til senere. Mens mobbingen er fraværende på videregående, står utfordringer knyttet til jentenes psykiske helse sterkt. Jentenes psykologiske og følelsesmessige tilstand ser ut til å bære preg av deres tidligere erfaringer.

## 5.2 Ytre forhold

I dette kapittelet vil jeg presentere de funnene som ikke ligger i selve individet, men funn av signifikans som ligger i miljøet og systemet rundt jentene. Dette kan ses på som en form for ytre forsterkere.

### Miljøet – til hjelp eller hinder?

#### *Venner*

Miljøet rundt jentene bestod både av venner og familier. Flesteparten av jentene forteller at de har minst en god venn på barneskolen og funnene fra ungdomsskolen viser at alle jentene har minst en eller flere relasjoner til jevnaldrende. I noen tilfeller så blir venner presentert som grunnen til at de fortsatte å komme tilbake til ungdomsskolen.

*”Jeg tror ikke jeg hadde kommet tilbake der hvis de ikke hadde vært der”*

Når jentene går ut fra grunnskolen og forserer til videregående skole er deres egen opplevelse av å ha venner blitt forsterket. *”Jeg har alltid noen å gå med”, ”jeg har veldig mange gode venner her”* og *”jeg synes de var snille, så jeg fikk noen venner der borte”* er utsagn som bekrefter dette. Ei jente beskriver også miljøet på videregående skole slik:

*”Det var aldri noe problemer med å passe inn i det hele tatt”*

#### *Familie*

Det er ett gjennomgående trekk i funnene at mor blir beskrevet av jentene som en positiv faktor i livet deres. Hun blir beskrevet som *”en støttespiller”* og ei av jentene forteller at hun nok ikke hadde bestått grunnskolen hvis det ikke hadde vært for den hjelpen hun fikk av sin mor. Mens mor i de fleste tilfellene blir omtalt positivt, så mener de fleste av jentene av far har hatt en negativ innflytelse på deres liv.

*”Pappa har vel strengt tatt påvirket meg han og, for han var en av de som, når jeg begynte på videregående første gangen, mente han det var så uviktig”.*

Flere av jentene forteller om fraværende, alkoholisererte eller voldelige fedre.

#### *Lærerne*

Det kom fram i analysen av datamaterialet at det var kun ett fåtall av jentene som husket kontaktlæreren sin fra barneskolen. *"Jeg husker ikke hvem det var"* svarte ei av jentene da hun ble spurt om kontaktlæreren sin på barneskolen. Ei av jentene som husker hennes kontaktlærer forteller at denne læreren prøvde å hjelpe henne så godt hun kunne, men at denne hjelpen begrenset seg til å kun tilpasse skolearbeidet hennes. Hun hjalp lite til når det kom til det sosiale.

*"... hun var veldig flink til å skille at barn er ulike og noen trenger mer av det og sånne ting. Så hun hjalp til så godt hun kunne, men det var jo det med elevene, at det hjalp jo ikke om jeg fikk til skolearbeidet"*

På ungdomsskolen husket de aller fleste hvem deres kontaktlærer hadde vært og fortalte om varmt om dem. *"Egentlig så var det bare det at han viste at han brydde seg om hvordan alle hadde det", "han var egentlig veldig flink, han var veldig til å se hver enkelt person"* og *"han var der og prøvde faktisk"* er beskrivelser som informantene ga om sine tidligere kontaktlærere. Jentene forteller om positive egenskaper hos kontaktlæreren som at de brydde seg om hvordan alle hadde det, de så hver enkelt og tilpasset seg dem. De viste omsorg for jentene og så dem.

Hos noen av jentene undret jeg meg over hvilke forventninger de hadde til kontaktlæreren. Ei av jentene karakteriserte kontaktlæreren som en positiv person i livet hennes nesten kun fordi han ikke rakk ned på henne.

*"Han var ikke så oppå meg hele tiden og skulle liksom rakke ned på meg"*

Han hadde vært til stede på ulike møter og vært åpen om at han ønsket å hjelpe henne, men hun hadde ikke en opplevelse av at han bidro aktivt i det daglige.

### *Systemet*

De fleste av jentene som var med i dette prosjektet hadde på ett eller flere tidspunkt i deres liv blitt behandlet i ABUP eller av andre eksterne terapeuter eller psykologer. Men flesteparten fortalte at det hadde hjulpet dem i mindre grad, og at det til tider kunne virke mot sin hensikt. De fortalte at samtalene sjelden var til hjelp og om mulig; mer til hinder. Dette var med tanke på at de mistet tid på skolen og derfor hang mer etter både faglig og sosialt.



*”Vi var jo borte til noen samtaler og sånne ting, aldri noe som hjalp, aldri noe. Det hadde ikke noe betydning for meg annet at det tok tid av skole og sånne ting.”*

Som presentert tidligere var det slik at flere av disse jentene i perioder hadde en hverdag som var utrygg og fylt med mobbing. Noen av jentene har sammen med sine foreldre forsøkt å få en slutt på mobbingen, mens andre har prøvd å få hjelp av de voksne på skolen. *”Jeg kan ikke huske at noen voksne gjorde noe for å stoppe mobbingen”* er ei jentes ytring, mens ei av de andre forteller om en lærer som til stadighet forsøkte å hjelpe henne, uten hell.

*”Så prøvde hun, men det var som hun sa at det var så lite hun kunne gjøre når alle de andre bare lot det gå”*

Flere av jentene forteller at de savnet en lærerstab som stod sammen mot mobbingen og som samlet støttet opp om hverandre og elevene.

### **Tiltakene**

Når jentene startet på videregående skole hadde de levd med en utfordrende hverdag i flere år. Overgangen viste seg å bli tøff for flere av dem og de fleste fortalte at det var vanskelig å komme seg ut døren hjemme og på skolen. Flere av jentene forteller om at det var få utfordringer med tanke på det faglige, det var heller møtet med nye og i noen tilfeller kjente mennesker som ble vanskelig.

*”Da kom jeg ikke på skolen ofte fordi jeg ikke orket å prestere, i liksom fritimene og sånn”.*

For de fleste jentene ble høyt fravær en av de største utfordringene ganske tidlig – *”jeg gjør det jo egentlig greit på skolen, men jeg klarer bare ikke å møte opp”*. De forteller om at de ønsket å gå på skolen, men de kjente på mye press og forventninger de ikke mestret. Dette presset var som nevnt tidligere mer sosialt enn faglig. Alle jentene som deltok i prosjektet hadde likevel ett ønske om å gjøre det bra og å gå på skolen. *”Jeg ville jo fortsette, men la merke til at jeg ikke greide det”*, er en annen jentes beskrivelse av hverdagen på videregående.

Jentene forteller at det ble satt i gang tiltak fra skolens side når de syntes dagene ble for vanskelige og fraværet ble stort. Tiltakene som ble satt i gang var blant annet kortere

skoledager og færre fag. De fortalte lite om andre faglige tiltak innad i fagene, eller tiltak som gikk på det sosiale.

