

MASTEROPPGAVE

Emnekode: SPD5003

Navn: Christian Berglund Jensen

Elevenes trivsel: essensielt for å hindre frafall i videregående skole

En kvalitativ undersøkelse om unge voksne som har avsluttet videregående opplæring

Dato: 15.11.21

Totalt antall sider: 111

[...] jeg føler jeg har fått et så ekkelt, på en måte, syn på dem, på lærerne. [...] som egentlig er idiotisk. Man skal jo gi nye en sjanse. Ehm, men den perioden så ga jeg egentlig - altså jeg hat - jeg hatet dem ikke, jeg mislikte dem meget. Det er et sterkt ord, ehm, og jeg hatet dem ikke. Ehm, jeg bare – skuffelser. At de ikke var der når jeg trengte det på en måte, at de ikke ga meg den, tiden jeg trengte. De snakka med meg ja, men ehm ... og de lærte meg ja, men de ga ikke meg den støtten. Den støtten at du er trygg.

Utdrag fra samtalen med Sandra

Forord

Ideen til dette masterprosjektets tema ble trolig sådd for flere år siden da jeg jobbet innen psykisk helse. Gjennom mange år i jobben møtte jeg unge mennesker som av ulike årsaker havnet utenfor, og på kant med samfunnet. Mye av arbeidet vi gjorde var relasjonsarbeid hvor vi jobbet tett med pasientene for at de skulle få det bedre. Men arbeidet vi gjorde inntraff etter at disse menneskene var utsatt for kriser og traumatiske opplevelser. Flere av pasientene jeg møtte hadde utfordringer da de gikk i skolen, og mange fullførte ikke. Jeg hadde ingen pedagogisk erfaring på den tiden, men allikevel ble jeg mer og mer nysgjerrig på hvilket arbeid som gjøres eller bør gjøres som kan bidra til å hindre at så mange mennesker havner utenfor det sosiale fellesskap. Og enda verre, blir psykisk syke.

Under en forelesning om frafall i videregående opplæring, ved dette masterstudiet i tilpasset opplæring, ble det helt klart for meg at jeg ville vie min masteroppgave til å undersøke hva som bidrar til elevenes trivsel i skolen. Mye av kunnskapen som er opparbeidet om årsaker til frafall er hentet fra pedagoger og andre voksne i skolen. I dette masterprosjektet ville jeg forsøke å løfte frem ungdommenes stemme i frafallsproblematikken. Hva slags historier fra skolemiljøet forteller de?

Først og fremst vil jeg takke informantene for deres uvurderlige bidrag til dette masterprosjektet. Det krever mot og styrke å stille opp til samtale med et fremmed menneske. Historiene de har delt med meg har vært emosjonelle og svært sterke. De har måttet gå inn i seg selv og kjenne på en del følelser som ikke nødvendigvis er positive. Men jeg har stor tro på historiene deres kan utgjøre en forskjell ved å bli fortalt. Takk for at dere var villig til å dele av deres erfaringer. Det er med håp at deres historier kan føre til at flere blir sett og tatt på alvor i skolen. Deres historier har også bidratt til å heve min kunnskap om det psykososiale skolemiljøet. En stor takk rettes også til mine venner og familie. Deres støtte og oppmuntring på veien har holdt meg gående. Takk også for interesse, entusiasme og god mottakelse ved aktivitetshuset intervjuene med ungdommene ble gjennomført. Og sist, men ikke minst, vil jeg også takke min veileder, Bente Forsbakk. Din emosjonelle og instrumentelle støtte har vært essensiell for min motivasjon og tro på at jeg ville komme i havn med dette masterprosjektet.

Oslo, november 2021

Christian Berglund Jensen

Sammendrag

Formålet med dette masterprosjektet er å løfte frem de unges stemme i frafallsproblematikken, og på den måten sette de unge i sentrum. Målet med dette masterprosjektet er å få et innblikk i de unges opplevelser og erfaringer fra det psykososiale skolemiljøet, og hvordan det påvirket trivselen. På bakgrunn av dette utarbeidet jeg følgende problemstilling:

Hva slags historier fra det psykososiale skolemiljøet forteller unge mennesker som har valgt å avslutte videregående opplæring underveis i løpet?

For å få frem hva jeg spesielt har vektlagt i mitt masterprosjekt, og å få frem mer nyansert kunnskap er mine utarbeidede forskningsspørsmål: i) om de opplevde at de hadde gode relasjoner til lærere og medelever, ii) om de opplevde utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter, iii) og hvorvidt elevene opplevde et læringsmiljø der de hadde medvirkning i skolearbeidet og anerkjennelse av egen atferd.

Mitt masterprosjekt har en fenomenologisk tilnærming, og kvalitative, semistrukturerte intervjuer har bidratt til en stor mengde empiriske funn med rike historier fra fem ungdommer som alle avsluttet videregående opplæring underveis i løpet.

Kun periodevis gjennom hele skoleløpet omtalte ungdommene relativt gode relasjoner med lærerne. Funnene viser at ungdommene hadde få opplevelser der undervisningen var tilpasset deres faglige nivå og hvor lærerne ga instrumentell støtte. I flere tilfeller forteller ungdommene om nedlatende atferd blant lærere når de gjorde det dårlig faglig. Oppmuntring på det de gjorde bra var ofte fraværende. Den manglende tilpassede opplæringen og instrumentelle støtten bidro til at flere ikke klarte å følge med. Det gikk sterkt utover motivasjonen og trivselen. Flere ga bare opp.

Oppsummert viser resultatene at ungdommene ikke opplevde et psykososialt skolemiljø der de grunnleggende psykologiske behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi ble tilfredsstillt. Dette gikk sterkt utover deres trivsel i skolen, allerede fra barneskolen. Da ungdommene begynte i videregående opplæring tok det ikke lang tid før de valgte å avslutte skolegangen. Tilhørighet var det behovet som sterkest påvirket ungdommenes grunn til å slutte på skolen. Og det var særlig tilhørighet til lærerne som påvirket flest.

Nøkkelord: autonomi, tilhørighet, emosjonell støtte, kompetanse og instrumentell støtte

Abstract

The purpose of this master's thesis is to highlight the young people's voice in the dropout problem, and in that way put the young people at the center. The aim of this master's thesis is to gain insight into the young people's experiences from the psychosocial school environment, and how it affected their well-being. Based on this, I prepared the following research problem:

What kind of stories from the psychosocial school environment does young people who have chosen to drop out disclose?

To bring out what I have particularly emphasized in my master's thesis, and to bring out more nuanced knowledge, my prepared research questions are: i) whether they experienced that they had good relations with teachers and fellow students, ii) whether they experienced challenges and mastery of tasks and activities, iii) and whether the students experienced a learning environment in which they participated in schoolwork and recognition of their own behavior.

My master's thesis has a phenomenological approach, and qualitative, semi-structured interviews have contributed to a large number of empirical findings with rich stories from five young people who all dropped out of school.

Only periodically throughout did the young people mention relatively good relations with the teachers. The findings show that the youth had few experiences where the teaching was adapted to their academic level and where the teachers provided instrumental support. In several cases, the youth disclose of condescending behavior among teachers when they did poorly academically. Encouragement for what they did well was often absent. The lack of adaptation to the teaching and instrumental support led the youth unable to keep up. It strongly affected motivation and well-being. Several just gave up.

In summary, the results show that the young people did not experience a psychosocial school environment where the basic psychological needs for belonging, competence and autonomy were satisfied. This greatly affected their well-being at school, already from primary school. When the young people started in upper secondary education, it did not take long before they chose to drop out. Belonging was the need that most strongly influenced young people's reason to drop out of school. And it was especially belonging to the teachers that influenced most.

