

**Masteroppgave**  
**Helse og empowerment**  
**2015**

**”Jeg kan ikke ta bort håp fra ungdommer, ungdom må få lov til å håpe...”**

**En kvalitativ studie av rådgivernes erfaringer med å fremme fullføring på videregående opplæring.**

Fatime Krasniqi



**Institutt helse, ernæring og ledelse.**

## **Sammendrag**

**Bakgrunn:** Et stabilt høyt frafall i videregående opplæring er stadig en offentlig debatt. Det er en stor utfordring å finne tiltak som bidrar til at flest mulig fullfører. Frafall har store konsekvenser for den enkelte og samfunnet for øvrig. Manglende fullføring reduserer muligheter i arbeidsmarkedet og bidrar til å øke sosiale ulikheter i helse.

**Hensikt:** Undersøke hva enkelte rådgivere erfarer kan bidra til å fremme elevenes fullføring på videregående opplæring.

**Teoretisk forankring:** Helsefremmende arbeid er sentralt der unges oppvekst og utvikling foregår. Helse er essensielt for at den enkelte fullfører videregående opplæring. Rådgivernes veiledning i utdanningsvalg og sosiale spørsmål er et viktig ledd i det helsefremmende arbeidet. Anerkjennende samtale søker etter elevens interesse, ressurser og styrke for å fremme fullføring. Gjennom empowerment som prosess og omfordeling av makt kan rådgivere bidra til at elever får større kontroll over egne utfordringer og styrke til å håndtere disse.

**Metode:** Denne studien er utført ved hjelp av kvalitative dybdeintervju. Intervjuene er transkribert og analysert ved koding, kategorisering, kondensering og abstrahering. Syv rådgivere på videregående opplæring i Oslo og Akershus har blitt intervjuet.

**Resultater:** Studien antyder at rådgiverne opplever sin rolle med å fremme fullføring som kompleks. Gjennom anerkjennende elevsamtale opplever de å danne en relasjon til elevene. Imidlertid opplever rådgiverne begrenset ressurser i form av å ha for lite tid til å gjennomføre alt som hører til i rådgiverrollen. Rådgiverne opplever en form for avmakt i rollen når elevens psykiske helse hindrer fullføring. De etterlyser imidlertid alternative løp, utenfor skolens rammer og vilkår for enkelte elever. Samarbeidet med ulike aktører internt og eksternt er viktig. Ved å benytte hverandres ressurser og kompetanse vil en kunne tilpasse undervisning og tilrettelegge for den enkelte elev. Rådgiverne mener at samfunnet må bidra med flere lærlingplasser og jobbtilbud til ungdom.

**Konklusjon:** Studiens funn viser at rådgiverne opplever at flere faktorer kan fremme fullføring. Tilgjengelighet, tilpasset undervisning, samarbeid og alternative løp er vesentlig faktorer for fullføring av videregående opplæring.

**Nøkkelbegreper:** Empowerment, helse, veiledning, ungdom, frafall, videregående opplæring.

## **Abstract**

**Background:** The stable high dropout rate in secondary education is often subject to public debate. It is a major challenge to find good measures which enable as many as possible to complete secondary education. Secondary school dropout has major consequences for both the individual and for society. It reduces opportunities in the labor market and contributes to increased social inequalities in health.

**Purpose:** To examine what, which according to a selected few counselors' experience, can contribute to more pupils completing their secondary school education.

**Theoretical foundation:** Health promotion is a central element where young people's growth and development takes place. Health is essential for the individual to complete secondary education. The counselor's guidance on education and social matters are important in health promoting efforts. Through appreciative conversations, counselors seek to find pupils' interests, resources and strengths to promote completion. By using empowerment as a process and redistribution of power, counselors can contribute to pupils gaining control and strength to handle their own challenges.

**Methods:** This study was conducted using qualitative – in-depth interviews. The interviews were analyzed using coding and categorization, condensation and abstraction. Seven counselors in secondary education in Oslo and Akershus were interviewed.

**Results:** This study finds that the counselors perceive their role in promoting completion of education as complex. Through appreciative conversations the counselors experience a closer relationship with students. However, counselors experience time as a limited resource. When mental health prevents pupils from completing secondary education, the counselors experience a sense of powerlessness. They seek alternatives outside the traditional school system for individual students. Cooperation between the school and different professional experts both in and outside of the school is important. By using each other's resources and expertise they will be able to adjust and facilitate completion. The counselors assert that society must offer more apprenticeships and work opportunities to youth.

**Conclusion:** This study shows that counselors find that several factors can promote

completion. Availability, adapted training, cooperation, and other alternatives to the traditional school system are significant factors.

**Keywords:** Empowerment, health, guidance, counseling, youth, dropout, secondary education.

## **Forord**

Å skrive en masteroppgave har vært en spennende, lærerik og utfordrende periode. Arbeidet med tema har gitt meg kunnskap og skapt stort engasjement for videre arbeid med å fremme fullføring på videregående opplæring.

Jeg vil rette en stor takk til mine informanter som tok seg tid i en hektisk periode til å la seg intervju. Takk til mine veiledere Ann- Karin Valle og Veslemøy Egede-Nissen som har stilt opp og fulgt meg tett gjennom hele prosessen. Dere har møtt meg på en god måte hvor jeg har følt meg anerkjent og godt ivaretatt. Deres gode innspill og veiledning har vært avgjørende for å komme i mål.

Jeg vil takke min familie og venner for god støtte gjennom hele prosessen med denne masteroppgaven. Dere har lyttet til meg, stilt opp og oppmuntret meg hele veien. Til slutt en stor takk til Milla, Marigona og Syzane, dere har virkelig stilt opp og vært en god støtte.

Fatime Krasniqi

Oslo 14. 09. 2015

# Innholdsfortegnelse

<b>1.0 Innledning .....</b>	<b>10</b>
<b>1.1. Bakgrunnen for studien .....</b>	<b>10</b>
1.1.1 Politisk satsing for å øke fullføring.....	11
1.1.2 Konsekvenser av ikke fullført videregående opplæring .....	12
1.1.3 Utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning .....	13
<b>1.2 Studiens fokus .....</b>	<b>15</b>
1.2.1 Forskningsspørsmål .....	15
1.2.2 Hensikt og formål .....	16
1.2.3 Avgrensning.....	16
<b>1.3 Disposisjon.....</b>	<b>16</b>
<b>2.0 Teori og forskning på feltet .....</b>	<b>18</b>
<b>2.1 Veiledning.....</b>	<b>18</b>
<b>2.2 Empowerment .....</b>	<b>20</b>
<b>2.3 Makt i relasjon .....</b>	<b>23</b>
<b>2.4 Helsefremmende perspektiv .....</b>	<b>24</b>
<b>2.5 Helse.....</b>	<b>25</b>
2.5.1 Unges helse og utdanning .....	26
2.5.2 Sosial ulikheter i utdanning og helse .....	28
2.5.3 Faktorer som påvirker fullføring på videregående opplæring .....	29
<b>3.0 Metode .....</b>	<b>32</b>
<b>3.1 Forskningsdesign .....</b>	<b>32</b>
3.1.1 Vitenskapelig utgangspunkt.....	33
3.1.2 Forskerens forforståelse .....	33
<b>3.2 Intervju .....</b>	<b>34</b>
<b>3.3 Utvalget.....</b>	<b>35</b>
<b>3.4 Datainnsamling .....</b>	<b>36</b>
3.4.1 Forberedelser.....	36
<b>3.5 Etske aspekter ved denne studien .....</b>	<b>38</b>

3.5.1 Konfidensialitet.....	38
3.5.2 Forskerrollen .....	39
<b>3.6 Transkribering.....</b>	<b>39</b>
<b>3.7 Analyse.....</b>	<b>40</b>
<b>4.0 Funn og fortolkninger .....</b>	<b>42</b>
<b>4.1 Anerkjennende veiledning .....</b>	<b>43</b>
4.1.1 En åpen og raus rådgiver.....	43
4.1.2 Tilgjengelig rådgiver.....	45
<b>4.2 Sosial bakgrunn og helseutfordringer .....</b>	<b>48</b>
4.2.1 Familieforhold.....	48
4.2.2 Tidligere skoleerfaring.....	49
4.2.3 Rådgivernes erfaring i møte med elevenes psykiske helseutfordringer.....	51
<b>4.3 Vendepunkter - for fullføring.....</b>	<b>53</b>
4.3.1 Sosial trivsel.....	53
4.3.2 Samarbeid en nøkkelfaktor .....	55
4.3.3 Flere lærlingplasser og alternative opplæringsløp .....	57
<b>5.0 Drøfting .....</b>	<b>60</b>
<b>5.1 Vurdering av studiens holdbarhet .....</b>	<b>60</b>
5.1.1 Troverdighet.....	60
5.1.2 Bekreftbarhet.....	62
5.1.3 Overførbarhet.....	63
5.1.4 Etske aspekter ved denne studien .....	64
<b>5.2 Drøfting av funn og fortolkninger.....</b>	<b>65</b>
5.2.1 Anerkjennende veiledning .....	65
5.2.2 Sosial bakgrunn og helseutfordringer .....	70
5.2.3 Vendepunkter- for å fremme fullføring .....	74
5.2.4 Oppsummering av drøfting .....	80
<b>6.0 Avslutning .....</b>	<b>82</b>
<b>6.1 Forslag til videre forskning.....</b>	<b>82</b>
<b>6.2 Konklusjon .....</b>	<b>82</b>
<b>Litteraturliste.....</b>	<b>84</b>



<b>Vedlegg 1 .....</b>	<b>92</b>
<b>Vedlegg 2 .....</b>	<b>93</b>
<b>Vedlegg 3 .....</b>	<b>94</b>
<b>Vedlegg 4 .....</b>	<b>95</b>
<b>Vedlegg 5 .....</b>	<b>96</b>
<b>Vedlegg 6 .....</b>	<b>98</b>
<b>Vedlegg 7 .....</b>	<b>99</b>
<b>Vedlegg 8 .....</b>	<b>100</b>
<b>Vedlegg 9 .....</b>	<b>101</b>

## **1.0 Innledning**

### **1.1. Bakgrunnen for studien**

Denne studien startet med et ønske om å øke kunnskap om hva som fremmer fullføring på videregående skole. For å øke kunnskapene om temaet ønsket jeg å spørre rådgivere på videregående skole som daglig jobber med at elever skal fullføre. Frafall er et kompleks problem med mange faktorer og har store konsekvenser for den enkelte og samfunnet.

Under arbeidet med å få et inntrykk av studiens tema ble Reform -94 og Kvalitetsløftet stadig fremhevet. Med Reform -94 fikk ungdom mellom 16-19 år rettighet til videregående opplæring. Formålet med reformen var å øke kompetansen og forbedre gjennomføringen på dette utdanningsnivået. Kvalitetsløftet (2006) kom med den begrunnelse at det var behov for endring i videregående opplæring da Reform - 94 ikke hadde lyktes med å nå sine mål og at gjennomføringen var svak (Bergsli, 2013). Ifølge Bergsli (2013) har ikke reformene vært vellykket i å motvirke frafall og den sosiale gradienten i frafall på videregående opplæring.

Ungdom som har fullført grunnskolen har rett til videregående opplæring i tre år på heltid. Denne retten må benyttes innen 5- 6 sammenhengende år, og innen utgangen av året eleven fyller 24 år. Andelen som fullfører og består videregående opplæring etter 5 år har vært stabil på rundt 70 prosent siden 1999 (Utdanningsdirektoratet, 2012). Ti år etter påbegynt grunnskole har ca. 78 prosent fullført. Andel som fullfører og består varierer etter utdanningsprogrammene. 83 prosent av elever på studieforbereende fullfører mot 57 prosent på yrkesfag. Andelen som ikke fullfører er høyest på yrkesfag. Det har blitt pekt på ulike grunner til dette, men det som viser seg å ha mest å si er forskjellene i antall grunnskolepoeng mellom ungdom som begynner på yrkesfag, og ungdom som startet i studieforbereende (Utdanningsdirektoratet, 2012).

### **1.1.1 Politisk satsing for å øke fullføring**

Det er en politisk prioritert oppgave å øke fullføring i videregående opplæring.

Stortingsmeldingen nr. 44 (2008-2009) setter fokuset på å legge til rette for at flest mulig skal klare å oppnå formell kompetanse. Det legges vekt på at utdanningssystemet skal lykkes bedre med å fremme fullføring på videregående opplæring for å utjevne sosiale ulikheter, imøtekomme samfunnets kompetansebehov og styrke den enkeltes utdanningsmuligheter.

I 2003 utviklet Utdanningsdirektoratet en tiltaksplan ”Satsing mot frafall i videregående skole” i den hensikten å forebygge, fange opp og veilede ungdom som er i fare for å falle fra videregående opplæring. Rådgiverrollen er sentral i satsingen. Det ble iverksatt kompetanseheving hos rådgivere i veiledningskunnskap og hvordan de kan bidra til elevens planlegging av karrierevalg for å hindre feil valg av utdanning og dermed frafall.

Tiltaksplanen førte til en økt oppmerksomhet rundt frafallsproblematikken, og la vekt på å styrke det forebyggende arbeidet på ulike nivåer i skolesystemet samt samarbeidet mellom flere ulike etater. Samarbeidet mellom skolen og foreldre ble ansett som sentralt (Bergsli, 2013). Tiltaksplanen hadde flere formål hvor ulike tiltak ble utviklet for å fange opp og veilede ungdom tilbake til utdanning. I tilknytning til dette ble kompetanseheving for rådgivere ansett som mest sentralt. Kompetanseutvikling for rådgivere skulle bidra til å utvikle veiledningsmetoder og håndteringen av frafall av elever.

I 2010 ble Gjennomføring i videregående opplæring (Ny GIV) etablert som en nasjonal innsats der stat, fylkeskommune og kommune samarbeider for å øke gjennomføringen på videregående opplæring. Ny GIV handler om: Felles mål for bedre gjennomføring i videregående opplæring og felles data og statistikkgrunnlag for å vurdere måloppnåelse, bedre samarbeid mellom fylkeskommune og NAV om ungdom som over tid har vært ute av utdanning og arbeidsliv, og systematisk samarbeid mellom kommune og fylkeskommune om tett oppfølging av elever som har svake skoleprestasjoner, elever som risikerer å ikke mestre videregående opplæring (Bergsli, 2013). Ifølge Utdanningsdirektoratet (2012) har Ny GIV bidratt til at ungdom som ikke er i et utdanningsprogram blir fanget opp og tatt hånd om.

Dette er ungdom som takker nei, eller ikke har behov for Oppfølgingstjenesten (OT), er for syke eller befinner seg i institusjon og som ikke har nytte av opplærings- og jobbtilbud (Utdanningsdirektoratet, 2012).

### **1.1.2 Konsekvenser av ikke fullført videregående opplæring**

Tidligere studier har i hovedsak undersøkt hvem som avbryter videregående opplæring samt hvilke forhold som har betydning for valg av studieretning og fullføring. Frafall i videregående opplæring synes å være størst blant elever med foreldre med lav utdanning, lave gjennomsnittskaraktter fra ungdomskolen, samt innfor enkelte studieretninger (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008).

At så mange ikke fullfører videregående opplæring er en utfordring for det enkelte individ, men også for samfunnet. På personlig plan kan manglende fullføring føre til reduserte muligheter i arbeidsmarked sammenlignet med dem som fullfører. Forskningen viser at ikke fullført utdanning gir gjennomsnittlig lavere inntekt, høyere arbeidsledighet og øker sannsynligheten for å benytte seg av offentlige stønader og trygd i ung alder (Flatch, Johannsen & Strøm, 2009). Manglende eller forsinket fullføring har betydelige samfunnsøkonomiske kostnader. Beregninger gjennomført av Senter for økonomisk forskning viser at om fullføringen av videregående opplæring for et elevkull økes fra 70 til 80 prosent, vil det innebære en kostnadsreduksjon for samfunnet på mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner for hele livsløpet til hvert kull. Flatch et al., (2009) beregnet også at hvis alle som fullførte, hadde gjort det på normert tid, ville samfunnet spare omtrent 2 milliarder for hvert kull.

I følge WHO (2008) er utdanning et viktig sosialt element for god helse. Tidligere studier viser at utdanning skaper økonomiske fordeler som gir bedre næring, boforhold og dermed et selvstendig liv (WHO, 2008). Å ikke fullføre videregående opplæring kan ha store konsekvenser for den enkeltes helse. Det finnes en rekke indikatorer som tyder på at unge

som faller fra videregående opplæring lettere utvikler en livsstil som medfører dårlig helse, rusmisbruk og kriminalitet (Falch & Nyhus, 2011; Nordahl, 2012).

### **1.1.3 Utdannings- og yrkesrådgivning og sosialpedagogisk rådgivning**

Rådgivertjenesten ble først etablert i den videregående skole i 1969 (Buland, Mathiesen, Aaslid, Hausbakken, Bungum & Mordal, 2011). Siden innføringen har det vært en diskusjon om hvilken kompetanse og funksjon rådgivere på videregående skole skal ha. I begynnelsen av 1990 tallet fikk debatten en ny oppsving da rådgiverne ga uttrykk for å være misfornøyd over muligheten til å gjøre en god jobb og manglende ressurser i forhold til økning i arbeidsoppgaver (Buland, Mathiesen, Mordal, Austnes-Underhaug & Skoland, 2014). I forskriftene til Opplæringsloven om retten til rådgivning brukes begrepene rådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning. Det er begreper som er relatert til å være forankret i feltet. Likevel er det flere aktører som bruker andre begreper som ”rådgivning” erstattes med ”veiledning, og ” utdannings- og yrkesveiledning” med karriereveiledning eller yrkesveiledning. Begrepet rådgiver referer til det totale arbeidet i skolen, med både sosialpedagogisk og utdannings- og yrkesrådgivning (Mordal, Buland & Mathiesen, 2015).

Rammene for rådgivers arbeid ligger under Opplæringslovens paragraf 9-2. Bestemmelsen regulerer krav til kompetanse rådgivere skal inneha og krav og rettigheter den enkelte elev har i forbindelse med skolens rådgiving (Buland et al., 2014).

I Opplæringsloven (1998) heter det at ” *elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkesilbod og yrkesval og om sosiale spørsmål*”.

Den retten eleven har for rådgivning skal gjøres kjent for eleven selv og for foresatte, samtidig skal rådgiver være tilgjengelig for den enkelte elev i skolen (Forskrift om retten til rådgivning, 2006). Etter Opplæringsloven (1998) har eleven rett til to former for rådgivning. Disse er sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgivning. Den sosialpedagogiske rådgivingen innebærer retten til nødvendig rådgiving den enkelte elev har

om sosiale spørsmål. Hensikten er å medvirke til at elever finner seg til rette i opplæringen, får hjelp med personlige, sosiale og emosjonelle vansker som påvirker opplæringen og sosiale forhold i skolen. Dette kan blant annet innebære hjelp til å kartlegge omfanget av ulike problemer, se til hva skolen kan gjøre for eleven og finne frem til hjelpeinstanser utenfor skolen om det er behov for det. I kontakt med rådgiver og personalet på skolen skal elevens problemer møtes med respekt. Videre skal personalet på skolen ha tett kontakt og samarbeide med hjelpeinstanser utenfor skolen og hjemmet til eleven slik at det blir et helhetlig tilbud rundt eleven. Med utdannings- og yrkesrådgiving er hensikten å bevisstgjøre og støtte eleven til å planlegge utdanning og yrke. Rådgiveren skal være med på å legge til rette for at elevene utvikler kompetansen til å planlegge utdanning og yrke over et lengre perspektiv. Dette innebærer spørsmål om valg av yrke, utdanning, informasjon og oppdatere elever om ulike utdanninger i Norge og i andre land. I tillegg skal rådgiver gi elevene informasjon om ulike tidsfrister, vilkår for inntak og muligheter til finansiering. Elevene skal også få opplæring til finne frem og orientere seg når det gjelder informasjon og ta i bruk ulike veiledningsverktøy. Rådgiver skal hjelpe elever til å søke etter jobb og andre prosedyrer som omhandler søknader.

Ved hjelp av rådgivingen skal elevene gradvis bli klar over egne interesser, ressurser og verdier og få selvinnsikt til å ta egne avgjørelser når det gjelder utdanning og fremtiden i arbeidslivet. Rådgiver skal utvikle elevens evne til å vurdere mulige konsekvenser av egne valg og forhindre feil valg av utdanning. For å få til god veiledning i valg av utdanning er det viktig med samarbeid, som for eksempel næringslivet, andre utdannings arenaer og i samarbeid med hjemmet (Forskrift om retten til nødvendig rådgivning, 2006). Hva som er nødvendig rådgiving er vanskelig å si, men en ny endring i 2009 viser at det er elevens behov som avgjøre hvor mye rådgiving som er nødvendig. Retten til nødvendig rådgiving skal bidra til å utjevne sosiale ulikheter i samfunnet, forhindre frafall og sørge for å integrere etniske minoriteter. For at rådgivingen skal bli best mulig for eleven skal skolen ha et helhetlig perspektiv på eleven og se den sosialpedagogiske rådgivingen og utdannings- og yrkesveiledning i sammenheng (Forskrift om retten til nødvendig rådgivning, 2006).

Ifølge Mordal et. al. (2015) har rådgiverens kompetansekrav og utdanning vært diskutert i samfunnet siden innføringen i 1969. Kirke og utdanningsdepartementet mente allerede da at rådgivere burde ha egen utdanning (Utdanningsdirektoratet, 2009). Skolemyndighetene har ikke stilt krav til formell rådgiverutdanning, og i mange tilfeller er stillingen besatt av en lærer med eller liten grad av spesialkompetanse (Mordal et al., 2015). Utdanningsdirektoratet (2009) utarbeidet en anbefaling om rådgiveres veilednings- og utdannings- og yrkeskompetanse. Anbefalingen går ut på at utdanning bør være på minimum bachelornivå. At utdanningen skal inneholde minimum 60 studiepoeng rådgiverrelatert utdanning. Den rådgiverrelaterte utdanningen omfatter 30 studiepoeng innen sosialpedagogikk og / eller utdannings- og yrkesveiledning. Dette innebærer at det kan være ulikt innhold i rådgiverrelevant utdanning for en sosialpedagogisk rådgivning og yrkes- og utdanningsrådgivning. Det anbefales også at den man ansetter som rådgiver bør ha yrkeserfaring og kjennskap til skolesystemet (Utdanningsdirektoratet, 2009). Utdanningsdirektoratet (2009) påpeker at dette er en anbefaling, og legger til grunn at det er skoleeierens plikt å dekke elevens behov for sosialpedagogisk rådgivning og yrkes- og utdanningsrådgivning. Hva som er relevant kompetanse ser ut til å være åpent for tolkning, men studier visert at rådgivere etterspør kompetanseheving i sosialpedagogiskrådgivning og utdannings og yrkesrådgivning (Mordal et al., 2015).

## **1.2 Studiens fokus**

Gjennom denne studien ønsker jeg å finne svar på hva rådgiverne erfarer kan bidra til å fremme fullføring. For å besvare dette stiller jeg følgende forskningsspørsmål:

### **1.2.1 Forskningsspørsmål**

1. Hvordan opplever rådgivere sin rolle med å fremme fullføring på videregående opplæring?

2. Hvordan kan rådgivere tilrettelegge for at elever som står i fare for å falle fra videregående opplæring kan ta styring over egne valg og fullføre?

### **1.2.2 Hensikt og formål**

Hensikten med studien er å undersøke hva rådgivere erfarer kan bidra til å fremme fullføring på videregående opplæring.

Formålet med studien er å fremskaffe kunnskap som kan bidra til at flere fullfører videregående opplæring.

### **1.2.3 Avgrensning**

Denne studien tar for seg rådgivernes erfaringer i arbeid med å fremme fullføring. Dermed er det bare rådgivere med erfaring i sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesveiledning som har deltatt. Med fullført utdanning menes det oppnådd studie eller yrkeskompetanse. Forskningen viser at det er mange faktorer som kan ha betydning for om ungdom fullfører videregående opplæring. Det vil ikke være mulig å gå inn på alle faktorer i denne studien, men jeg legger vekt på at det informantene erfarer er sentralt i arbeid med å fremme fullføring.

## **1.3 Disposisjon**

Innledningsvis har det blitt gjort rede for studien bakgrunn, hensikt og formål, samt forskningsspørsmål. I kapittel to presenteres teori og forskning på feltet. Kapittel tre vil ta for seg studiens metodologi i form av forskningsdesign og metode. Funn og fortolkninger presenteres i kapittel fire. I kapittel fem blir funn og studiens holdbarhet drøftet. Kapittel seks vil ta for seg forslag til videre forskning. I dette kapittelet avrundes også oppgaven ved at forskningsspørsmålene besvares.





## 2.0 Teori og forskning på feltet

I dette kapittelet vil relevant litteratur og nyere forskning relatert til studiens tema bli presentert. Fokuset er rette mot rådgivernes erfaring med å fremme fullføring på videregående opplæring. For å finne frem til relevant litteratur søkte jeg hjelp hos bibliotekar ved Høgskolen i Oslo og Akershus for å kombinere og utvide søk. Søkeord som er brukt er; *empowerment, qualitative research, youth, young people, young adults, adolescence, public health, motivation, high school, risk factors, school leaving, dropout og counseling*. Søkeordene er brukt i forskjellige kombinasjoner, og variert etter databasens egenskaper. Databasene som er brukt er Bibsys, ERIC, Medline, Embase, PsychInfor og Idunn (se søkehistorikk vedlegg 1).

I tillegg til databasene er det også gjort manuelle søk og søk hos norske institusjoner som NOVA, Udir, Folkehelseinstituttet og Helsedirektoratet. I hovedsak er litteratur valgt ut etter hva jeg mener er relevant for studiens tema. Min teoretiske referanseramme er hentet fra anerkjente bøker og forskningsrapporter.

### 2.1 Veiledning

Ifølge Skagen (2014) er veiledning og rådgivning ikke to forskjellige metoder, men to sider av samme sak. Begrepet rådgivning blir ikke i praksisfeltet forstått i betydningen å gi råd, men innbefatter også veiledning. Rådgivning refererer til det totale arbeidet i skolen, med både sosialpedagogisk- og utdannings- og yrkesrådgivning. Rådgivnings- og veiledningsbegrepet åpner nettopp for dette da det henviser til begge rådgivningsformene (Mordal et al., 2015). Veiledning blir forstått som en mykere form for kommunikasjon der spørsmålene dominerer og hvor veileder søker symmetri i forholdet. I et veiledningsforhold der det er etablert en god relasjon mellom veileder og veisøker, er råd en viktig del av den gode veiledningen. Å gi råd er ikke å være en bedreviter, men å ta ansvar for å formidle verdier og kunnskap (Skagen, 2014).