*”De prøvde, jeg fikk kortere skoledager, men det hjalp ikke”*

De fleste av jentene som deltok i dette prosjektet var ikke selv initiativtakere med tanke på å velge bort videregående. De ble fremlagt dette som en form for tiltak av andre voksne. *”Jeg visste ikke at man kunne gjøre det liksom. Så når de nevnte det så var det ikke så vanskelig å vite hvor vi skulle hen...”*. Det er kun ei av de jentene som deltok i vår undersøkelse kom fram til denne løsningen på egen hånd.

I ett av tilfellene var det jentas mor som fremmet forslaget om å slutte på skolen – *”det var egentlig mor som bestemte det, men jeg hadde fortalt henne hvordan jeg hadde det og sånn. Og hun la merke til at det ikke funket lenger”*. Ei av de andre visste ikke hvem som hadde bestemt at hun skulle slutte – *”jeg vet ikke hvem som bestemte. Jeg mener, jeg har aldri spurt om å kunne slutte selv”*. I de andre tilfellene var det i hovedsak rådgiverne og kontaktlærerne på skolen som la det frem. Det ble som regel begrunnet med at jentene hadde for mye fravær og at det derfor ville være lurt å slutte på videregående slik at de ikke begynte å bruke av skoleretten.

*”De fant ut at hvis jeg sluttet nå, fikk jeg fortsatt beholde den dere retten til å gå på skole, så da gjorde vi det”*

Jentene ble spurt om de selv hadde noen forslag til hva som kunne ha hjulpet dem før de tok avgjørelsen om å slutte på skolen. Og en gjenganger her er ett ønske om en mer fast oppfølging av helsesøster tidligere i skoleløpet.

*”En ting jeg skulle ønske var litt annerledes, var at for i løpet av de tre åra så hadde vi en prat med, sånn at alle skulle ha en prat med helsesøster to ganger i løpet av to, tre år. Jeg synes det burde være litt oftere.”*

Det ønsker også en tettere voksenoppfølging generelt. De savner voksne som jobber sammen mot ett felles miljø på skolene, og ett system som vil fange dem opp dersom de faller utenfor.

Etter jentene sluttet på videregående så ble de fleste sin hverdag preget av ”ingenting”. *”Så da hadde jeg et år da jeg ikke gjorde noen ting egentlig”*, forteller ei av dem. Ei av de andre hadde en jobb hun gikk til daglig. Dette var en jobb hennes mor hadde ordnet for henne gjennom noen bekjente. Alle jentene som deltok i dette prosjektet var enten tilbake i videregående eller ventet på en løsning gjennom NAV når de ble intervjuet. For noen var det arbeidsavklaringspenger og for andre var det arbeid gjennom NAV. Alle jentene hadde håp og drømmer om fremtiden og de fleste ville tilbake på skolebenken – *”jeg har ingen ide om hva jeg har lyst til å bli eller noen ting. Jeg vil i hvert fall studere, der har jeg ett mål, jeg skal studere”*.

### 5.2.1 Oppsummert

Miljøet til jentene viser seg å bære preg av flere relasjoner, både trygge, stabile og utrygge, ustabile. Mens mor i de fleste tilfellene har vært en stabil og trygg relasjon, viser det seg at far har hatt motsatt funksjon. Også på skolen har de voksne i flere tilfeller vært utydelige og ustabile. Jentene har en oppfatning av at det blir gjort lite eller ingenting, og de savner flere voksne som arbeider sammen om å trygge hverdagen til barn og unge – *”flere lærere generelt så de kan se hva det egentlig er som skjer”*. Det blir også påpekt at mens de savner at de blir fanget opp av de voksne, så er det også viktig at det ikke blir veldig mange å forholde seg til. Dette kan bidra til å gjøre en kaotisk situasjon mer uoversiktlig og om mulig – mer kaotisk.

Kontaktlæreren ser ut til å ha en mindre rolle i ungdommens liv enn først antatt. På barneskolen husker kun ett par av jentene hvem dette var, mens på ungdomsskolen er det flere som husker. Forventningene til kontaktlæreren er noe varierende. *”Han var ganske ok fordi han rakka jo ikke ned på meg”*, er en jentes uttalelse om sin tidligere kontaktlærer. Andre bemerker at de har vært snille og at ved å se dem og høre på dem hjalp de jentene med å gjøre hverdagen deres bedre.

Funnene i dette prosjektet viser også at det å velge bort videregående skole, ikke nødvendigvis er noe de unge selv tenker på som en løsning. Det er noe skolen ser på som slutten på en tenkt tiltaksrekke. Funnene våre forteller at samtlige jenter hadde høyt fravær, og de fleste av dem ble bedt om å slutte på skolen. Dette ble begrunnet med høyt fravær og at de ikke skulle bruke av skoleretten sin. I disse tilfellene kan det diskuteres hvorvidt det ble prøvd

ut nok tiltak før skolene velger å foreslå at jentene skal slutte på videregående, eller om dette er en rask løsning for skolene.

## 6.0 Diskusjon

Funnene viser at de indre faktorene ikke isolert sett kan ses på som en forklaring på hvorfor noen unge velger å avbryte videregående skole. De må ses på i sammenheng med de ytre faktorene. Det er som beskrevet tidligere et samspill mellom disse faktorene (Bandura, 1978), og funnene her støtter opp under dette.



Figur 2 – en egenkonstruert figur som illustrerer samspillet mellom de indre og ytre forholdene.

Dette stemmer overens med tidligere forskning som også sier noe om at veien dit må ses på i sammenheng med flere faktorer. I dette tilfellet vil det være jentene psykiske helse, miljøet de befinner seg i (venner og familie), tidligere erfaringer og systemet rundt dem (skolen, lærere, behandlingsinstitusjoner) som må ses på. Altså kan funnene fortelle oss at frafallsproblematikken ikke kun ligger i faktorene hos mennesket selv, men at de ytre faktorene også har en sentral rolle.

Videre i dette kapittelet vil jeg prøve å knytte funnene mine opp mot problemstillingen og den valgte teori.

**Hvilke opplevelser i livet kan være med på å bidra til at noen jenter velger å slutte på videregående skole?**

## 6.1 Det sosiale (ytre) og kognitive (indre)

Den sosial kognitive teorien beskriver at atferd, personlige faktorer og innflytelse fra miljøet vil være med på å forme oss som mennesker og ta avgjørelser og å styre eget liv. De personlige faktorene, eller menneskets natur, beskriver Bandura (1986) gjennom flere grunnleggende egenskaper. Den delen av selvet som har størst innflytelse i hverdagen er mestringstro. Det er vanskelig å diskutere funnene i lys av en atskilt sosial – kognitiv teori fordi alle delene er med på å påvirke avgjørelsen om å slutte på videregående og alle delene påvirker i liten eller stor grad. Jeg har derfor valgt å dele diskusjonen opp på en annen måte enn funnene mine. Jeg vil først se på hvordan disse jentenes mestringstro er blitt utfordret i løpet av livet deres fordi dette kan ha påvirket valget, så vil jeg se mer direkte på systemet rundt dem.

Videre vil jeg drøfte funnene i lys av Bandura (1997) sine fire kilder til mestringstro.