Keywords: autonomy, belonging, emotional support, competence, and instrumental support

Innhold

Forord	2
Sammendrag	3
Abstract	4
1. Innledning	8
1.1 Bakgrunnen for mitt masterprosjekt	8
1.2 Problemstilling og avgrensing	10
1.3 Begrepsavklaring	10
1.3.1 Trivsel	11
1.3.2 Å trives i skolen	12
1.3.3 Opplevelse	13
1.3.4 Psykososialt miljø	13
1.4 Oppgavens struktur	14
2. Teoretisk referanseramme og nyere forskning	15
2.1 Utviklingsøkologisk teori – samhandling på ulike nivåer	15
2.2 Selvbestemmelsesteorien og de grunnleggende behovene alle mennesker har	17
2.1.1 Tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov	19
2.3 Miljøfaktorer i skolen som fremmer elevenes trivsel	20
2.3.1 Behovet for tilhørighet handler om å oppleve sosial nærhet til andre	22
2.3.2 Behovet for kompetanse handler om å oppleve mestring i skolen	26
2.3.3 Behovet for autonomi handler om individets selvbestemmelse	30
2.3.4 Skolen – et av elevens største og viktigste domener	33
2.3.5 Samarbeid mellom hjem og skole	35
3. Metode	37
3.1 Kvalitative undersøkelsesmetoder	37
3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver	38
3.2.1 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming	38
3.3 Det kvalitative forskningsintervju	40
3.3.1 Utvikling av intervjuguide	41

3.3.2	Gjennomføring av det semistrukturerte intervju	42
3.4	Utvelgelse av informanter	43
3.4.1	Rekruttering og gjennomføring av intervju	44
3.5	Undersøkelsens validitet og reliabilitet	45
3.6	Forskningsetiske overveielser	46
3.7	Transkribering av intervjuer	48
3.7.1	Analysering og koding av empirien	49
4.	Ungdommenes fortellinger fra det psykososiale skolemiljøet	52
4.1	Et narrativt møte med ungdommene	52
4.1.1	Espen - Det beste med skolen var det sosiale	53
4.1.2	Mari - Ensomheten var trolig for vond å bære	53
4.1.3	Thomas - Mobbing preget ham fra første skoledag	54
4.1.4	Sandra - En ressurssterk jente med manglende mestringstro	55
4.1.5	Tina - Hun ønsket ikke å oppleve å bli behandlet annerledes	55
4.2	Oppløve at de hadde gode relasjoner til lærere og medelever	56
4.2.1	Lærerens emosjonelle støtte	56
4.2.1.1	Sammenfatning	62
4.2.2	Venner og ensomhet	62
4.2.2.1	Sammenfatning	67
4.3	Oppløve utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter	68
4.3.1	Oppløvelse av tilpasset oppløring	68
4.3.1.1	Sammenfatning	73
4.3.2	Lærerens instrumentelle støtte	74
4.3.2.1	Sammenfatning	78
4.4	Oppløve et læringsmiljø der de har medvirkning	78
4.4.1	Anerkjenne deres følelser og perspektiv	78
4.4.1.1	Sammenfatning	81
4.4.2	Ungdommenes selvbestemmelse i det psykososiale skolemiljøet	81
4.4.2.1	Sammenfatning	83
5.	Hva ungdommenes historier forteller oss – drøfting av resultat	84
5.1	Ungdommene hadde få og svake bånd til lærere og medelever	84
5.1.1	Lærernes emosjonelle støtte var ofte fraværende	85
5.1.2	Ungdommene var rammet av ensomhet og de hadde få venner	88

5.2	Ungdommene hadde få opplevelser som medførte mestring	92
5.2.1	Undervisningen var lite tilpasset ungdommene	93
5.2.2	Den instrumentelle støtten var ofte fraværende	97
5.3	Ungdommene hadde lite anerkjennelse og selvbestemmelse	101
5.3.1	Ungdommene opplevde lite anerkjennelse i det psykososiale miljøet	101
5.3.2	Når selvbestemmelsen blir utfordret	104
6.	Oppsummering i lys av problemstilling og forskningsspørsmål	107
6.1	Styrker og begrensninger med metoden	110
6.2	Implikasjoner for videre forskning	110
	Referanser	112
	Vedlegg	119
V.1	Transkripsjonskonvensjoner	119
V.2	Intervjuguide	120
V.3	Informasjonsskriv med samtykkeerklæring	126
V.4	NSD vurdering av masterprosjektet	129

1. Innledning

«Aldri før har flere fullført videregående opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2020). Dette uttalte dagens regjering i en pressemelding, høsten 2020. Rekordhøye 78.1 prosent av alle elever som begynte i videregående opplæring i 2013 fullførte innen normert tid. Allikevel skal vi ikke glemme at det innebærer at mer enn 20 prosent av de som valgte å begynne i videregående opplæring også valgte å slutte før de fullførte. Av nærmere 64.000 elever som begynte i 2014 var det så mange som 13.000 elever, grovt regnet, som ikke fullførte (SSB, 2021). Det er svært mange enkeltskjebner som dermed løper en høy risiko for å falle utenfor, og vil med det stå i fare for ikke å kunne ta del i, samt bidra til alle godene i vårt samfunn. Den norske skolen er langt unna å innfri regjeringens mål om at 9 av 10 elever skal fullføre videregående opplæring. Men også dette målet innebærer at nær 6500 elever ikke fullfører videregående opplæring. Dette er bare tall. For å vise frem ungdommene som utgjør disse tallene har jeg som formål med mitt masterprosjekt å løfte frem de unges stemme i frafallsproblematikken. Målet med dette masterprosjektet er å få et innblikk i de unges opplevelser og erfaringer fra det psykososiale skolemiljøet, og hvordan det påvirker trivselen.

Som faglærer i skolen har jeg med egne øyne sett ungdommene som faller ut. Jeg har møtt de som opplever at de ikke hører til. Jeg ser at mange av disse ungdommene sliter faglig. Ofte har de også få og dårlige relasjoner til medelever og voksne i skolen. Som masterstudent i Tilpasset opplæring med fordypning innen spesialpedagogikk ser jeg det nærmest som min plikt å rette mitt fokus mot denne utfordringen. Tilpasset opplæring er et prinsipp som gjennomsyrrer både grunnskolen og videregående opplæring. Skolen er også pliktig å arbeide for å tilpasse opplæringen for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2021). Det innebærer at eleven skal oppleve at opplæring er tilpasset gjennom hele skoleløpet. Målet med tilpasset opplæring er blant annet å legge til rette for at eleven skal oppleve mestring - at eleven oppnår kompetanse. Og kanskje viktigere er tilpasset opplæring, i henhold til den enkelte elevs behov og utgangspunkt, også en forutsetning for en skole som er inkluderende (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 10).

1.1 Bakgrunnen for mitt masterprosjekt

Ifølge FNs barnekonvensjon artikkel 28, plikter de stater som er part i denne konvensjonen å arbeide for å fremme tiltak for å oppmuntre til regelmessig skolegang, og samtidig redusere

antall elever som ikke fullfører skolegangen (Barnekonvensjonen, 2003, s. 22). Etersom Norge er ett av medlemslandene i FN, er vi også pliktig.

Etter mange år med høyt frafall i videregående skole (Markussen, 2010, s. 6), ble det av Kunnskapsdepartementet i 2015 publisert en omfattende rapport om det psykososiale skolemiljø. Rapporten «Å høre til» (NOU 2015: 2, 2015, s. 31) utredet de samlede virkemidlene for å skape et godt psykososialt skolemiljø. Utvalget som gjennomførte utredningen støttet seg til Utdanningsdirektoratets definisjon av begrepet «læringsmiljø», som de miljømessige faktorene i skolen som påvirker faglig og sosial læring. Ifølge utvalget vil begrepet læringsmiljø kunne avgrenses til forhold lærere og skoleledere har innflytelse over, og er i stand til å påvirke. Utvalget fremhever at ettersom «elevene har en rett til et trygt psykososialt skolemiljø som fremmer helse, trivsel, læring og sosial tilhørighet, har de også rett til et trygt læringsmiljø, noe som er viktig for elevens læring». Og det er nettopp det som kommer frem i dette sitatet jeg ønsker å rette søkelyset på gjennom mitt masterprosjekt.

I St.meld. nr. 31 (Kunnskapsdepartementet, 2008, s. 26) vektlegges helse og trivsel som vesentlige faktorer for å opprette gode læringsrammer i skolen. Og den norske skolen er ifølge Opplæringsloven § 9 A-4 (1998, endret 2002) lovpålagt å arbeide for å fremme et godt psykososialt skolemiljø der elevene kan oppleve trygghet og sosial tilhørighet. Etersom manglende sosial tilhørighet og lav skolemotivasjon er blant de viktigste årsakene til frafall, er det rimelig å anta at økt skoletrivsel vil kunne bidra til å forebygge dette problemet (Markussen, 2010, s. 9). For samfunnet og enkelteleven er frafall en stor utfordring. Langtidskonsekvensene kan være fattigdom, arbeidsledighet og sosial eksklusjon (Fortin, Marcotte, Potvin, Royer, & Joly, 2006; Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014; 2015; Wilkins, 2008; Reid, 2010). En rekke studier har også vist en sammenheng mellom lav utdanning og høy arbeidsledighet, og lav utdanning og kort levetid (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot, & van den Brink, 2013, s. 16). I tillegg er det funnet en sammenheng mellom lav utdanning og ungdomskriminalitet (Reid, 2010, s. 3).