Johannesen, Kokkersvold & Vedeler (2010) definerer veiledning som en pedagogisk virksomhet som har til hensikt å sette den som søker hjelp i bedre stand til å hjelpe seg selv. Ikke bare i den aktuelle saken de står i, men også i andre lignende situasjoner. Tveiten (2013) definerer veiledning som en formell, relasjonell og pedagogisk istandsettingsprosess som har til hensikt å styrke fokuspersonens mestringskompetanse gjennom dialog basert på kunnskap og humanistiske verdier. Sentralt i veiledningsbegrepet er at den som veiledes er i fokus, samt at veiledning er en relasjon som innebærer samarbeid. Det betyr at veiledningen må skje i trygge rammer slik at den som veiledes våger å utforske det ukjente i en aktiv prosess (Tveiten, 2013).

Carl Rogers (1902-1987) humanistiske teori har hatt stor innflytelse innenfor rådgiverfeltet (Buland et al., 2014). Sentralt i Rogers teori er at hvert individ er positivt, grunnleggende godt og har en medfødt evne til å realisere sine egne muligheter. Imidlertid kan manglende kunnskap om en selv hindre dette. Mennesket evner å ta valg for seg selv, dersom forholdene legges til rette for det. Det legges vekt på både ytre og indre faktorer når man vurderer hva som styrer menneskets handlinger. Menneskets følelser, lengsel, ønsker og håp er like viktig for forståelsen av deres handlinger som sosiale og miljømessige faktorer. Ifølge Rogers (hentet fra Johannesen et al., 2010, s. 42) har mennesker evne og mulighet til å regulere sin atferd og lære av egen erfaring. Alle har evne til å finne sin egen vei. Om de får muligheten til det, vil de handle riktig og utvikle seg personlig mot et fullverdig liv. Rådgiver er en «forløser» som hjelper råde søker til å mobilisere egne krefter for en positiv utvikling (Johannesen et al., 2010).

Rådgivers evne til kommunikasjon med råde søker har stor betydning for veiledningen (Lassen, 2014a). Det er en forutsetning at rådgiver er åpen og ikke dømmende. Først da vil råde søker kunne føle tilstrekkelig trygghet til å kunne slippe løs egne tanker og følelser. Ifølge Rogers er tre grunnleggende holdninger nødvendig for at et rådgiverforhold skal kunne lykkes (Johannesen et al., 2010). Disse er kongruens, positiv aksept og empati. Kongruens handler om at rådgiver må være seg selv helt og fullt ut under samtale med eleven. Det innebærer at rådgiver må være bevisst egne tanker og lytte til råde søker for å oppfatte situasjonen klart og

tydelig. Positiv aksept handler om akseptering av personen uavhengig av situasjon eller hva personen uttrykker i øyeblikket. Det betyr ikke at rådgiver alltid skal være enig med radsøkers meninger, men skal heller ikke dømme eller prøve å overføre egne verdier. Ved å se verden gjennom elevens ”briller” blir rådgiver i stand til å forstå elevens motiver for atferd, og blir mer aksepterende istedenfor dømmende. For å få til dette er det en forutsetning at rådgiver er bevisst egne verdier og holdninger. Empati vil si evnen til å oppfatte følelser hos andre (Lassen, 2014a). Den humanistiske tilnærmingen forutsetter at rådgiver skal kunne sette seg inn i radsøkers situasjon. At rådgiver fremstår som åpen, vennlig, interessert og omsorgsfull er grunnleggende for utvikling av tillit mellom radsøker og rådgiver (Johannessen et al., 2010).

Hauger & Lie (2009) fremhever hvordan man kan bruke anerkjennende elevsamtale for å forebygge frafall på videregående opplæring. Anerkjennende elevsamtale er en veiledningsmetode som tar utgangspunkt i det som er positivt og velfungerende ved den enkelte elev. Det handler om å finne frem til elevens styrke og bruke den til å realisere elevens muligheter. Innenfor positiv psykologi har forskningen vist at skal man lykkes med å skape endringer i etablerte handlingsmønstre, bør man forlate den forståelsesrammen som ligger til grunn for *problem-tenkning*. Det betyr ikke at man skal overse problemene eleven har på skolen, men heller jobbe med problemene på en offensiv måte (Hauger & Lie, 2009).

Anerkjennende elevsamtale bygger på en holdning om at alle elever er kompetente til å få til det som er viktig for dem. Gjennom anerkjennende samtale kan man hjelpe elevene med å bli klar over egen styrke og bruke denne til å realisere egne muligheter (Hauge & Lie, 2009). Den gode og empowering hjelpen innebærer anerkjennelse, medmenneskelighet, og tilgjengelighet (Lassen, 2014 b).

## **2.2 Empowerment**

Empowerment som begrep er opprinnelig fra USA og har forbindelse til den amerikanske borgerrettighetsbevegelsen, kvinnebevegelsen, frigjøringsbevegelser og ulike

selvhjelpsorganisasjoner. Begrepet empowerment kan knyttes til individer eller grupper som er eller har vært i en avmaktsposisjon, og hvordan disse kan komme ut av denne (Askheim, 2012). Empowerment inneholder begrepet «power», som betyr styrke, makt, og kraft. Disse begrepene appellerer til våre dypeste ønsker. Vi vil føle oss sterke og kraftfulle, vi vil ha innflytelse, makt og kontroll over eget liv (Askheim & Starrin, 2007, s. 13). Empowerment er vanskelig å definere og for folk flest er det kanskje lettere å forstå hva empowerment innebærer når det er fraværende som ved hjelp- og maktløshet, og opplevelsen av å ikke ha kontroll over eget liv (Tveiten & Boge, 2014).

Ifølge Askheim (2012) har empowerment både en individuell og en strukturell tilnærming. Det individuelle tilnærmingen kan sies å omhandle prosesser og aktiviteter som har til hensikt å øke den enkeltes kontroll over eget liv, få større selvtillit, bedre selvbilde, økt kunnskaper og ferdigheter. Den strukturelle tilnærmingen handler om barrierer, maktforhold og strukturer i samfunnet som opprettholder ulikheter, urettferdighet og manglende kontroll over eget liv. Det sentrale er å se sammenheng mellom livssituasjon og problemer til den enkelte på den ene side, og det samfunnsmessige eller strukturelle på den andre siden (Askheim, 2012).

Begrepet empowerment er vanskelig å oversette til norsk uten å redusere betydningen eller meningsinnholdet (Tveiten & Boge, 2014). Det finnes mange definisjoner av empowerment, og definisjonene er preget etter konteksten man ser begrepet i. Selv om tilnærmingen til empowermentbegrepet varierer, er et fellestrekk å ha et positivt syn på mennesket som et aktivt og handlende individ. Som vil og kan sitt beste hvis forholdene legges til rette for det (Askheim, 2012). Askheim & Starrin (2007) har oversatt begrepet empowerment til ”myndiggjøring”. Dette blir forstått som å bemyndige, gi makt til, sette i stand til, gi mulighet til å styrke personens egne krefter.

Ifølge Askheim & Starrin (2007) kan empowerment defineres som en prosess for å øke kapasiteten til individer, grupper eller samfunnet slik at de kan mobilisere ressurser for å møte sine utfordringer. Gibsen (1991) definerer empowerment som en gjensidig sosial prosess som

hjelper mennesker til å delta med kompetanse og ta kontroll over faktorer som påvirker deres liv. Empowerment kan betraktes som en prosess eller som et resultat, hvor resultatbetraktningen viser til en egenskap eller kvalitet. Empowerment som prosess betraktes som mer arbeidskrevende og innebærer at noen får mest mulig hjelp til å få kontroll over eget liv (Gibsen, 1991). I prosessen inngår blant annet å fremme en persons evne til å vurdere egne behov og vedkommende hjelpes til å se på egen situasjon med et kritisk blikk. Gibsen (1991) legger vekt på relasjonen mellom den profesjonelle og brukeren i empowermentprosessen. Hun understreker at empowerment er en samarbeidsprosess, og at tillit er viktig i denne prosessen (Gibsen, 1991). I empowerment prosessen utøves også makt og maktesløshet (Stang, 2006). Rønning (2007) sier at makt ikke skal ligge hos fagfolk, men overføres til bruker. Makt er ofte forbundet med å dominere over individer, forhindre eller reduserer andres handlingsfrihet (Rønning, 2007). Sentralt i empowerment er omfordeling av makt og muligheten til medvirkning (Tveiten & Boge, 2014). Empowerment dreier seg om involvering gjennom dialog, medvirkning og ressursmobilisering (Askheim, 2012).

Det emosjonelle aspektet er viktig side av empowerment. Ifølge Starrin (2007) kan dette knyttes til energi, skam og stolthet. De har en sammenheng, og er viktig for de prosessene som fremmer eller hemmer empowerment. Begrepene refererer til sosiale settinger der møte med andre kan emosjonell energi, som frembringer entusiasme, selvtillit, solidaritet og handlekraft. Men sosiale settinger kan også tømme oss for emosjonell energi, og fører til følelsen av motløshet, mismodighet og kraftløshet. Emosjonell energi utgjør en forskjell for hvordan man føler seg. Mennesker med mye emosjonell energi vil føle seg gode og verdifulle, mens lite emosjonell energi gir følelsen av å være mislykket. Skam handler om følelser som oppstår når man ser på seg selv negativt. Å bli utsatt for skam i form av å trykke ned og kontrollere andre, er det motsatte av empowerment som handler om det motsatte. Nemlig å snu skam til stolthet. Stolthet øker handlekraften og viljen til å ta egne initiativ (Starrin, 2007).

I denne studien er empowerment et relevant perspektiv. Det handler om at rådgivere som hjelper skal hjelpe elever til å finne egne ressurser, styrke og økt kunnskap for å fullføre

videregående opplæring. Empowerment som prosess vil antagelig være relevant for å hjelpe elever til å få mest mulig kontroll over sitt liv.

### 2.3 Makt i relasjon

Makt er et vanskelig fenomen å forstå. Enkelt kan makt definere makt som å få noen til å gjøre noe de selv ikke vil (Grimen, 2009). Engelstad (2005) uttrykker at makt kan oppfattes som evnen til å få noe til å skje i samfunnet som frembringer en sosial endring. Makt og tillit er forbundet med hverandre (Grimen, 2009). Slettebø (2012) hevder at tillit mellom tjenesteyter og mottaker er nødvendig og må fortjenes for at en relasjon skal oppstå. Det vil alltid være en maktasymmetri i form av at tjenesteyter innehar ressurser som gir mer makt enn hva en mottaker vil ha, men det er hvordan makt brukes som vil avgjøre betydningen for tillit (Slettebø, 2012). Veileder og den som veiledes er likeverdige, men ikke likestilte (Tveiten, 2013).

Det er vanlig å se en sammenheng mellom makt og språk (Engelstad, 2005). Damsgaard (2014) beskriver i en studie om hvordan språket kan fungere som mulighetsmakt og herredømmemakt. Studien er basert på en kvalitativ metode av erfarne lærere og handler om språkets makt i omtale av elever. I denne studien hevder Damsgaard (2014) at positiv bruk av språk kan være et hjelpemiddel til å løse problemer og skape samhandling. Brukt som herredømme kan språk bli våpen i samtaler preget av forhør, kampen om å ha rett, og som middel til ensidig forklaring av årsaksforhold. Makt oppfattes vanligvis som negativt til å ha makt *over* en annen, men kan også ifølge Tveiten (2013) forstås som indre kraft og indre styrke. I en profesjon kan det å ha makt handle om å hjelpe, støtte, finne ressurser og ta dem i bruk. Innenfor veiledning kan rådgiver fokuserer på elevens potensiale, ressurser og hva eleven får til. Damsgaard (2014) kaller dette å gi *makt til* noen.

Relasjonen mellom rådgiver og elev har stor betydning for kvaliteten på veiledningen. Makt og symmetri er sentralt i veiledning av elever, der rådgiver sitter med makt, kunnskap og innflytelse i forhold til eleven som veiledes (Reine, 2011). I hvert enkelt tilfelle har rådgiver mulighet til å bruke makt på en profesjonell og positiv måte slik Damsgaard (2014) beskriver det. Å være bevisst egen rolle er en viktig begynnelse for profesjonell etisk innsikt (Tveiten, 2013).

## **2.4 Helsefremmende perspektiv**

Arbeidet med å fremme helse kom først på dagsorden gjennom Ottawa Charteret i 1986. Helsefremmede arbeid defineres som ”prosessen som setter den enkelte i stand til å få økt kontroll over og forbedre sin helse” (sitert i Mæland, 2010, s. 73). Videre påpekes det at vilkår for god helse skapes på arena der mennesker lever sine liv. Sentralt i helsefremmende arbeid er å sette folk i stand til å ta sunne helsevalg og skape støttende miljø for helse og utvikling. Dette forutsetter at folk får mer kunnskap om forhold som påvirker deres helse, slik at de er i stand til å kunne ta valg som påvirker deres helse (Mæland, 2010). I denne prosessen står empowerment sentralt (Askheim, 2012).

I et helsefremmende perspektiv blir kvaliteten på miljøet rundt individet viktig (Berg, 2005). Forskningen viser at skolen bør ha en sentral rolle i det forebyggende arbeidet for å skape et helsefremmende miljø for elever (Nordahl, Sørli, Magner & Tveit, 2005; Folkehelseinstituttet, 2011; Mæland, 2010). En helsefremmende skole har som mål å skape et godt læringsmiljø som fremmer helse, trivsel, læring og skaper grunnlag for mestring og utvikling. Det gir muligheter for følelsesmessig og sosialt velværet (Berg, 2005). Et miljø der elever ikke blir mobbet, der hver enkelte føler seg som en del av felleskapet og opplever mestring i skolearbeidet, skaper et miljø som fremmer god helse (Folkehelseinstituttet, 2011).

Skolen er en viktig arena som sosial møteplass og lærested (Samdal, 2009). Trivsel og mestring er grunnleggende for å tilegne seg kunnskap og utvikling. Elever som trives og



opplever mestring vil få motivasjon til å gjøre en innsats på skolen (Samdal, 2009). Mestring er knyttet til handling, hvordan utfordringer håndteres. Mestring kommer til uttrykk gjennom sosiale integrasjon, mens mangel på mestring forbindes med marginalisering, som vil si at en faller utenfor viktige aktiviteter og arenaer. Avstand mellom krav og muligheter regnes som en hovedkilde til uheldig stress (Elstad, 2008). Øia (2011) viser i sin studie at mestring og trivsel har innvirkning på elevens utvikling av livsstil og helse. Trivsel gir overskudd til å håndtere hverdagen og reduserer stressende situasjoner. Dette vil videre være med på å redusere psykiske og kroppslige helseplager som for eksempel stiv nakke, hodepine og sovevansker (Samdal, 2009). Mistrivsel henger sammen med økt bruk av tobakk, alkohol og utvikling av problematferd (Mæland, 2010).

Psykisk helse er i ferd med å bli en av de viktigste satsingsområdene for helsefremmende arbeid i skolen. Veiledning og informasjon om psykisk helse hos ungdom (VIP) er et helsefremmende tiltak hvor hensikten er å gjøre elever bedre rustet til å ta vare på egen psykisk helse og gjøre oppmerksom på hjelpetiltak som kan oppsøkes (Folkehelseinstituttet, 2011). Evalueringen av VIP- intervensjonen har vist å ha positiv effekt for å øke kunnskap om psykisk helse, åpenhet om psykiske problemer og at unge søker hjelp tidlig om sine psykiske vansker (Andersen, Johansen & Nord, 2012).

## **2.5 Helse**

Verdens helseorganisasjon (WHO) definerer helse som fullstendig fysisk, psykisk og sosialt velvære, og ikke bare som fravær av sykdom. Definisjonen fikk kritikk for å være for ambisiøs og har i ettertid blitt endret til ”en tilstand som tillater den enkelte å leve et produktivt liv, sosialt og økonomisk” (WHO, 1981). Den norske legen Peter F. Hjort har definert helse på følgende måte; ”å ha overskudd i forhold til hverdagens krav” (sitert i Mæland, 2010, s. 24). Her tenkes helse som en evne til å fungere eller mestre, og er sett i sammenheng med livsbetingelser som mennesket utsettes for (Mæland, 2010). Helse er en individuell opplevelse og handler mye om følelser og helhet (Fugelli & Ingstad, 2009).

Til tross for at de fleste unge har en god helse og trives godt hjemme og på skolen, viser undersøkelsen "Ung i Norge" at det er en del unge med psykiske helseutfordringer. Ungdomstiden er for mange unge en sårbar periode med mange endringer, både kroppslig og mentalt. For de fleste er psykiske påkjenninger forbigående, men for noen blir de varig og fører til at det går utover trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre (NOVA, 2013). Angst og depresjon er de vanligste plagene blant unge, men også atferdsvansker, ADHD, ruslidelser og lærevansker er utbredt (NOVA, 2013; von Soest & Hyggen, 2013). Utvikler man psykiske vansker tidlig i livet, øker risikoen for at de blir varige og utvikler seg til å bli mer omfattende. I følge Anvik & Eide (2011) er det viktig å se unge i sammenheng med livssituasjonen de befinner seg for å hindre utviklingen av psykiske utfordringer.

### **2.5.1 Unges helse og utdanning**

Flere internasjonale studier har vist en klar sammenheng mellom frafall og psykisk helse (Haynes, 2005; Vander, Weiss, Saldanha, Cheney & Cohe, 2003). En amerikansk studie anslår at over halvparten av de som faller fra videregående opplæring, har en diagnostiserbar lidelse (Vander et al., 2003). En annen europeisk studie viser at frafall er knyttet til angst, depresjon, atferdsproblemer og rusproblematikk (Couffingnal, Gress, Lair, Lenhert & Hermant, 2011). Markussen (2010) tematiserer frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden, men psykisk helse er ikke i fokus. Det fremgår imidlertid at elever som føler seg sosialt utenfor eller er redde for å gå på skolen har større sannsynlighet for å slutte enn de som ikke bærer på disse kjennetegnene (Markussen, 2010).

Markussen og Seland (2012) gjennomførte en undersøkelse av frafall på 33 videregående skoler i Akershus. De fant ut at av de 533 elevene oppga 42.2 prosent at frafall er knyttet til psykisk helse og trivsel på skolen. Studien konkluderer med at en av de hyppigste årsakene som førte til at elevene sluttet på videregående skole er knyttet til psykisk helse eller psykososiale utfordringer. Undersøkelsen viser at frafallet skyldes komplekse årsaksforhold som angst, depresjon, rusmisbruk, sosial og faglig mestrings.

I rapporten ”Ikke slipp meg! Unge, psykisk helse, utdanning og arbeid” presenterer Anvik & Gustavsen (2012) psykisk helseutfordringer som en økende årsak til at stadig flere unge faller ut av skolen og blir stående utenfor arbeidslivet. Tre av ti elever faller ut av videregående opplæring, hvor over 50 prosent av disse har psykiske helseutfordringer. Studien viser sammenheng med elevens tidligere erfaringer som mobbing, ensomhet, utrygghet og vansker med å finne en trygg forankring som ung (Anvik & Gustavsen, 2012). En helseundersøkelse av unge utført i Nord-Trøndelag (HUNT) viser at det er en sammenheng mellom selvopplevd helse og frafall på videregående opplæring, å motta medisinsk og ikke medisinsk støtte i voksenlivet. Av utvalget på 8795 personer var det 17,3 prosent som ikke hadde fullført videregående innen fylte 24 år. Av ungdom som oppga å ha helseutfordringer var det 26,1 prosent som hadde falt fra utdanning, sammenlignet med 16,1 prosent som oppga å ha god helse. Studien viser en sammenheng mellom det å ha dårlig helse og motta sosial støtte. De som mottar offentlig støtte i alderen 19-23 år hadde en høyere sannsynlighet for å motta støtte når de kom i aldersgruppen 24-28 år. Forskerne er forsiktig med å konkludere om det å avbryte utdanning er en årsak som fører til behov for å motta sosial støtte, eller om avbrytelse og langvarig sosial støtte er konsekvens som følge av helse, skole eller familiesituasjon (De Ridder, Pape, Johnsen, Lingås Holmen & Bjørngaard, 2012).

Hyggen & Gjerustad (2013) fant i sin studie at det er sammenheng mellom ikke oppnådd utdanning og yrkesambisjon og psykisk helse. Forfatterne anslår at støtte og karriereveiledning på videregående skole kan ha stor betydning for at ambisjoner og mål balanseres mot elevens ferdigheter for å motvirke mentale problemer. Mål og ambisjoner bør være realistiske i forhold til den enkeltes ferdigheter og drømmer, men også muligheter den enkelte har i utdanning- og yrkesliv. Forfatterne hevder at det kan være et gap mellom elevens ambisjoner og forventninger til arbeidslivet, og de faktiske muligheter som finnes i det norske arbeidsmarkedet (Hyggen & Gjerustad, 2013).

Det er vanskelig å konkludere om psykiske vansker er økende blant barn og unge, men en studie viser at det er en økning i bruk av psykisk helsetjenester, offentlig stønad og legemidler som er knyttet til psykiske lidelser (von Soest & Hyggen, 2013). Sikveland (2013) påpeker at det kan være underrapportering av psykiske helsevansker når det er ungdom selv som rapporterer om hvorfor de slutter. Ungdom kan forklare frafall med dårlige lærere eller mangel på motivasjon for å fullføre istedenfor å oppgi angst eller depresjon som årsak (Sikveland, 2013).

### **2.5.2 Sosial ulikheter i utdanning og helse**

Ifølge Mæland (2010) er det en sammenheng mellom sosial bakgrunn og helse. Sosial status måles som regel ut fra bosted, utdanning, yrke og inntekt (Mæland, 2010). Høyere sosial bakgrunn gir betydelig bedre helse, og lenger levealder enn mennesker fra lave sosiale bakgrunn (Sandnes, 2013). Foreldenes sosiale posisjon preger barns oppvekstvilkår og muligheter for utdanning (Mæland, 2010). Ifølge Elstad (2008) varierer barns utdanning med foreldrenes sosiale bakgrunn. Jo høyere foreldrenes utdanning, inntekt og yrkeshierarki er, jo mer utdanning tar barn. Dette mønsteret er sentralt innenfor sosiologien (Elstad, 2008). Overenstemmelse i verdier mellom hjem med høyere utdanning og økonomiske ressurser og skole innebærer at elever fra disse hjemmene behersker skolen bedre som sosial og faglig arena (Dahl, Bergsli, von der Wal, 2014). Elstad bygger på Bourdieus teori om at den sosioøkonomiske bakgrunnen påvirker habitus. Habitus påvirker hvordan man tenker, handler og styrer utdannings- og karrierevalg (Hyggen & Gjerustad, 2013).

Barn og unges utdanning er dominert av sosial bakgrunn og skoleprestasjoner (Elstad, 2008). Haynes (2003) studie viser at det er en sammenheng mellom tidlig erfaringer i barndommen og kjennetegn knyttet til fullføring av utdanning. Studien peker på at dersom barn og unge opplever sosiale utfordringer tidlig i livet er det større sannsynlighet for at barn ikke fullfører utdanning. Endring i familiestruktur, fattigdom og økonomisk ustabilitet vil svekke families kapasitet til å følge opp egne barn (Haynes, 2003).

Det er i barne- og ungdomstiden at mye av den viktigste helseatferden blir etablert. Mæland (2010) hevder at elever som strever med å fullføre videregående opplæring er dårligere stilt til å håndtere voksenlivets krav. De som står utenfor utdanning, står i fare for arbeidsledighet, dårligere forankring i arbeidslivet, og får sjelden sjanser til andre tilbud i arbeidsmarkedet enn lavstatusjobber i bransjer med dårlig arbeidsmiljø og lønn (Baklien, Bratt & Gotaas, 2004). Utdanning og arbeidsdeltagelse har stor betydning for utvikling av identitet, mestring og selvtillit. Ungdom som ikke fullfører videregående opplæring utgjør en risikogruppe når det gjelder å utvikle negative helsevaner (Mæland, 2010).

Som følge av at utdanning skaper helseforskjeller, er det viktig at flest mulig fullfører videregående opplæringer. Det er ikke mulig å forhindre helseforskjeller uten samtidig å redusere ulikheter i utdanning (Freudenberg & Ruglis, 2007).

### **2.5.3 Faktorer som påvirker fullføring på videregående opplæring**

Selv om frafall kan fremstå som en hendelse av at eleven slutter på skolen, viser studier at frafall kan ses på resultat av hendelser som starter tidlig i livet (Markussen, 2010). Ifølge Hernes (2010) kan årsaker til frafall ligge i flere faser av oppveksten, fra førskolealder til tidlig voksen alder. Unge som ikke fullfører videregående opplæring er en heterogen gruppe, likevel er det noen sårbarhetsfaktorer som utmerker seg og øker sannsynlighet for ikke å fullføre (Sikveland, 2013).

Familiebakgrunn påvirker unges gjennomføringsgrad og det er særlig foreldrenes utdanningsnivå som har en betydning. Foreldre med høyere utdanning kan være en ressurs i form av kjennskap til utdanningssystemet, motivasjon og holdninger til å gjennomføre utdanning (Sikveland, 2013). Markussen et al. (2008) bekrefter dette i en studie etter å ha fulgt opp 9749 ungdom. 40 prosent av elever som har foreldre med grunnskoleutdanning består videregående opplæring etter fem år, mot nesten 10 prosent blant elever med foreldre som har utdanning på høyskole og eller universitet. Blant ungdom som bodde sammen med begge foreldrene var det en betydelig større sannsynlighet for å fullføre og oppnå studie- og yrkeskompetanse, i motsetning til ungdom som ikke hadde en lignende bosituasjon

(Markussen et al., 2008). Det fremkommer i studien at enslige eller skilte foreldre har større risiko for dårlig økonomi, noe som kan påvirke elevens gjennomføringsmuligheter (Markussen et al., 2008). Elevens kjønn ser også ut til å ha en innvirkning på fullføring av opplæringen. Studien viser at jenter har bedre kompetanseoppnåelse enn gutter. 70,3 prosent av jentene oppnådde studie- eller yrkeskompetanse, 16,9 prosent av jentene hadde fullført uten å bestå og 12,7 prosent hadde sluttet. Blant guttene oppnådde 61,5 studie og yrkeskompetanse, 21,7 prosent hadde fullført uten å bestå, 16,8 hadde sluttet (Markussen et al., 2008).