### 6.1.1 Mestringstro

Bandura (1991) beskriver at grad av mestringstro påvirker hvor lenge vi fortsetter å prøve når vi møter motstand, det ble derfor mer tydelig underveis i prosjektet at jentene som deltok hadde liten tro på egen mestring. Når jentene blir presentert for et alternativ til deres umiddelbare utfordring, her: skolen, velger de ”raskt” denne. I deres tilfelle var løsningen å avbryte. Som vist i tidligere nevnte studie fra Italia spilte mestringstro også en rolle når det kommer til selvregulerende læring som for eksempel hvordan jentene motiverte seg selv til å gjøre skolearbeid (Caprara et.al., 2008). Disse funnene kan derfor tyde på en lav evne til å regulere egen læring, det vil si at funnene viser at jentene i liten grad klarte å regulere deres tanker, følelser, motivasjon og handlinger i en slik grad at de valgte å fortsette på skolen.

#### **Egen opplevd mestringserfaring**

Jentene i denne studien viser få eller ingen tegn til at de har opplevd stor grad av mestringserfaring tidligere. De bar preg av og fortalte åpent om et liv som i perioder hadde vært fylt med dårlige relasjoner og ubehagelige opplevelser. I all hovedsak var det snakk om mobbing og en generell psykisk uhelse. De opplevde ikke selv at de hadde mestret livet fram til da, og det vil da være vanskelig å tro at man kan mestre livet noe bedre på det tidspunktet de var da de valgte å avbryte videregående skole. På samme måte som at en rekke gode mestringserfaringer vil føre til økt mestringstro (Bandura, 1997), så vil en rekke dårlige

mestringserfaringer kunne føre til at man mister troen på at man vil mestre noe senere. Derfor kan det tenke seg at utfallet muligens ville ha vært annerledes for disse jentene dersom de hadde levd ett liv fylt med gode mestringsopplevelser. De ville da ha startet på videregående med en forventning om å fullføre, og da også ha hatt mer motivasjon og mulighet til å gjøre det.

### **Observasjoner av andres mestring (rollemodeller)**

For å oppnå mestringstro så trenger vi gode rollemodeller, vi trenger å se at andre kan mestre noe før vi selv våger å prøve. Som regel vil vi finne disse rollemodellene hos andre som er like oss, for eksempel i alder. Jentene som var med i undersøkelsen fortalte alle at de hadde minst en venn, altså en person eller flere de kunne observere og sammenligne seg med. De fortalte også at på videregående så møtte de mange hyggelige mennesker, som kunne ha fungert som gode rollemodeller. Kan det være slik at når jentene kom på videregående så var det for sent? Det vil si at det var for sent for å se at andre lykkes, og så skape seg en forventning om at hvis de kan – så kan jeg. Jentene hadde i årevis opplevd å ikke kunne sammenligne seg med de andre, hvorfor skulle dette være endret på videregående? Ulland, Thorød & Ulland (2015) skriver at det å være en del av noe på like premisser som de andre, vil kunne ha gitt jentene en identitet med ett innhold av å være ”normal”. Men hvordan kunne disse jentene føle at de var en del av noe på like premisser som de andre, når de ikke tidligere hadde hatt en erfaring av å være det?

Observasjoner av andre kan også ses på på en annen måte. Det trenger ikke nødvendigvis å være andres mestringserfaringer barn og unge lærer av, de kan også lære en dårlig atferd fra andre. Som for eksempel å mobbe andre.

### **Ytre påvirkning (som verbal overtalelse eller oppmuntring fra andre)**

#### *Familie og venner*

Kauai studien beskrev at barn som ”mestret livet” hadde følelsesmessige bånd innenfor familien som ga støtte ved behov (Werner, 1989). Jentene i denne undersøkelsen fortalte om denne støtten som mangelfull i flere tilfeller. Jentenes far var for flere av jentene fraværende. I de tilfellene hvor far faktisk var tilstede utøvde han en ytre påvirkning som ikke bidro i en positiv retning for jentene. Mor var derimot en oppmuntrende faktor i de fleste tilfellene. Hun bidro til å holde orden i kaoset og var med på å støtte og hadde ett genuint ønske om å hjelpe sine døtre. Den ytre påvirkningen disse jentene har opplevd fra familie kan likevel tyde på å

være mangelfull på ulike områder. Om det er en alkoholisert far, en fraværende far, en mor som alene er støttespiller, en mor som er mye trøtt, en mor som har de beste intensjonene, bærer den preg av savn og en generell ufullstendighet.

Som nevnt tidligere hadde jentene også venner, disse hadde i mange år fungert som motivatorer for å komme seg gjennom dagene. Når jentene begynner på ny skole, mister de da disse relasjonene og blir satt i en posisjon hvor de må begynne på nytt. Det er ikke lenger noen naturlig, ytre påvirkning, isteden må jentene selv fungere som egne selvforsterkere. Bandura (1991) mener at jo mer kapabel en person vurderer sin egen atferd å være, jo høyere mål vil personen sette seg. I disse tilfellene kan det tyde på at endring i den ytre påvirkningen har ført til at jentene må være sine egne agenter og sette egne mål. Og dersom de i utgangspunktet har lav mestringstro, vil det være en utfordring å sette seg store mål for fremtiden.

### *Lærerne*

Albert Bandura mener at læreren kan bidra til økt mestringstro gjennom tilrettelegging av oppgaver som gis eleven og hjelpe dem med å sette egne oppnåelige mål. Han legger vekt på den faglige støtten elevene får fra lærerne de møter (Bandura, 1994). Ett menneske som blir støttet og oppmuntret vil som oftest legge større innsats i de oppgavene han/hun skal utføre. Informantene beskrev denne støtten i variert grad fra lærernes side.

Selv om ikke alle jentene husket deres kontaktlærer tydelig, kunne noen av dem beskrive deres godt. Ei av jentene forteller om en kontaktlærer som skiller på barn og deres behov. Det kan virke som at denne kontaktlæreren så hver enkelt og får dermed også mulighet til å påvirke deres mestringstro, både gjennom ytre påvirkning, opparbeidelse av egne opplevde mestringserfaringer. Som presentert i funnene tilpasser denne kontaktlæreren seg hver enkelt elev og bryr seg om dem. Kontaktlæreren står i en posisjon hvor det er mange muligheter til å påvirke ungdommens innsats i arbeidsoppgaver og hvilke arbeidsoppgaver de bør prøve seg på for å skape høy mestringstro. Kontaktlærerenes rolle er å sikre at barna får bedre oppfølging og tilpasset undervisning (Halland, 2009, s. 8) slik at de kan skape muligheter for å øke barnas mestringstro. Flere av jentene beskriver kontaktlærerne deres positivt, men jeg undrer meg over deres forventninger til dem når de blir beskrevet som positive fordi de ikke ”var så oppå meg hele tiden og skulle liksom rakke ned på meg”. Det sier noe om deres forventninger til kontaktlærerne, i tillegg til hva de kanskje har opplevd tidligere. Det at de har opplevd lite

oppfølging fra lærerne tidligere har kanskje ført til veldig lave forventninger. For er det slik at man øker en elevs tro på seg selv ved å være passiv, eller i dette tilfellet å la vær å rakke ned på dem? Eller trengs det mer aktivt voksenarbeid med å motivere og engasjere for å styrke og hjelpe dem?