I rapporten «Trivsel i skolen» (Helsedirektoratet, 2015, s. 6) kommer det frem at et godt psykososialt skolemiljø som fremmer trivsel kan bidra til å forsterke elevenes ressurser og funksjon både på kort og lang sikt. Når elevene trives på skolen, vil de også oppleve skolen som et meningsfylt sted å være og dermed investere mer i læringsarbeidet de inngår i (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 15). I tillegg til læring er sosialisering og omsorg for elevene innenfor skolens mandat (Samdal, 2009, s. 320). Den sentrale forskningslitteraturen og

statlige styringsdokumenter løfter frem grunnleggende verdier som er essensielle for god helse og trivsel i skolen. Det er trivsel i skolen jeg blant annet skal undersøke i mitt masterprosjekt, og dette leder meg til min problemstilling og avgrensning for masterprosjektet.

1.2 Problemstilling og avgrensning

I rapporten «Trivsel i skolen» (Helsedirektoratet, 2015, s. 10) hevdes det at utvikling og positiv vekst hos eleven fremmes ved at deres grunnleggende behov for tilhørighet, autonomi og kompetanse tilfredsstilles. Mangel på tilhørighet var blant de viktigste årsakene til frafall i studien til Frostad og Mjaavatn (2014, ss. 53-54). I rapporten «Å høre til» (NOU 2015: 2, 2015, ss. 122-123) belyses kompetanse, tilhørighet og autonomi blant noen av flere sentrale faktorer for å fremme et trygt psykososialt skolemiljø. Med bakgrunn i disse rapportene og nyere forskning om frafall i skolen har jeg utarbeidet følgende problemstillingen:

Hva slags historier fra det psykososiale skolemiljøet forteller unge mennesker som har valgt å avslutte videregående opplæring underveis i løpet?

For å få frem hva jeg spesielt har vektlagt i mitt masterprosjekt, og å få frem mer nyansert kunnskap er mine utarbeidede forskningsspørsmål: i) om de opplevde at de hadde gode relasjoner til lærere og medelever, ii) om de opplevde utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter, iii) og hvorvidt elevene opplevde et læringsmiljø der de hadde medvirkning i skolearbeidet og anerkjennelse av egen atferd.

1.3 Begrepsavklaring

Mitt masterprosjekt har fokus på det psykososiale miljøet, og her blir begrepet trivsel sentralt. Den internasjonale forskningslitteraturen er rik på engelske ord som brukes for å beskrive det å ha det godt. Eksempler på disse er «well-being», «wellness», «happiness» og «subjective well-being». Det er begrepet trivsel som hovedsakelig benyttes i det norske språk om en subjektiv vurdering av hvordan man har det (Helsedirektoratet, 2015, s. 6). For å klargjøre dette begrepet velger jeg å presentere ulike tilnærminger som kan belyse hva det vil si å trives.

1.3.1 Trivsel

Noen psykologer likestiller trivsel med glede hevder Ryan og Deci (2017, s. 239), og legger til at denne hedonistiske tilnærmingen hovedsakelig er definert som tilstedeværelsen av positiv påvirkning og fraværet av negativ påvirkning. I tillegg til denne måten å definere trivsel på la Diener (2000, s. 34) til et kognitivt eller evaluerende element, som sammen beskrives som subjektivt velvære. Det fine med å fokusere på subjektivt velvære er at det gjør det enklere for forskere å avgjøre empirisk hva det gode liv er.

På tross av disse fordelene hevder allikevel Ryan og Huta (2009, s. 203) at subjektiv glede og tilfredshet alene ikke utgjør en fullstendig eller passende definisjon av velvære. Ryan, Huta og Deci (2008, s. 144) trekker særlig frem Aristoteles som anså hedonistisk glede som et svært vulgært ideal. Aristoteles mente i stedet at sann glede er å finne i å gjøre det godt i det som er verdt å gjøre (Ryan, Curren, & Deci, 2013, s. 65). Et liv karakterisert av søken etter det høyeste menneskelige gode omtalte Aristoteles som *eudaimoni*. Ryan og Deci (2017, s. 240) hevder dette synet Aristoteles fremmet antyder at kultivering av det beste i oss selv representerer en pålitelig vei til vedvarende lykke. Det som også er interessant med den Aristoteliske holdningen er at den er iboende kritisk. Å leve godt innebærer handlinger av en bestemt karakter slik at det virker foreskrivende (Ryan & Huta, 2009, s. 203). Det aristoteliske synet på *eudaimoni* anser velvære, ikke som en tilstand av komfort i motsetning til smerte, men som å leve godt. Ryan et al. (2008, s. 145) beskriver en lykkelig person som en som både lever godt og gjør det godt. De sier videre at å leve godt innebærer aktivt og utelukkende å strekke seg etter hva som anses å være av iboende menneskelig verdi, og som står i sterk kontrast med jakten på materielle goder, status eller tilfredsstillelse av lyster som trekker et menneske vekk fra dyder. Å strekke seg mot et liv basert på eudaimoniske prinsipper er frivillig, og er et uttrykk for egne valg, fremfor å være et produkt av ytre faktorer og ignoranse. Når de ser på *eudaimoni* så kjennetegnes det av en reflektert og fornuftig holdning, og innebærer å aktivt strekke seg mot å gjøre det godt i alle aktiviteter som anses verdifulle, gjennomføre reflekterte valg, og i tillegg arbeide frivillig mot mål som representerer realiseringen av våre høyeste menneskelige ambisjoner.

Velvære beskrives av noen (Ryan & Deci, 2000; Ryan & Deci, 2001) best i form av å trives eller å være godt fungerende, og er ikke bare basert på tilstedeværelse av positive følelser, og fraværet av negative følelser. Trivsel preges av vitalitet, bevissthet, tilgang til og utøvelse av egne evner og sann selvregulering. Godt fungerende individer nyter et positivt samspill mellom

egne evner og er i kontakt med deres behov og indre tilstand. De oppfatter ikke omstendighetene både de og andre befinner seg i defensivt. Ryan og Deci (2017, s. 241) beskriver godt fungerende individer som spontane, og de føler seg ikke begrenset i å forfølge sine interesser.

Ryan og Deci (2017, s. 241) hevder godt fungerende individer ofte rapporterer at de har mye glede i hverdagen, og viser færre symptomer på angst og depresjon. De har mer energi og vitalitet, kjenner på høyere integritet og mening, går sjeldnere i forsvar, og har færre somatiske plager. Dette støttes av tidligere forskning (Ryff, 1989; Waterman, 1993) der det bekreftes at godt fungerende individer karakteriseres av å ha dypere relasjoner, større klarhet i deres mål, og en følelse av bevissthet for hva som er meningen i deres liv. Ryan og Deci (2017, s. 241) mener det er individets orientering, assimilering og kreative kontakt med verden og ens egne verdier som er i fokus når velvære defineres. De sier videre at det er kun når individet er integrert, selvorganisert, levende og rasjonell at velvære gjenkjennes. Samtidig hevder de det er flere faktorer som påvirker et menneskes evne til å fungere godt og trives. Hvert individs utvikling møtes av muligheter og hindre som er unike for dem.

Over har jeg benyttet flere engelske og norske begrep som omhandler opplevelsen av å ha det godt. Det er en rekke begrep i det norske og engelske språket som brukes i både faglitteratur og forskning om den subjektive opplevelsen av «å ha det godt» eller «å føle seg vel». Norske begrep som benyttes i faglitteraturen er blant annet trivsel, velvære, lykke, mestring, velbefinnende, subjektivt velvære, livskvalitet og livstilfredshet (Helsedirektoratet, 2015, s. 7).

1.3.2 Å trives i skolen

Når det gjelder helsefremmende arbeid og positiv utvikling i skolen, er «trivsel» og mer spesifikt «skoletrivsel» blant de mest benyttede begrepene i forskningslitteraturen (Helland & Næss, 2004; Samdal, et al., 2016). Ifølge Huebner og Gilman referert i Helsedirektoratet (2015, s. 8) skiller trivsel i skolen, eller skoletrivsel, seg fra det enkeltstående begrepet «trivsel» ved at de er mer domenespesifikke. Begrepene omhandler spesifikt skolen og hvorvidt eleven føler seg inkludert i det psykososiale skolemiljøet og hvordan eleven vurderer egne opplevelser på skolen. Skoletrivsel er en sentral komponent for barn og unge i vurderingen av den totale opplevelsen av å ha det godt. Dette kommer av at skolen er en av de arenaene barn og unge tilbringer store deler av tiden.

Med tanke på hvordan begrepet «trivsel» benyttes innen forskningslitteraturen, statlige styringsdokumenter og på folkemunne vil jeg argumentere for at det er det begrepet som best beskriver og omfavner de ulike engelske begrepene nevnt ovenfor. I henhold til utvalget bak rapporten «Trivsel i skolen» (Helsedirektoratet, 2015, s. 8) inkluderer trivselsbegrepet positive følelser og tilfredshet, i tillegg til opplevelsen av muligheter, vekst, utvikling og sosiale relasjoner. Videre anser de også at begrepet har et element av helhetlig evaluering av hvordan en opplever livet generelt. I tillegg kan begrepet brukes om spesifikke domener, som skoletrivsel. På bakgrunn av dette velger jeg videre i hovedsak å benytte begrepet trivsel når jeg omtaler innhold som tradisjonelt inkluderes i subjektivt velvære.