Gjennomgangen av norsk forskning viser at det er en rekke forhold rundt individet som kan forklare frafall. En faktor som har størst effekt på om ungdom fullfører videregående opplæring er elevens gjennomsnittskarakter ved tidligere skoleprestasjoner (Markussen, 2010). Karakterer er et mål for gode skoleferdigheter, gode karakterer betyr at unge er bedre forberedt for videregående opplæring, ved at de har større kunnskap og ferdigheter enn de som har svake karakterer (Markussen, 2010). Generelt sett har elever som søker seg inn på studiespesialiserende høyere karakterer fra grunnskolen, enn elever som søker seg inn på yrkesfag, og dermed dårligere forutsetninger for å fullføre (Markussen et al., 2008; Markussen & Sandberg, 2005). Tre av fire elever som avbryter videregående opplæring starter på yrkesfag, og det er også her kjønnsforskjellene i frafall er størst. At flere gutter slutter forklares med at yrkesfag er det mest kjønnssegregerte delen av utdanningssystemet (Vogt, 2008). I overgangen mellom andre og tredje året er frafallet størst i yrkesfag (Aanerud, Holmseth & Johansson, 2013). Mangel på lærlingplasser fører til at ungdom ikke fullfører og velger bort opplæringen i overgangen fra skole til læreplass (Aanerud et al., 2013). Ifølge Aanerud et al., (2013) er det for få plasser i forhold til antall elever som søker lærlingplass, og mange bedrifter avviser søkere til ledige plasser. Omtrent hver tredje ungdom utenfor videregående opplæring hadde ikke ved starten av tredje året søkt elev- eller læreplass (Aanerud et al., 2013). Skogseid, Skogseid & Kovač (2013) har i en kvalitativ studie tatt for seg åtte ungdommer som avbryter opplæringen etter fullført utdanningsprogrammet Vg 2 Service og Samferdsel. Studien viser at til tross for at ungdommene trives på skolen, var mangel på motivasjon, høyt fravær og svake karakterer grunnen til at de ikke fullførte læringstiden. Fem av åtte ungdommer hadde ikke startet på en lærlingplass og forsøkte på

egenhånd å skaffe seg læreplass. Noen mente de var for sent ute til å søke læreplass, andre legger ansvaret på bedrifter og leder. De som fikk læreplass oppga misforhold knyttet til sosiale relasjoner og arbeidsmiljøet på jobb som grunn til å slutte. Ungdom som deltok i denne studien rapporterer at Service og Samferdsel ikke var deres førstevalg, eller at de ikke kom inn på opprinnelig ønsket fagområde, noe som kan ha betydning for motivasjon og oppmøte. Hernes (2010) peker på at høyt fravær bringer med seg faglige problemer, og i neste omgang en fallende opplevelse av mestring. Det er en klar sammenheng mellom svake skoleprestasjoner og frafall blant yrkesfagelever (Wollcheide, 2010).

Andelen som ikke gjennomfører videregående opplæring er større blant minoritets elever, enn majoritets elever (Wollcheide, 2010; Bergsli, 2013). Det er særlig elever som ikke er født i Norge som har lav gjennomføringsgrad. Markussens et al. (2008) fant at ungdom med ikke-vestlig bakgrunn som ikke fullfører eller består videregående opplæring etter fem år, var 52 prosent, etterfulgt av annen generasjon ikke-vestlig med 43 prosent. Annen generasjon vestlig ungdom og ungdom som har innvandret var 41 prosent, sammenlignet med 33 prosent av majoritetsungdom. Wollcheide (2010) understreker at frafall blant minoritets elever har sammenheng med dårlig skoleprestasjoner. Det kan handle om manglende norskkunnskaper, kultur eller manglende kunnskap om skolesystemet hos foreldre (Wollcheide, 2010).

Det er lagt vekt på ulike tiltak for å redusere frafall og fremme fullføring på videregående skole (Wollcheide, 2010). Tiltak mot frafall på videregående opplæring må foregå på flere nivåer (Overland & Nordahl, 2013). Markussen (2011) mener at tiltak mot frafall bør starte allerede i barnehagen, grunnskolen og i overgang fra grunnskole til videregående opplæring. Bergsli (2013) peker på at tidlig innsats og samarbeid med flere sektorer må til for utsatte grupper som barnevernsbarn, ungdom som har psykiske problemer, lave skoleprestasjoner og motivasjon. Blant tiltakene som ser ut til å fungere for å hindre frafall, er styrkingen av utdannings- og yrkesveiledningen, kompetanseheving for rådgiverne og oppfølging av elever med høyt fravær (Hernes, 2010).

### **3.0 Metode**

I dette kapitlet presenteres studiens valg av forskningsdesign, vitenskapelig utgangspunkt og min forforståelse. Videre gjør jeg rede for forskningsmetoden, utvalget, forberedelser før intervju, gjennomføringen av intervjuer, etiske aspekter ved studien, transkribering, samt analyseprosessen.

#### **3.1 Forskningsdesign**

Et forskningsdesign er forskerens overordnede plan for å gjennomføre studien (Ringdal, 2013). I denne studien falt valget på kvalitativ forskningsmetode etter at forskningsspørsmål, hensikt og formål med studien var utarbeidet. Kvalitativ metode er velegnet til å besvare studiens forskningsspørsmål. Ifølge Malterud (2011) er kvalitativ forskningsmetode godt egnet når man ønsker å forstå menneskers erfaringer, opplevelser, tanker, forventninger og holdninger. Siden denne studien er opptatt av å utforske rådgivernes erfaringer i arbeid med å fremme fullføring, passer kvalitativ forskningsmetode godt. I den forbindelse forsøker man å forstå heller enn å forklare (Malterud, 2011). Kvalitativ forskningsmetode er godt egnet for problemstillinger som er komplekse og sammensatte. Metoden gir mulighet til å stille åpne spørsmål og gir anledning til å utvikle ny kunnskap der forsker på forhånd ikke har oversikt over svaralternativer (Malterud, 2011).

Materialet som utvikles i en kvalitativ studie krever at forskeren er fleksibel og reflektert etter som man lærer underveis og kan justere studien (Malterud, 2011). For å bli kjent med materialet og avgjørelser som er tatt underveis har jeg skrevet refleksjonsnotater. Ifølge Malterud (2011) kan notatene ha en stor betydning når tolkningen av funn skal forklares.



### **3.1.1 Vitenskapelig utgangspunkt**

Studien har en vitenskapsteoretisk tilnærming basert på hermeneutikk. Hermeneutikk er en teori som bygger på fortolkninger (Malterud, 2011). Innenfor språkets rammer er hermeneutikken opptatt av hvordan mennesker forstår og tolker meninger av de intensjonene som andre uttrykker gjennom handlinger, ord og i relasjon med andre (Kvale & Brinkmann, 2009). Formålet er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik de involverte opplever det selv (Kvale & Brinkmann, 2009; Dalland, 2011). Kvale og Brinkmann (2009) beskriver hermeneutikken som en sirkulær prosess, hvor man hele tiden arbeider frem og tilbake mellom deler og helhet. Man lar betydningen av deler man har funnet i tekst belyse teksten som helhet, samtidig som helheten påvirker forståelsen av delene. I utgangspunktet har man en uklar forståelse av teksten som helhet og fortolker forskjellige deler av den. Disse fortolkningene knytter delene og gir en ny relasjon til helheten, og slik fortsetter prosessen til man har funnet en ”god gestalt”, indre enhet i teksten. Et prinsipp i hermeneutikken er at den sirkulære meningsfortolkningen avsluttes når funn er logisk i forhold til hverandre (Kvale og Brinkmann, 2009).

Malterud (2011) hevder at forskeren selv er det viktigste verktøyet i kvalitativ forskning. Hvordan man fortolker er blant annet avhengig av egen forforståelse og konteksten man fortolker innenfor (Malterud, 2011). I neste underkapittel gjør jeg rede for eget ståsted tekstene er tolket ut i fra.

### **3.1.2 Forskerens forforståelse**

Ifølge Kvale og Brinkmann (2009) vil kvaliteten på data som produseres være avhengig av forskerens forforståelse. Det er viktig at forsker på forhånd reflekterer over egen forforståelse før man setter i gang med et tema. Den faglige plattformen forskeren har kan prege forståelsen av resultatene (Malterud, 2011).

Interessen for studiens tema springer ut ifra at jeg er utdannet lærer og underviser ved Oppfølgingstjenesten ved en videregående skole med elever som er under tiltak for å fullføre videregående opplæring. Elever som benytter Oppfølgingstjenesten er ungdom som står uten skoleplass, men som har rett til opplæring, praksis eller annen sysselsetting. Som lærer har jeg opptil flere ganger opplevd elever som slutter på skolen av ulike grunner, men som starter på nytt igjen for å forsøke å fullføre utdanningen.

Når elevene vender tilbake og på nytt forsøker å fullføre er rådgiveres arbeid med veiledning og oppfølging avgjørende. Videre er det viktig å etablere en god kontakt med elevene, slik at behov og utfordringer blir møtt tidlig og på en god måte. Min erfaring er at rådgivernes erfaringer med å fremme fullføring er viktig for å få flest mulig til å fullføre. I mitt arbeid som lærer opplever jeg at rådgivernes rolle er sentral i forebyggende arbeid med ungdom som er i fare for å falle fra. Jeg opplever at rådgivere har en viktig funksjon med å veilede elever til å bli klar over egne interesser, få selvinnsikt og på den måten selv bli i stand til å ta avgjørelse i valg av utdanning.

### **3.2 Intervju**

For å belyse problemstillingen har forsker valgt å bruke dybdeintervju som verktøy for å samle inn data. Gjennom kvalitative forskningsintervjuer forsøker forsker å se verden ut ifra informantens ståsted. Målet er å belyse betydningen av menneskers erfaringer og deres opplevelse av verden slik de opplever den (Kvale & Brinkmann, 2009).

Ifølge Kvale & Brinkmann (2009) er en intervjusamtale et aktiv mellommenneskelig samspill der kunnskap skapes. Intervjusamtalene skal ha mål og mening, der forsker på forhånd har utarbeidet en intervjuguide om temaet (Malterud, 2011). På bakgrunn av studiens hensikt, forskningsspørsmålene og teori ble en semistrukturert intervjuguide utarbeidet for å gi intervjuet struktur. Intervjuguiden ble brukt ulikt avhengig av relasjonen til informantene. Under samtalene ble oppfølgingsspørsmål benyttet for å få innsikt i informantenes

fortellinger. Det er viktig at forsker følger opp kunnskap som en ikke er kjent med fra tidligere (Kvale & Brinkmann, 2009).

Å utforske og synliggjøre rådgivernes erfaringer er essensielt i denne studien. Det vil ikke kunne generaliseres på bakgrunn av denne studien da datamaterialet er hentet fra et lite utvalg, men studien vil likevel kunne dra noen nyttige erfaringer som kan forstås i en større sammenheng.

### **3.3 Utvalget**

Studien er gjennomført i Oslo og Akershus. Informantene som er intervjuet i denne studien har både sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning med samme elever. Informantene har fra 4 til 19 års yrkeserfaring med noe ulik faglig bakgrunn. Flere av rådgiverne har en bred og sammensatt utdanning, som for eksempel økonomi og pedagogikk, og allmennlærerutdanning og som siden er bygget opp med diverse høyskole- og universitetsfag. Pedagogisk bakgrunn er dominerende i utvalget. Alle rådgiverne har en etterutdanning i yrkes- og utdanningsrådgivning for å veilede elever i utdanningsvalg. Noen har også etterutdanning i konflikthåndtering, ungdomshelse og mobbing.

Det er gjort et strategisk utvalg av informanter. Et strategisk utvalg består av informanter som har egenskaper til å svare på studiens problemstilling (Malterud, 2011). For å få relevant datamateriale utarbeidet jeg disse inklusjonskriteriene:

- arbeidserfaring 2 år som rådgiver på videregående opplæring.
- utvalget tilhører Oslo og Akershus

Det ble i utgangspunktet lagt vekt på å få lik kjønnsfordeling i utvalget, men studien sammenfalt med høstens streik i skolen og mange informanter svarte at de ikke hadde tid til å delta. I tiden etter streiken ble flere mannlige rådgivere kontaktet, men flere svarte ikke og noen ønsket ikke å delta. Totalt ble 25 rådgivere spurt om å delta i denne studien. På grunn av

begrenset tidsramme og etter hvert som materialets sentrale funn kom til et metningspunkt endte utvalget med syv kvinnelige rådgivere som takket ja til å delta i denne studien.

Rekrutteringsprosessen foregikk gjennom mail og telefon. For å få informanter og tilgang til å forske på de forskjellige skolene ble skoleleder (rektor) kontaktet (se vedlegg 2). Skoleledere som var positive til forskningen svarte raskt tilbake og anbefalte mulige deltagere som kunne være aktuelle. Informantene fikk tilsendt eget informasjonsskriv (se vedlegg 3) om studiens formål og hensikt, samt samtykkeskjema (se vedlegg 4). Siden det ikke er anbefalt å ha flere informanter enn det som er nødvendig for å gjennomføre en dyp analyse (Kvale, 2009), valgte jeg kun å intervju de syv første som viste interesse.

### **3.4 Datainnsamling**

#### **3.4.1 Forberedelser**

Det ble utarbeidet en intervjuguide med spørsmål om bakgrunnsinformasjon, hovedspørsmål og oppfølgingsspørsmål (se vedlegg 5). Ifølge Thagaard (2009) kan rekkefølgen til temaene være avgjørende for hvordan et intervju utvikler seg. Hun anbefaler derfor å begynne med nøytrale spørsmål som det er lett å svare på. Jeg la opp til generelle spørsmål i begynnelsen om utdanning og yrkeserfaring, for så å gå over til mer reflekterende spørsmål.

Spørsmålene ble utarbeidet slik at informantene kunne beskrive opplevelser og erfaringer gjennom eksempler, eller i form av ”kan du fortelle litt om”. Hensikten var å få beskrivende opplevelser for å skape en bredere forståelse av materialet. Dalen (2011) peker på at det er viktig å gjøre et godt arbeid med intervju spørsmålene. Det informantene forteller blir datamaterialet og bør være så relevant og fyldig som mulig (Dalen, 2011).

Etter første intervju ble intervjuguiden endret etter at det kom frem viktige innspill fra informantene, men også etter studiens problemstilling og hensikt. Under intervju prosessen var intervjuguiden en god hjelp for formulering av spørsmål, men samtidig ikke bindende.

### 3.4.2 Gjennomføring av intervju

Informantene fikk velge hvor de ville la seg intervju. Alle intervjuene foregikk i arbeidstiden til informantene på deres arbeidsplass. Fem av intervjuene ble gjennomført på rådgiverens kontor, og to på et møterom. Når intervjuene ble gjennomført på kontoret til informantene satt vi ovenfor hverandre. Et lite bord som lydopptaket var plassert på var mellom oss. Den korte avstanden gjorde det lettere å lese kroppsspråk og ha øyekontakt med informanten. Fog (2006) understreker betydningen av å lytte til informantene, men også observere kroppslige uttrykk som informanten prøver å formidle gjennom kroppsspråket. Intervjuene som ble gjennomført på møterom bar preg av å være mer formelle. Møterommene var utstyrt med store møbler og det ble derfor lenger avstand mellom intervjuer og informant.

Ved hvert intervju presenterte jeg meg selv og informerte informantene om at intervjuet ble tatt opp på lydbånd. Jeg informerte om samtykke, muligheten til å trekke seg og om de hadde spørsmål om informasjonen de hadde mottatt. Før intervjuene hadde jeg også tatt med en samtykkeerklæring som de kunne lese på nytt, noe de fleste gjorde. Det lengste intervjuet varte i 56 minutter, det korteste var på 43 minutter. Alle informantene var oppmerksomme på å ikke bli forstyrret under intervjuet. Informantene ga beskjed om at telefonen er satt over til svarer eller at den var skrudd av for å ikke bli avbrutt. Det ble også hengt opptattskilt på døren. Under et intervju ble skiltet oversett av en elev som ønsket å snakke med rådgiver, uten møte var avtalt på forhånd. Jeg opplevde dette som forstyrrende, men har samtidig forståelse for at det noen ganger må bli slik når intervjuet foregår på arbeidsplassen. Ingen av de syv informantene jeg intervjuet ønsket å avlyse eller avbryte intervjuet.

Generelt opplevde jeg informantene som interesserte i temaet og at de snakket åpent. Jeg forsøkte i størst mulig grad å innta en lyttende rolle for å unngå at intervjuet ble en erfaringsutveksling mellom kolleger. Flere ganger gikk informantene over til neste spørsmål i

intervjuguiden uten at jeg hadde stilt spørsmålet. Jeg tolker dette som at intervju spørsmålene var nyttige og rangert logisk i forhold til hverandre noe jeg hadde lagt mye arbeid i. Flere ga uttrykk for at dette var et spennende og aktuelt tema som er nyttig å forske mer på.

Etter intervjuene brukte forsker tid til å skrive ned notater om nye tanker og refleksjoner. Kvale (2009) anbefaler å sette av litt tid etter hvert intervju, for å tenke gjennom det som har kommet frem i løpet av intervjuet. Dette kan enten noteres eller snakkes inn på lydbånd. Refleksjonsnotatene kan bli nyttig når man jobber med analysen.

### **3.5 Etiske aspekter ved denne studien**

Forskningsetikk er grunnleggende moralnormer for vitenskapelig praksis (Ringdal, 2013). Kvalitative studier innebærer møte mellom mennesker hvor erfaring, følelser og opplevelser studeres (Kvale & Brinkmann, 2009). Det er derfor viktig at forsker tar hensyn til etiske utfordringer som studien kan føre med seg (Malterud, 2011). For å gjennomføre studien ble det søkt til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), (se vedlegg 6 og 7). NSD fant studien som ikke meldepliktig, men minner om taushetsplikten ved omtale av enkeltelever. Studien går ikke ut på å innhente personlige eller medisinske opplysninger og er derfor ikke søkt for godkjenning fra Regional etisk komite for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK).

#### **3.5.1 Konfidensialitet**

Den skriftlige transkriberingen og lydopptak ble behandlet konfidensielt, i tråd med retningslinjene gitt av NSD. Konfidensialitet i forskningen innebærer at privat informasjon som kan identifisere informantene ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuene er transkribert ordrett, men sitatene som er brukt i oppgaven er anonymisert og i noen grad redigert for å beskytte informantene. Informantenes anonymitet er bevart ved at jeg fjernet navn på skolen og andre gjenkjennende opplysninger som for eksempel alder. Videre fikk

hver informant et tall som er knyttet til hvem de er i intervjumaterialet. Alle notater, lydband og navneliste ble oppbevart i et låst skap som kun forsker har tilgang til.

### **3.5.2 Forskerrollen**

Forskerens personlighet har en viktig betydning for kvaliteten på vitenskapelig kunnskap (Kvale & Brinkmann, 2009). Kvalitativ forskning oppfattes som en dominantfri metode der tillit og empati er grunnleggende (Kvale & Brinkmann, 2009). Forskeren som person vil på en eller annen måte påvirke forskningsprosessen og dens resultater. Et overordnet mål ved bruk av kvalitativ forskning er at forsker på best mulig måte reflekterer over informantenes opplevelser og erfaringer (Malterud, 2011).

### **3.6 Transkribering**

Transkribering innebærer at samtalene gjøres om til skriftlig tekst fordi det er bedre egnet til en analyse. Gjennom denne prosessen vil imidlertid informasjon som for eksempel kroppsspråk og mimikk gå tapt (Kvale & Brinkmann, 2009).

Alle intervjuene ble transkribert av forskeren selv fortløpende. Når forsker transkriberer tekstene selv er det en god anledning til å bli kjent med materialet, noe som kan styrke analyseprosessen (Kvale, 2009). Tekstene er skrevet ordrett etter informantenes dialekt, latter, lange /korte pauser og gjentakende uttalelser er tatt med i teksten. På den måten ble det lettere å få frem det som ikke ble sagt gjennom non- verbal kommunikasjon. Av samme grunn ble alle detaljene beholdt gjennom hele analysearbeidet for å få tak i meningsinnhold og unngå mistolkninger. Fog (2004) hevder at forskers refleksjon over informantens kroppsspråk kan gi en omfattende forståelse av budskapet som informanten formidler. Kvalitative studier krever at forsker viser helhetstenkning og lojalitet til informantens opprinnelige utsagn og meninger (Malterud, 2011).

I ettertid er tekst som er brukt i oppgaven i noen grad redigert og gjort om til bokmål for å ivareta informantenes anonymitet. Denne måten å transkribere tekstene på opplevde forsker som noe tidskrevende, men det bidro til at forsker ble godt kjent med materialet (Kvale, 2009). Antall transkriberte sider endte på 93 sider med linjeavstand 1,5.

### 3.7 Analyse

Analysen i denne studien støtter seg på Kvale & Brinkmann (2009) og Malteruds (2011) fremgangsmetode. Kvalitativ analyse følger ingen bestemte regler og kan være vanskelig og tidskrevende å utføre. Det er viktig at forsker stopper opp, tenker seg om, og holder alternative tolkninger og versjoner opp mot hverandre. Analysen er utarbeidet etter hermeneutisk fortolkningsprinsipper slik Kvale & Brinkmann (2009) beskriver dem.

Første trinn av analysen handler om å bli kjent med materialet. I denne fasen vil det være viktig å være oppmerksom på hva informantene sier, ha et åpent sinn og legge egne tolkninger til side (Kvale & Brinkmann, 2009). Intervjuene er blitt hørt og lest tekst flere ganger. For hvert intervju ble 8 - 10 nøkkelord som virket særlig betydningsfulle skrevet ned. For å få et helhetsinntrykk av tekstene ble det skrevet et sammenfattende notat for hvert intervju. I følge Malterud (2011) er helheten i denne fasen viktigere enn detaljer.

I andre trinn av analysen søkes det etter *meningsbærende enheter* (Malterud, 2011). Enhetene kan være en setning, flere setninger eller et avsnitt, men også sammenfatninger av lange beskrivelser (Malterud, 2011). Dette arbeidet har blitt utført foran datamaskinen.

Meningsfulle enheter ble farget etter 17 koder som er utarbeidet etter nøkkelordene fra gjennomlesingen av materialet. Målet har hele tiden vært å utvikle kategorier som gir gode beskrivelser av de opplevelser og erfaringer som studeres (Kvale & Brinkmann, 2009). Ved å bruke farger ble det lettere å sortere og organisere analysen.



Tredje trinn ble å sette sammen de meningsfulle enhetene og abstrahere til underkategorier (Malterud, 2011). Denne delen av analysen ble gjort manuelt på spisebordet for å få bedre oversikt. Meningsfulle enheter ble skrevet ut og lest. Deretter klippet ut og tolket etter meningsinnhold og rangert i kategorier. Det ble utarbeidet 22 underkategorier med Post-it-lapper med tilhørende meningsfull enheter. Etter som 22 underkategorier ble ansett for å være for mange, ble det nødvendig med mer kondensering. I denne fasen utarbeidet jeg underkategorier som var mest fremtredende. De meningsfulle enhetene ble sortert på nytt til åtte underkategorier og ble satt i en tabell for å finne hovedkategoriene (se vedlegg 9).

I arbeidet med analysen brukte jeg mye tid på å danne hoved- og underkategorier. Fremgangen med å lage hoved- og underkategorier bar i stor grad preg av en frem og tilbake prosess med utveksling av deler og helhet i tekst. Slik analyse er i tråd med den hermeneutiske sirkel (Kvale & Brinkmann, 2009). Arbeidet med å danne hoved- og underkategorier ble gjort i samarbeid med veiledere. Når flere leser en tekst og kommer frem til lignende tolkning kan det betraktes som validering av analyseprosessen (Kvale & Brinkmann, 2009).

## 4.0 Funn og fortolkninger

I dette kapittelet blir empiriske funn presentert. Studiens funn fremstilles ved bruk av sitater og mine fortolkninger. Det har vært utfordrende å skille hoved- og underkategorier da de i noen grad går i hverandre. I den prosessen har samtaler med veiledere og studieverkstedet vært nyttig. Dannelsen av hoved- og underkategorier har vært preget av flere forsøk for i mest mulig grad presentere tekst i større sammenheng. Resultatene av funn presenteres i tre hovedkategorier som underbygges med underkategorier i tabellen nedenfor:

<b>Hovedkategori 1 Anerkjennende veiledning</b>	<b>Hovedkategori 2 Sosial bakgrunn og helseutfordringer</b>	<b>Hovedkategori 3 Vendepunkter - for fullføring</b>
<ul style="list-style-type: none"><li>• En åpen og raus rådgiver</li><li>• Tilgjengelig rådgiver</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Familieforhold</li><li>• Tidligere skoleerfaring</li><li>• Rådgiverens erfaringer i møte med elevenes psykiske helseutfordringer</li></ul>	<ul style="list-style-type: none"><li>• Sosial trivsel</li><li>• Samarbeid som nøkkelfaktor</li><li>• Flere lærlingplasser og alternative løp</li></ul>

Tabell 4.1: Hovedkategorier og underkategorier fra analysen.

## 4.1 Anerkjennende veiledning

Informantene sier at de opplever at den relasjonen de skaper til elevene har stor betydning for å fremme fullføring. Samtalene beskriver de som viktig for å avdekke elevenes interesser, ressurser og behov for å gjennomføre opplæringen.

### 4.1.1 En åpen og raus rådgiver

Det at elevene møter en rådgiver som er lyttende og forståelsesfull mener de er essensielt. I tilknytning til dette sier en informant at, *det er viktig å ikke være dømmende, at de opplever en raushet. Jeg tror disse elevene har opplevd ganske mye motstand i årene sine på ungdomskolen.* En annen informant sier følgende:

*I.2: Det er veldig viktig å ta eleven på alvor, lytte til eleven. Forstå hvem de er... () Det handler om å være der og til stede.*

Sitatene ovenfor beskriver hvordan informantene møter elever på en anerkjennende måte. Flere angir lignende beskrivelser og opplever at det er viktig at elevene føler seg sett og blir tatt på alvor.

På spørsmål om hva slags råd informantene gir for at elever skal fullføre videregående opplæring svarer alle at de ikke opplever at deres oppgave er å gi råd, men heller veilede for at elevene tar selvstendige valg. Under veiledningen opplever de at de kan danne et bilde av elevens ønsker for utdannings- og yrkesvalg og få elevene til å se egne valgmuligheter. Slik beskriver en av informantene veiledningen:

*I.3: Det skal være litt avslappende og ikke så formelt da. Så bruker jeg å spørre om bakgrunn, og jeg bruker å spørre om hva de tenker seg og hva som er målet. Vi snakker rundt utdanning og har fokus på det positive til å begynne med for å danne meg et bilde av eleven da.*

En annen informant sier:

*I.6: Det er jo liksom å stille de riktige spørsmålene og tørre å utfordre de. For det ser jeg de trenger, ikke bare masse omsorg, men også litt utfordringer sånn at de på en måte får tatt tak*

*i livet sitt med hjelp og støtte. Finne veien litt selv og se på de forskjellige alternativene de har, men valgene må de ta selv.*

Som sitatene ovenfor antyder, tar veiledningen utgangspunkt i elevens interesser og ønsker for valg av utdanning. Flere forteller at de ofte veileder for at elevene ser hvilke positive egenskaper de har og hjelper elever med å sette seg mål for hva de ønsker. En informant sier at: *ofte en sånn bygge opp selvfølelse som er viktig del av arbeidet.* En viktig del av jobben er å tilrettelegge for at elevene fullfører, mener informantene.