Ei av jentene fortalte at hennes kontaktlærer hadde forsøkt å hjelpe henne med det faglige på skolen. Hun opplevde å bli sett og tatt vare på faglig, og hun så på sin kontaktlærer som en person som forsøkte å hjelpe henne. Dette hjalp henne dessverre lite fordi det ikke nødvendigvis vil være ett godt tiltak å kun styrke ett barn faglig, hvis det sosiale svikter. Det kan nok ses på i sammenheng med flere tiltak, men alene opplevde denne jenta at det hadde liten positiv effekt hos henne.

### *Mobbingen*

For noen av jentene kan det se ut som om den ytre påvirkningen ikke bare var mangelfull, men faktisk av negativ art. To av jentene beskriver lærere som mobbere, og opplevde å bli hengt ut av de voksne. Disse jentene ble utsatt for en grov negativ ytre påvirkning som kan ha vært med på å påvirke deres bortvalg, og skape en mistillit til voksne og skolen generelt. Det viser seg at det er ingen selvfølgelighet i at voksne representerer det trygge eller spiller på lag. Det er heller ingen selvfølge at skolen oppleves som noe trygt. Når ett barn blir mobbet vil de kunne oppleve en følelse av å bli sveket på flere nivåer. Det vil oppleve ett svik fra sine mobbere i tillegg til de voksne rundt. Noen barn vil kunne som nevnt miste sin tillit til mennesker og isolere seg sosialt. Det er viktig at voksne som jobber med barn og unge forstår hvilke konsekvenser mobbing kan gi og slik være i stand til å hjelpe barnet på best måte (Idsøe & Idsøe, 2016)

Alle jentene fortalte at de ble mobbet av blant annet jevnaldrende over lengre periode, som kan skape en følelse av å ikke mestre det sosiale. Mobbingen kunne skje av hvem som helst og hvor som helst. Det var verken steds- eller kjønnsbestemt, og jentene kjente på en generell utrygghet. Det at forholdene rundt jentene var slik, gjør det vanskeligere å styre de ytre faktorene. Det vil si at det er alltid vil være vanskelig å finne gode tiltak når atferden blir utført på for mange arenaer. Tiltakene som blir satt i gang må derfor være mange og varierte for å hjelpe på flest områder. De mestret ikke det sosiale og falt utenfor felleskapet.



Studien viser ingen tegn til mobbing, plaging eller utestenging på videregående skole. Dette bekrefter resultatene fra Ungdata undersøkelsen som viser til at mobbing foregår oftest på barneskolen, og avtar etter hvert som barna blir eldre. Bakken (2017) rapporterer i rapporten *Ungdata 2017 Nasjonale resultater* at mens det er 57 % som aldri blir utsatt for plaging, trusler eller utfrysning på ungdomsskolen, så er det en økning til 66 % i videregående som svarer det samme. Kanskje kan det være fordi ungdommene blir eldre, eller det kan være fordi de ikke gikk der lenge nok til å oppleve en eventuell plaging. Det kan også handle om at deres definisjoner på hva som er mobbing eller plaging er endret. De presiserte likevel viktigheten av å bli sett av de voksne og sine medelever.

### **Menneskets psykologiske og følelsesmessige tilstand**

Det er en klar sammenheng mellom mobbing og dårlig psykisk helse (Bakken, 2016). Dette er naturlig da de fleste mennesker mest sannsynlig vil bli ”lei seg” av gjentatte negative handlinger. Alle mennesker har ulike reaksjonsmønstre – deres dagstilstand er ulik og humøret vil variere. Våre følelser vil tolke våre kroppslige signaler og kan med dette skape en forventning om å lykkes eller mislykkes. For eksempel så vil frykt generere mer frykt og så videre (Bandura, 1986). I dette tilfellet, så vil en følelse at å ikke ha mestret videregående fram til da, generere en frykt eller forventning om å ikke mestre det nå heller. En slags selvoppfyllende profeti.

Flere av jentene levde i en hverdag som inneholdt frykt for å måtte prestere eller en slags prestasjonsangst. Havik (2016) skriver at det å ha en frykt for å mislykkes eller for å få kritikk er vanlig blant skolevegrere. Kravene fra skolen vil øke i takt med jentenes alder, og hvordan vil disse jentene som har liten tro på egne ferdigheter kunne takle slike økende krav? Havik (2016) sier videre at det er viktig at lærerne legger til rette for et mestringsorientert læringsmiljø, læreren må sette mål som er oppnåelige for å gi ungdommen en opplevelse av kontroll og mestring.

Når det er snakk om utfordringer rundt barns utvikling i skolen og deres psykiske helse så finnes det støttesystemer som skal bistå skolen i arbeidet, samt arbeide direkte med ungdommen. Avdeling for barn og unges psykiske helser (ABUP) og Pedagogisk Psykologisk Tjeneste (Ppt) er begge eksempler på dette. Disse jentene viste alle en form for psykisk uhelse – oftest i form av angst eller depresjon. Alle disse psykiske helseutfordringene startet tidlig, og flesteparten av dem ble forsøkt behandlet i løpet av tenårene. På bakgrunn av dette studiet

er det naturlig å stille seg undrende til om det er noen som skaper ett system rundt alle disse aktørene for å unngå kaos for ungdommene. Dette blir illustrert av en av respondentene som ikke skjønner ”hvem alle disse folkene er” og hvorfor ”de skulle dra inn så mange”. Risikoen for en skyveproblematikk hvor ungdommene blir brikker i et system der det ikke er noen som har oversikt og tar ansvar vil kunne oppleves som stor. Når jentene som er hovedperson stiller seg spørrende til hvem alle disse menneskene er, vil det være naturlig å diskutere hvilket behov, hvilke roller og hvilke funksjoner de har.

Jentene uttrykker en skepsis til hvor stor effekt den samtaleterapien de fikk egentlig hadde. De følte ikke at de ble noe ”bedre”, og ville jo fremdeles ikke dra på skolen. Deres psykologiske og følelsesmessige tilstand bidro fremdeles ikke til noe økt mestringstro. Hvem har egentlig ansvaret for disse jentenes psykiske helse, og er det for mange voksne involvert til at alle vet hvilken rolle de har? Jentene uttrykte at de ønsket å ha voksne på skolen som de kunne snakke med, noen som kjente miljøet og som kjente dem. Kan det tenke seg at når de da kommer til ABUP eller andre instanser, så blir dette for fjernt og mindre relatert til deres hverdag og liv? Ville ett bedre samarbeid mellom de ulike instansene ha gitt mer effekt? Slik kunne de voksne ha veiledet hverandre og eventuelt jentene, og dermed også skapt ett mer trygt og helsefremmende ytre miljø. Ett slikt samarbeid vil kunne være med på å ramme inn jentene og skape en følelse av ett felleskap som fremmer god helse. Bru, Idsøe og Øverland (2016) sier at det er vesentlig at skolen har nok kompetanse til å sette i gang gode tiltak og at det er vesentlig at de tar kontakt med andre helsetjenester for å få støtte og veiledning.

### 6.1.2 Systemet

Som beskrevet tidligere handler den sosiale kognitive teorien om at mennesker lærer gjennom ett gjensidig samspill mellom egen atferd, personlige egenskaper og miljøet. De personlige faktorene vil påvirke hva jentene observerer og hvordan de vil bruke informasjonen i fremtiden. For eksempel så vil atferd i dette tilfellet kunne være at jentene ikke møter på skolen, dette påvirker miljøet deres til å i dette tilfellet foreslå at de skal slutte på skolen. Og jentene vil tolke dette som nok en mislykket mestringsopplevelse. Her har miljøet en mulighet til å være med å påvirke de to andre faktorene i en retning som framfor å frata dem mestringsopplevelsen, heller legger til rette for den.