1.3.3 Opplevelse

Gjennom hele dette masterprosjektet har det vært ungdommens opplevelser fra det psykososiale skolemiljøet som har vært interessant å løfte frem. Begrepet opplevelse kan derfor være vesentlig å legge et innhold i. Ved å søke opp ordet på nett dukker det opp forklaringer som går på den enkelte persons erfaring, påvirkning fra omgivelser mm. Jeg velger å forstå og bruke begrepet opplevelse i min videre tekst som: ungdommenes subjektive erfaring, emosjonelle tilstand, tankeprosesser og betraktninger.

1.3.4 Psykososialt miljø

Ifølge Svartdal (2020) er begrepet psykososial en fellesbetegnelse på psykiske og sosiale forhold som er av relevans for et individs mentale helse og fungering. Videre regner Svartdal sosiale forhold blant annet som et individs oppvekstvilkår, hjemmeforhold, forhold på skolen, arbeidsmiljøet o.l. Mens de psykiske forhold viser til individets emosjonelle og kognitive evne til å håndtere de sosiale forhold individet tar del i. Hvordan en person opplever et gitt psykososialt miljø er derfor et resultat av samhandlingen mellom individuelle og sosiale faktorer (Svartdal, 2020). Samtidig vil det i noen sammenhenger være mulig å gjenkjenne psykososiale miljøer som er uheldig, objektivt sett. I et skolemiljø kan dette eksempelvis være for mange elever per lærer som kan føre til svakere relasjoner.

I opplæringsloven kapittel 9a benyttes begrepet skolemiljø. Utvalget bak rapporten «Å høre til» (NOU 2015: 2, 2015, s. 30) hevder begrepet trolig ble valgt som et tilsvar til begrepet arbeidsmiljø for arbeidstakere. Videre inndeles skolemiljøet i det fysiske og psykososiale skolemiljøet. Utvalget henviser også til veilederen til opplæringsloven kapittel 9a som videre

utdyper begrepet psykososialt skolemiljø. Der står det at «Med psykososialt miljø menes her de mellommenneskelige forholdene på skolen, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette. Det psykososiale miljøet handler også om elevenes opplevelse av læringssituasjonen». Samtidig som det psykososiale skolemiljøet omfatter alt som foregår på skolen, i skoletiden, er ikke det psykososiale skolemiljøet avgrenset til forhold på skolen i skoletiden (s. 30). I tillegg til forhold på skolens område i skoletiden omfatter det psykososiale skolemiljøet også skoleveien, skoleturer og arrangementer i regi av skolen både i og utenfor skoletiden.

Med bakgrunn i Svartdals definisjonen av det psykososiale miljøet og opplæringslovens bruk av begrepet psykososialt skolemiljø omtaler jeg videre det psykososiale skolemiljø som alle forhold som har foregått i tilknytning til skolen ungdommene har vært en del av.

1.4 Oppgavens struktur

Min masteroppgave består av seks hovedkapitler der strukturen er som følger:

1. Innledningsvis aktualiserer jeg masteroppgaven i en norsk kontekst og jeg gir en kort introduksjon av forskningsfeltet gjennom underkapitlene: bakgrunn, problemstilling og begrepsavklaringer.
2. Videre presenterer jeg teori og forskning som vektlegger perspektiver som beskriver samhandlingen mellom individ- og miljøfaktorer. Her knytter jeg også problemstilling og forskningsspørsmål til forskning og litteratur som omhandler elevens samspill med medelever og lærere og andre viktige voksne i det psykososiale skolemiljøet.
3. Deretter presenterer jeg mitt vitenskapsteoretiske ståsted og valg av forskningsmetode. Jeg presenterer arbeidet med utvalg og rekruttering, samt masterprosjektets validitet, gyldighet og generaliserbarhet. Avslutningsvis drøfter jeg forskningsetiske overveielser, i tillegg til å vise hvordan jeg analyserte og kodet empirien.
4. Metodekapittelet følges av resultatene. Her er det ungdommenes historier som fortelles.
5. Deretter drøfter jeg ungdommenes historier (funnene) i lys av teori og nyere forskning.
6. Avslutningsvis oppsummerer jeg ved å se funnene i betraktning av problemstilling og forskningsspørsmålene. Jeg reflekterer over fordeler og begrensninger ved metoden, og jeg vurderer masterprosjektets begrensninger og implikasjoner for videre forskning.

2. Teoretisk referanseramme og nyere forskning

Hensikten med å redegjøre for teori og nyere forskning er å posisjonere mitt masterprosjekt innen tydelige referanserammer for å hjelpe meg forstå og beskrive ungdommens egne historier fra det psykososiale skolemiljøet. Grunnlaget for dette masterprosjektet er dermed teori og nasjonal og internasjonal forskning om det psykososiale skolemiljøet. Den teoretiske delen vektlegger perspektiver som beskriver samhandlingen mellom individ- og miljøfaktorer. Her beskrives relevante faktorer i skolehverdagen som kan være med på å påvirke barn og unges opplevelse av trivsel.

For å forklare hvordan de miljømessige faktorene henger sammen og påvirker hverandre, vil jeg diskutere Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori. De miljømessige faktorene hos eleven kan være forhold i læringsmiljø og skoleledelse. Det kan også være faktorer i den regionale og lokale politikken som legger føringer for hvilke verdier, forventninger og kultursyn som knyttes til skolen, og dermed hvordan skolen skal praktisere opplæringen (Helsedirektoratet, 2015, s. 9). Individets opplevelse av trivsel avhenger av samspillet mellom disse faktorene. En annen sentral teori jeg vil diskutere, for å utdype hvordan miljømessige faktorer innvirker på elevenes trivsel, er Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Denne teorien forklarer hvordan tilfredsstillende av menneskets grunnleggende psykologiske behov for tilhørighet, kompetanse og autonomi har betydning for deres vekst og utvikling (Deci & Ryan, 2015, s. 486). Selvbestemmelsesteorien vil bli benyttet til å belyse hvordan det psykososiale skolemiljøet, og med det læringsmiljøet, påvirker elevenes trivsel. Teori og forskningsstudier som er utgangspunktet for dette masterprosjektet har undersøkt det menneskelige samspillet i det psykososiale skolemiljøet. Litteraturen drøftes i lys av problemstillingen og hvordan de vil bidra til å besvare hvilke miljøfaktorer som fremmer elevenes trivsel.

Denne delen av masteroppgaven består av to kapitler som drøfter relevant teori, og et tredje som drøfter en liten del av en mengde studier som undersøker miljøfaktorer i skolen som påvirker elevenes helse og trivsel.

2.1 Utviklingsøkologisk teori – samhandling på ulike nivåer

Jeg trekker frem Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori fordi den forsøker å beskrive hvordan individer sosialiserer i en kultur, og vil således kunne gi oss forståelse for hvordan elever samhandler med medelever og voksne i det psykososiale skolemiljøet.

Urie Bronfenbrenner beskriver i sin utviklingsøkologiske teori at vekst og utvikling hos individet kan forklares gjennom prosesser mellom individ og miljø som påvirker begge gjensidig (Bronfenbrenner, 1979). Denne teoretiske retningen vektlegger et helhets- og samhandlingsperspektiv. Dette gjenspeiler min orientering for problemstilling hvor jeg ønsker å se på eleven i skolemiljøet, der elev og skolemiljø samhandler og påvirkes gjensidig. Teorien hjelper oss å forstå hvordan faktorer på flere ulike nivå har betydning for utvikling og atferd hos individer. De ulike nivåene som er vanlig å trekke frem er fra og med nasjonale samfunnsfaktorer knyttet til kultur, økonomi og skolestrukturer, til skolemiljørammer og familie- og vennerelasjoner (Helsedirektoratet, 2015, s. 12). Det er særlig lærere og vennerelasjoner jeg vil se nærmere på i mitt masterprosjekt.

Aagre (2014, ss. 42-44) hevder at den utviklingsøkologiske teorien, også omtalt som den utviklingsøkologiske modell, beskriver hvordan sosiale relasjoner formes av gjensidige interaksjoner mellom fire samfunnssystemer, omtalt som mikro-, meso-, ekso- og makrosystemene. Enkeltmennesket (her eleven) er å finne i mikrosystemet, men er å regne som en aktør i miljøene som befinner seg i mikrosystemets umiddelbare, direkte og nære kontekst (Rønningen, 2003, s. 58). De ulike nærmiljøene er eksempelvis familie, venner og skole. For elevens utvikling vil det være svært verdifullt med en positiv relasjon til deltakerne i de ulike nærmiljøene. Det har etter hvert blitt vedtatt hvor viktig det er med en god relasjon mellom lærer og elev. Gode relasjoner kan motvirke skolefravær generelt, men blir også trukket frem som særlig viktig for å unngå skulk, vegring og frafall (Havik, 2018, s. 41).