Informantene forteller at noen elever faller fra på grunn av manglende motivasjon. En informant sier følgende:

*I.6: Jeg merker jo at noen av elevene er så umotiverte at det er bedre at de slutter på skolen enn at de går og føler at de ikke får til noe. Fordi at hvis de går på skolen og har masse fravær, ikke får vurdering så mister de jo et år av ungdomsretten. Da er det bedre at de faktisk slutter og prøver å finne noe å gjøre frem til eventuelt neste skoleår.*

Informantene forteller at noen elever som er i fare for å falle fra har valgt feil utdanning og mister motivasjonen for å fullføre. Noen av informantene forband imidlertid manglende motivasjon med elevens valg av utdanning på ungdomskolen. Flere forteller om elever som har søkt seg inn på videregående opplæring uten å ha reflektert over egne valg. Når forventningene ikke stemmer overens med virkeligheten blir veien til frafall kort, mener flere av informantene. Det kan derfor synes som at utdannings- og yrkesrådgivningen på ungdomskolen kan ha vært manglende eller ikke har tatt høyde for elevens interesser og forutsetninger. Noen av informantene forteller at dette er de elevene som er lett å hjelpe og som fullfører når de kommer på riktig utdanning. Det informantene opplever som utfordrende er de elevene som har prøvd å fullføre videregående opplæring for tredje gang og som fortsatt ikke har fullført. Følgende sitat belyser dette:

*I.3: Ungdom som er rådvill og ikke opplever at de passer innenfor et utdanningsprogram, dem opplever jeg som den største utfordring..*

Flere forteller om elever med lav motivasjon som årsaken til at de slutter. En informant sier følgende:

*I.3: Mange er jo ikke motiverte. Mange har jo blitt pressa inn i systemer for å være her og har kommet inn på noe da.*

Flere mener at noen elever er lite motivert og trenger en pause fra skolen for å finne ut hva de vil før de kan vende tilbake. En av informantene deler en historie om en elev med mye fravær, noe som medførte til at eleven ikke ville bestå skoleåret. Informanten oppmuntret eleven til å skrive seg ut av skolen, og hjalp eleven med å finne en jobb for resten av året. Neste år søkte eleven seg tilbake på skolen og gjennomførte skoleåret med gode karakterer. Jeg tolker at det informantene forteller handler om å se den enkelte. Å se den enkeltes behov og elevenes motivasjon har en stor betydning for om elevene fullfører opplæringen. Informantene er samstemte om at motivasjon har stor betydning for å fullføre utdanningen. Samtidig forteller noen av informantene at noen elever fullfører videregående opplæring på tross av lav motivasjon. Følgende sier en informant:

*I.2: Elever som har et klart mål om at de skal ut å jobbe med barn eller at de skal ut å jobbe med eldre kan vi alltid få gjennom, sånn at de får en ståkarakter og kommer gjennom. For det er så motiverende i seg selv, de har et klart mål og skal ut.*

Som sitatet ovenfor viser fullfører noen på tross av lav motivasjon. Dette gjelder særlig elever som går yrkesfag som har som mål å komme ut i jobb.

Analysen viser at informantene mener at det er viktig å se den enkelte elev og deres forutsetninger. Gjennom å anerkjenne den enkelte kan rådgiverne hjelpe elevene til å finne frem til sine ønsker for fremtiden og legge til rette for at elevene når sine mål.

#### **4.1.2 Tilgjengelig rådgiver**

Alle informantene forteller om betydningen av å være tilgjengelig. I den sammenheng er tid et engasjerende tema. Samtlige av informantene beskriver en arbeidssituasjon med liten tid til å

gjennomføre alt som er forventet. Tidspres og mange roller i yrket fører til at de opplever å ikke være en tilgjengelig rådgiver. Følgende sitat belyser dette:

*I.4: Det store målet er jo at den døren skal stå mest mulig åpen sånn at eleven kan veldig lett treffe rådgiver. Det ser jeg at det skjer mindre enn det jeg håpet på ville skje.*

Da informantene ble spurt om de kan fortelle litt om arbeidshverdagen svarte flere at dagene er uforutsigbare og hektiske. De fleste informantene forteller at de jobber ut ifra en plan som de selv organiserer. I hovedsak er elevsamtalene prioritert, andre oppgaver som møter med lærere, ledelsen, helsetjenesten, foreldre, PPT, BUP, OT, NAV og besøk av ungdomskoler er noen av oppgavene som de mener er viktig i rådgiverrollen.

Av syv informanter, er kun to ansatt i full stilling som rådgiver. De fleste har delt stilling som rådgiver og resterende til undervisning. En av informantene fortalte at det er fint å undervise for det gir muligheten til å bli kjent med elevene i klassesituasjon. I likhet med henne mener noen at de synes det er viktig å være i klasserommet, for da kan de følge opp elever som har mye fravær. Samtidig uttrykker samtlige av informantene at både sosialpedagogisk rådgivning og utdanning- og yrkesrådgivningen er tidskrevende, noe som går på bekostning av utdanning- og yrkesrådgivningen når man prioriterer. Flere av informantene forteller at det er vesentlig å avdekke hva som fører til at elever ikke fullfører videregående opplæring. De forteller om et økende behov for sosialpedagogisk rådgivning som de anser som viktig i arbeid med å fremme fullføring. Gjennom sosialpedagogisk rådgivning sier informantene at de opplever å få innblikk i sosiale forhold som påvirker skolehverdagen til eleven. Jeg tolker dette som at informantene opplever at familieforhold og tidligere skoleprestasjoner påvirker elevens fullføringsevne. En informant sier følgende:

*I.5: Det går jo på at både karriereveiledning og sosialpedagogisk rådgivning er krevende, det er tidkrevende og vi må prioritere. Vi rekker ikke så mye hver dag, på den ene side må du gjøre avtale og ha møter med foreldre, lærere og jobbe med ting som er planlagt, men på den andre siden skal du også være tilgjengelig.*

Utfordringen med tid trekker informantene frem sammen med elevens behov for sosialpedagogisk rådgivning og at de opplever at tiden er for lite til å bistå alle elever.

Samtidig forteller noen av informantene at de også bruker tid til spesialpedagogiske oppgaver. Følgende sier en av informantene:

*I.1: Jeg opplever at de spesialpedagogiske oppgavene som faktisk ikke står i vår arbeidsinstruks tar ut av noe av som kanskje eleven ikke får av yrkesveiledning eller sosialpedagogisk veiledning. Jeg skulle ønske at enda mer av yrkesutdanningsveiledning og sosialpedagogisk tid. Jeg bruker mye resurser på spesialpedagogiske oppgaver(...)*

Sitatet ovenfor indikerer informanten bruker mye tid på spesialpedagogiske oppgaver. Informanten forteller at den tiden hun bruker til spesialpedagogiske oppgaver går på bekostningen av den sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesveiledning. Informantene forteller at dagene er uforutsigbare og den tiden man har til rådighet prioriteres til det som haster. Det å prioritere opplever de er alltid en utfordring. Sitatene nedenfor illustrerer dette:

*I.4: Det er en vanskelig kombinasjon det med å være tilgjengelig, samtidig som du skal være rask og effektiv. Man kan jo alltid si at man har lite tid, men man har jo den tiden man har så prioriterer det til ting som er viktig. Men det å prioritere er alltid en utfordring.*

Informantene forteller at det er begrenset hvor tilgjengelig man kan være når rådgiverressursene er begrenset. En rådgiver beskriver sine ressurs på følgende måte:

*I.2: Jeg må begrense meg for hvor langt jeg kan følge den enkelte elev på grunn av tid. Jeg har en 55 prosent stilling på ti klasser. Det er nesten 200 elever og da kan jeg ikke bruke en time i uken på å følge opp én elev.*

Som sitatet ovenfor antyder opplever flere av informantene å ha for lite ressurser i forhold til arbeidet som skal gjøres. De forteller at den største bekymringen til frafall er elever som har mye fravær og som ikke møter opp på skolen. Flere peker på behov for å følge opp ungdom og det å kunne være tett på de elvene som har mye fravær. Følgende sier en informant:

*I.2: Jeg skulle ønske at jeg hadde tid til å møte ungdom med høyt fravær oftere. Oppfølgingsbiten og tid skulle jeg ønske jeg hadde mer av, og det at jeg hadde færre ungdom å følge opp enn det jeg har (...).*

De forteller at det er viktig å komme i kontakt med elevene for å avklare fraværssituasjonen før det hele utvikler seg til at eleven ikke består fag. Samtidig ser de at dette ikke lar seg gjøre når det er mangel på tid og ressurser.

## **4.2 Sosial bakgrunn og helseutfordringer**

### **4.2.1 Familieforhold**

Informantene forteller om elever med utfordringer knyttet til helse, tidligere skoleproblemer og konflikter hjemme. De beskriver en økende elevgruppe med sammensatte sosiale og psykiske helseutfordringer som de mener har behov for mer omfattende oppfølging. En informant sier følgende:

*I.3: Vi har elever som kommer fra hjemmeforhold som en tenker at er det ikke er forenelig med å være skoleelev. Det er mange av de som gjennomgår kriser mens de er skoleelever.*

Informantene virker å være samstemte om at foreldre har en stor betydning for om elevene lykkes i å fullføre videregående opplæring. Flere forteller at de opplever å møte elever som bor i hjemmeforhold med mye konflikter og økonomiske problemer. En informant sier; *ting stemmer ikke helt hjemme, mange har noen dårlige erfaringer fra tidligere skoleår. Ting kan være trøblete på vennefronten og økonomi.* Flere av informantene sier at de møter ungdom som ikke kan bo hjemme, eller som bor på institusjoner. Informantene forteller gjentagende ganger om far som er ute av bildet og om mor som prøver å holde styr på sønnen. De beskriver et bilde med sammensatte sosiale problemer som er vanskelig å forholde seg til. En informant sier følgende:

*I.5: Så er det dysfunksjonelle familier, det er det mye av dessverre. Det å prøve å jobbe med de elevene for at de skal holde seg gående til tross for at de opplever ganske store konflikter hjemme, det er utfordrende.*

Ifølge informantene hadde situasjonen til flere av elevene vært annerledes dersom foreldrene hadde samarbeidet mer med skolen og hatt tettere oppfølging av egne barn. Informantene understreker at skolen på ingen måte klarer å kompensere for elevens hjemmeforhold. Flere



forteller at det er lettere å snu elever som er i ferd med ”skli ut” når foreldre er engasjerte og er i kontakt med skolen. En informant sier:

*I.6: Jeg tenker jeg ser jo det at hvis du kan få god kontakt med foreldrene og at vi kan spille på lag med foreldrene så tror jeg at det er lettere å få ungdommen til å fullføre og bestå. Foreldresamarbeid er kjempeviktig. Det ser vi jo det første året, det andre året er vanskeligere for da er de over 18 og da er det ikke sikkert at de ønsker at skolen skal ha kontakt med foreldrene.*

Samtidig opplever noen av informantene at det er ”en lettelse” når en elev blir myndig fordi de kan jobbe mer fristilt med eleven. Dette uttrykker en informant:

*I.3: Også er det de ungene under 18 som har foreldre som bare er opptatt av sine egne liv og ikke har peiling på hva disse ungdommene strir med. Jeg synes det er nesten trist og synd...Og jeg synes nesten det er en velsignelse når de er ute av bildet noen ganger*

Flere forteller om ungdom som er overlatt til seg selv og som ikke kommer seg opp om morgenen for å møte opp til undervisning. En informant forteller at for å hjelpe unge med å stå opp har skolen satt i gang tiltak. Hun sier følgende:

*I.1: Vi har faktisk hatt sånn at miljøarbeideren ringte nok til en 20-30 elever hver morgen for å få dem opp og på skolen.*

#### **4.2.2 Tidligere skoleerfaring**

Tidligere skoleerfaring ser ut til å ha en betydning for om elever fullfører den videregående opplæring. Flere av informantene forteller om elever som kommer fra ungdomskolen uten karakterer. En informant beskriver situasjonen slik:

*I.2: Vi har elever som mangler karakterer i fag fra grunnskolen, eller som har fritak fra fag men som likevel kommer inn på videregående for det er en rettighet de har. Men ikke noe forutsetning for å fullføre og bestå.*

Flere forteller at frafallet er størst i yrkesfaglinjene. En informant sier: *Det handler om det faglige nivået til elevene. Hva de kommer inn på videregående skole med og om de faktisk har*

forutsetninger til å kunne fullføre. Gjennomgående sier de at: *det er de faglige svake elevene som faller fra. Det er ofte elever som er svake i fag som norsk, matte, engelsk og naturfag.* En annen informant sier følgende:

*I.5: De kommer fra ungdomskolen hvor over 50 % elevene som går her kommer inn på lavere karakter enn tre i snitt. 40 % har 2, 5 i snitt fra ungdomskolen (...) Vi må legge opplæringen på et nivå som gjør at man opplever at man mestrer. Det har noe å si, det er jeg ganske sikker på. Jeg tror ikke noen begynner på videregående skole med mål om å ikke fullføre. Vi må komme dit at det er greit for eleven å si at jeg ikke får det til. For de sier ikke det, de går heller hjem. Da er det noe med å gå tilbake og se på hva er det som gjør at eleven ikke klarer det.*

Som tidligere nevnt har flere av informantene undervisningsstilling og opplever å møte ungdom som ikke mestrer teori. Flere forteller at læreren har en viktig rolle med å tilpasse undervisningen for at elever skal oppleve mestring. En informant sier at:

*I.3: Det å ha opplæring som er tilpasset den enkelte vil nok være en suksessfaktor, det at elevene får øye på i hvert fall muligheten til å lykkes. Hvis eleven skjønner at her har jeg en lærer som skjønner dem, som ser hva de får til, og som legger opplæringen på et nivå som gjør at man opplever at man mestrer så vil det ha noen å si. Det er jeg ganske sikker på. Jeg tror ikke noen begynner på videregående skole med mål om å ikke fullføre.*

Læreren er pliktig til å gi alle tilpasset opplæring, og det å se den enkeltes behov burde vært en prioritert oppgave, sier alle informantene. De etterlyser også mer praktisk læring i yrkesfag for å motivere elever som er teoretisk svake. En informant sier følgende:

*I.4: Det er klart dette med motivasjon faglig er viktig. Man merker jo at de faglig svake kommer til kort og det er klart det er en utrolig lite ok følelse. Mer praktiske ting særlig på yrkesfag her og det er jo en kjempe utfordring å få til..*

Samtidig uttrykker informantene at det er behov for ressurser for å styrke undervisningen for de elevene som har utfordringer med teori. Flere forteller at elever som har utfordringer med teori har behov for å være i små grupper og få tett oppfølging av lærere. Noen av informantene mener at ved å tilrettelegge undervisningen og øke lærertettheten kan man bidra til at flere består teorifag og dermed fullfører. Som følge av tiltaksplanen Ny Giv forteller en

informant at skolen har jobbet med å øke lærertettheten for å styrke matteundervisningen.

Informanten forteller at:

*I.1: Vi har hatt en strykprosent på 20 i matte. Nå har vi en strykprosent på 6 etter at vi har styrket matteundervisningen med å sette inn flere lærere.*

En annen informant sier:

*I.6: Vi pleier å sette inn ekstra matteundervisning for at elevene skal bestå matte. Vi ser at det gir resultater, det gjorde det i fjor.*

I tilknytning til dette forteller informantene at dette kan man også overføre til andre fag som engelsk, norsk og naturfag. En annen forteller om manglende muligheter for styrke elever til å bestå teorifag. Og sier:

*I.3: Men så er det muligheten til å styrke for å kunne få hjelp på skolen da... At vi har systemer, strever de med matte så kanskje ikke være i store grupper men heller få tilpasset opplæring i små grupper.*

Informantene er enige om at elever med lave tidligere skoleprestasjoner har behov for tett oppfølging og tilpasset opplæring for å kunne bestå teorifag. Flere forteller at øket lærertetthet og små elevgrupper kan bidra til at flere elever med teoriutfordringer greier å bestå.

#### **4.2.3 Rådgivernes erfaring i møte med elevenes psykiske helseutfordringer**

Da jeg spurte mine informanter om hva de opplever er hemmende for elevenes skolegang, mente alle at psykisk helse er utfordrende for mange elever som faller fra. Psykiske helseutfordringer oppleves som økende, noe som fører til at informantene erkjenner at det er behov for tilrettelegging for denne elevgruppen. *Elever hvor det er sykdom med i bildet er ganske vanlig. Jeg kan ikke gi deg noen gode tall på det her, men det er i hvert fall en økning i psykisk syke som trenger en annen tilrettelegging enn det vi som skole kan tilby*, sier en av informantene. Samtlige forteller om elever som har så store plager med sosial angst at de ikke orker å være på skolen. En av informantene uttaler følgende:

*I.3: Så har du de som sliter med psykiske problemer, som rett og slett ikke klarer å motta læring. Og da jobber vi med å veilede de til gode valg, kanskje nettopp til å slutte, bli frisk og være sikker på at de har hjelpeapparatet de trenger for å bli frisk først.*

Som sitatet ovenfor indikerer, forteller informantene at det i noen tilfeller kan være nødvendig med behandling for at elevene skal kunne komme tilbake til opplæringen. Informantene vektlegger at det er viktig å være oppmerksom og forstå situasjonen der psykisk helse er en utfordring for at elevene skal få hjelp så tidlig som mulig. Til tross for at flere presiserer at det er mulig å finne alternative løsninger for at elevene skal fullføre, sier samtlige at elever i noen tilfeller veiledes til å slutte for å prioritere egen helse. En slik veiledning oppleves som et dilemma for flere av informantene fordi de er opptatt av at elever fullfører opplæringen.

Samtlige av informantene uttrykker at ungdom lever i et samfunn der det er konstant press på å passe inn. Flere forteller om ungdom som er ”sliten” og strever etter å leve i et perfektionistisk samfunn, om elever som legger press på seg selv, har høye ambisjoner og forventninger til egne skolerresultater enn det forutsetningene er. En informant sier følgende:

*I.7: Vi har veldig mange flinke piker som faller utfor, samtidig som de har ME, kanskje har de spiseforstyrrelser, kanskje har de mye angst og depresjon, også skal de bli lege eller psykolog og det er en veldig dårlig kombinasjon.*

På spørsmål om hvordan rådgiverne hjelper elever med helseutfordringer, svarer samtlige at de tilrettelegger og støtter slik at elevene får den hjelpen som er nødvendig. Informantene forteller at de ofte følger elever til psykolog eller helsesøster for å være sikre på at elevene får profesjonell hjelp. En informant sier følgende:

*I.2: Samtaler som handler om oppfølging følger gjerne jeg ofte elever bort til helsesøster eller psykologen. Sånn at de har mulighet til å følge dem opp over tid... (2)*

Den største utfordringen opplever informantene er elever som har sammensatte problemer. Flere uttrykker bekymring for elever som har en spilleavhengighet og psykiske helseutfordringer. En informant sier følgende:

*I.5: Vi har elever som for eksempel sitter og spiller spill hele natten, som er psykisk syke og som ikke vil gå her. Med et sånt utgangspunkt som vi har her da, så ser jeg at vi må la noen gå, så enkelt er det bare.*

Selv om informantene er opptatt av å fremme fullføring, opplever de samtidig at det er vanskelig å få alle gjennom uten å se på elevens forutsetninger. Flere av informantene forteller at de ofte sitter igjen med sterke historier uten å kunne hjelpe elevene. De fremhever at det er helsesøster som tar mange av samtalene og følger opp elevene. Informantene opplever at det er utfordrende å tilrettelegge for fullføring for elever som har psykiske helseutfordringer. En informant uttrykker seg slik:

*I.4: Jeg tror det er riktig å si at det med sykdom er det jeg opplever som vanskeligst. Jeg vet at de elevene jeg skrev ut eller de som avbrøt opplæringen i fjor var på grunn av psykisk sykdom. Det er ikke så mye jeg kan bidra med for mange av disse elevene er så syke at mine gode forslag om struktur og tilrettelegging faller litt i stengrunn..*

Utsagnet ovenfor er med på å beskrive at til tross for at informantene opplever å kunne tilrettelegge og finne alternative løsninger opplever de psykisk helse som krevende. De sier at elever som har psykiske utfordringer trenger fleksible løsninger for å kunne fullføre, noe de mener skolen ikke har. Hva slags løsninger de trenger sier ikke informantene mine noe om, men de opplever at rammene på skolen ikke er tilpasset for at alle skal fullføre.

## **4.3 Vendepunkter - for fullføring**

### **4.3.1 Sosial trivsel**

Informantene forteller at elevens forhold til lærer og andre elever er av stor betydning for å fremme fullføring. Klassemiljø trekkes frem som en viktig faktor for sosial trivsel.

Informantene gir uttrykk for at elever som er i fare for å falle fra er avhengig av å like seg sosialt og trives i klassen og på skolen. Flere av informantene mener at her har læreren en viktig jobb å gjøre. Den relasjon den enkelte lærer klarer å skape i en klasse vil påvirke elevens skolehverdag mener samtlige. De sier at et miljø som er ekskluderende og utrygt vil

føre til at elever som ikke trives i klassen ikke møter opp til undervisningen. En informant sier følgende:

*I.4: Ved oppstart på videregående skole, men også hele året har kontaktlærer en stor oppgave med å tenke klassemiljø, med å tenke sosial trivsel, med å tenke trygghet. Jeg tror at veldig mange elever kan gå lenge på relasjon. Overgangen mellom ungdomstrinn til videregående er stor på den måte at veldig mange elever har hatt mye oppfølging på ungdomsskolen så kommer de til videregående skole som er et annet type system. Den tonen man bygger opp i en klasse er viktig for miljøet.*

Informantene fremhever at for å fremme fullføring er det viktig at elevene opplever å være en del av det sosiale felleskapet på skolen. Når elevene starter på videregående opplæring skal de bli kjent med nytt skolemiljø, nye lærere og få nye venner. Noen av informantene sier at det er ved begynnelsen av skoleåret at det forebyggende arbeidet mot frafall bør starte. En av informantene forteller at hun har laget et opplegg for at elevene skal bli kjent med hverandre og for å skape sosialt felleskap. Sitatet nedenfor viser dette:

*I.7: ... stort sett kjenner ikke elevene hverandre når de kommer til oss. Vi har et program når de kommer til oss på begynnelsen av skoleåret. Et skolestartprogram som vi har utviklet hvor vi jobber med å senke skuldrene og bli kjent. Vi er ute i skogen og jobber med teambuilding. Vi gjør teambuilding ting også har vi en sånn gruppeveiledning hvor vi jobber med kommunikasjon, samarbeid, og å lytte.*

Flere av informantene forteller at hele skolen jobber med det sosiale miljøet for å skape trivsel. En informant uttaler at: *vi satser jo veldig på godt skolemiljø, og det er ikke bare meg vi har jo tre miljøarbeidere nå i full stilling for å være tett på elevene og har aktiviteter for å ha det litt morsomt.*

Som sitatet over viser, er tett oppfølging av voksne en del av det forebyggende arbeidet med å fremme trivsel. Samtidig forteller noen informanter at når flere voksne er tett på elever er det mulighet for å oppdage elever som har sosiale utfordringer. En informant forteller følgende:

*I.5: Vi har elever som har sittet på do i flere pauser og ikke tør å være sammen med andre. Når vi avdekker sanne ting så handler det om å være tett på, at det er flere voksne tett på.*

*Men vi er i videregående og man har en forventning om at elever skal klare litt sosialt selv om vi ser at de ikke alltid gjør det.*

#### **4.3.2 Samarbeid en nøkkelfaktor**

På spørsmål om hvordan informantene som rådgivere kan fremme fullføring svarer flere at samarbeid med støtteapparatet internt og parter eksternt er viktig. Flere angir foreldre, kontaktlærere, faglærere, OT og skolens helsetjeneste som viktige samarbeidspartnere for å støtte elever gjennom videregående opplæring. For flere var det også nødvendig å ha en god relasjon til BUP, NAV og PP- tjenesten. En informant sa følgende:

*I.3: Jeg tenker for at rådgiver skal kunne hindre frafall så tror jeg nøkkelen er dette med tett samarbeid.*

Som tidligere nevnt påpeker informantene at de ved helsespørsmål føler at helsesøster er mer kompetent til å hjelpe enn det rådgiver er. Samtidig påpeker flere av informantene at samarbeid med helsetjenesten er nødvendig for å fremme fullføring. Samarbeidet på tvers av de ulike aktørene omtales som nødvendig fordi informantene opplever å møte elever med sammensatte og kompliserte problemer. En informant sier følgende om samarbeidet på skolen:

*I.4: Det handler om å være tett på lærerne og at vi har tett samarbeid med helsesøster og PPT som gjør at vi er raske til å snu elevene, det tror jeg er veldig lurt. Jeg tror ikke en rådgiver alene kan klare mange elever som sliter med helse og motivasjon.*

Informanten sier at det er viktig å bruke hverandres kunnskap og ressurser til å forebygge frafall. I den sammenheng forteller flere av informantene at kontaktlæreren er den viktigste samarbeidspartneren. De sier at kontaktlærer har den daglige kontakten med elevene og kan oppdage elever som er i fare for å falle fra mer enn det rådgiveren kan. En informant uttaler følgende:

*I.4: Kontaktlærer er på en måte førstelinjen og ser eleven mer enn det jeg som rådgiver gjør. De kan påvirke elever til å gå på skolen i større grad enn det rådgivere kan.*

Informantene forteller om betydningen av at læreren ser eleven og danner en god relasjon. At læreren greier å danne en trygg relasjon kan bidra til at eleven selv oppsøker hjelp hos læreren før ting ”kjører seg fast”, mener samtlige. Samarbeidet med kontaktlærer beskrives ulikt.

Noen har møter en gang i måneden, andre forteller om daglig kontakt med kontaktlærer.

En informant beskriver samarbeidet slik:

*I.7: En gang i måneden går vi gjennom hver klasse med kontaktlærer. Vi sitter sammen og går gjennom elevlistene og ser hver eneste elev, og hvilken elev som trenger ekstra oppfølging. (...). Gjennom samarbeid med kontaktlærer kan vi diskutere hva vi gjør med de elevene som vi ser har begynt å skli ut og vi prøver fort å se hvis det er stort fravær så kaller vi inn og ser hva saken er.* En annen informant forteller at:

*I.3: Vi har tre ganger i høst det vi kaller klasselærerråd og som jeg deltar på. Og da fanger vi opp de elevene med høyt fravær og med dårlige resultater.*

Som sitatene ovenfor viser, handler samarbeidet mellom rådgiver og kontaktlærer om å fange opp elever med høyt fravær og dårlige resultater for å finne frem til tiltak som kan få elever gjennom skoleåret.