## **Rammene**

Alle barn og unge har rett til ett godt psykososialt miljø som er helse- og trivselsfremmende. Det fastslår opplæringsloven §9a (1998). Hvorvidt disse jentene fikk den retten oppfylt kan absolutt diskuteres. Disse jentene synes det var vanskelig å være på skolen, og den nye fraværsregelen ville kunne ha vært med på å gjøre dette ekstra belastende for jenter i deres situasjon. Hensikten med fraværsregelen er å redusere skulk, samt å gjøre det enklere for ungdom å komme i kontakt med hjelpesystemet dersom de har utfordringer som gjør at det er vanskelig for dem å møte på skolen. Men hva med de ungdommene som allerede er i kontakt med hjelpesystemet, men som likevel synes det er vanskelig å møte på skolen? Vil fraværsregelen kunne virke mot sin hensikt for dem og faktisk fungere som en ekstra belastning? Nyere statistikk viser likevel at denne regelen har hatt en effekt generelt i samfunnet – fraværet har gått ned med en ganske høy prosentandel.

For disse jentene kan det virke som om fraværsregelen virker mot sin hensikt og skaper enda mer stress og enda flere muligheter for mestring som de ikke klarer å mestre. Det burde blitt satt inn tiltak mye tidligere, når de begynner i videregående skole har de allerede lav mestringstro. Bandura (1986) forklarer at mennesker med lav mestringstro vil unnlate å utføre ulike oppgaver, i dette tilfellet: velge bort videregående skole.

## **Tiltaket?**

Det mest overraskende funnet vi fant i denne studien er det faktum at kun et fåtall av jentene selv foreslo at de ønsket å slutte på skolen. Noen av de visste ikke en gang at det var en mulighet. Forslaget om å velge bort videregående skole kom i de fleste tilfellene fra en rådgiver eller kontaktlærer. Flere av jentene som ble forelagt dette forslaget ble forklart med at hvis de sluttet før 1 november så brukte de ikke av skoleretten sin. Det kan da stilles spørsmål om skoleretten er til hjelp eller hindring. Det ser tilsynelatende ut som en ”enkel” løsning for skolene, for så å skyve bort ”problemet”. Dette framfor å jobbe med de utfordringene som faktisk er der: hvorfor disse jentene ikke klarer å møte på skolen? Ei av jentene forteller i sin historie at hun ikke engang vet hvem som bestemte at hun skulle slutte. I disse tilfellene vil den ytre påvirkningen faktisk bidra til lavere mestringstro. Samme som når ett menneske med høy mestringstro vil kunne legge skylden på andre framfor egne egenskaper når det opplever å mislykkes (Bandura, 1997), vil ett menneske med lav mestringstro legge skylden på seg selv og sine egenskaper. Bandura (1997) peker på at den ytre påvirkningen i form av for eksempel oppmuntring øker sannsynligheten for at barn og

unge legger større innsats i utfordringene de møter. Denne oppmuntringen vil øke muligheten for å få flere mestringsopplevelser, og mangel på oppmuntring vil også kunne være med på å minske samme mulighet. For hvorfor skal ungdommen selv tro at de klarer å komme gjennom skolehverdagen, hvis de rundt dem ikke tror de klarer det?

## 7.0 Avslutning

Markussen og Seland skriver at for å løse bortvalgsproblemet er det viktig at flere aktører kommer inn, og at løsningen ikke kan ligge på de videregående skolene alene. På bakgrunn av funnene fra denne studien er det likevel grunn til å spørre seg om tidlig intervensjon kan løse flere utfordringer enn å få inn flere aktører. Kunne det ha blitt satt i gang tiltak i skolen tidligere slik at disse psykiske vanskene ikke hadde fått utviklet seg, eller i det hele tatt startet? Skaper flere hjelpere mer kaos og rot for jentene i en allerede kaotisk verden? En tydelig rolleavklaring vil kunne høres fornuftig ut i et slikt tverretattlig eller tverrfaglig samarbeid.

Det vil likevel ofte være behov for å arbeide med utfordringene både tverretattlig og på ulike arenaer, men jentenes fortellinger om kontaktlærernes funksjon indikerer at lærere som har en slik rolle bør fokusere på den gode og støttende relasjonen i hverdagen. Denne læreren vil da ha mulighet til å lage tiltak som er skreddersydd hvert barn og gi mange mestringsopplevelser som vil føre til økt mestringstro – som igjen muligens vil kunne føre til at flere fullfører videregående skole.

Datamaterialet viser at arbeidet med jentene må starte tidlig, gjerne helt tilbake på barneskolen. Det bør settes inn tiltak som må følges opp, og de voksne må gjøres oppmerksomme på deres rolle i å øke barn og unges mestringstro gjennom gode relasjoner og tilpassede utfordringer og aktiviteter. Det er viktig at skolen gir barna gode mestringsopplevelser allerede fra barneskolen. Det er grunn til å anta at mange av jentene har fått egenopplevde mestringsopplevelser fra barne- og ungdomsskole. Og når de på toppen av dette opplever å få tilbakemelding fra kontaktlærer eller rådgiver om at de kanskje bør avslutte skolegangen gir grunn til å anta at mestringstroen ble redusert ytterligere.

Ordet bortvalg ble i begynnelsen av artikkelen definert som et ord som beskriver at jentene selv tar ett aktivt valg når de velger å slutte på videregående skole. Men selv om Frostad, Pijl

og Mjavatn (2015) mener at den endelige avgjørelsen om å slutte ligger hos eleven, har jeg likevel funnet at dette valget blir kraftig influert av rådgivere og kontaktlærere og at det kanskje ikke er fullt ut et like selvstendig valg. Som Bandura (1986) beskriver så vil ett menneske som i stor grad styres av omgivelsene, oppleve mindre mestringstro enn dersom det stod fritt til å velge selv. Jentenes mestringstro vil også derfor influeres av denne ytre påvirkningen.

Tidligere forskning har vist at ensomhet er av stor betydning i arbeidet med bortvalg av videregående skole (Frostad et al., 2015). Alle jentene som deltok i undersøkelsen hadde en eller flere gode venner gjennom hele skoleløpet. Det vil da være naturlig å trekke den slutningen at disse ikke er ensomme, at det ikke er der ”skoen trykker”. Men som Frostad, Pijl & Mjaavatn (2015) beskriver, kan elever som har venner fremdeles kjenne på ensomhet og på følelsen av å ikke bli akseptert. I dagens samfunn blir ikke skolen kun sett på som en læringsarena, den blir like fullt sett på som en sosial arena. Og videregående er ingen unntak. Det kan derfor være en tanke å forske videre på hvordan disse to arenaene kan kombineres og slik skape en arena som er trygg og forutsigbar fylt med gode relasjoner og læring.