Det neste nivået i modellen omtales som mesosystemet og utgjør samspillet mellom nærmiljøene. Her er det naturlig å trekke frem samspillet mellom skole og hjem (Helsedirektoratet, 2015, s. 13). I neste nivå, eksosystemet, er ikke eleven selv en aktiv deltaker, men i dette systemet kan det være faktorer som påvirker eleven. Faktorer Bronfenbrenner her trekker frem kan være ulike ressurser og rammer som tildeles skolen og som da påvirker skolemiljøet eleven er del av på meso- og mikronivåene (s. 13).

Den utviklingsøkologiske teorien viser hvor viktig det er at forholdene, både i nærmiljøet og storsamfunnet, er lagt til rette for å oppnå trivsel og god helse blant folket (Mittelmark, 2012, s. 12). Med andre ord belyser denne teorien at helse og trivsel alene ikke er knyttet til hvert enkelt individ og deres valg. Helse og trivsel er avhengig av at omgivelsene støtter oppunder og påvirker helse og trivsel på flere ulike nivå (Helsedirektoratet, 2015, s. 13). Den

utviklingsøkologiske teorien er gjeldende for alle individer i alle samfunn. Overført til skolen illustrerer teorien hvordan elevers atferd er berørt av de komplekse forholdene og hvor viktig det er å tilrettelegge skolemiljøet på flere nivå for å oppnå god helse og trivsel blant elevene (Mittelmark, 2012, s. 13). Det er tydelig å se gjennom en slik tilnærming at en elevs trivsel og helse ikke er innenfor ens egen kontroll, men er avhengig av et skolemiljø der fruktbare prosesser for å fremme trivsel og helse stimuleres (Helsedirektoratet, 2015, s. 15).

Hvordan det psykososiale skolemiljøet utvikler seg og oppleves er med andre ord ikke alene opp til hver enkelt elev, men er et resultat av et samspill mellom elevene, lærere, skoleledelsen, det fysiske miljøet og til og med den lokale og regionale politikken. Det psykososiale samspillet, i første rekke mellom lærer og elev, og deretter mellom elevene, er i dette masterprosjektet grunnleggende å utforske. Selvbestemmelsesteorien som drøftes i neste kapittel undersøker særlig hvordan tilfredsstillelse av sentrale psykologiske behov preger elevenes opplevelse av trivsel i det psykososiale skolemiljøet.

2.2 Selvbestemmelsesteorien og de grunnleggende behovene alle mennesker har

Jeg fokuserer på det psykososiale skolemiljøet og her anser jeg det nødvendig å løfte frem teori som kan øke forståelsen for hvordan det psykososiale skolemiljøet henger sammen med elevens helse og trivsel. Teorien om selvbestemmelse hevder at tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi er uunnværlig for individets trivsel. Teorien knyttes dermed direkte til problemstillingen og forskningsspørsmålene.

Teorien om selvbestemmelse (Selvbestemmelsesteorien, som består av seks miniteorier), er en omfattende og mye brukt teori innenfor feltet positiv psykologi som omhandler motivasjon, personlig utvikling og trivsel (Danielsen, 2011; Deci & Ryan, 2017). Teorien startet med et søkelys på indre motivasjon, men har utvidet seg til å omfatte ytre motivasjon og nye perspektiver på blant annet trivsel, relasjoner, vitalitet og eudaimoni, samt andre emner (Ryan & Deci, 2019, s. 112). Teoriens tidlige søkelys på indre motivasjon var en viktig omorientering av fokus innen vitenskapen; menneskelig motivasjon. Motivasjonsvitenskapen hadde historisk sett vært dominert av behaviorismen som var opptatt av hvordan eksterne faktorer (miljømessige forsterkninger og straff) kunne bidra til å kontrollere atferden (Ryan & Deci, 2019, s. 114). I motsetning til behaviorismens fokus på faktorer i miljøet som påvirker

motivasjon, konsentrerer selvbestemmelsesteorien seg om individet og den aktive integrasjonsprosessen. Ifølge Ryan og Deci (2000b; 2010; 2019) er individets primære oppgave å assimilere, koordinere og regulere innspill både fra ytre (sosiale) og indre (følelser) miljøer.

Indre motivasjon defineres ofte gjennom å utføre en handling eller aktivitet for dens iboende tilfredshet. Dette er ofte handlinger som utføres fordi de er utfordrende, morsomme eller interessante (Deci & Ryan, 1985; Ryan & Deci, 2000b). Det var forskningen på indre motivasjon som tjente som inngangsport for utviklingen av en bredere psykologisk teori. Videre forskning på indre motivasjon og internalisering førte til konsekvente funn hvor man så hvor grunnleggende det var med tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet for å forsterke prosessen med å opparbeide en indre motivasjon. Mangel på tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet viste seg å hemme utviklingen av en indre motivasjon (Ryan & Deci, 2019, s. 115). I tillegg viste funn fra flere av de samme studiene konsekvent at tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet ledet til en rekke indikatorer på positive opplevelser og trivsel. I alt resulterte funnene i identifiseringen av et sett grunnleggende psykologiske behov, hvis tilfredsstillelse fremmer psykologisk vekst, integritet og trivsel. Ryan og Deci (s. 115) forklarer at disse grunnleggende behovene skiller seg konseptuelt fra motiv, da de representerer hva som kreves for integrert, virkelig selvregulert funksjon.

Forutsetningen for positiv utvikling og vekst hos individene er at deres grunnleggende behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi tilfredsstilles (Deci & Ryan, 2015, s. 486). Selvbestemmelsesteorien er dermed avgjørende for å forstå hvordan helse og trivsel hos individet stimuleres av omgivelsene. I henhold til denne teorien er mennesket grunnleggende sosial og nysgjerrig, med en søken om å forstå både seg selv og sine omgivelser (Ryan & Deci, 2000b; 2011). Mennesket har en naturlig disposisjon i retning utvikling og vekst (Adie, Duda, & Ntoumanis, 2008, s. 190). På tross av at mennesket naturlig orienterer seg i retning vekst og utvikling, er omgivelsenes støtte og aktive oppmuntring viktig. Deci og Ryan (2015; 2020) hevder at de sosiale omgivelsene mennesket befinner seg i, kan både skape og hindre positive prosesser hos enkeltindividet og mellom mennesker. For en elev kan dette medføre betydningsfulle forskjeller i motivasjon og personlig vekst (Helsedirektoratet, 2015, s. 9).

2.1.1 Tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behov

Formålet med dette masterprosjektet er å løfte frem de unges stemme i frafallsproblematikken, og på den måten sette de unge i sentrum. Målet med dette masterprosjektet er å oppnå økt kunnskap og forståelse for hvordan ungdom opplever det psykososiale skolemiljøet, og hvordan det påvirker trivsel i skolen. Jeg velger derfor å trekke inn teorien om de grunnleggende psykologiske behov, en av de seks miniteoriene som utgjør selvbestemmelsesteorien. Teorien beskriver hvordan tilfredsstillelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet bidrar til å fremme trivsel, og vil således være et viktig grunnlag for å besvare forskningsspørsmålene.

Behovet for autonomi handler om individets innflytelse gjennom eget initiativ i sine omgivelser, selvstyre og anerkjennelse av egen person og atferd (Reeve, 2006; Ryan & Deci, 2020). Autonomi innebærer at individet er fri til å ta selvstendige valg og regulere egen atferd og prioriteringer. Innenfor selvbestemmelsesteorien kjennetegnes autonomi særlig ved en indre autonom motivasjon hvor mål og valg styres av en indre stemme, fremfor ytre definerte mål som status og materielle goder (Deci & Ryan, 2015, s. 487). Behovet for tilhørighet handler om å oppleve nærhet med andre, og å føle seg sett, hørt og ivaretatt. I tillegg handler det om å danne varige og nære relasjoner. Kompetanse handler om å oppleve mestring og utfordring i aktiviteter og oppgaver (s. 486). Dersom en av disse grunnleggende behovene ikke er dekket kan opplevelsen av å trives være truet.

Tilfredsstillelse av disse grunnleggende behovene er en forutsetning for personlig vekst og god fungering i samfunnet. Det er viktig at omgivelsene individet befinner seg i støtter opp og fremmer slik innfrielse (Helsedirektoratet, 2015, s. 40). Ryan et al. (2008, s. 163) hevder at prosessen med å tilfredsstille de grunnleggende behovene av å oppleve tilhørighet, utøve kompetanse og oppleve å være autonom, vil kunne føre til økt trivsel. Å trives er med andre ord ikke det samme som gode opplevelser eller å føle seg tilfreds, men er et resultat av prosessen der individet i samspill med omgivelsene tilfredsstiller de grunnleggende behovene (Helsedirektoratet, 2015, s. 40). For å sikre optimal vekst og utvikling i skolen, er det ifølge denne teorien viktig at den enkelte elev får tilfredsstilt disse grunnleggende behovene i skolemiljøet (Ryan & Deci, 2000a; 2020).