Flere informanter nevner samarbeidet med OT som viktig for elever som velger å skrive seg ut fra skolen. Følgende forteller en informant om samarbeidet:

*I.6: Det er OT kontakter ute i bydelene. Da samarbeider vi sånn at hvis det er en ungdom som slutter så skal OT i bydelen hvor de bor ha kontakt med ungdommen og finne noe tiltak som de eventuelt kan benytte seg av fram til de kanskje har bestemt seg for at de skal fortsette på skolen året etter.*

Som sitatet over indikerer, følger informantene opp elevene som velger å skrive seg ut av skolen. De mener at det er viktig at ungdom er sysselsatt for da er det lettere for at de søker tilbake til skolen og fullfører året etter. Selv om de fleste beskriver samarbeidet med de ulike aktørene som positivt, opplever noen at støtteapparatet utenfor skolen kommer inn for seint. Flere av informantene mener at det er viktig å få et samarbeid med Nav på et tidligere tidspunkt for elever som er svake i teori og ikke greier å bestå fag. En informant sier følgende:

*I.3: Vi mangler et tilbud til de elever som ikke står på noen fag. De trenger ikke tre år på videregående skole og oppleve så mye nederlag før Nav kommer inn.*



En annen sier:

*I.2: Der er det en missing link i forhold til hvilke tilbud vi har som samfunn og hva elevene kan klare. De skal gjerne prøve i tre år på videregående skole, før for eksempel Nav er villig til å komme på banen. Det synes jeg er alt for seint.*

Informanten beskriver situasjoner med elever som må prøve ungdomsretten sin tre ganger og dermed bruke den opp før Nav kommer inn med tiltak. Dette fører til mye nederlag og frustrasjon for elevene. Noen elever har behov for noe annet enn det skolen kan tilby, og da er det viktig at samarbeidet med Nav starter på et tidligere tidspunkt.

### **4.3.3 Flere lærlingplasser og alternative opplæringsløp**

Informantene forteller at de ønsker en utvikling av flere lære-plasser og alternative læringsløp. Flere sier at næringslivet burde være en samarbeidspartner for at elever skal få muligheten til å ta opplæringen i bedrift. De opplever at manglende praksisplasser fører til at unge blir gående uten mulighet til å fullføre utdanning. En informant sier følgende:

*I.7: Jeg tenker litt sånn at alle passer ikke inn i teoretisk skole, for selv yrkesfag er teoretisk. Vi kunne hatt andre løsninger. Vi har problemer med yrkesplasser så det kunne kanskje vært mye bedre bruk av penger å motivere bedrifter skattemessig ved å ta inn sekstenåringer som har behov for å ha en jobb istedenfor å være på skolen. Fordi det er jo kjempemange av disse elvene som er kjempegode på å jobbe, enten det er på lager, bensinstasjon eller i butikk.*

Flere forteller at innenfor yrkesfag finnes det mange muligheter for å kunne ta utdanning i kombinasjon med skole og praksis. For de elevene som får muligheten til å komme ut i praksis forteller samtlige at det kan påvirke elevens motivasjon til å fullføre. En informant sier følgende:

*I.2: Vi ser mange som kommer inn som blomstrer her for nettopp det at de kommer seg ut og ser hvor gøy de synes det er å være ute å jobbe. De føler at dette mestrer jeg og da klarer de å jobbe såpass med fag at de kommer seg gjennom.*

Som sitatet ovenfor antyder, kan det at elever opplever mestring i praksis føre til at motivasjon øker såpass at de greier å fullføre utdanningen. Informantene sier at elever som trives i praksis er ofte lett å tilrettelegge for når målet er å komme ut i arbeid. De som oppleves som utfordrende er elever som er svake i teori og mistrives i praksis. En informant uttaler følgende:

*I.1: Det som bekymrer meg er de som ikke trives i praksis og som opplever at OT ikke er noe for dem og dropper ut.*

Samtlige av informantene forteller om at de ser begrensninger i hva skolen kan tilby og etterlyser flere muligheter utenfor skolen som kan ta imot denne gruppen med elever. Sitatet nedenfor beskriver dette:

*I.5: Det bør opprettes alternative løp utenfor skolen fordi at vi blir lite grensesettende, veldig lyttende til alt som er vanskelig og gir etter hele tiden. Vi kommer veldig bakpå istedenfor å pushe litt. Vi blir redde for å miste de og det gjør vi jo selvfølgelig fordi vi ikke har noe å miste de til.*

Som sitatet ovenfor viser beskriver flere av informantene hvor viktig det er med fleksible løp. De forteller at noen elever ikke vil greie å fullføre innenfor skolens rammer og vilkår. De sier at det er viktig at samfunnet er med på å skape arbeidsplasser for elever som ikke tilpasser seg i skolen. På spørsmål om hva som må til for å hjelpe elever som ikke passer inn i skolen har flere en mening om hva som kunne vært mulig. En informant sier:

*I.3: Jeg savner fleksible tilrettelegningsmuligheter for elever som må ha alternative løp. De forsøkte for eksempel med praksiskandidater. Det var jo fint for elever som ikke greide å bestå teori. Det kunne vi hatt flere av...*

Basert på informantens svar virker det imidlertid som det er behov for alternative løsninger som kan gi unge som ikke greier å fullføre dagens opplæring som er teoribasert en kompetanse for å komme ut i arbeid. Slik jeg tolker dette mener informantene at flere alternative løsninger som gir yrkeskompetanse hadde ført til at elever som ikke består teori hadde kommet ut i arbeid. Flere av informantene forteller at en rask avklaring av elever man ser ikke greier å fullføre løpet hadde vært fint for å få et tidligere samarbeid med Nav. En informant sier følgende.

*I.2: Vi burde hatt en mye raskere avklaring av hvem som vil klare å fullføre sånn at man allerede første året kunne få kontakt med NAV. Det er jo for mye fokus på at de skal bruke tre eller fire år på ungdomsretten før man får hjelp til å komme ut i en jobb. Og da har så mange mislykkes så mye at selvtilliten er for lav. For da føler de at de bommer gang på gang på gang.*

Flere av informantene uttrykker at elever må bruke ungdomsretten før Nav kommer inn med tiltak. Slik jeg tolker dette utsagnet formidler informanten at samarbeid med Nav på et tidligere tidspunkt kunne forhindre mye nederlag hos ungdom dersom det ikke hadde vært mye fokus på at elever skal bruke opp ungdomsretten først.

## **5.0 Drøfting**

I dette kapittelet vil jeg drøfte studiens kvalitet i forhold til troverdighet, bekreftbarhet, samt studiens etiske aspekter. Videre vil jeg drøfte funn og fortolkninger fra denne studien opp mot tidligere forskning og teori for å forsøke å svare på studiens forskningsspørsmål.

Avslutningsvis i dette kapittelet vil jeg oppsummere studiens drøfting.

### **5.1 Vurdering av studiens holdbarhet**

Denne studiens kvalitet vurderes etter begrepene troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet slik Thagaard (2009) beskriver dem. Hun mener disse begrepene er godt utviklet innfor kvalitativ metode og fremhever metodens særpreg. Jeg benytter derfor disse.

#### **5.1.1 Troverdighet**

Studios troverdighet er knyttet til hvor konsist forskningsresultatene, dataens kvalitet og forskerens redegjørelse er gjennom hele utviklingsprosessen (Thagaard, 2009). I denne studien valgte jeg en kvalitativ metode for å kunne svare på forskningsspørsmålene.

Kvalitativ metode er vel egnet da jeg ønsket å belyse informantenes erfaringer og opplevelser av arbeidet med å fremme fullføring på videregående opplæring (Jf. Kvale & Brinkmann, 2009). Hensikten med en kvalitativ undersøkelse er å gi et meningsfylt, kvalitativt bilde av menneskers liv. Jeg ønsket ikke et kvantifisert datamateriale. For å få svar på studiens fokus og forskningsspørsmålene valgte jeg dybdeintervju.

For å få svar på forskningsspørsmålene utarbeidet jeg en intervjuguide. Jeg brukte lang tid på intervjuguiden da jeg ville forsikre meg om at studiens tema ble dekket i dybden. I ettertid har jeg vurdert at jeg kunne ha stilt et spørsmål om hvordan rådgiverne opplever å mestre egen rolle, men jeg tror ikke det hadde påvirket svarene jeg fikk da jeg hadde et spørsmål om ”hva opplever du styrker din rolle som rådgiver i arbeid med å hindre frafall?”. Etter første intervju

ble intervjuguiden revidert noe etter som jeg ble sikker på hvilke spørsmål som ga meg svar på hva informantene erfarte var viktig for å fremme fullføring. Det var også av stor betydning å unngå ledene spørsmål for å unngå å påvirke studiens data og dermed svekke troverdigheten (Jf. Kvale 2009). Under intervjuene var jeg påpasselig med å stille oppfølgingsspørsmål som ” kan du si mer om ... ” eller ” fortell mer om dette ... ” der det var behov for at informantene skulle presisere det de mente eller gi mer utfyllende informasjon. Når jeg lyttet til intervjuene ble jeg bevisst på mine svakheter som intervjuer med lite erfaring. I forsøk på å la informanten snakke mest mulig og ikke avbryte hadde noen oppfølgingsspørsmål gitt mer fylldig informasjon i noen anledninger.

Ifølge Thagaard (2009) er det viktig at forsker redegjør for relasjonen til informantene, og hvilken betydning egen erfaring har i feltet som studeres. Dette har en betydning for at leseren skal få en mulighet til å vurdere i hvilken grad slike forhold kan ha påvirket tolkningen av materialet (Jf. Dalen, 2011). Troverdighet handler også om at informantens ytringer blir ivaretatt og forskerens evne til å la informantens stemme få forrang fremfor min egen forståelse (Malterud, 2011; Kvale & Brinkmann, 2009). I mitt tilfelle jobber jeg som lærer ved Oppfølgingstjenesten på en videregående skole. Jeg har daglig samtaler med elever som har ulike utfordringer med å fullføre og som har behov for tilrettelegging. Jeg kjenner ikke noen av informantene på forhånd, men jeg samarbeider daglig med rådgivere om elever som er i fare for å falle fra. Dette har gjort meg oppmerksom på valget av studiens tema, samtidig som min erfaring har gitt meg et grunnlag for forforståelsen. Forskerens kunnskap er en ressurs, men hvordan den brukes i analysen må gjøres eksplisitt (Tjora, 2012). Min erfaring i denne studien kan være en styrke, men også begrensninger i arbeid med analysen fordi jeg kan ha oversett noe eller påvirket studien i ønsket retning (Jf. Thagaard, 2009). Jeg har beskrevet forskningsprosessen trinn for trinn og vært åpen av valg av analysemetode. For å øke troverdigheten har jeg lagt frem funn og fortolkninger for medstudenter og veiledere ved Høgskolen i Oslo og Akershus.

I henhold til utvalget ønsket jeg i utgangspunktet å ha med både menn og kvinner, samt variasjon med hensyn til arbeidserfaring. For å rekruttere informanter og komme i kontakt

med informanter valgte jeg å kontakte skolens leder. Studien kan kritiseres for at jeg ikke hadde kontroll over informantene som ble invitert til å delta, noe som kan ha påvirket at sammensetningen av utvalget. Som nevnt i metodekapittelet består det endelige utvalget av 7 kvinnelige rådgivere. Alle mine informanter virket engasjert i å fortelle om sine erfaringer i arbeid med å fremme fullføring. Informantene som ikke deltok ga tilbakemelding om at de ikke hadde tid, da studien sammenfalt med høstens streik. Noen sa at de følte at de ikke kunne bidra til studiens tema. Det kan tenkes at studiens tema, intervju om egne erfaringer med arbeid med å fremme fullføring, virket overveldende. Men det kan også skyldes tilfeldigheter. Antallet informanter ble bestemt ut i fra tid og ressurser jeg hadde til rådighet.

For å øke troverdigheten til denne studien og bli kjent med materialet transkriberte jeg tekstene ordrett. Der hvor det var usikkerhet om hva informantene sa spilte jeg lydfilen gjentatte ganger for å være sikker på at informantene ble sitert ordrett (se forklaring av transkribering under kapitlet 3.6).

### **5.1.2 Bekreftbarhet**

I kvalitativ forskning er bekræftbarhet knyttet til resultatene (Thagaard, 2009). Det vil si at en er ute etter å vurdere om de tolkningene som er gjort er gyldige. For å etterstrebe kravet om bekræftbarhet er det viktig at forsker er kritisk til egne tolkninger og er åpen om hva som fører til de tolkningene som presenteres (Thagaard, 2009). I analysearbeidet har jeg forsøkt og ikke feiltolke, overtolke eller tolke på en skadelig måte. Jeg betrakter mitt arbeid med analysen som grundig, men likevel kan jeg ikke utelukke at tekst har blitt tolkning feil. Under veiledning har sitatene som er brukt i denne studien og tekst som jeg har skrevet med mine ord vært diskutert med veilederne. Subjektivitet er nødvendig i kvalitativ studier, og er et element forsker ikke kan, eller bør motarbeide.

Det er av stor betydning at det tydeliggjøres hva som er forskerens tolkning og hva som er informantens (Kvale & Brinkmann, 2009). I presentasjon av funn har jeg vært bevisst på å

være tydelig på informantenes stemme gjennom utvalgte sitater og mine egne fortolkninger for leseren. For at teksten skulle bli forståelig for leseren har jeg forsøkt å forklare hva som ble lagt vekt av informantene ved deres utsagn (Jf. Malterud, 2011).

Kvalitative studier forutsetter gjensidig tillit (Malterud, 2011). Jeg mener at jeg fikk etablert en tillitsfull relasjon med alle mine informanter. Dette kan skyldes at jeg i likhet med mine informanter arbeider med elever for å fremme fullføring. Min erfaring kan ha skapt en trygghet til at informantene snakket fritt og ga meg gode beskrivelsene. Til tross for at min faglige bakgrunn synes å ha vært positivt for intervjuatmosfæren, må jeg likevel ta høyde for at jeg kan ha oversett temaer som kan ha vært relevant å følge opp med oppfølgings spørsmål i intervju prosessen (Jf. Kvale & Brinkmann, 2009; Thagaard, 2009). Det kan være at jeg som forsker ikke oppfattet alle mulighetene eller min begrensning som førstegangsintervjuer.

### **5.1.3 Overførbarhet**

Overførbarhet er knyttet til hvorvidt tolkningen som er utviklet innenfor rammene av en studie, også kan være relevant i andre sammenheng (Thagaard, 2009). I følge Kvale & Brinkmann (2009) er en vanlig kritikk for kvalitativ intervju forskning at det er for få informanter til at data kan generaliseres. Funn i denne studien kan ikke generaliseres da data er hentet inn fra et lite antall informanter, men studien vil kunne gi en større forståelse for arbeidet med å fremme fullføring fordi at det er rådgivernes stemme som høres. Denne kunnskapen er nyttig for andre da informantene i denne studien har sammenfallende erfaringer om hva som påvirker elevenes fullføringsevne. Det kan tenkes at funnene er relevant også for andre, som for eksempel skolens ledelse, lærere, skolens helsetjeneste, og miljøarbeidere som jobber forbyggende med frafall på videregående opplæring.

Et viktig krav i all forskningen er knyttet til studiens *transparent*, det vil si hvor godt studiens valg er formidlet (Tjora, 2012). I denne studien har jeg forsøkt å styrke studiens overførbarhet

ved å beskrive forskningsprosessen. På den måten kan leseren få innblikk i forskningen og selv vurdere studiens kvalitet (Tjora, 2012).

#### **5.1.4 Etske aspekter ved denne studien**

Gjennom hele undersøkelsesprosessen må det tas en rekke avgjørelser som handler om etiske overveielser og personvern (Dalland, 2011). På forhånd er det viktig at forsker tenker gjennom om studien kan medføre etiske dilemmaer. Forskerens egen oppfatning av moral, erfaringer og ærlighet er avgjørende (Kvale & Brinkmann, 2009). Thagaard (2009) understeker at betydningen av at forsker tenker over mulige konsekvenser forskningen kan medføre for informantene. I denne studien ble informantene fortalt at deres opplevelser og erfaringer kan være viktig bidrag i arbeid med frafallsproblematikken. For meg som forsker var det viktig å tenke på mulige konsekvenser, ikke bare for informantene, men også elever de snakker om under intervjuene. Selv om denne studien ikke innhenter sensitive opplysninger, var det likevel viktig å påminne informantene om å ikke omtale elever i identifiserbar form.

Informert samtykke forutsetter at samtykke er gitt på grunnlag av riktig informasjon om studiens hensikt, formål, mulige fordeler og ulemper ved at man deltar. Informert samtykke skal gis uten press, informantene skal være klar over at deltagelsen er frivillig og at de kan trekke seg når som helst uten begrunnelse (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien ble samtykke innhentet før intervjuene startet. Før intervjuene startet fikk informantene lese gjennom informasjonsbrevet og samtykkeskjemaet. Jeg oppga også muntlig informasjon om at samtalene blir tatt opp på lydbånd, at det er frivillig deltagelse og muligheten til å trekke seg før de signerte. Som tidligere nevnt ønsket ingen av informantene å trekke seg, de ga uttrykk for at dette er et viktig tema å belyse og som er viktig å snakke om. Jeg opplevde alle informantene som åpne når de snakket om egne opplevelser og erfaringer. Dette synes jeg var positivt og tolker at det har sammenheng med at de ønsket å delta frivillig.



Konfidensialitet er et annet etisk aksept ved kvalitativ forskning. Det går ut på at informasjon som kan angi identiteten til informantene ikke skal avsløres (Kvale & Brinkmann, 2009). I denne studien har jeg gjennom hele prosessen forsøkt å bevare informantenes anonymitet. Hvordan anonymiteten er forsøkt å ivareta er nærmere beskrevet i metodekapittelet.

## **5.2 Drøfting av funn og fortolkninger**

Etter å ha arbeidet med det empiriske materiale føles det det naturlig for meg å drøfte forskningsspørsmålene sammen, ettersom de er avhengig av hverandre.

1. Hvordan opplever rådgivere sin rolle med å fremme fullføring på videregående opplæring?
2. Hvordan opplever rådgivere at de kan tilrettelegge for at elever som står i fare for å falle fra videregående opplæring kan ta styring over egne valg og fullføre?

### **5.2.1 Anerkjennende veiledning**

Funn i denne studien antyder at tilstedeværelse av anerkjennelse har en stor betydning for å fremme fullføring. Anerkjennelse handler om at andre ser deg, lytter og er opptatt av å forstå (Tveiten, 2013). Fravær av engasjement, mistillit eller maktmisbruk kan sies å være det motsatte av anerkjennelse.

Informantene er opptatt av hvor viktig anerkjennelse er for å fremme fullføring. De opplever at det er gjennom individuell veiledning de kan anerkjenne elevens ønsker og behov. Dette til tross for at den individuelle samtalen oppleves som tidskrevende. Hauger & Lie (2009) fremhever hvordan bruk av anerkjennende elevsamtale kan bidra til å fremme fullføring. Informantene forteller at elever som er i fare for å falle fra kan ha møtt på mye motgang i ungdomskolen, hvor de kan ha blitt oversett og ikke blitt tatt på alvor. Dermed er det av stor

betydning å møte en anerkjennende rådgiver som tar seg tid til å lytte og som anerkjenner deres ønsker og behov. At informantene starter samtaler med å utmerke elevens positive egenskaper, gir en følelse av at man blir lyttet til, og at noen tror på deg, slik Hauger & Lie (2009) beskriver det. Anerkjennelse er en viktig del av empowermentprosessen, som igjen har helsefremmende effekt (Tveiten & Boge). En veiledningsmetode som har fokus på å styrke eleven og vise hvordan denne kan tas i bruk, kombinert med å fremheve elevens positive egenskaper samsvarer etter min mening med empowermenttenkningen. Et hovedtrekk ved empowerment er nettopp et positivt syn på individet, i dette tilfellet eleven.

Anerkjennelse er et grunnleggende behov for alle mennesker. Ved fravær av anerkjennelse, enten det er knyttet til at man blir avvist eller oversett, skapes en sårbarhet (Overland & Nordahl, 2013). Informantene forteller at de opplever elever som har behov for å bli sett av voksne, om elever som er overlatt til seg selv, med lite oppfølging. Elever som er i fare for å falle fra er ofte allerede i en sårbar situasjon. Ut ifra dette kan det utledes at anerkjennelse trolig er særlig viktig for elever som ikke trives på skolen og som er i fare for å falle fra. Ungdom i risiko for marginalisering har et behov for voksne som er tillitsfulle og bryr seg. Studier viser imidlertid at ungdom som er i risikozonen ofte mangler tillitsfulle voksne personer i sitt liv (Kristiansen & Skårberg, 2010; Anvik & Eide, 2011).

Informantene peker på betydning av at rådgiver er åpen og at elevene opplever en ”raushet” i relasjon med rådgiver og at elevene har en god opplevelse av samtaler. Slik jeg tolker det, handler dette om empatisk forståelse for elevens situasjon. At rådgiver er empatisk og forstår følelsene til rådsøker, angir Rogers (Lassen, 2014a) som en av de viktigste holdninger hos rådgiver for at rådgiverforholdet skal lykkes. De mener at i arbeidet med å styrke elever til å fullføre, er det viktig at eleven møter en rådgiver som er åpen og tillitsfull. Om elevene møter en rådgiver som er dømmende og fordomsfull, vil det ødelegge muligheten for å danne en god relasjon preget av tillit, åpenhet og eventuelt kunne hindre en positiv utvikling for eleven (Jf. Johannessen et al., 2010). Empowerment er en samarbeidsprosess der tillit og dialog er sentrale i prosessen. En dømmende og fordomsfull rådgiver vil vanskelig kunne bidra til å ”empower” en elev.

Ifølge informantene er utdannings- og yrkesrådgivning viktig for å fremme fullføring. For å forhindre feil valg av utdanning peker informantene på betydningen av god rådgivning på ungdomskolen. De forteller om elever som har valgt feil utdanning basert på interesser og forventninger. Det å få hjelp til å reflektere over egne interesser, ressurser og innsikt til å ta avgjørelse i utdanning er viktig for forhindre feil (Opplæringsloven, 2006). Samtidig viser undersøkelser at det er manglende tilgang på rådgivere på ungdomskolen (St.meld. nr. 16, 2006-2007). Starter frafall allerede på ungdomskolen som et resultat av manglende veiledning og oppfølging? Dette er følgelig uklart. Imidlertid må man ut ifra det informantene forteller stille spørsmål ved om det bør satses enda mer på å styrke rådgivingen på ungdomskolen.

Funn i denne studie antyder at elevsamtalene er viktig når elever er i ferd med å falle fra. Informantene opplever at det er gjennom individuell veiledning de bidrar med støtte og tilrettelegging for å forhindre at elever slutter. Flere av informantene oppgir at de veileder i en prosess for å løfte frem selvstendige valg, fremfor å gi råd. Slik jeg tolker det, handler dette om at rådgiverne tilrettelegger for at elevene skal kunne ta selvstendige valg og dermed ta kontroll over eget liv. Dette er i tråd med empowerment. Askheim (2012) sier at dersom forholdene legges til rette, vet den enkelte hva som er best for seg og handler deretter. På den andre siden opplever enkelte av informantene at de til tider ønsker å gi de av elevene som er i ferd med å falle fra konkrete råd om hva de skal gjøre i en gitt situasjon, det for å unngå at elevene møter på nye nederlag. Reine (2011) skriver om trangen til å gi råd som veileder. Ifølge han er det ved mange års erfaring på videregående opplæring fristende å gi råd, fordi man så gjerne vil hjelpe og hindre at elevene «går på trynet». Han mener at «prosessråd» er viktig i veiledningssamtalene. Det går ut på at eleven får råd om hvordan gå frem for å komme videre i valgprosessen og kartlegge egenskaper for å orientere seg i studie- og yrkesliv for å oppnå målet eleven har satt seg. Prosessråd er ment å sette i gang refleksjoner over egne valg hos eleven, samtidig som man ikke fratrar eleven ansvaret for selvstendige valg (Reine, 2011). For å oppnå dette er det viktig å etablere en likestilt dialog. Buland et al., (2014) hevder at det kan være vanskelig å få til en likestilt dialog da rådgiver sitter på kompetanse og autoritet. I en rådgiver og elevrelasjon vil det alltid være en asymmetri til

stede der rådgiver har makt i form av sin posisjon og kunnskap (Johannessen et al., 2010). Med et slikt utgangspunkt vil elevene kunne være underkastet en dominerende rådgiverrolle. Selv om makt vanligvis oppfattes negativt til å ha makt over en annen, kan det også forstås som indre kraft og indre styrke (Tveiten, 2013). Damsgaard (2014) fremhever hvordan det å ha makt i en profesjon kan være positivt og at det kan handle om å hjelpe, støtte og finne resurser og ta dem i bruk. Et eksempel på dette kan illustreres med en av informantenes erfaringer. Denne informanten forteller om en elev som hadde så høyt fravær at eleven neppe kom til å klare skoleåret. Eleven ble veiledet til å slutte for så å komme tilbake igjen neste skoleår. Informanten fant en jobb til denne eleven for at eleven hadde noe å sysselsette seg med. Etter min oppfatning bruker informanten i dette tilfellet makt på en positiv måte ved å fokusere på elevens potensiale, ressurser og hva eleven får til her og nå. Eleven klarte ikke å fullføre det aktuelle skoleåret, men kunne sysselsettes med jobb for heller å komme tilbake neste skoleår. I veiledningen kan rådgiveren fokusere på elevens potensiale, ressurser og hva eleven får til (Damsgaard, 2014). Informantene i denne studien er opptatt av å fokusere på det positive fremfor det negative hos elevene. En veileder med et slikt utgangspunkt vil antagelig kunne omfordele makt. Empowerment er et dynamisk konsept hvor «power» både «gis» og «taes» Med andre ord, makt er delt (Gibson, 1991).