## Litteraturliste

- ABUP (2017.23.2). Om Abup. Hentet fra: <http://www.abup.no/om-abup/>
- Amundsen, B. (2015). *Sånn får vi en god skole, mener skoleforskeren*. Hentet fra <http://forskning.no/samfunn-barn-og-ungdom-samfunnskunnskap-skole-og-utdanning/2015/04/sann-far-vi-god-skole-mener>
- Anvik, C. H & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblem, utdanning og arbeid* (NF rapport 13/2012). Hentet fra [http://nordlandsforskning.no/getfile.php/132436/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport\\_13\\_2012.pdf](http://nordlandsforskning.no/getfile.php/132436/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_13_2012.pdf)
- Arnesen, A., Ogdén, T., & Sørli, M. (2008). *Positiv adferd og støttende læringsmiljø i skolen*. Fredrikshavn: Dafolo Forlag.
- Bakken, A., Frøyland, L. R. & Sletten, M. A. (2016). Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene? (NOVA rapport 3/2016). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv>
- Bakken, A. (2016). Ungdata. Nasjonale resultater 2016. NOVA Rapport 8/16. Oslo: Nova
- Bakken, A. (2017). Ungdata 2017. Nasjonale resultater. (NOVA rapport 10/2017). Hentet fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Bandura, A. & Schunk, D. H. (1981). Cultivating Competence, Self-Efficacy, and Intrinsic Interest Through Proximal Self-Motivation, *Journal of Personality and Social Psychology*, 41(3), 586-598.
- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychology Review*, 84(2), 191-215.
- Bandura, A. (1978). The Self System in Reciprocal Determinism. *American psychologist*, 33(4), 344-358. Hentet fra: <http://psycnet.apa.org/journals/amp/33/4/344.pdf>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood cliffs, N.J.: Prentice –Hall.
- Bandura, A. (1991). Social cognitive theory of self-regulation. *Organizational Behaviour and Human Decision Processes*, 50(2), 248-287, DOI: 10.1016/0749-5978(91)90022-L
- Bandura, A. (1994). Self-efficacy. In V. S. Ramachandran (Ed.), *Encyclopedia of human behaviour*, 4, 71-81, Academic Press

- Bandura, A. (1997). *Self–Efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company
- Bandura, A. (2006). Guide for Constructing Self-Efficacy Scales. *Self-Efficacy beliefs of adolescents* (307-337). Greenwich, CT: Information Age Publishing.
- Barne-, ungdoms- og familiedirektoratet. (2017, 23.2). Gjennomføring og frafall i skolen. Hentet fra [https://www.bufdir.no/Statistikk\\_og\\_analyse/Oppvekst/Barnehage\\_og\\_skole/Gjennomforing\\_og\\_frafall\\_i\\_skolen/](https://www.bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/)
- Bru, E., Idsøe, E., C., & Øverland, K. (2016). ”Introduksjon Psykisk helse i skolen”. I E. Bru, E., C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 15 – 27). Oslo: Universitetsforlaget.
- Caprara, G.V., Fida, R., Vecchione, M., Del Bove, G., Vecchio, G. M., Barbaranelli, C. & Bandura, A. (2008). Longitudinal Analysis of the Role of Percieved Self-Efficacy for Self-Regulated Learning in Academic Continuance and Achievement. *Journal of Educational Psychology*, 100(3), 525-534. Doi: 10.1037/0022-0663.100.3.525
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget AS.
- De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene. (2010). *Kvalitative og kvantitative forskningsmetoder – likheter og forskjeller*. Hentet fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Medisin-og-helse/Kvalitativ-forskning/1-Kvalitative-og-kvantitative-forskningsmetoder--likheter-og-forskjeller/>
- Eide, S. B., Grelland, H. H., Kristiansen, A., Sævereid, H. I. & Aasland, D. G. (2011). *Fordi vi er mennesker. En bok om samarbeidets etikk*. Bergen: fagbokforlaget.
- Ertesvåg, F. (2015, 01.01). Brukte 726 mill. på å stoppe frafall – dropper ut som før. *VG*. Hentet fra: <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/brukte-726-mill-paa-aa-stoppe-frafall-elever-dropper-ut-som-foer/a/23364373/>
- Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokuseret tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flaten, K (2010). *Barn med sosial angst og sjenanse*. Oslo: Kommuneforlaget.
- Forskrift om kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten (2003). *Forskrift om kommunenes helsefremmende og forebyggende arbeid i helsestasjons- og skolehelsetjenesten*. Hentet fra: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2003-04-03-450#KAPITTEL\\_3](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2003-04-03-450#KAPITTEL_3)

- Frostad, P., Pijl, S., J. & Mjaavatn, P., E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), s. 110-122. Doi: 10.1080/00313831.2014.904420
- Gilje, N., & Grimen, H. (2005). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger. Innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Glanz, K., Rimer, B. K. & Viswanath, K. (2008). *Health behavior and health education: theory, research, and practice*. San Francisco, Calif: Jossey-Bass
- Halland, Geir (2009). *Kontaktlærer og klasseledelse. Perspektiver, erfaringer og idéer*. Nøtterøy: Ped-media AS.
- Halsan, A. (2014). *Skolene er avhengig av en sterk ledelse*. Hentet fra <http://forskning.no/ledelse-og-organisasjon-skole-og-utdanning/2014/12/god-ledelse-gir-bedre-intervensjoner>
- Hanks, R. S., & Carr, N. T. (2008). Lifelines of Women in Jail as Self-Constructed Visual Probes for Life History Research. *Marriage and Family Review*, 42(4), s.105-116. Doi: 10.1300/J002v42n04\_06
- Havik, T. (2016). "Skolevegning". I E. Bru, E., C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93 – 108). Oslo: Universitetsforlaget.
- Helse- og omsorgstjenesteloven (2012). *Lov om kommunale helse- og omsorgstjenester m.m.* Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-30>
- Hernes, G. (2010). Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. FAFO.
- Idsøe, E., C., & Idsøe, T.. (2016). "Mobbing i ett traumeperspektiv". I E. Bru, E., C. Idsøe & K. Øverland (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.109 – 124). Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2003). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2007). *Hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Jacobsen, D. I. & Thorsvik, J. (2013). *Arbeidsbok og casesamling til hvordan organisasjoner fungerer*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad og Bjørke AS.
- Johannesen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt.