Selvbestemmelsesteorien har tatt et tydelig standpunkt når det gjelder universaliteten til de grunnleggende psykologiske behov. Ettersom disse behovene defineres som menneskelige forhold som er nødvendig for optimal psykologisk utvikling og trivsel, innebærer det at disse

behovene gjelder alle mennesker. Til tross for at noen individer kan uttrykke å ha et mindre ønske for ett av disse behovene sammenlignet med andre, hevder Ryan og Deci (2017, s. 255) allikevel at disse individene vil lide dersom ett av de tre grunnleggende behovene ikke tilfredsstilles. Eksempelvis kan det i et klasserom være elever som hevder de ikke har behov for medbestemmelse og innflytelse gjennom eget initiativ i sine omgivelser, selvstyre og anerkjennelse av egen person og atferd. Teorien om de grunnleggende psykologiske behov mener likevel at mangel på tilfredsstillelse av behovet for autonomi, vil gå på bekostning av trivsel.

Å være motivert handler om å ha en indre kraft til utføre en handling. Elever med høy indre motivasjon oppdager egne talent og utvikler seg i positiv retning som kan gi utslag i gode prestasjoner, selvfølelse og høy livstilfredshet (Ryan & Deci, 2000a, s. 56). Ifølge Markussen (2010, s. 10) viser flere nasjonale undersøkelser at elever med faglig og sosialt engasjement, samt identifiserer seg med videregående utdanning, har økt sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring innen forventet tid. Som nevnt er det blant mange norske elever en lav, og i flere tilfeller manglende motivasjon som resulterer i at de slutter på skolen eller slutter uten å fullføre alle fag (Kunnskapsdepartementet, 2011, s. 104). Utvalget bak «Trivsel i skolen» (Helsedirektoratet, 2015, s. 11) hevder elever med høyt fravær eller som i verste fall slutter på skolen går glipp av uvurderlige utviklingsmuligheter, noe som kan gi seg utslag i alvorlige konsekvenser for helse og trivsel senere i livet. Ettersom flere elever i grunnskolen og videregående opplæring forteller om nedadgående eller lav motivasjon for skolen generelt og skolearbeid spesielt, mener utvalget det er viktig å jobbe frem gode tiltak for å motvirke en slik utvikling. Utvalget henviser til selvbestemmelsesteorien og foreslår å gi elevene «innflytelse på egne læringsprosesser, stimulere god sosial integrering blant medelever og vektlegge fokus på mestring heller enn prestasjoner i arbeidet med læringsoppgavene de møter i skolen» (s. 11).

2.3 Miljøfaktorer i skolen som fremmer elevenes trivsel

I kapittel 2.1 og 2.2 tok jeg for meg Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori og selvbestemmelsesteorien. Jeg vil i den videre litteraturgjennomgangen sette disse to teoriene i dialog når jeg presenterer faktorer i elevenes umiddelbare miljø som påvirker elevenes trivsel i skolen. Samspeillet mellom miljø og elev presenteres i lys av Bronfenbrenners mikro- og mesosystem, samt selvbestemmelsesteorien og tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene for tilhørighet, autonomi og kompetanse.

Tilfredsstillelse av de grunnleggende psykologiske behovene danner grunnlaget for trivsel. Gjennom begrepsavklaringen var det tydelig at trivsel går lenger enn hedonistiske utfall. Psykologisk trivsel må ses i lys av god fungering. Et individ med god mental helse er ikke bare fri fra psykiske lidelser, og ikke bare «glad». Ryan og Deci (2017, s. 256) tydeliggjør også at individer som trives kan mobilisere både psykisk og fysisk energi til å forfølge verdsatte aktiviteter. Særlig gjelder dette aktiviteter der individet kjenner på et personlig eierskap og motivasjon.

Hver og en av de psykologiske behovene er grunnleggende viktig, og mangel på tilfredsstillelse av én av de kan få alvorlige konsekvenser. Det viser seg derfor ofte at alle disse tre behovene er tilfredsstilt hos personer med god mental helse, og som uttrykker at de trives (Ryan & Deci, 2017, s. 249). Selvbestemmelsesteorien betrakter i tillegg disse behovene som gjensidig avhengig av hverandre. Under de fleste sammenhenger vil hvert grunnleggende behov legge til rette for tilfredsstillelsen av de andre behovene. Ryan og Deci (s. 249) hevder eksempelvis at det vil være vanskelig å oppleve mestring (kompetanse) innenfor et område hvor en ikke også kjenner seg fri til å ta selvstendige valg og regulere egen atferd (autonomi). Videre mener de at en person som ikke opplever å mestre en aktivitet eller utfordring trolig ikke vil vise særlig interesse for å engasjere seg heller. Samtidig vil personer sannsynligvis ikke oppleve mye nærhet i relasjoner som er kontrollerende og hvor tilfredsstillelsene av autonomi er fraværende. I tillegg vil en person i en gruppe eller i en-til-en samhandlinger, der hvor en ikke opplever nærhet eller å bli ivaretatt, sannsynligvis ikke kjenne på mye interesse eller vilje til å delta. Noen av de viktigste årsakene til at mennesker tar del i aktiviteter de ikke finner interessante, er at betydningsfulle andre de kjenner seg knyttet til har opprettet og verdsatt aktiviteten (Ryan & Deci, 2000a, ss. 55-56). Ifølge selvbestemmelsesteorien er det forventet at de tre grunnleggende behovene er sterkt koblet til hverandre. Særlig gjelder det vurdering av tilfredsstillelse innen et område over tid (Ryan & Deci, 2017, s. 249).

Selvbestemmelsesteoriens kjerne omhandler de grunnleggende behovene, hvorvidt de tilfredsstilles eller ikke, og hvordan det påvirker et individs trivsel. Teorien vurderer at alle individer påvirkes av om disse grunnleggende behovene tilfredsstilles. Det er forskjeller i graden av tilfredshet av behovene, snarere enn forskjeller i styrke eller verdi, som vurderes innen denne teorien (Chen, et al., 2015, s. 216). Ulike individer kan vise forskjeller når det kommer til hvor subjektivt fremtredende hvert enkelt behov er, og hvor sentrale behovene er i livene deres. Disse individuelle forskjellene kan påvirke behovstilfredsstillelse (Ryan & Deci,

2017, s. 242). Uavhengig av disse betingende faktorene er det allikevel vedtatt innen selvbestemmelsesteorien at høy tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene vil resultere i økt trivsel. Og motsatt vil manglende tilfredsstillelse føre til mistrivsel.

Videre gjennomgår jeg liten del av en mengde studier som har sett på disse sosiale og miljømessige sammenhengene. Det er studier som i hovedsak omhandler faktorer innenfor mikro- og mesonivået i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori. I de tre første kapitlene drøfter jeg spesifikt de tre grunnleggende psykologiske behovene, mens de to siste berører miljømessige faktorer hos elevens mikro- og mesonivå.

2.3.1 Behovet for tilhørighet handler om å oppleve sosial nærhet til andre

I dette underkapittelet løfter jeg frem litteratur som undersøker sammenhengen mellom tilhørighet og trivsel. Formålet er å forstå hvordan trivsel medieres av å oppleve nærhet med andre, og å føle seg sett, hørt og ivaretatt. Dette vil hjelpe meg besvare forskningsspørsmålet om de opplevde at de hadde gode relasjoner til lærere og medelever. Studiene jeg diskuterer berører dermed mikronivået i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori, der eleven er å regne som aktør. En positiv relasjon med deltakerne i elevens umiddelbare kontekst, mikronivået, anses å være svært verdifullt for elevens utvikling (Rønningen, 2003, s. 58).

I hvor stor grad barn og unge vurderer hvor godt de trives avhenger trolig av ulike sosiale og individuelle ressurser. Sosiale ressurser, slik som sosial støtte, og individuelle ressurser, slik som en persons tro på egen mestringsevne, viser seg å ha langt høyere betydning enn materielle ressurser blant skoleelever når de vurderer hvor godt de trives (Danielsen, Samdal, Hetland, & Wold, 2009; Bandura, 1997). Et voksende antall studier har sett på sammenhengen mellom sosiale ressurser, behovstilfredshet og trivsel hos elever i skolen.