I denne studien viser funn at informantene opplever å ha flere roller i sin arbeidshverdag, noe som er krevende i seg selv. Informantene forteller at de stort sett prioriterer oppgaver etter hva som haster mest. De gir uttrykk for utfordringer i rådgiverrollen fordi de hele tiden må prioritere mellom sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning, og at det ofte er utdannings- og yrkesveiledning som bortprioriteres. At utdannings- og yrkesrådgivningen kommer i annen rekke, kan være en av forklaringene på hvorfor elever ikke fullfører opplæringen. Buland & Mathiesen (2008) viser til OECDs vurdering, der det kommer frem at en av årsakene til at ungdom avbryter videregående opplæring skyldes feil valg av utdanning. Informantenes opplevelse av egen arbeidsdag støttes av (Mordal et al., 2015). Forfatterne foretok en kvalitativ undersøkelse av rådgivernes oppfatning av egen rolle og arbeidshverdag. Rådgiverne i denne studien oppgir at de ikke har tid til å drive så god rådgivning som man kunne tenke seg og at dette oppleves som stressende og frustrerende. Informantene i denne studien opplever sin rådgiverrolle som mangfoldig og tidskrevende, der

både den sosialpedagogiske rådgivningen og utdannings- og yrkesrådgivningen tar tid. Ifølge informantene er det særlig den sosialpedagogiske rådgivningen som tar mye tid. Flere har en undervisningsstilling innbakt i rådgiverstillingen, noe som oppleves å gå utover tilgjengelighet. Som alt nevnt i teorien forutsetter den gode empoweringhjelpen tilgjengelighet. Det er vanskelig å sette i gang en empoweringprosess uten å være tilgjengelig for elever. På den annen side opplever enkelte at en undervisningsstilling i tillegg er positivt fordi det gir anledning til å følge opp elever og danne en god relasjon.

Det er interessant å se informantenes erfaringer i sammenheng med Opplæringsloven. Det følger nemlig av Opplæringsloven (1998) at elever har rett til sosialpedagogisk rådgivning og utdannings- og yrkesrådgivning etter behov. Slik jeg tolker Opplæringsloven, er det elevenes behov som skal avgjøre hvor mye rådgivning og veiledning vedkommende har krav på. Funn i denne studien antyder at praksis ikke samsvarer fullt ut med intensjonen bak Opplæringsloven. Informantene oppgir at de heller må begrense seg i forhold til hvor mye veiledning de kan gi og at de prioriterer veiledning til de av elevene som trenger det mest på grunn av manglende tid og ressurser.

Ifølge informantene er det svært viktig at kontaktlærer ser elever som er i fare for å falle fra. Empowermenttenkningen legger vekt på individet og at det kun er individet som gjøre seg selv empowered, men at andre kan hjelpe i empowermentprosessen. Det forutsetter at hjelperen ser råde søkeren som en likeverdig partner (Lassen, 2014a). Informantene legger vekt på betydningen av relasjonen mellom kontaktlærer og elev. Særlig stor vekt legger de på betydningen til kontaktlæreren, som i mange tilfeller har opparbeidet en god relasjon til elevene og som elevene vil snakke mest med. De sier at kontaktlærer er «frontlinjeaktøren», mens rådgiveren kommer inn når kontaktlærer varsler bekymring. Informantene omtaler samarbeidet med kontaktlærer som en ressurs for å fange opp elever med mye fravær, teorivansker og helseutfordringer. Slik jeg ser det, er det av stor betydning når kontaktlærer oppdager elever som opplever utfordringer, tar den første samtalen og henviser til rådgiver. Som tidligere nevnt er rådgivningen på den videregående skole innrettet på en slik måte at elevene skal oppsøke rådgiver etter behov. At det er elevens ansvar å oppsøke rådgiver, kan medføre at elever som er i fare for å falle fra ikke fanges opp. Dette kan også bli resultatet

hvis heller ikke lærer klarer å fange opp at elever sliter og ikke trives på skolen. Tidligere forskning har vist at det å være tett på og følge opp elever bidrar til å redusere frafall (Wollcheide, 2010; Hernes, 2010). Slik jeg ser det har tett samarbeid mellom kontaktlæreren, lærere og rådgiver stor betydning for at elever får hjelp og støtte. Derimot vil svikt i samarbeidet føre til at elever ikke blir sett, mister nødvendig hjelp og støtte.

Informantene uttrykker bekymring for de elevene som ikke møter opp til undervisning og som de ikke får kontakt med dem. Flere informanter uttrykker behovet for mer oppfølging og det å være mer synlig og tett på elevene. De mener at det å danne en tidlig og god relasjon er avgjørende for å forhindre frafall. Uten relasjon, er det vanskelig å nyttiggjøre seg av elevens styrke til å fullføre videregående skolen. Det å arbeide med ungdom som ikke oppsøker rådgiver, og som ikke møter opp på skolen, oppleves som ressurskrevende og belastende mentalt for rådgiveren (Mordal et al., 2015).

### **5.2.2 Sosial bakgrunn og helseutfordringer**

Funn i studien antyder at unges sosiale bakgrunn har en betydning for gjennomføringen av videregående opplæring. Informantene opplever at elever kommer fra grunnskolen uten beståtte fag og med store teorivansker. Tidligere utførte studier viser at sosioøkonomisk status som forelderens utdanning og inntekt har stor betydning for om elevene fullfører videregående opplæring (Freudenberg & Ruglis, 2007; Markussen et al., 2008; Overland & Nordahl 2013). Det er antatt at foreldre med høy utdanning bidrar med støtte og påvirker egne barns ambisjoner. Mens inntekt har betydning i form av økte ressurser og dermed mer tid til oppfølging av skolearbeid i hjemmet (Dahl et al., 2011). Motsatt vil vanskelige hjemmeforhold og økonomisk ustabilitet føre til lite oppfølging (Haynes, 2003), og mye fravær (Overland & Nordahl, 2013). Frafall starter ofte med fravær (Overland & Nordahl, 2013) og skolefraværet er høyere blant barn og ungdom i lavinntektsfamilier enn for øvrig (Elstad, 2008). Høyt fravær har igjen ofte innvirkning på karakterer. Det er blitt utført en del forskning på sammenhengen mellom tidligere barndomserfaringer og skoleprestasjoner, og kompetanseoppnåelse. Resultatene av disse er interessante sett i sammenheng med hvor tiltak

settes for å fremme fullføring. Ifølge Markussen et al. (2008) er grunnskolekarakterer den enkeltvariabel som har sterkest effekt på gjennomføring. Dahl et al. (2013) viser at det er klare forbindelser mellom tidligere barndomserfaringer og kjennetegn knyttet til barnet i dets tidligere skoleår på den ene siden, og fullføring av videregående opplæring på den andre. Ifølge Marmot et al. (2010) legges det meste av grunnlag for menneskelig utvikling fysisk, intellektuelt og følelsesmessig i tidlig barndom. Rapporten viser at barn som har lave kognitive score ved 22 måneders alder, men som vokser opp i familie med høy sosioøkonomisk posisjon forbedrer sin relative score når det fyller ti år. Barn som har en relativt høy score ved 22 måneder, men som vokser opp i en familie med lav sosioøkonomisk posisjon får dårligere score når det nærmer seg tiårsalder (se vedlegg 8). Hva som skjer i de første årene har livslang effekt på mange aspekter av helse, skoleprestasjoner og økonomisk status (Marmot et al., 2010). Felles for ovennevnte forskningen er at tidligere skoleprestasjoner har betydning, at disse synes å forfølge den enkelte i utdanningssystemet og at dette er utfallet av en lang prosess. Dette er interessant tatt i betraktning at frafall ofte sees på som den videregående opplæringens problem og at det er her tiltakene ofte settes inn uten å se på det som hele utdanningssystemets utfordring. Mange studier peker i retning av at pedagogiske tiltak bør iverksettes tidlig for at barn og unge skal fullføre hele utdanningsløpet. Dette er også et politisk spørsmål, spesielt siden dette er et spørsmål om hvordan man best mulig kan utvikle et samfunn der man tilstreber å redusere sosial ulikhet. Mine funn viser at rådgiverne møter ungdom med problemer og utfordringer som ligger utenfor deres mandat og rekkevidde. Pedagogisk tiltak må settes inn før ordinær skolestart for både læring og utvikling gjennom hele skolegangen, men også for det som skjer senere i livet (Hernes, 2010). Dette fremtrer for meg som den mest nærliggende måten å jobbe mot å ekskludere sosiale ulikheter i utdanningssystemet. Spørsmålet er om sosiale ulikheter kan utjevnes? Dette er det vanskelig å besvare. Imidlertid viser studier at jo tidligere intervensjon i form av tiltak, desto bedre effekt. Senere intervensjon er viktig, men er betydelig mindre effektiv (Marmot et al., 2010).

Funn i denne studien antyder at psykisk helse har stor betydning for om man fullfører videregående opplæring. Informantene opplever en økende utbredelse av psykiske helseutfordringer og etterlyser flere tiltak og mer tilrettelegging for denne elevgruppen. At psykisk helse har innvirkning på frafall støttes av flere studier (Anvik & Gustavsen, 2012; De

Ridder et al., 2012; Vander et al., 2003). Sosial angst nevnes som en av hovedårsakene til at elever ikke møter opp til undervisning og dermed faller fra opplæringen. Sosial angst påvirker elevens skolehverdag på mange måter. Som en av informantene sa, kan sosial angst føre til at elever ikke orker å være på skolen. Som igjen fører til fravær og sosial isolasjon. I følge von Soest og Hyggen (2013) kan dette ha en sammenheng med økt press og krav som for noen kan være vanskelig å leve opp til. Anvik & Eide (2011) har utført en kvalitativ undersøkelse av 57 ungdom i alderen 16- 25 år der psykiske helse og frafall er i fokus. Flere oppgir psykisk helse som en av hovedgrunnene til at de falt fra. Det er blant annet panikkangst, sosial angst, depresjon, utbrenthet, isolasjon, søvnløshet, dårlig selvtillit, taperfølelse og oppgitthet som oppgis som grunn til at de sluttet. Andre oppgir ustabile familieforhold. Andre igjen oppgav at lese- og skrivevansker førte til at de ikke mestret det faglige og at dette var en påkjenning både psykisk og sosialt. Informantene i denne studien oppgir lignende beskrivelser fra deres egen erfaring i arbeid med å fremme fullføring. De opplever psykisk helse som utfordrende og oppgir at det ofte er depresjon, angst, spiseforstyrrelse, rusproblemer, og ME som årsaker til at ungdom ikke fullfører. Selve betegnelsene på de ulike psykiske utfordringene kan være beskrivelser fra ungdommens egen opplevelse, som i varierende grad synes å påvirke deres psykiske helse. Imidlertid viser studier at de som faller fra videregående opplæring kan ha diagnostiserbare psykiske vansker (Anvik & Eide, 2011; Vander et al, 2003). Markussen & Seland (2012) fant i sin studie at mellom hver fjerde og hver femte elev som slutter på skolen oppgir psykisk helse som årsak til frafall. Som nevnt i teorien, er symptomene for de fleste unge forbigående, men for noen kan de vedvare og kan gi et dårlig utgangspunkt for å fullføre utdanningen (NOVA, 2013).

Informantene opplever at det er utfordrende å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer. Slik jeg ser det kan dette skyldes flere ting. Informantene kan være usikre på hvordan de skal tilnærme seg en elev som har det vanskelig. I den grad en har beredskap og hjelpeinstanser man kan henvise videre til slik at rådgiveren ikke blir sittende med problemene alene, kan også være en faktor. Som flere sa, opplever de å sitte igjen med sterke historier. Usikkerhet fører til opplevelsen av avmakt, fordi de var tydelig på at de opplever situasjoner som er vanskelig og som de tenker mye på i ettertid. Slik jeg ser det, kan dette handle om barrierer i systemet som råder over rådgiverne. Askheim (2012) sier at strukturell



makt kan påvirke fagpersonens handlinger innenfor bestemte rammer. Informantene hadde ulike erfaringer med samarbeidet med de ulike instansene fungerer, men de mente at nøkkelfaktoren for å fremme fullføring er samarbeid. De fremstår som heltenkende på vegne av elevene og trekker inn andre instanser når det er behov. Informantene ser den enkelte elev og behovet for å henvise videre for hjelp til helsesøster eller psykolog.

Som alt nevnt i teorien kan psykiske vansker påvirke unges hverdag og gjøremål og vil også kunne påvirke skolehverdagen både med hensyn til sosial fungering og læring (NOVA, 2013). Informantene forteller at de opplever det som utfordrende å tilrettelegge for elever med psykiske helseutfordringer innenfor det eksisterende handlingsrom. Likevel forteller flere at til tross for utfordringene fullfører mange når man finner tiltak som fungerer. Dette tyder på at selv om rådgiverne opplever utfordringer, forsøker de å tilrettelegge for at spesielt elever med psykiske helseutfordringer skal fullføre. De forsøker å være en støttefunksjon og sette eleven i kontakt med skolens helsetjeneste, heller enn å veilede denne elevgruppen. De opplever at elever med utfordringer knyttet til psykisk helse trenger fleksible løsninger for å fullføre og at skolen ikke har dette tilbudet i dag. De angir ingen konkrete løsninger, men opplever at rammene ikke er godt nok tilpasset for denne elevgruppen. Informantene forteller at de av og til veileder elever til å slutte på skolen for å prioritere egen helse. Etter opplæringsloven § 9a-1 har alle elever rett til « eit god fysisk og psykososialt miljø som fremmar helse, trivsel og læring». Man kan stille spørsmåltegn ved om tilretteleggingen er god nok for de med psykiske helseutfordringer. Berg (2005) mener at skolen nettopp ikke tilrettelegger godt nok for psykisk syke elever. Det at rådgiverne av og til veileder elevene til å slutte, tenker jeg skyldes at rådgiver anser det som det «beste» alternative innenfor det eksisterende handlingsrommet. I tillegg kommer det moment at rådgiverne er opptatt av at elevene ikke bruker opp ungdomsretten. Å veilede eleven til å slutte for å bli frisk, kan bidra til at eleven kommer tilbake for å fullføre. På den annen side hvis eleven slutter, faller vedkommende utenfor det sosiale forum. Og det er jo ikke sikkert at eleven kommer tilbake.

### 5.2.3 Vendepunkter- for å fremme fullføring

Funn i denne studien antyder at sosial trivsel har stor betydning for å fremme fullføring. Det sosiale miljøet kan være både helsefremmende og helsehemmende. Det sosiale miljøet er der vi får bekreftelse, trygghet og respekt (Mæland, 2010). Et miljø som er motsatt av dette vil da ikke være helsefremmende, men kan i verste fall være helsehemmende. Med dårlig helse er det som alt nevnt vanskelig å fremme fullføring. Informantene oppgir at de legger vekt på sosial trivsel som en del av det forebyggende arbeidet med frafall. De forteller at opplevelsen av tilhørighet og sosial trivsel er avgjørende for at elever skal fullføre. Dette støttes også av forskning som har vist at trivsel på skolen er viktig for å fremme fullføring. Markussen & Seland (2012) viser i sin studie at elever som mistrives på skolen ofte slutter. Det er særlig overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring det er viktig å etablere et godt sosialt miljø (Baklien et. al., 2004). Elever som kommer fra ungdomsskolen skal tilpasse seg et nytt læringsmiljø, i nytt klassemiljø med nye lærere. Dersom elevene ikke finner seg til rette i sine nye omgivelser og samtidig ikke er motivert, kan det være en årsak til frafall. Informantene opplever at et godt sosialt miljø bidrar til gode relasjoner og at dette kan veie opp for manglende mestringsopplevelse og forhindre fravær. Et godt klassemiljø kan bidra til større takhøyde og gir rom for at elever som ikke mestrer kan gi uttrykk for det. I et dårlig klassemiljø, sier ikke eleven noe, men går heller bare hjem. Trivsel bidrar også ifølge informantene til at elever møter opp på skolen, noe som igjen fører at det gjør det bedre på skolen. Sosial trivsel har altså en helsefremmende effekt som kan bidra til fullføring.

Funn i denne studien antyder at tett samarbeid intern i skolen, men også utenfor har betydning for å fremme fullføring. Samtlige av informantene opplever at tett samarbeid med støtteapparatet på skolen og utenfor skolen er en nøkkelfaktor for å hindre at elever faller fra. I en studie utført av Mordal et al. (2015) er samarbeid ansett som en viktig forutsetning for rådgivning som ledd i det forebyggende arbeidet mot frafall. Tett samarbeid gjør at rådgiverne får flere ressurser å spille på ved at de kan hente inn kompetanse fra ulike aktører for å styrke arbeidet mot eleven (Mordal et al., 2015). Ifølge informantene kan tettere samarbeid mellom flere instanser gjør det lettere å se elever som befinner seg i faresonen på et tidligere stadium. Slik jeg ser det kan særlig tett samarbeid, særlig internt i skolen være en måte å gjøre

fullføring til hele skolens ansvar. Kontaktlærer er ifølge informantene essensielt i dette samarbeidet som «førstelinjen» fordi det er kontaktlærer som har den daglige kontakten med elevene og som raskere kan se om eleven for eksempel sliter med det faglige eller har høyt fravær. Informantene forteller at de praktiserer samarbeid på ulike måter. Noen forteller at de har månedlige møter med kontaktlærer og helsesøster der de går gjennom elevlister med det formål å fange opp elever som er i faresonen. Andre oppgir en løsere form for samarbeid der møter arrangeres etter behov. Selv om de praktiserer samarbeid ulikt, synes alle informantene å være enige om at samarbeid er en nøkkelfaktor for å fremme fullføring. Samarbeid mellom flere parter kan slik jeg ser det utgjøre en form for forebyggingsprosess. Det er en måte å identifisere elever som er i risikozonen for frafall. Tidlig målrettet innsats øker sannsynligheten for at en negativ utvikling med frafall som mulig resultat stoppes (Overland & Nordahl, 2013).

Funn i denne studien antyder at god tilgang til lærlingplasser kan bidra til å fremme fullføring. Ifølge mine informanter er praksis en motiverende faktor for de elevene som trives i praksis. Informantene forteller om hvilken positiv innvirkning praksisplassen kan ha for elever som i utgangspunktet står svakt i teorifag. De opplever at ungdom som har vært i praksis og opplevd mestring kommer tilbake på skolen og er motivert for å fullføre. Som tidligere nevnt har mestring med det faglige skolearbeidet stor betydning for om de fullfører videregående opplæring. Flere av informantene forteller at elever som opplever å ikke mestre det faglige, mister motivasjonen for å fortsette. Motivasjon er nettopp en forutsetning for å fullføre. En av mine informanter sa at det å «bomme gang på gang» fører til lav selvtillit og håpløshet. Håpløshet gir ikke meningsfull tilværelse, og er ifølge Gibsen (1991) det motsatte av å føle seg empowered. Det å ikke mestre, føle seg maktløs kan forstås som uhelse.

Opplevelsen av mestring gir følelsen av å ha kontroll i livet. Å oppleve selv at man mestrer noe eller har kontroll over eget liv, er viktig ressurser for å delta i sosiale sammenheng (Kristiansen & Skårberg, 2010). Det er ifølge informantene mestringsopplevelsen i praksis som motiverer elevene til å jobbe nok med teorifagene til å bestå. Informantene opplever at dette er elever de kan styrke gjennom tilrettelegge teori slik at de fullfører. Dersom

næringslivet hadde vært fleksibel med å ta imot ungdom og skapt flere praksisplasser ville flere elever kunne oppleve mestring og motivasjon for å fullføre, sier informantene. Å oppleve mestring i praksis kan føre til et positivt selvbylde når man kanskje har strevet med skolearbeid og ikke passet inn i skolens rammer og vilkår. Å oppleve mestring er knyttet til god helse. Hjort (hentet fra Mæland, 2010, s. 24) definerer helse som å mestre hverdagens krav. Helse blir sett på som en ressurs som gir styrke og motstandskraft til å stå imot påkjenninger. Helsefremmende arbeid handler blant annet om mestringsmuligheter og om å skape gode forhold som påvirker helsen, jamfør (Ottawa-charteret, henter fra Mæland, 2010, s. 73).

Elever som ikke får lærlingplass får ikke fullført opplæringen. Undersøkelser har vist at kun to av tre søkere til læreplass etter andre år, fikk den læreplass de ønsket seg. Halvparten av den tredjedelen som ikke fikk læreplass sluttet i videregående opplæring. Disse tallene sier noe om hvor viktig tilgangen til praksisplasser er for å fremme fullføring, men også noe om at det er viktig å ha fokus på overgangen fra skole til praksisplass (Markussen et al., 2008). En forutsetning for å lykkes på praksisplassen er at det er mennesker som følger opp eleven på selve praksisplassen og er motivert for å hjelpe eleven til å fullføre læretiden (Skogseid et al., 2013). Studier har imidlertid også vist at mange avbryter opplæringen i lærlingtiden (Skogseid et al., 2013). Mangel på motivasjon, høyt fravær og svake karakterer oppgis som grunn til at opplæringen ble avbrutt. Skogseid et al. (2013) etterlyser tidlig identifisering av faktorer som øker sannsynligheten for avbrudd og en tettere oppfølging av lærlinger i læretiden. Min fortolkning av informantenes utsagn samsvarer med (Skogseid et al., 2013). Flere mener at det er viktig at man tidlig får en avklaring av elever som klarer å fullføre. Man kan vel også stille spørsmålsteget ved om bedriftene er tålmodige nok med lærlingene. Stiller de for høye krav til lærlingene?

I arbeidet med å fremme fullføring, etterlyser flere av informantene alternative løp eller fleksible ordninger utenfor skolens rammer for de av elevene som ikke behersker de teoretiske fagene. Det er etter informantenes oppfatning teorifagene som skaper store forskjeller mellom elever. Markussen & Seland (2012) undersøkelse antyder at teori kan bidra til å marginalisere

elever i utdanningen. Det oppleves blant informantene som frustrerende at det forventes at alle skal fullføre, selv om elevens forutsetninger er manglende. Jeg tolker at informantene her opplever at den videregående opplæringen er for teoritung til at alle skal klare å fullføre. Slik jeg ser det, er det en fare for at lik rett til utdanning, kan føre til at vi skaper en følelse av å være «mislykket» hos de av elevene som ikke lykkes med å fullføre opplæringen. På denne måten kan samfunnets forventinger bli en byrde. Man skaper på denne måten en skamfølelse hos de som ikke lykkes. Skam føler til nedtrykthet som senker energinivået og virker dermed hemmende for empowerment (Starrin, 2007). Selv om flere av informantene mener at tilpassede undervisning trolig ikke er god nok, likevel mener flere at enkelte elever har behov for et alternativ utenfor skolen fordi disse ikke mestrer teori. Det som bekymrer de er elever som hverken mester praksis eller skolen. Det er disse elevene man har i bakhodet når man etterlyser alternative løp. De gir ikke konkrete eksempler på hva slike alternativ løp skal gå ut på. Slik jeg forstår dette, etterlyser informantene alternative løp der praktisk læring kan lede til en kompetanse som eleven kan bruke til å komme seg i en ordinær jobb senere.

Det har blitt utført prosjekter der samarbeid er etablert med NAV, videregående skole og nærings og arbeidsliv med gode resultater (Anvik & Eide 2011). Et kjennetegn ved disse prosjektene er at arbeidsgiver har hatt et sterkt engasjement for ungdommen de har hos seg. Det pekes på at læring i en arbeidssituasjon har mange ekstra positive effekter i tillegg til kunnskapsetablering fordi ungdommen får sosial trening og de møter krav som er naturlig forankret i de oppgavene som skal løses. Disse prosjektene er spesielt rettet mot ungdom med psykiske utfordringer, men kan også egne seg for elever som av andre grunner faller ut fra ordinær utdanning. Samfunnets struktur, oppbygning og politiske føringer legger grunnlaget for om ungdom greier å fullføre utdanningen. Flere av informantene oppgir at de møter ungdom som ikke passer inn i skolens rammer og vilkår. Informantene etterlyser flere lærlingplasser og alternative løp. Den individuelle empowermentprosessen er ikke adskilt fra samfunnet for øvrig (Askheim, 2012). Ungdom må fullføre utdanning under de rammene samfunnet har satt. Et samfunn med rammer som ikke er godt nok tilpasset ulike elevgrupper, tenker jeg kan skape avmakt med tilhørende marginalisering.

Flere av informantene opplever at NAV bør komme tidligere på banen, før en elev har falt ut fra skolen. De opplever at Nav fokuserer for mye på at elevene skal benytte seg av ungdomsretten før NAV kommer inn i bildet. Men hvis man gang på gang opplever at man ikke greier opplæringen, kan det føre til at ungdommen blir motløs. Slik jeg oppfatter informantene, ønsker de at NAV kommer på banen før ungdommen har brukt opp ungdomsretten. Det for å legge til rette for at elevene gjør noe annet, noe som gir mestringsopplevelse for å motivere eleven til å vende tilbake til skolen. Mordal et al. (2015) fant lignede funn i sin studie hvor rådgiverne etterlyser et sterkere engasjement fra NAV. Ved tettere samarbeid med NAV kan man etablere arenaer for arbeidstrening, alternative tiltak for elever som er i fare for ikke å fullføre videregående opplæring. Slik jeg ser det fører ikke eksisterende samarbeid til å etablere bedre samarbeid mellom skolen og NAV på frafallsforebygging og oppfølging. Men tvert imot fjerner dette muligheter for et samarbeid til å finne alternative muligheter og muligheten for at unge vender tilbake til utdanning.

Forskning har vist at utdanning har positiv innvirkning på helsen, men også at helse er en forutsetning for å fullføre utdanning (De Ridder et al., 2012; Anvik & Eide, 2011). Denne kunnskapen bør innebære at det igangsettes tiltak for at elever med psykiske helseutfordringer skal fullføre, nettopp for å forbedre helsen. Uansett årsak til frafall, er manglende fullføring på videregående opplæring en stor samfunnsøkonomisk kostnad (Flach et al., 2009). Når så mange faller fra videregående opplæring, kan det stilles spørsmål ved om det kun skyldes manglende oppfølging og tilrettelegging for mestring av utdanning, eller om det også handler om urealistiske overordnet politisk mål? Reform -94 og Kunnskapsløftet (2006) gav alle elever som har fullført ungdomskolen rett til videregående opplæring. Intensjonen var å gi alle elever som starter på videregående opplæring muligheten til kompetanse og utvikling av egne muligheter, uansett utgangspunkt. Imidlertid har ikke reformene lyktes med å motvirke frafall og sosiale ulikheter (Bergsli, 2013). Informantene forteller at selv om alle kommer inn, eller har rett på videregående opplæring, er det ikke alle som har forutsetninger for å fullføre. Flere av informantene forteller at de har elever fra grunnskolen, med manglende karakterer, men som likevel får skoleplass fordi de har en rett. Ifølge informantene er det høy sannsynlighet for at disse elevene ikke fullfører. Slik jeg ser det, handler ikke dette nødvendigvis om hvorvidt all ungdom skal gå på videregående opplæring eller ei. Samfunnet

og arbeidsmarkedet har behov for at ungdom med en viss forkunnskap. Så langt viser denne studien at spørsmålet som må stilles er om den videregående opplæringen er godt nok tilpasset ulike elevgrupper. Er den videregående opplæringen for teoritung, kan den bli mer praksisbasert eller om det finnes andre alternative løsninger? Dette er et spørsmål om samfunnet kan utforme flere ”veier” til målet kompetanseoppnåelse.