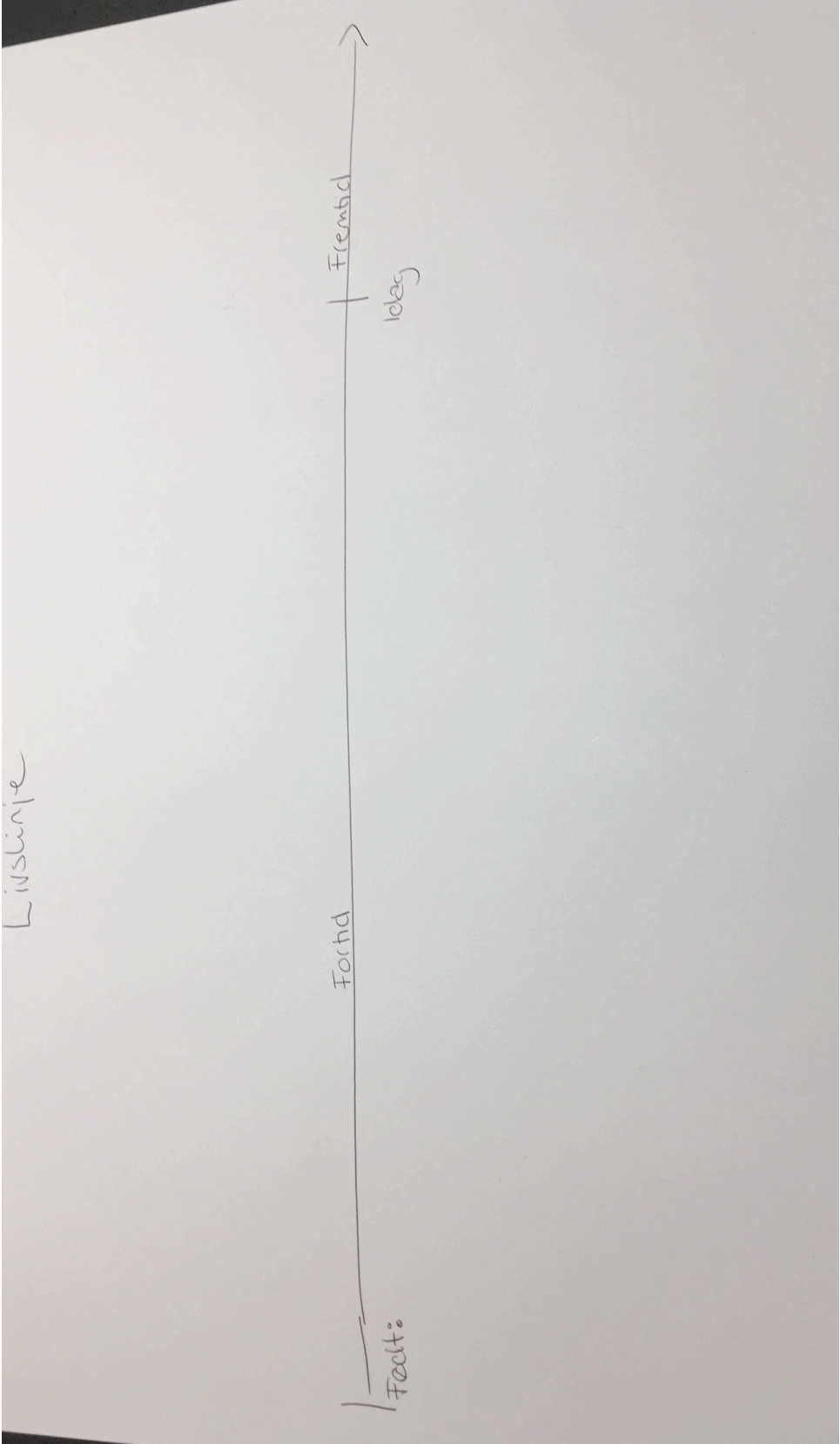
- Johnson, J. M., & Rowlands, T. (2012). The interpersonal dynamics of in-depth interviewing. I J. F. Gubrium, J. A. Holsteing, A. B. Marvasti & K. D. McKinney (Red.), *The Sage Handbook of Interview research: the complexity of the craft* (2. Utg. S. 99-113). United States og America: Sage.
- Jordahl, A. M. & Wollscheid, S. (2012). *Tiltak mot frafall i videregående opplæring*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.
- Karadag, E., Bektas, F., Cogaltay, N. & Yalcin, M. (2015). The effect of educational leadership on students' achievement: a meta-analysis study. *Asia Pacific Education Review*, 16(1), s. 79-93. Doi:10.1007/s12564-015-9357-x
- Kompetanse Aust Agder. (2017, 13.02). Oppfølgingstjenesten for ungdom utenfor opplæring (OT). Hentet fra <https://www.austagderfk.no/kompetanse-aust-agder/oppfolgingstjenesten-for-ungdom-utenfor-opplaring-OT/>
- Krane, V., Karlsson, B. E., Ness, O., & Kim, H. S. (2016). Teacher – student relationship, student mental health, and drop out from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*. Hentet fra <https://psykologisk.no/sp/2016/07/e11/>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Polesel, J. & Sandberg, N. (Red.). (2011). *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy*. Nederland: Springer
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Markussen, E., Lødding, B. & Sandberg, N. (2007). Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring. *Utdanning 2007 – muligheter, mål og mestring*, 112-139.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden: TemaNord 2010:517*. København: Nordisk ministerråd
- Markussen, E., Frøseth, M., W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non- Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253. Doi: 10.1080/00313831.2011.576876

- Miller T. W. & Miller J. M. (2001). Educational leadership in the new millenium: a vision for 2020. *International Journal of leadership in Education*, 4(2), s. 181-189. Doi: 10.1080/13603120120806
- Nerheim, H. (1996). *Vitenskap og kommunikasjon: Paradigmer, modeller og kommunikative strategier i helsefagenes vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til – virkemidler for et trygt psykososialt miljø*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon. Informasjonsforvaltning.
- NTB (2017, 29.08). Rekordmange fullfører videregående. *Forskning.no*.  
<http://forskning.no/skole-og-utdanning/2017/08/rekordmange-fullforer-videregaende>
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_11#§9a-2](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#§9a-2)
- Ottosen, K. O., Goll, C. B. & Sørli. T. (2017). The Multifaceted Challenges in Teacher-Student Relationships: A Qualitative Study of Teachers' and Principals' Experiences and Views Regarding the Dropout Rate in Norwegian Upper-Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 61(3), s. 354-368. Doi: 10.1080/00313831.2016.1147069
- Pajares, F (2002). Gender and Percieved Self-Efficacy in Self-Regulated Learning, *Theory into Practice*, 41(2), 116-125, DOI: 10.1207/s15430421tip4102\_8
- Psykologisk.no. (2016, 02.07). En god relasjon mellom lærer og elev kan få uante følger. Hentet fra <https://psykologisk.no/2016/07/en-god-relasjon-mellom-laerer-og-elev-kan-fa-uante-folger/>
- Polit, D. F. & Beck, C. T. (2014) *Essentials of nursing research : appraising evidence for nursing practice*. Philadelphia: Wolters Kluwer/Lippincott Williams & Wilkins
- Roberts, P. & Priest, H. (2006). Reliability and validity in research. *Nursing standard*. 20(44), 41 – 45.
- Rogstad, J. & Reegård, K. (Red). (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Schroots, J. J. F., & Assink, M. H. J. (2005). Portraits of life: Patterns og Events Over the Lifespan. *Journal og Adult Development*, 12(4), 183 – 198. Doi: 10.1007/s10804-005-7086-9
- Tranøy, K. E. (1986). *Vitenskapen -samfunnsmakt og livsform*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ulland, D, Thorød, A.B. & Ulland, E. (Red). (2015). *Psykisk Helse. Nye arenaer, aktører og tilnærminger*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2016a). *Fraværsgrensen*. (rundskriv Udir-3/2016). Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vitnemal/fravarsgrense---udir-3-2016/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). Gjennomføringsbarometeret 2016. Nøkkeltall fra gjennomføringsindikatorene. Oslo: Utdanningsdirektoratet.
- Utdanningsdirektoratet (2016c, 18.08). Kodeverk for oppfølgingstjenesten. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/Kodeverk-for-oppfolgingstjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet, 2017, 10.1. Hva gjør Pp-tjenesten? Hentet fra: <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/samarbeid/pp-tjenesten/hva-gjør-pp-tjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet (2017), *Fravær – foreløpige fraværstall etter skoleåret 2016-17*. Hentet fra: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/fravar2/fravar--forelopig-fravarstall-etter-skolearet-2016-17/>
- Vilbli.no (2017, 23.2). Når bruker du av opplæringsretten din? Hentet fra <https://www.vilbli.no/nb/nb/no/nar-bruker-du-av-opplaringsretten-din/a/023634/>
- Werner, E. E., 1989, High-Risk Children in Young Adulthood, *American Journal of Orthopsychiatry*, 59(1).
- Wollscheid, S., Eide, J. A., Samsing, K., & Løvoll, J. G. (2012). *Tiltak mot frafall i videregående opplæring*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

## Vedlegg

Vedlegg 1



## Vedlegg 2.

### Intervjuguide

Semi-strukturert individuelt intervju med unge utenfor skole og arbeid: Varighet ca 60 min.