I en av de første slike studier jeg trekker frem undersøkte Danielsen et al. (2009) hvordan skolerelatert sosial støtte fra lærere og medelever påvirker elevenes trivsel i livet generelt. Elevenes generelle trivsel vil trolig være sterkt påvirket av deres trivsel i skolen ettersom skolen anses som et av de største og viktigste domeneene i livet deres (Huebner & Gilman, referert i Helsedirektoratet, 2015, s. 8). Blant flere av hypotesene de fremsatte var det særlig hypotesene som gjaldt sosial støtte fra lærere og medelever som vekket interesse. Oppsummert forventet de å finne en klar sammenheng mellom sosial støtte fra lærere, medelever og foreldre og elevenes trivsel i skolen. Danielsen et al. (2009, s. 313) fant ut at sosial støtte fra lærere,

medelever og foreldre hadde en direkte påvirkning på trivsel og mestring i skolen. Når det gjaldt sosial lærerstøtte viste analysene fra studien at sammenheng var spesielt sterk. Videre tror de den sterke sammenhengen mellom trivsel i skolen og lærerstøtte kan reflektere ulike former for sosial støtte som i sum tilfredsstillende behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi. Dette er også resultater som stemmer godt overens med selvbestemmelsesteorien som hevder at dersom de sosiale omgivelsene individet befinner seg i tilfredsstillende behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet, vil det føre til høy trivsel (Deci & Ryan, 2017; Ryan & Deci, 2017).

Oppsummert viser resultatene at det er god grunn til å adressere elevers behov for sosial støtte fra medelever, foreldre og særlig lærere når det gjelder elevenes trivsel i skolen. Samtidig var Danielsen et al. (2009, s. 313) overrasket over at trivsel i skolen og livet generelt hadde en svakere sammenheng enn forventet, ettersom skolen er blant de viktigste domeneene i deres liv.

Federici & Skaalvik (2013, s. 58) forklarer at det skilles mellom emosjonell og instrumentell støtte innen forskningen om sosial støtte. Førstnevnte handler om hvordan elevene opplever å bli akseptert, verdsatt, oppmuntret og respektert av lærerne og at de samtidig opplever å være trygg sammen med lærerne. Den instrumentelle støtten dreier seg om elevene opplever å få håndgripelige råd og veiledning. Både instrumentell og emosjonell støtte viser seg å fremme elevens motivasjon og trivsel i skolen (Patrick, Ryan, & Kaplan, 2007, s. 94).

Beslektet med elevens opplevelse av sosial støtte er følelsen av tilhørighet (Federici & Skaalvik, 2013, s. 59). Dette er et begrep som også er sentralt innen selvbestemmelsesteorien og er en av de tre grunnleggende psykologiske behovene som må tilfredsstilles for at elevene skal trives (Deci & Ryan, 2015, s. 486). På tross av at begrepene registreres ulikt er det en tydelig sammenheng mellom opplevelsen av sosial støtte og følelsen av tilhørighet, hevder Federici og Skaalvik (2013, s. 59). Et læringsmiljø som aktivt arbeider for å fremme elevenes følelse av å høre til kjennetegnes av anerkjennelse (autonomi), omsorg og trygghet (Deci & Ryan, 2000, s. 235). Federici og Skaalvik (2013, s. 60) fremhever at sosial støtte registreres ved å spørre elevene hvordan de opplever læreren og hva læreren gjør, mens tilhørighet registreres ved å spørre elevene hva de føler det når de tilbringer tid med læreren. Videre mener de at «Læreren min liker meg», og «læreren min hjelper meg med vanskelige oppgaver» henholdsvis er spørsmål om emosjonell støtte og instrumentell støtte, som igjen er eksempler på sosial støtte. «Når jeg er med læreren min føler jeg meg akseptert», er et spørsmål som omhandler følelsen av tilhørighet. At elevene opplever lærerne emosjonelt og instrumentelt støttende kan teoretisk

sett føre til at elevene føler tilhørighet til lærerne og til skoleklassen. Elevenes følelse av tilhørighet kan med andre ord være et resultat av sosial støtte (s. 60).

Opplevelse av sosial støtte fra lærerne og en følelse av tilhørighet synker for hvert skoletrinn, hevder Federici og Skaalvik (2013, s. 60). Med andre ord, for hvert år elevene går på skolen går deres opplevelse av anerkjennelse, støtte og omsorg fra lærerne ned. Videre mener de at dette til en viss grad kan forklares med endringer både i omgivelsene og elevene selv. Etter hvert som elevene blir eldre, oppstår det en rekke fysiske og psykiske forandringer. I tillegg øker ofte både klassestørrelse og antall lærere elevene må forholde seg til. Dette vil igjen føre til mindre tid til å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev. Samtidig hevder de fagene blir mer krevende, noe som kan utfordre elevens vurdering av egne ferdigheter. En usikkerhet kan oppstå, og behovet for instrumentell og emosjonell støtte kan derfor vise seg å øke med alderen. Danielsen et al. (2009, s. 306) hevder dette kan føre til lavere trivsel i skolen og livet generelt.

Havik, Bru og Ertesvåg (2014) gjennomførte en studie der formålet var å få et innblikk i foreldrenes perspektiv på årsaker til skolevegring. Blant flere faktorer så de at mangel på emosjonell lærerstøtte ble nevnt av de fleste foreldre. Å ha en voksen på skolen som setter pris på og bryr seg om eleven. Noen av foreldrene fortalte om dramatisk positiv endring hos deres barn da de fikk en lærer som ga de nødvendig emosjonell støtte.

I den noe kontroversielle metaanalysen av Hattie (2009) viser funn at det er en sterk sammenheng mellom tiden læreren bruker på den enkelte elev og deres læringsutbytte. Hattie (s. 128) hevder at en trygg relasjon mellom lærer og elev er den enkeltfaktoren som er viktigst for læring. Dette støttes av Fall og Roberts (2011, s. 795) som hevder støtte fra læreren har stor betydning for hvorvidt elever i det hele tatt ønsker å være på skolen. Resultatene fra deres omfattende studie, med omkring 45.000 elever, lærere, foreldre, skoleledere og bibliotekarer, antyder at når lærere viser interesse for elevene, roser de for innsatsen, og bidrar til å skape et godt fellesskap på skolen, påvirkes elevenes selvoppfatning positivt, og styrker deres sosiale og faglige engasjement. Støtte fra læreren bidrar også til at elevene i større grad identifiserer seg med skolen. Ettersom lærerstøtte ser ut til å fremme faglig og sosialt engasjement, vil det kunne føre til høyere skolefaglige prestasjoner (s. 796).

Under en elevundersøkelse med mer enn 170.000 elever noen år tidligere kunne Skaalvik og Skaalvik (2006, s. 12) konkludere med at andelen elever som ikke opplever å være sosialt inkludert øker med synkende prestasjonsnivå. Blant de elevene som presterer svakest var

andelen som oppga at de ikke hadde venner urovekkende stor, spesielt blant elevene på videregående. Undersøkelsen viser at når spørsmålet endres til å handle om ensomhet stiger andelen både på ungdomsskolen og i den videregående skole. Igjen viser resultatene at den sosiale inkluderingen er svakere i videregående skole enn ungdomsskolen. Skaalvik og Skaalvik (s. 13) hevder med dette at dersom vi vurderer skolen etter elevenes opplevelse av den sosiale inkluderingen på skolen, så er vi fremdeles langt unna målet om en inkluderende skole.

Elever som opplever ensomhet på skolen, er også den faktoren som i størst grad påvirker tankene om å slutte på skolen. Det konkluderte Mjaavatn og Frostad (2014) med da de publiserte resultater fra et prosjekt som omfattet 1880 elever i videregående skole. Sosial støtte fra lærer ble i noe mindre grad ansett som viktig for elevene. Men som Fall og Roberts (2011, s. 795) hevder så har støtte fra læreren stor betydning for elevenes trivsel på skolen. Sosialt sett er det viktig for ungdom å bli sett og akseptert av jevnaldrende, hevder Mjaavatn og Frostad (2014, s. 53). De mener ungdom uten sosial omgang med jevnaldrende har lett for å føle seg utenfor. Videre ser de at mange unge som velger å slutte har sine venner utenfor skolen, og ettersom ønsket om et sosialt fellesskap er sterkt kan det oppleves viktigere enn et vitnemål.

Aurlien, Bjørnsrud, Haugom og Thrane (2019) forlengt dette arbeidet og inkluderte studenter innen høyere utdanning. Sosial integrasjon med medstudenter hevdes å være blant de viktigste faktorene for å hindre frafall, ifølge (Sæthre, 2014, s. 110). Dette kunne ikke Aurlien et al. (2019, s. 133) bekrefte. De fant ingen signifikant sammenheng mellom sosial integrasjon med medstudenter og frafall. Når det gjaldt sosial integrasjon med ansatte var det derimot tydelig at det medførte lavere sannsynlighet for å falle fra.