Det er blitt iverksatt en rekke tiltak for å fremme fullføring på den videregående opplæringen. Innføringen av NY GIV er en av mange andre små og store tiltak. Det er imidlertid for tidlig å si noe om satsningen har hatt en effekt (Bergsli, 2013). Noen evalueringer har vist at enkelte skoler har klart å redusere frafallstallene. Andre evalueringer tyder på at tiltakene har hatt positive effekter på elevenes læring, men uten at det har bidratt til reduksjon i samlet frafall (Bergsli, 2013). Generelt har imidlertid forskning vist at det er vanskelig å måle om tiltak som er iverksatt har ført til mindre frafall, eller hvilke tiltak som er effektive (Overland & Nordahl, 2013). Frafallsproblematikken er for sammensatt og for ulik fra elev til elev at det er mulig å lage programmer som har en god effekt på alle elever. Likevel viser forskning at det er en del elementer som er hyppige i tiltak som har vist noe grad av effekt. Forfatterne nevner individorienterte elementer som individualisert hjelp og støtte, gode relasjoner til lærere og andre aktører i skolen. De andre elementene er relasjonelle eller dreier seg om reduksjon av risikofaktorer som systematiske strategier overfor risikofaktorer som det er mulig å påvirke, læring av spesielle problemløsningsstrategier, samarbeid mellom skole og hjem, støtte til foreldrene og tverrfaglig samarbeid. Denne studien har fokusert på rådgivernes erfaring med å fremme fullføring. Funnene antyder at rådgiver har en viktig funksjon i arbeidet med å fremme fullføring, men for å få til dette er de avhengig av tett samarbeid. Samarbeid med lærer, helsetjenesten, skoleledelsen, Nav, BUP og foreldre må til for å fremme fullføring av opplæringen. Tiltak som omfatter både eleven og samarbeidet mellom hjem, skole og kommunale hjelpetjenester viser ifølge Overland og Nordahl (2013) de beste resultatene.

## 5.2.4 Oppsummering av drøfting

I denne studien har rådgivernes perspektiv på hva som fremmer fullføring vært sentralt. Til en viss grad vil de som intervjues ha en forforståelse. Med nye informanter vil det antageligvis komme noe nytt. Med den teorien jeg har valgt mener jeg likevel at denne studien kan være et bidrag til å få større forståelse fra nyttig erfaring i arbeid med å fremme fullføring.

Anerkjennende veiledning er et sentralt ledd i arbeidet for å fremme fullføring. Det at elever opplever å bli sett og lyttet til er en essensiell del av empowermentprosessen. Ungdom som er risikozonen mangler ofte voksne personer i sine liv. En veileder som ser, lytter og anerkjenner anses som særlig viktig for denne elevgruppen. Anerkjennende veiledning forutsetter imidlertid ressurser i form av tid. At rådgiver er mer tilgjengelig er viktig for å fange opp elever i risikozonen, men også for at rådgiver skal kunne drive så god rådgivning som mulig. Kombinasjonen undervisningsstilling i tillegg til rådgiverfunksjonen trekkes frem som krevende. Oppgaver må stadig prioriteres, veiledningen og oppfølgingen begrenses til de av elever som trenger det mest. Yrkes- og utdanningsrådgivningen er en sentral del av rådgiverfunksjonen, men kommer ofte bakerst i prioriteringsrekken. Forskning og funn i denne studien antyder at ungdom velger feil utdanning allerede ved ungdomsskolen. Det stilles derfor spørsmålsteget ved rådgivningen på ungdomsskolen.

Drøftingen viser at tidligere skoleprestasjoner har stor betydning for gjennomføring av videregående opplæring og at dette henger sammen med sosial bakgrunn. Flere studier viser at pedagogiske tiltak bør iverksettes tidlig for at barn og unge skal fullføre hele utdanningsløpet. Dette anses som viktig for å fremme fullføring, men også for å tilstrebe et samfunn med reduserte sosiale ulikheter.

Økning i andel elever med kompliserte sosiale og helseutfordringer og bruk av mye tid på sosialpedagogisk rådgivning trekkes frem i denne studien. Rådgiverne bærer preg av å være en støttefunksjon for denne elevgruppen ved å sette i kontakt med helsetjenesten. Det



fremkommer likevel at det mangler tiltak for denne elevgruppen og at elever med psykiske helseutfordringer ved enkelte tilfeller veiledes til å slutte for å fokusere på egen helse.

Et godt klassemiljø og på skolen generelt er helsefremmende og fremmer fullføring. Sosial trivsel kan veie opp for manglende mestringsopplevelse og forhindre fravær. Å tilrettelegge for et miljø er viktig for å fremme fullføring og fremstår som særlig viktig ved overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring.

God tilgang til praksisplasser nevnes som et viktig tiltak for å fremme fullføring. Mestring av praksis virker motiverende, særlig for de elever som ikke mestrer teori. God tilgang til praksis plasser er også viktig for at elever i det hele tatt skal fullføre utdanningsløpet. Et viktig spørsmål her hvilke tiltak som kan iverksettes for at elever som har startet i praksis ikke slutter.

Samarbeid med støtteapparatet i og utenfor skolen trekkes frem som nøkkelfaktor for å fremme fullføring. At frafall blir hele skolens ansvar, tror informantene kan bidra til at elever som er i ferd med å falle fra blir sett raskere og dermed styrkes til å snu.

Det fremkommer i denne studien at det per i dag ikke finnes et godt nok alternativ til de av elevene som ikke passer innenfor skolens rammer og at alternative løp etterlyses. I den forbindelse stilles det spørsmålsteget ved om den videregående opplæringen er godt nok tilpasset ulike elevgrupper, og om det er mange nok "veier" til fullført kompetanseopptilnåelse.

## **6.0 Avslutning**

I dette avsluttende kapittelet vil jeg først komme med forslag til videre forskning. Deretter vil studiens konklusjon bli presentert.

### **6.1 Forslag til videre forskning**

Innenfor forskning om frafall på videregående opplæring ser jeg at behov for flere kvalitative studier med rådgivere som informanter der fokuset er rettet mot løsninger som kan fremme fullføring på videregående opplæring. Å få kunnskap om hva som fremmer fullføring kan bidra til at flere fullfører, noe som igjen kan bidra til å utjevne sosiale og helseulikheter. I lys av resultatene fra denne studien kunne det vært interessant å gjøre en kvalitativ studie av lærerens erfaringer med å fremme fullføring på videregående skoler. Innenfor forskning om fullføring av videregående opplæring ser jeg også et behov for flere kvalitative studier med ungdom som informanter. Å spørre de det gjelder om hva som kan hjelpe dem til å fullføre utdanningen, vil øke kunnskap om hvordan man kan tilrettelegge for at flest mulig skal fullføre. Jeg ser også behovet for en longitudinelle kohortestudie av en elevgruppe fra tidlig skolealder for å kartlegge utviklingen av frafallsproblematikken. Kohortstudier følger opp flere deltagerne og gir mer kunnskap om forholdene rundt eleven som kan bidra til at flere fullfører, enn det kvalitative studier kan da man studere et mindre antall deltagere og deres erfaringer.

### **6.2 Konklusjon**

Denne studien viser at det er flere faktorer som spiller inn i arbeidet for å fremme fullføring. Generelt viser denne studien at rådgiver opplever selv å være et viktig ledd, men at rådgiver er *en* av flere aktører som må samarbeide for å fremme fullføring.

Rådgivernes opplevelse av arbeidet med å fremme fullføring i denne studien kan beskrives som flersidig. De forteller at de gjennom individuell veiledning kan anerkjenne elevens utfordringer og bidra ved å tilrettelegge skolehverdagen. Flere av rådgiverne har imidlertid flere funksjoner i yrket, noe som fører til at rollen som rådgiver oppleves som begrenset. Ønsket om å være mer tilgjengelig er et gjennomgående tema, uavhengig om de er ansatt i full rådgiverstilling eller ei. Tilgjengelighet eller mer tid til rådighet er etterlengtet, og mener det kan bidra til at elever som er i fare for å falle fra får oppfølging på et tidligere tidspunkt, noe som er avgjørende for å kunne sette inn tiltak. Det må derfor tydeliggjøres at en reell mulighet til å være tilgjengelig, og økte ressurser er etterlengte av rådgiverne.

Rådgiverne opplever det som særlig krevende å arbeide med å fremme fullføring blant elever med psykiske helseutfordringer og uttrykker en form for avmakt i møte med denne elevgruppen. De oppgir at de ved slike tilfeller kan være en støttefunksjon for eleven i form av å sette i kontakt med helsetjenesten. Men dette synes ikke å være nok. I mangel på andre tiltak veileder de i enkelte tilfeller eleven til å slutte for å prioritere helse.

Undersøkelsen tydeliggjør at sosial trivsel på skolen og tilpasset opplæring er kraftfulle faktorer som kan føre til at elever lykkes med å fullføre. Rådgiverne mener at skolen har en stor utfordring med å motivere elever som ikke mestrer de teoretiske fagene. De understreker at rådgiver bør starte det forebyggende arbeidet mot frafall allerede når elevene kommer fra ungdomskolen til videregående.

Rådgiverne er samstemte om betydningen av å ha tett samarbeid med interne og eksterne aktører i arbeide med å fremme fullføring. Dette mener de er viktig for å se elever i risikozonen på et tidligere tidspunkt. De etterlyser flere praksisplasser og alternative utdanningsløp for elever de mener ikke passer inn innfor skolens rammer og vilkår.

## Litteraturliste

Aanerud, R., Holmseth, S. & Johansson, M., A. (2013). Ungdom og unge voksnes utdanning. I Sandnes, T. (2013). *Ungdoms levekår. Statistisk sentralbyrå*. Oslo-Kongsvinger. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/attachment/117607?ts=13f13996378>

Andersen, B. J., Johansen, R. & Nord, E. (2012). Undervisning om psykiske plager for elever i videregående skole: Læringsutbytte etter seks og tolv måneder. *Tidsskrift for norsk psykologforening* 49, 854-860.

Anvik, C.H. & Eide, A.K. (2011). *De trodde jeg var en skulket, men jeg var egentlig syk. Ungdom med psykiske helseproblemer med svak tilknytning til skole og arbeidsliv*. NF-notat nr. 1001/2011. Nordlands Forskning. Oppdragsgiver: Arbeids og velferdsdirektoratet. Hentet fra [http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/Dokumenter/Rapporter/2011/Notat\\_1001\\_2011.pdf](http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/Dokumenter/Rapporter/2011/Notat_1001_2011.pdf)

Anvik, C. H. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Ung, psykisk helseproblemer, utdanning og arbeid*. FN-rapport nr. 13/2012. Nordlandsforskning. Hentet fra [http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport\\_13\\_2012.pdf](http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_13_2012.pdf)

Askheim, O. P. (2012). *Empowerment i helse- og sosialfaglig arbeid: floskel, styringsverktøy, eller frigjøringsstrategi?* Oslo: Gyldendal Akademisk.

Askheim, O. P. & Starrin, B. (2007). *Empowerment – I teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Baklien, B, Bratt, C. & Gotaas, N. (2004). *Satsing mot frafall i videregående opplæring. En evaluering*. NIBR-rapport 19. Hentet fra <http://www.nibr.no/filer/2004-19.pdf>

Berg, N. (2005). *Elev og menneske. Psykisk helse i skolen*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Bergsli, H. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring. Underlagsrapport til sosiale ulikheter i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus.

Buland, T. & Mathiesen I. H. (2008). *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgiving, sosialpedagogisk rådgiving, og oppfølgingstjenesten i norsk skole*.

SINTEF. Hentet fra

[http://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi\\_og\\_samfunn/gsu/rapport-radgivning.pdf](http://www.sintef.no/globalassets/upload/teknologi_og_samfunn/gsu/rapport-radgivning.pdf)

Buland, T., Mathiesen, H. I. Aaslid, E. B., Haugsbakken, H. & Bungum B. (2011). *Skolens rådgiving- på vei mot framtida?* Del rapport 1 fra evalueringen av rådgivingen i skolen i Norge. Hentet fra [http://www.udir.no/upload/rapporter/2011/5/sluttrapport\\_radgivning.pdf](http://www.udir.no/upload/rapporter/2011/5/sluttrapport_radgivning.pdf)

Buland, T., Mathiesen, H. I. & Mordal, S. (2014). “Æ skjønne itj, æ våkne opp kvar dag å vil bli nå nytt æ” – *Skolens rådgiving i Møre og Romsdal, Sør-Trøndelag og Nord-Trøndelag*.

Trondheim: NTNU Program for lærerutdanning. Hentet fra

<http://www.ntfk.no/Nyheter/Documents/Rapport%20Skolens%20rådgiving.pdf>

Couffignal, S., Grass, M., Lair, M-L., Lehnert, T., Fond-Harmant, L. & Anseau, M. (2011). Psychosocial risk and protective factors of secondary school dropout in Luxembourg: the protocol of an exploratory case-control study. *MBC public health, 11*, 555.

Dahl, E., Bergsli, H. & Van der Wel, K. A. (2014). *Sosiale ulikheter i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Fakultet for Samfunnsfag/Sosialfag.

Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS.

Dalland, O. (2011). *Metode og oppgave-skriving for studenter*. (4. utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk

Damsgaard, L. H. (2014). Språkets makt. *Spesialpedagogikk*.(2), 5- 16.

De Ridder, K. A. A., Pape, K., Johnsen, R., Westin, S., Lingås Holmen, T. & Bjørngaard, J. H. (2012). School dropout: a major public health challenge: a 10-year prospective study on medical and non- medical social insurance benefits in young adulthood, the Young-HUNT 1 Study (Norway). *Journal of Epidemiology and Community Health*.

- Elstad, J. I. (2008). *Utdanning og helseulikheter. Problemstillinger og forskningsfunn*. Oslo: Helsedirektoratet.
- Engelstad, F. (2005). *Hva er makt*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Flach, T., Johannesen, A. B. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall på videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Flach, T. & Nyhus, O. H. (2011). *Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting blant unge voksne*. SØF- rapport 01/2011. Trondheim: Senter for økonomisk forskning
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview* (2. utg.). København: Akademisk Forlag.
- Folkehelseinstituttet. (2011). *Bedre føre var- Psykisk helse: helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Rapport 2011-1 Henter fra: <http://www.fhi.no/dokumenter/1b2e13863a.pdf>
- Forskrift om rett til nødvendig rådgivning.(2006). *Rett til nødvendig rådgivning*. Hentet fra [http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_24#KAPITTEL\\_24](http://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24)
- Freudenberg, N & Ruglis, J. (2007). Reforming school dropout as a public health issue. *Preventing Chronic Disease*. October 2007, 4 (4). s. 1-11. Elektronisk versjon.
- Fugelli, P. & Ingstad, B. (2009). *Helse på norsk: god helse slik folk ser det*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Gibsen, C. H. (1991). A concept analysis of empowerment. *Jornal of Advanced Nursing*, 16(3), 354-361.
- Grimen, H. (2009). *Hva er tillit*. Oslo : Universitetsforlaget AS.
- Hauger, B & Lie, K. A. (2009). Anerkjennende elevsamtale. Forebygging av frafall i videregående skole. *Bedre skole* (3), 40-45.

Haynes, N. M. (2003). Addressing Students`Social and Emotional Needs. *Journal of Helth & Social Policy*, 16 (1-2), 109-123.

Hernes, G. (2010). *Gull av grå stein. Tiltak for å reduserer frafall i videregående opplæring*: FAFO

Hyggen, C. & Gjerustad, C. (2013). Knuste drømmer? Aspirasjoner, yrkeskarriere og mental helse fra ung til voksen. I T. Hammer & C. Hyggen (Red.), *Ung voksen og utenfor. Mestring og marginalisering på vei til voksenlivet*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning. Tradisjoner, teoretiske perspektiver og praksis*. (3. utg.) Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.

Kristiansen, I. H. & Skårberg, A. (2010). *Utsatte unge 17-23 år i overgangsfaser. Nova rapport 14/10*. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA)

Kvale, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal akademisk.

Kvale, S. & Birkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Lassen, L. M. (2014a). *Rådgivning* (2. Utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS

Lassen, L. M. (2014b). Når foreldre trenger hjelp! Empowermentbasert rådgivning til foreldre. I S. Tveiten & K. Boge (Red.), *Empowerment i helse, ledelse og pedagogikk*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

Malterud, K. (2011). *Kvalitativ metode i medisinsk forskning- en innføring* (3. utg.). Oslo Universitetsforlaget AS.

Markussen, M., Frøseth, M.W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008) *Bortvalg og kompetanse*. Oslo. NIFU STEP Rapport 13/2008. Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf>

Markussen, E. (2010). Sammendrag. Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden. I Markussen, E. (red.) *Frafall i utdanning for 16-20 år i Norden*. TemaNord 2010:517. Nordisk Ministerråd, København.

Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å reduserer bortvalg- bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*. Oslo: NIFU . Hentet fra

<http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280856/NIFUrapport2012-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Marmot, M., Atkinson, T, Bell, J., Black, C., Broadfoot, P., Cumberlege, J., ...Mulgan, G. (2010). *Fair society, healthy lives. The Marmot Review*. Strategic Review of Health Inequalities in England pos-2010. UK. Hentet fra

<http://www.hauora.co.nz/assets/files/Global/Marmot%20Exec%20-%20Fair%20Society,%20Healty%20Lives.pdf>

Mordal, S., Buland, T. & Mathisen, H., I. (2015). *Rådgiverrolle- mellom tidstyv og grunnleggende ferdighet*. (Sintef Teknologi og samfunn rapport) Hentet fra

<https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Endelig%20rapport%20rådgiverrollen%20UDF.pdf>

Mæland, J. G. (2010). *Forebyggende helsearbeid i teori og praksis*. (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS

Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Nordahl, T., Sørli, M.A., Magner, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretisk og praktisk tilnærming*. Fagbokforlaget.

NOVA. (2013). *Ung data. Nasjonale resultater 2010-2012*. Rapport 10/13. Oslo. NOVA

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Hentet fra

[https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_10](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_10)

Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring. Om fravær og deltagelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS.



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

Ringdal, K. (2013). *Enhet og mangfold: samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Rønning, R. (2007). Brukermedvirkning og empowerment- gammel vin på nye flasker? I O.P. Askheim & B. Starrin (Red.), Oslo: Gyldendal Akademisk.

Samdal, O. (2009). Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen. I L. E. Aarø & K. I. Klepp (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (s. 320-345). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Sandnes, T. (2013). *Ungdoms levekår*. (Statistisk sentralbyrå ) Oslo-Kongsvinger . Hentet fra [https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/117607?\\_ts=13f13996378](https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/_attachment/117607?_ts=13f13996378)

Skagen, K. (2014). *I veiledningens landskap. Innføring i veiledning og rådgivning*. (2. utg.). Oslo: Høgskoleforlaget AS.

Skogseid, E. T., Skogseid, E. M. & Kovač, V. B. (2013). «Jeg vil, jeg vil, men hva skal til?» En kvalitativ studie av frafall på yrkesfag. *Tidsskriftet FoU i praksis*, 7 (3), 105-124

Sikveland, F. S. (2013). 18 år og snart uførepensjonist. Hver tredje elev dropper ut av videregående skole. Psykisk helse har mye å gjøre med det Bør vi snakke høyere om det? *Tidsskrift for norsk psykologforening*, 50, 570-578.

Slettebø, Å. (2012). En fenomenologis inngang til profesjonsetikken. Tillit i praksis- forutsetning eller fortjeneste? *Nordisk sygeplejeforskning*, 2 (2), 145-154.

Soest, von T. & Hyggen, C. (2013). Psykiske plager blant ungdom og unge voksne. Hva vet vi om utviklingen de siste tiårene?. I Hammer, T. & Hygge, C. (red.) *Ung, voksen og utenfor. Mestring og marginalisering på vei til voksenlivet*. Gyldendal Akademiske, Oslo.

Stang, I. (2006). *Makt og bemyndigelse- om å ta pasient- og brukervedvirkning på alvor*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Starrin, B. (2007). Empowerment som livsinnstilling- kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? I O. P. Askheim & B. Starrin (Red.), *Empowerment i teori og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

St. meld. nr.16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-44-2008-2009-/id565231/?ch=1>

Thagaard, T. (2009). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetode i praksis*. (2. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

Tveiten, S. & Boge, K. (2014). *Empowerment i helse, ledelse og pedagogisk – Ny perspektiv*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Tveiten, S. (2013). *Veiledning- mer enn ord*. (4. utg.). Oslo: Fagbokforlaget.

Utdanningsdirektoratet. (2009). *Anbefalt formell kompetanse og veiledende kompetansekriterier for rådgiver*. Brev 26.06.2009. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/brev/5/anbefalt\\_formell\\_kompetanse\\_og\\_veiledende\\_kompetansekriterier\\_brev.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/brev/5/anbefalt_formell_kompetanse_og_veiledende_kompetansekriterier_brev.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2012). *Utdanningsspeilet 2012. Tall og analyse av grunnsopplæringen i Norge*. Oslo: Utdanningsdirektoratet. Hentet fra [http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/utdanningsspeilet\\_2012.pdf](http://www.udir.no/globalassets/upload/rapporter/utdanningsspeilet_2012.pdf)

Vander, S. A, Weiss, N. S., Saldanha, K. E., Cheney, D. & Cohe, P. (2003). What proportion of failure to complete secondary school in the US population is attributable to adolescent psychiatric disorder? *Journal of Behavioral Health Service & research*. 30 (1), 119-124.

Vogt, K. (2008). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49 (4), 517-541

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst- tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring. En kunnskapsoversikt*. NOVA rapport 12/2010. NOVA, Oslo.

World Health Organization. (1981). *Regional strategy for attaining health for all by the year 2000*. Genève: WHO. Hentet fra <http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/38893/1/9241800038.pdf>

World Health Organization. (2008). *Closing the gap in a generation: health equity through action on the social determinants of health*. Final Report of the Commission on Social Determinants of Health. Genève,WHO.

Øia, T. (2011). *Ungdomsskoleelever. Motivasjon, mestring og resultater*. NOVA rapport 9/2011. Oslo: Norsk Institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA).

## Vedlegg 1

### Litteratursøk

Database	Søkeord	Antall treff	Lest	Relevante
ERIC (2000-2014)	Empowerment AND School dropouts	7	3	1
	Empowerment AND school counseling	47	5	0
EMBASE (2005- 2014)	Counseling AND school, AND youth	23	3	0
BIBSYS	Rådgivning OG skole	77		2
IDUNN	Rådgivning, veiledning i skole.	39	3	2
	Rådgiver , skole og frafall	2	1	1
Medline (2000-2014)	School dropouts AND health,	25	5	5
	School dropouts AND health	24	2	1
PsychInfor (2004-2015)	Youth OR Young people AND school dropouts	22	7	0
Manuelle søk	Fullføring i videregående skolen			2

Vedlegg 2

Fatime Krasniqi

Arupsgate 6

0192 Oslo

Oslo, 2014

Til Rektor

**HENVENDELSE ANGÅENDE FORESPØRSEL OM Å INTERVJUE RÅDGIVER/  
RÅDGIVERNE VED SKOLEN.**

Jeg er student ved høghskolen i Oslo og Akershus og er i gang med en masterstudie i Helse og Empowermen. Mitt tema er rådgiving på videregående skole med fokus på frafall av elever og fremme fullføring. Jeg henvender meg til deg for å spørre om tillatelse til å invitere rådgiverne på din skole til intervju.

Dersom det blir gitt tillatelse vil jeg sendt et informasjonsbrev til rådgiverne med spørsmål om de ønsker å delta i denne studie. Opplysningene vil behandles konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Intervjuet vil vare omtrent en time og vil bli tatt opp på bånd. Opplysningene vil oppbevares anonymisert og innelåst frem til oppgaven er ferdig innen desember 2015, og deretter slettes.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Jeg håper du tar kontakt med meg på mobil 41573277, eller mail [s292849@stud.hioa.no](mailto:s292849@stud.hioa.no) . Du kan også ta kontakte min veileder ved Høghskolen Oslo og Akershus, Ann-Karin Valle på mail [annkarin.valle@hioa.no](mailto:annkarin.valle@hioa.no)

Med hilsen

Fatime Krasniqi

## Vedlegg 3

# INFORMASJONSBREV TIL RÅDGIVERE

### **Forespørsel om deltagelse i forbindelse med forskningsprosjekt.**

Jeg er masterstudent i Helse og Empowerment ved Høgskolen i Oslo og Akershus og skriver en masteroppgave om temaet rådgivning og frafall på videregående skole. Dette er en forespørsel om du kan tenke deg å bli intervjuet om hvordan du som rådgiver opplever å kunne bidra til å fremme fullføring og forhindre frafall på videregående skole?

**Bakgrunn for studien.** Målet med studien er å skaffe kunnskap om hva som kan bidra til at flere fullfører videregående skole. Det er behov for mer kunnskap om rådgivernes erfaringer med hva som kan fremme og hemme fullføring av videregående skole. Jeg ser på økt kunnskap om rådgiverens opplevelser og erfaringer, som viktig bidrag i arbeid med frafallsproblematikken.

**Anonymitet.** Dersom du velger å delta vil du bli intervjuet. Intervjuet vil ta omtrent en time og samtalen blir tatt opp på lydopptak. Samtalen vil bli skrevet ut i tekst og analysert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i oppgaven. Opplysningene vil bli oppbevart innelåst, og opptakene slettet når oppgaven er ferdig, innen desember 2015. Det er frivillig å delta i studien. Du har muligheten til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Jeg håper du kan tenke deg å delta i denne studien og tar kontakt med meg på mobil 41573277, eller mail [s292849@stud.hioa.no](mailto:s292849@stud.hioa.no). Du kan også kontakte min veileder ved Høgskolen Oslo og Akershus Ann- Karin Valle på mail [annkarin.valle@hioa.no](mailto:annkarin.valle@hioa.no).

Med hilsen

Fatime Krasniqi

Arupsgate 6

0192 Oslo

## Vedlegg 4

Høgskolen i Oslo og Akershus

MAPO 5900 Masteroppgave

Helse og Empowerment

Oslo, 2014

### SAMTYKKE FOR DELTAGELSE

Jeg har mottatt skriftlig og muntlig informasjon og er villig til å delta i masterstudien om rådgiving på videregående skole. Jeg er innforstått med at intervjuet blir tatt opp på bånd, og personer som deltar vil bli anonymisert i oppgaven.

---

Dato

Signatur

## Vedlegg 5

### INTERVJUGUIDE

**Introduksjon:** Intervjuet vil handle om din erfaring som rådgiver i arbeid med å forhindre frafall av elever på videregående skole.