**Tema:** Hva påvirker helse, levekår og levevaner hos unge utenfor arbeid og skole, og hvordan mestrer de å være utenfor skole og arbeid?

#### Problemstilling:

1. Hva er de bakenforliggende årsakene til at unge jenter dropper ut av videregående opplæring med diagnosen psykiske vansker?
2. Hvordan kan en forebygge at unge jenter dropper ut av videregående skole?
3. Hvordan mestrer de unge å være utenfor skole og arbeidet?

**Form:** Masterstudenten og eventuell veileder møter respondenten. En intervjuer (tar også egne notater, med tanke på oppfølgingsspørsmål) og en tar notater og har ansvaret for lydopptaker. Det avklares på forhånd hvem som skal ha ansvaret for muntlig oppsummering og avklaring på slutten

Starter med en uformell samtale med informasjon om prosjektet og problemstillingene, hvor en informerer om bakgrunnen og formålet med samtalen og hva intervjuet skal brukes til. Forklarer litt om hvordan en forholder seg til informasjonen som kommer fram, taushetsplikt og anonymitet.

Informerer så om bruken av opptaker, og hvorfor det er nyttig før en starter lydopptaket.

Hovedspørsmål	Oppfølgingsspørsmål
Jeg lurer på om du vil fortelle litt om oppveksten din?	Hvem bor informanten sammen med? -mor -far -søsken -stemor -stefar -ste-søsken -stabilt/ustabilt -rusproblematikk i familien – evt hvem?
Kan du fortelle litt om hva slag tilknytning dine foreldre har til arbeidslivet?	Mors utdanning Mor arbeid - Hva slags arbeid? Mor trygd – hva slags/hvor lenge?  Fars utdanning Far arbeid - Hva slags arbeid? Far trygd – hva slags/hvor lenge

Har du noen formening om dine foreldre har påvirket din skolegang og tilknytning til arbeidslivet?	På hvilken måte? Når tenker du at de påvirket dine planer?
Hvordan opplevde du tiden på skolen?	Fra du begynte til du sluttet Ditt sosiale nettverk Relasjoner
Etter at du begynte å kjenne at du hadde vansker med å være på skolen, hvilke tiltak ble satt i gang?	Hvem initierte disse? Tidsnok? Nok?
Var det noen voksne på skolen som hadde en spesiell rolle ovenfor deg?	Kontaktlærer Sosiallærer Hva gjorde denne voksne?
Vil du si at på skolen din så var det som ett stort felleskap?	Ble du inkludert? Tiltak for å inkludere?
Kan du fortelle litt om hva du gjør på dagtid?	Hvordan ser en vanlig dag ut for deg? -når står du opp? (døgnrytme) -hva gjør du i løpet av dagen? Hva gjør vennene dine? -er de på skole? -arbeid? Hva tenker du om situasjonen din?
Hvordan synes du det er å ikke gå på skolen eller være i arbeid?	Framtidstanker? -videre skolegang -arbeid
	Oppfølgingsspørsmål (noteres underveis)

#### Til slutt

- Oppsummer muntlig og gå gjennom de viktigste punktene av hva som er kommet frem i intervjuet,
  - Avklare eventuelle misforståelser, spørre om det er noe som er uklart og om man har forstått det riktig
  - Spørre om informanten har noe mer å legge til/ eller om det er noe som informanten ønsker å trekke fra
- Stopp lydopptaket

# JENTER SOM SLUTTER I VIDEREGÅENDE SKOLE

## Har du lyst til å bidra i forskning?

Mange ungdommer slutter uten å fullføre videregående opplæring. Det kan være mange gode grunner til dette. Samtidig vet vi at det kan skape problemer senere i livet.

Vi vil gjerne snakke med noen av dere for å lære mer om hva som får jenter til å slutte på skolen, og hva som kan gjøres for at dere kan tenke dere å fortsette utdanningen. Det er mange i samfunnet som har meninger om dette, men bare dere kan gi oss opplysninger om hvordan skolen oppleves, og om det er ting utenfor skolen som er med å gjøre det vanskelig å gjennomføre.

## Hva innebærer studien?

Hvis du vil være med på dette, vil du bli kontaktet av en forsker eller masterstudent ved Universitetet i Agder for å bli intervjuet. Dette kan skje hjemme hos deg eller på et annet sted som er praktisk. Intervjuet vil mellom ½ og 1 ½ time. Intervjuet vil bli tatt opp på lydfil og senere skrevet ut. Navnet ditt vil bli tatt vekk, så ingen skal kunne kjenne deg igjen. Når intervjuene er gjennomført vil det bli skrevet en eller flere forskningsartikler og masteroppgaver basert på det du og andre har sagt.

## Hva skjer med informasjonen om deg?

Både lydfiler og intervju-utskrifter vil bli oppbevart utilgjengelig for andre enn forskerne. Navn og andre personopplysninger vil bli oppbevart innelåst på Universitetet i Agder. Navnet ditt vil ikke bli brukt i artiklene, og det skal ikke være mulig å kjenne igjen det du har sagt for andre.

## Deltakelse

Det er helt frivillig å være med på dette. Du kan når som helst trekke deg fra prosjektet uten å oppgi noen grunn. Hvis du har spørsmål kan du kontakte

Hege Hovland – mobil: 91 52 01 68, mail: [hege\\_hovland@hotmail.com](mailto:hege_hovland@hotmail.com)

Sissel Elisabeth Edvardsen – mobil: 91 19 65 47, mail: [selis-j@online.no](mailto:selis-j@online.no)

Anne-Brita Thorød – mobil: 99 23 23 52/mail: [anne.b.thorod@uia.no](mailto:anne.b.thorod@uia.no)

## Samtykke til deltakelse i PROSJEKTET

### Jeg er villig til å delta i prosjektet

-----  
Sted og dato

-----  
Deltakers signatur

-----  
Deltakers navn med trykte bokstaver

Jeg samtykker til å bli kontaktet på et senere tidspunkt, dersom det skal gjøres oppfølgende studier. Jeg er innforstått at det betyr at kontaktopplysninger blir forsvarlig oppbevart ved UiA, og at jeg kan trekke mitt samtykke på et hvilket som helst tidspunkt

-----  
Sted og dato

-----  
Deltakers signatur

-----