**Anonymitet:** Ditt navn vil bli anonymisert

**Båndopptak:** Intervjuet vil bli tatt på bånd og transkribert til tekst.

**Tid:** Intervjuet vil ta omtrent en time.

### RÅDGIVING - MED FOKUS PÅ FULLFØRING OG FRAFALL AV ELVER PÅ VIDEREGÅENDE SKOLE.

<b>Bakgrunns informasjon</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>1. Alder?</li><li>2. Hvor lenge har du arbeidet i skoleverket? Har du hatt andre stillinger enn rådgiver? Hvis ja: hva var du ansatt som?</li><li>3. Hvor lenge har du jobbet i din nåværende stilling?</li><li>4. Hvilken type rådgivning er innenfor din stilling ?</li><li>5. Hvor mange rådgivere er det ved denne skolen? Om det er flere: hvordan er arbeidsfordelingen mellom dere?</li><li>6. Hvilken utdanning har du? Har du tatt kurs innenfor rådgivning/veiledning/ coaching?</li></ol>
<b>Spørsmål</b>	<ol style="list-style-type: none"><li>7. Kan du fortelle litt om dagen din ? Hvordan er en rådgivers hverdag? Hvordan får elevene kontakt med deg? Du med elevene?</li><li>8. Kan du si noe om hvordan du som rådgiver jobber med å fremme fullføring ? Hvordan jobber du/dere aktivt med å fremme fullføring? Hva gjør dere?</li><li>9. Hva erfarer du er viktig i arbeidet med å fremme fullføring av videregående skole?</li><li>10. Hvilken utfordringer opplever du ofte at elever som faller fra møter? Hvordan opplever du å møte disse elevene? Kan du fortelle litt hva du gjør som rådgiver? Hvordan jobber du/dere med å motiverer elevene?</li></ol>



	<p>11. Hvordan kan vi fremme at flere fullfører videregående? Hva tror du kan bidra til motivasjon for at elevene fullføre? Hva kan bidra til trivsel?</p> <p>12. Hva opplever du er viktig i en rådgivningssituasjonen med eleven? Hva slags råd/veiledning gir du?</p> <p>13. Kan du si noe om hva du opplever hemmer ditt arbeid i møte med elever ?</p> <p>14. Hva erfarer du er viktig i arbeid med å fremme fullføring av videregående skole?</p> <p>15. Hva opplever du styrker din rolle som rådgiver i arbeid med å hindre frafall på videregående skole? Kan du fortelle om en positiv situasjon der hvor du følte at du kunne hjelpe en elev til å fullføre utdanningen?</p> <p>16. Hvilke utfordringer opplever du ofte er vanskelig for deg møte med i arbeid med:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- systemet (samfunnet)</li> <li>- styringsdokumenter (opplæringsloven)</li> <li>- elever</li> </ul> <p>Har du noen eksempler hvor du opplevde å bli utfordret?</p>
<p><b>Oppfølgings-spørsmål.</b></p>	<p>Kan du si litt mer om dette...?</p> <p>Hva betyr dette for deg som rådgiver...?</p> <p>Hva vil dette si for eleven...?</p>

Takk for at du tok deg tid .

## Vedlegg 6

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



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

Ann-Karin Valle  
Institutt for helse, ernæring og ledelse Høgskolen i Oslo og Akershus  
Postboks 4, St. Olavs plass  
0130 OSLO

Vår dato: 23.10.2014

Vår ref: 40069 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.09.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40069</i>	<i>Rådgiving på videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Oslo og Akershus, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Ann-Karin Valle</i>
<i>Student</i>	<i>Fatime Krasniqi</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Fatime Krasniqi s292849@stud.hioa.no

*Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.*

*Avdelingskontorene / District Offices:*

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

## Vedlegg 7

### Personvernombudet for forskning



#### Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 40069

Vi kan ikke se at det behandles personopplysninger med elektroniske hjelpemidler, eller at det opprettes manuelt personregister som inneholder sensitive personopplysninger. Prosjektet vil dermed ikke omfattes av meldeplikten etter personopplysningsloven.

Det ligger til grunn for vår vurdering at alle opplysninger som behandles elektronisk i forbindelse med prosjektet er anonyme.

Med anonyme opplysninger forstås opplysninger som ikke på noe vis kan identifisere enkeltpersoner i et datamateriale, verken:

- direkte via personentydige kjennetegn (som navn, personnummer, epostadresse el.)
- indirekte via kombinasjon av bakgrunnsvariabler (som bosted/institusjon, kjønn, alder osv.)
- eller via kode og koblingsnøkkel som viser til personopplysninger (f.eks. en navneliste)

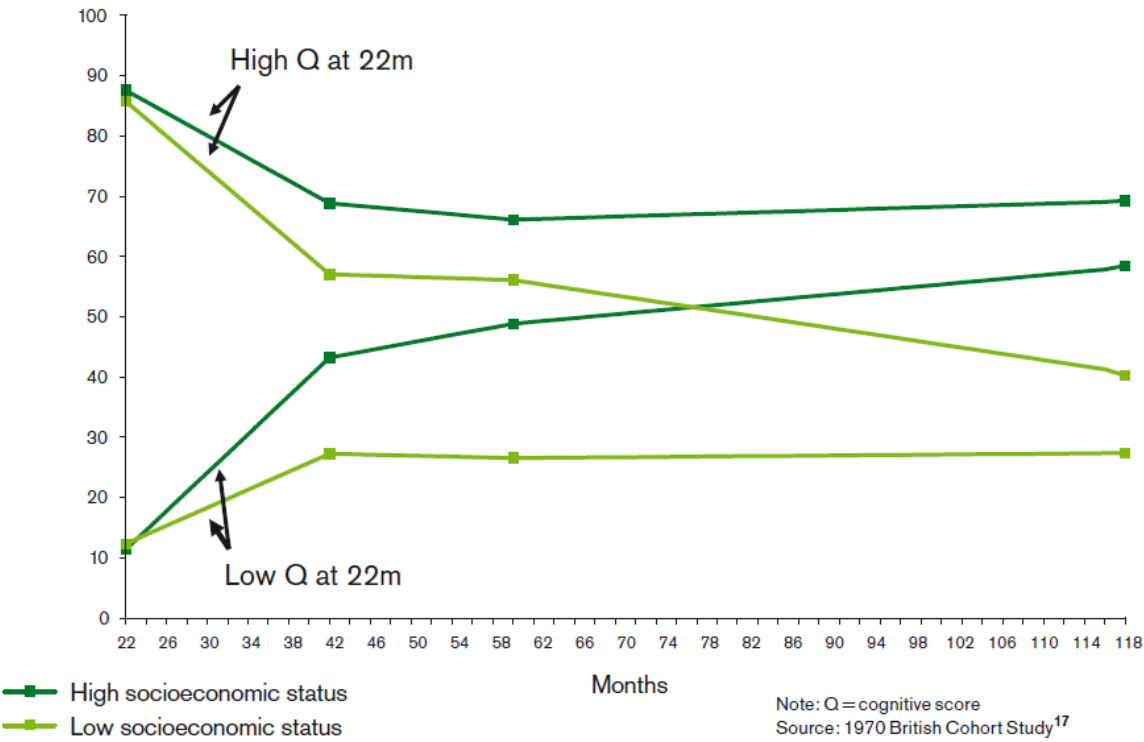
Personvernombudet legger videre til grunn at navn/samtykkeerklæringer ikke knyttes til sensitive opplysninger.

Vi minner om at rådgiverne av hensyn til taushetsplikten ikke kan omtale enkeltelever i identifiserbar form. Det innebærer at navn og identifiserbare bakgrunnsopplysninger (som alder, kjønn, landbakgrunn ol.) må utelates dersom rådgiveren skal snakke om eksempler. Vi anbefaler at intervjuer minner informantene om dette.

**Vedlegg 8**

**Figure 6** Inequality in early cognitive development of children in the 1970 British Cohort Study, at ages 22 months to 10 years

Average position in distribution



(Marmot et al., 2010)

## Vedlegg 9



Hovedkategorier	Underkategori	Meningsfulle enheter
Anerkjennende veiledning	En åpen og raus veileder	<p><i>"Det er veldig viktig å ta eleven på alvor, lytte til eleven. Forstå hvem de er...() Det handler om å være der og til stede."</i></p> <p><i>"At ungdom blir hørt og sett"</i></p> <p><i>"Forstå hvem de er for uten relasjon kommer du ingen vei"</i></p> <p><i>"det er viktig å ikke være dømmende, at de opplever en raushet. Jeg tror disse elevene har opplevd ganske mye motstand i årene sine på ungdomskolen"</i></p>

		<p><i>”Jeg opplever ikke å gi så mye råd, men heller veilede. Prøver å jobbe med at eleven finner ut selv hva de vil og gir de tid”</i></p> <p><i>”Døren min er alltid åpent sånn at ungdommen kan komme inn med sine ting som de lurere på, og det kan være alt mellom himmel og jord”</i></p> <p><i>” Det skal være litt avslappende og ikke så formel veiledning. Så bruker jeg å spørre om bakgrunn og om hva de tenker seg målet er. Vi snakker rundt utdanning og har fokus på det positive til å begynne med for å danne meg et bilde av eleven da”</i></p> <p><i>” Det er jo liksom å stille de riktige spørsmålene og tørre å utfordre de. For det ser jeg at de trenger, ikke bare omsorg, men også litt utfordringer sånn at de på en måte får tatt tak i livet sitt med hjelp og støtte. De skal finne veien litt selv, vi se på de forskjellige alternativene de har, men valgene må de ta selv”</i></p> <p><i>”Lytt til dem selv om de kanskje har en rar vridning på måten ting har skjedd på. At de føler at de blir tatt på alvor”</i></p> <p><i>”Jeg er veldig opptatt av hvem eleven er og hva de ønsker. Så må jeg ofte hjelpe de på veien, men jeg sitte ikke å formaner de om hva som er riktig eller galt, men jeg tenke høyt sammen med de. Det er viktig, lytting er viktig”</i></p> <p><i>” Jeg merker jo at noen av elevene er så umotiverte at det er bedre at de slutter på skolen enn at de går og føler at de ikke får til noe. Fordi at hvis de går på skolen og har masse fravær, ikke får vurdering så mister de jo et år av ungdomsretten. Da er det bedre at de faktisk slutter og prøver å finne noe å gjøre frem til eventuelt neste skoleår”</i></p> <p><i>”Ungdom som er rådvill og ikke opplever at de passer innenfor et utdanningsprogram, dem opplever jeg som den største utfordring”</i></p>
--	--	--

	Tilgjengelig veileder	<p><i>”Det store målet er jo at den døren skal stå mest mulig åpen sånn at eleven kan veldig lett treffe rådgiver. Det ser jeg at det skjer mindre enn det jeg håpet på ville skje”</i></p> <p><i>”Det går jo på at både karriereveiledning og sosialpedagogisk rådgivning er krevende, det er tidkrevende og vi må prioritere. Vi rekker ikke så mye hver dag, på den ene side må du gjøre avtale og ha møter med foreldre, lærere og jobbe med ting som er planlagt, men på den andre siden skal du også være tilgjengelig”</i></p> <p><i>” Jeg opplever at de spesialpedagogisk oppgavene som faktisk ikke står i vår arbeidsinstruks tar ut av noe av som kanskje eleven ikke får av yrkesveiledning eller sosialpedagogisk veiledning. Jeg skulle ønske at enda mer av yrkesutdanningsveiledning og sosialpedagogisk tid. Jeg bruker mye resurser på det spesialpedagogiske oppgaver”</i></p> <p><i>” Det er en vanskelig kombinasjon det med å være tilgjengelig, samtidig som du skal være rask og effektiv. Man kan jo alltid si at man har lite tid, men man har jo den tiden man har så prioriterer det til ting som er viktig. Men det å prioritere er alltid en utfordring”</i></p> <p><i>” Jeg må begrense meg for hvor langt jeg kan følge den enkelte elev på grunn av tid. Jeg har en 55 prosent stilling på ti klasser. Det er nesten 200 elever og da kan jeg ikke bruke en time i uken på å følge opp en elev”</i></p> <p><i>” Jeg må begrense meg for hvor langt jeg kan følge den enkelte elev på grunn av tid. Jeg har en 55 prosent stilling på ti klasser. Det er nesten 200 elever og da kan jeg ikke bruke en time i uken på å følge opp en elev”</i></p>
--	-----------------------	---

<p>Sosialbakgrunn og helseutfordringer</p>	<p>Familieforhold</p>	<p><i>”Det største hinder for fullføring er jo at ting i livet er problematisk”</i></p> <p><i>”Ofte er det ganske sammensatt bilde av mange elever som er i faresonen for å falle fra. Ting stemmer ikke helt hjemme, mange har med seg noen dårlig erfaringer fra tidligere skoleår. Ting kan være trøblete på vennefronten og økonomi”</i></p> <p><i>”Den gruppen med elever som vi har er det veldig mange som har behov for spesialundervisning og som har store utfordringer faglig, sosialt og med hjemmeforhold”</i></p> <p><i>” Så er det dysfunksjonelle familier, det er det mye av dessverre. Det å prøve å jobbe med de elevene for at de skal holde seg gående til tross for at de opplever ganske store konflikter hjemme, det er utfordrende”</i></p> <p><i>” Vi har elever som kommer fra hjemmeforhold som en tenker at er det ikke er forenelig med å være skoleelev. Det er mange av de som gjennomgår kriser mens de er skoleelever”</i></p> <p><i>” Også er det de ungene under 18 som har foreldre som bare er opptatt av sine egne liv og ikke har peiling på hva disse ungdommene strir med. Jeg synes det er nesten trist og synd...Og jeg synes nesten det er en velsignelse når de er ute av bildet noen ganger”</i></p> <p><i>” Vi har faktisk hatt sånn at miljøarbeideren ringte nok til en 20-30 elever hver morgen for å få dem opp og på skolen”</i></p>
	<p>Tidligere skoleerfaringer</p>	<p><i>” Vi har elever som mangler karakterer i fag fra grunnskolen eller som har fritak fra fag, men som likevel kommer inn på videregående for det er en rettighet de har. Men ikke noe forutsetning for å fullføre og</i></p>



		<p>bestå. ”</p> <p>”På noen områder så handler det den faglige forutsetningen til elevene”</p> <p>”Elever som slutter her er det fordi de er særinntatte og veldig svake faglig”</p> <p>”Det er jo ofte den teoretiske biten de faller ut på”</p> <p>”Det som er fint med yrkesfag er jo at du får vært ut i praksis en gang i uken og prøve det ut. Veldig mange som er svake teoretisk kan være veldig flinke praktikere”</p> <p>”Vi er ikke gode nok på tilpasset opplæring og å legge undervisningen på et lavt nok nivå i fellesfag. De kommer fra ungdomskolen hvor over 50 prosent av elevene som går her kommer med et snittkarakter på lavere enn 3 og hvor 40 prosent har 2,5”</p> <p>”Det er de faglige svake elevene som faller ut, og på yrkesfag er elevene ofte svake i fellesfag som norsk, engels og matte”</p> <p>” Det å ha opplæring som er tilpasset den enkelte vil nok være en suksessfaktor, det at elevene får øye på i hvert fall muligheten til å lykkes. Hvis eleven skjønner at her har jeg en lærer som skjønner dem, som ser hva de får til, og som legger opplæringen på et nivå som gjør at man opplever at man mestrer så vil det ha noen å si. Det er jeg ganske sikker på. Jeg tror ikke noen begynner på videregående skole med mål om å ikke fullføre.</p> <p>”Men så er det muligheten til å styrke for å kunne få hjelp på skolen da... At vi har systemer, strever de med matte så kanskje ikke være i store grupper men heller få</p>
--	--	---

		<p><i>tilpasset opplæring i små grupper”</i></p> <p><i>” Vi har hatt en strykprosent på 20 i matte. Nå har vi en strykprosent på 6 etter at vi har styrket matteundervisningen med å sette inn flere lærere”</i></p> <p><i>”Det er klart dette med motivasjon faglig er viktig. Man merker jo at de faglig svake kommer til kort og det er klart det er en utrolig lite øk følelse. Mer praktiske ting særlig på yrkesfag her og det er jo en kjempe utfordring å få til...”</i></p> <p><i>” Vi pleier å sette inn ekstra matteundervisning for at elevene skal bestå matte. Vi ser at det gir resultater, det gjorde det i fjor”</i></p>
	<p>Rådgivers erfaringer med elevens psykiske helseutfordringer</p>	<p><i>”Psykiske lidelser tror jeg er en økede faktor til drop out. Vi har for tiden i hvert fall tre elever nå som er ute av skole fordi de må ha en så omfattende behandling at det er ikke forenelig med å være elev”</i></p> <p><i>”Så har vi de som sliter med psykiske problemer som ikke klarer å motta læring. Og da jobber vi med å veilede de til gode valg, kanskje nettopp til å slutte og bli friske”</i></p> <p><i>”De har ME, de har psykiske sykdommer. Vi har mane like elever som vi prøver å tilrettelegge for”</i></p> <p><i>”Vi har veldig mange elever som har behov for hjelp til helse, altså psykisk helse”</i></p> <p><i>”Elever hvor det er sykdom med i bilde er det ganske vanlig. Jeg kan ikke gi deg noen tall på det, men det er i hvert fall en økning i psykisk syke elever som trenger en annen tilrettelegging enn det vi som skole kan tilby”</i></p> <p><i>”Det eneste frafallet vi har her er vel psykisk syke, og det er dessverre noen”</i></p>

		<p><i>”Vi har veldig mange flinke piker som faller utenom, samtidig som de kanskje har ME, kanskje spiseforstyrrelser. Kanskje har de mye angst og depresjon, også skal de bli lege eller psykologer og det er en veldig dårlig kombinasjon”</i></p> <p><i>”Tenke bilder, hva er det verste som kan skje og hvordan kan du håndtere angst, mange sliter med det”</i></p> <p><i>”Jeg tror det er riktig å si at de med sykdom er det jeg opplever som vanskeligst. Jeg vet at de elevene jeg skriver ut eller de som avbryter opplæringen er på grunn av psykisk sykdom”</i></p> <p><i>”Noen ganger er de så syke at vi ikke får det til, men stort sett er det sykdom som gjør at de ikke er her”</i></p> <p><i>”Vi har elever som er så psykisk syke at de sitter og spiller spill hele natten og som ikke vil gå her. Med et sånt vanskelig utgangspunkt, så ser jeg at vi må la noen gå”</i></p> <p><i>” Samtaler som handler om oppfølging følger gjerne jeg ofte elever bort til helsesøster eller psykologen. Sånn at de har mulighet til å følge dem opp over tid...”</i></p> <p><i>” Jeg tror det er riktig å si at det med sykdom er det jeg opplever som vanskeligst. Jeg vet at de elevene jeg skrev ut eller de som avbrøt opplæringen i fjor var på grunn av psykisk sykdom. Det er ikke så mye jeg kan bidra med for mange av disse elevene er så syke at mine gode forslag om struktur og tilrettelegging faller litt i stengrunn.”</i></p>
Vendepunkter- for fullføring	Sosial trivsel	<p><i>”Vi vet ikke hvorfor men det virker som de ikke har lært å ta kontakt med andre og være trygge i sosiale settinger. Sosial angst er bare noe som brer seg”</i></p>

		<p><i>”Ved oppstart på videregående skole, men også hele året har kontaktlærer en stor oppgave med å tenke klassemiljø, sosial trivsel og trygghet. Den tonen kontaktlærer bygger opp i en klasse er viktig for miljøet”</i></p> <p><i>” ... stort sett kjenner ikke elevene hverandre når de kommer til oss. Vi har et program når de kommer til oss på begynnelsen av skoleåret. Et skolestartprogram som vi har utviklet hvor vi jobber med å senke skuldrene og bli kjent. Vi er ute i skogen og jobber med teambuilding. Vi gjør teambuilding ting også har vi en sånn gruppeveiledning hvor vi jobber med kommunikasjon, samarbeid, og å lytte”</i></p> <p><i>”Vi har elever som har sittet på do i flere pauser og ikke tør å være sammen med andre. Når vi avdekker sånne ting så handler det om å være tett på, at det er flere voksne tett på. Men vi er i videregående og man har en forventning om at elever skal klare litt sosialt selv om vi ser at de ikke alltid gjør det</i></p> <p><i>”vi satser jo veldig på godt skolemiljø, og det er ikke bare meg vi har jo tre miljøarbeidere nå i full stilling for å være tett på elevene og har aktiviteter for å ha det litt morsomt”</i></p>
	Samarbeid en nøkkelfaktor	<p><i>”Jeg tenker for at rådgiver skal kunne hindre frafall så tror jeg nøkkelen er dette med tett samarbeid”</i></p> <p><i>” Jeg ser jo det at hvis du kan få god kontakt med foreldrene og at vi kan spille på lag med foreldrene så tror jeg at det er lettere å få ungdommen til å fullføre og bestå. Foreldresamarbeid er kjempeviktig. Det ser vi jo det første året, det andre året er vanskeligere for da er de over 18 og da</i></p>

		<p><i>er det ikke sikkert at de ønsker at skolen skal ha kontakt med foreldrene”</i></p> <p><i>” Det handler om å være tett på lærerne og at vi har tett samarbeid med helsesøster og PPT som gjør at vi er raske til å snu elevene, det tror jeg er veldig lurt. Jeg tror ikke en rådgiver alene kan klare mange elever som sliter med helse og motivasjon ”</i></p> <p><i>”Elever som er i ferd med å falle fra så pleier vi å samarbeide med NAV eller BUP og prøver å lage alternative løp”</i></p> <p><i>”Kanskje åpne opp for enda mer tettere samarbeid med praksis og tenke mer alternativt. Ikke være bare på skolens lokaler, det tror jeg kan hjelpe”</i></p> <p><i>”Ha tett kontakt med faglærer og følge elever med høyt fravær. Så ta en samtale og spør litt om hva grunnen er og hva skolen kan gjøre, hva de selv kan gjøre for å redusere fravær sånn at de kan fullføre”</i></p> <p><i>”Kontaktlærer er på en måte førstelinjen og ser eleven mer enn det jeg som rådgiver gjør. De kan påvirke elever til å gå på skolen i større grad enn det rådgivere kan”</i></p> <p><i>”Se hver enkelt elev og se dem tidlig. Ha et samarbeid mellom kontaktlærer, ledelse og rådgiver. Det tror jeg er kjempe viktig”</i></p> <p><i>” Det er et samarbeid mellom kontaktlærer og rådgiver. Vi diskuterer hva vi gjør med de som begynner å sjangle litt og som har stort fravær . Vi kaller inn og ser hva saken er”</i></p> <p><i>”En gang i måneden går vi gjennom hver klasse med kontaktlærer. Vi sitter sammen og går gjennom elevlistene og ser hver eneste elev, og hvilken elev som trenger ekstra oppfølging”</i></p> <p><i>Gjennom samarbeid med kontaktlærer kan vi diskutere hva vi gjør med de elevene som</i></p>
--	--	---

		<p><i>vi ser har begynt å skli ut og vi prøver fort å se hvis det er stor fravær så kaller vi inn og ser hva saken er.</i></p> <p><i>”Det er OT kontakter ute i bydelene. Da samarbeider vi sånn at hvis det er en ungdom som slutter så skal OT i bydelen hvor de bor ha kontakt med ungdommen og finne noe tiltak som de eventuelt kan benytte seg av fram til de kanskje har bestemt seg for at de skal fortsette på skolen året etter”</i></p> <p><i>”Vi har tre ganger i høst det vi kaller klasselærerråd og som jeg deltar på. Og da fanger vi opp de elevene med høyt fravær og med dårlige resultater”</i></p> <p><i>”Der er det en missing link i forhold til hvilke tilbud vi har som samfunn og hva elevene kan klare. De skal gjerne prøve i tre år på videregående skole, før for eksempel Nav er villig til å komme på banen. Det synes jeg er alt for seint”</i></p>
	<p>Flere lærlingplasser og alternative løp</p>	<p><i>”Det jeg skulle ønske meg er at vi har alternativer til skolen ute”</i></p> <p><i>”Vi ser at mange kommer inn her og blomstrer etter at det har vært ute i praksis og ser hvor gøy de synes det er å jobbe Og da klarer noen å jobbe såpass med fag at de kommer seg gjennom”</i></p> <p><i>”Det er klart at en del ungdom har et annet behov en de vi skole kan tilby. Vi har en del ungdom som ikke passer innenfor skolens rammer og vilkår”</i></p> <p><i>” Vi kunne hatt andre løsninger. Vi har problemer med praksisplasser så det kunne vært mye bedre bruk av penger å kanskje motivere bedrifter skattemessig. For eksempel få bedrifter til ta inn sekstenåringer som har behov for å ha enn</i></p>

		<p><i>jobb enn å være på videregående skole. For det er mange av disse elevene som er gode i å jobbe”</i></p> <p><i>”Jeg tenker målet fullføre og bestå er for høyt for noen elever. Vi må stikke fingeren i jorda og se hvordan vi skal få disse elevene ut i en jobb. Vi skulle hatt mye mer samarbeid med bedrifter”</i></p> <p><i>”Det er en missing link i forhold til tilbyd vi har som samfunn og hva elevene klarer. De skal gjerne prøve i tre år på videregående skole, før nav for eksempel er villig til å komme på banen”</i></p> <p><i>”Vi mangler et tilbud til de elevene som ikke står på noen fag. De trenger ikke tre år på videregående skole og oppleve så mye nederlag før NAV kommer på banen. Vi burde hatt”</i></p> <p><i>”Det bør opprettes alternative løp utenfor skolen fordi vi bli gående og bære på disse elevene. Vi blir lite grensesettende, veldig lyttende til alt som er vanskelig og gir ette hele tiden. Vi kommer veldig bakpå istedenfor å pushe litt. Vi bli redde for å miste de og det gjør vi selvfølgelig fordi vi har ikke noe å miste de til”</i></p> <p><i>”Vi har en del elever som ikke klarer dette løpet og vi har ingen andre verktøy”</i></p> <p><i>”Jeg savner fleksible tilrettelegningsmuligheter for elever som må ha alternative løp. De forsøkte for eksempel med praksiskandidater. Det var jo fint for elever som ikke greide å bestå teori. Det kunne vi hatt flere av...”</i></p> <p><i>” Vi burde hatt en mye raskere avklaring av hvem som vil klare å fullføre sånn at man allerede første året kunne få kontakt med NAV. Det er jo for mye fokus på at de skal bruke tre eller fire år på ungdomsretten før man får hjelp til å komme ut i en jobb. Og da har så mange mislykkes så mye at selvtiliten er for lav. For da føler de at de bommer gang på gang på gang”</i></p>
--	--	---