Som nevnt har de fleste studier fokusert på faktorer hos eleven selv eller elevens nære familie. Gjennom intervjuer og observasjoner av elever hevdet Wilkins (2008, s. 12) at det var faktorer ved skolemiljøet som var årsaken frafallet. Elevene som var med i studien hadde tidligere gått på andre skoler der de hadde et stort fravær grunnet mistrivsel. Wilkins søkte svar på hvorfor elever som tidligere vegret seg for å gå på deres opprinnelige skoler, hadde et langt lavere fravær ved den nye skolen, og hva det var med den nye skolen som skilte seg fra tradisjonelle skoler. Blant flere faktorer ble skolestørrelsen nevnt. Den nye var en langt mindre skole, og det gjorde det lettere for elevene å føle seg sett og å bygge nye relasjoner. Resultatet var en sterkt sammenknyttet skole hvor elevene ble godt kjent med hverandre og lærerne ble godt kjent med elevene. Elevene i studien beskrev også lærerne ved den nye skolen som voksne de kunne

snakke med om livet som foregikk utenfor skolen. Dette ser ut til å være den kvaliteten elevene verdsetter mest, og er samtidig den kvaliteten som står i sterkest kontrast til lærerne ved elevenes opprinnelige skoler, forklarer Wilkins (2008, s. 21). Lærerne viste elevene at de brydde seg ved at de tok seg tid til å prate. Dette gjorde at elevene ikke bare så på lærerne som autoritære figurer som skrek på elevene. Elevene forklarte at de kunne prate med lærerne om ulike problemer, søke hjelp om ulike utfordringer med skolearbeid og stole på lærerne for akademisk og emosjonell støtte. Lærerne ble ikke sett på som autoritære disiplinerende voksne, men som mennesker det var mulig å danne uformelle, støttende og tillitsfulle relasjoner. En av elevene forklarte også at han opplevde lærernes fleksibilitet med innleveringer og muligheter for å forbedre arbeid som tegn på at lærerne brydde seg om hans akademiske suksess.

Igen viser de gjennomgåtte studiene hvor viktig tilhørighet er for trivsel i det miljøet individet befinner seg i. Noe overraskende synes det så langt at tilhørighet til viktige voksne i form av sosial støtte er viktigere enn medelever. Dette er bare noen eksempler blant et stort antall studier som har undersøkt dynamikken mellom tilfredsstillende av behovet for tilhørighet og trivsel. Videre gjennomgår jeg studier som har sett på sammenhengen mellom mestring og trivsel.

2.3.2 Behovet for kompetanse handler om å oppleve mestring i skolen

Tilfredsstillende av behovet for kompetanse handler om å bli møtt med tilpassede utfordringer i aktiviteter og oppgaver slik at man opplever mestring. For å forstå hvordan mestring bidrar til økt trivsel trekker jeg her frem litteratur som har sett på sammenhengen mellom mestring og trivsel, særlig i skolen. Dette vil hjelpe meg besvare forskningsspørsmålet om elevene opplevde utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter. Her trekker jeg både frem skolen og lærernes rolle som tilrettelegger for elevenes opplevelse av å mestre. Skolen befinner seg på mesonivå i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori, mens læreren er direkte knyttet til elevene og er dermed å regne som aktør på mikronivå.

Tilpasset opplæring har som mål å gi eleven mulighet til å oppleve mestring og å oppnå kompetanse. Tilpasset opplæring, i henhold til elevens behov og forutsetning, er også en betingelse for en inkluderende skole (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 10). Begrepet tilpasset opplæring knyttes også til uttrykket inkluderende opplæring, som innebærer at alle aspekter ved læringsmiljøet skal ivareta elevenes varierende behov og forutsetninger. Det fremgår av St. meld. nr. 30 (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 86) at en inkluderende opplæring forplikter at

alle elever med behov for særskilt tilrettelegning skal oppleve tilhørighet i et inkluderende fellesskap, samt møte utfordringer i oppgaver og aktiviteter tilpasset deres behov og forutsetninger. Inkluderingsbegrepet favner dermed langt mer enn den faglige tilpasningen av opplæringen, men målet om en inkluderende skole vil stå og falle på hvorvidt skolen lykkes med å gi en faglig tilpasset opplæring til den enkelte elev (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 10).

Noe av det som kjennetegner en inkluderende skole er at alle elever skal bli hørt, at elevene blir møtt med respekt og høflighet og at alle blir tatt på alvor, hevder Skaalvik og Skaalvik (2006, s. 13). I henhold til elevundersøkelsen så de at det å bli tatt på alvor og møtt med høflighet og respekt av lærerne viste seg å ha sammenheng med prestasjonsnivå. Elevene opplevde i mindre grad at de ble møtt med høflighet og respekt ettersom prestasjonsnivået sank. De sier videre at denne tendensen var klart sterkere i videregående skole enn i ungdomsskolen. De samme tendensene så de også hos de høytpresterende elevene, både i ungdomsskolen og i videregående skole. Også her var det klart flere som opplevde det slik på videregående skole. Skaalvik og Skaalvik (s. 13) forklarer at disse resultatene kan ses i sammenheng med elevenes opplevelse av utilstrekkelig tilpasset opplæring. Liten grad av tilpasset opplæring kan av elevene oppleves som mangel på respekt og at de ikke blir tatt på alvor av lærerne.

Elevundersøkelsen Skaalvik og Skaalvik (2006, s. 11) referer til viser at motivasjon for skolearbeid synker systematisk med synkende prestasjonsnivå. Forfatterne tolker den synkende motivasjonen blant elevene i gruppen med lavt prestasjonsnivå som en konsekvens av utilstrekkelig tilpasset opplæring. Dette vil igjen føre til at disse elevene ikke opplever å mestre de oppgaver og aktiviteter de møter i skolen. Elevene oppnår få mestringserfaringer som kan resultere i lave forventninger om å mestre lærestoffet. Tidligere forskning har også vist at lave mestringsforventninger kan medføre svært negative konsekvenser for elevenes motivasjon (Bandura, 1997). Resultatene fra elevundersøkelsen viser også en svak, men systematisk tendens til at motivasjonen blant de elevene som presterer aller best er svakere enn de elevene som presterer middels (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 11). Mjaavatn og Frostad (2014, s. 53) på sin side fremhever at manglende motivasjon og mestring i liten grad forklarer hvorfor elever går med tanker om å slutte skolen.

Tilbake på begynnelsen av 2000-tallet gjennomførte Battin-Pearson et al. (2000) en sammenlignende studie av fem teorier som kastet lys over faktorer til frafall i skolen. Blant de viktigste faktorene som utpekte seg var elevenes manglende tillitt til å mestre skolehverdagen

og å utvikle egen kompetanse (s. 579). Dette resulterer i lave skoleprestasjoner og var allerede da trukket frem blant hovedårsakene til mistriivsel og frafall.

Tilpasset opplæring er helt avgjørende for at elever kan oppleve at de mestrer fagene og kjenner seg kompetente. Kjenner de ikke at de mestrer skolen vil de heller ikke trives på skolen (Danielsen et al., 2009, s. 313). Innen selvbestemmelsesteorien omhandler begrepet kompetanse en opplevelse av å mestre, en bedømmelse og tro på egne evner, og en følelse av at en kan lykkes og vokse. Behovet for kompetanse tilfredsstilles best innenfor godt strukturerte miljøer som byr på tilpassede utfordringer, positive tilbakemeldinger og muligheter for å utvikle egne evner og vokse (Ryan & Deci, 2020, s. 1).

Om jeg nå skjeler mot selvbestemmelsesteorien så hevdes det at en sterk indre motivasjon opprettholdes gjennom tilfredsstillelsen av behovet for autonomi og kompetanse (Ryan & Deci, 2020). Elever vil eksempelvis oppleve seg kompetente når de kjenner de mestrer utfordrende skolearbeid. Niemeic og Ryan (2009, s. 135) hevder tilfredsstillelse av både autonomi og kompetanse er essensielt for å opprettholde en indre motivasjon hos eleven. Derfor vil en elev som kjenner seg kompetent, men ikke autonom, ha problemer med å opprettholde motivasjon for læring. Til dags dato er det gjennomført en rekke eksperimentelle studier som støtter selvbestemmelsesteoriens påstand om at både autonomi og kompetanse er avgjørende for å opprettholde motivasjonen.

Studiene som er diskutert så langt viser hvor tett autonomi og kompetanse henger sammen. Ifølge Larson referert i Helsedirektoratet (2015, s. 25) vil et autonomistøttende miljø, der aktiv deltakelse i klasse- og elevråd, hvor elevene opplever at de blir sett, hørt og har reell påvirkning kunne føre til en opplevelse av mestring. I tillegg vil et slikt miljø stimulere utviklingen av kompetanse og motivasjon til å engasjere seg for egen og andres trivsel på skolen. Følgelig vil et inkluderende og velfungerende klassemiljø hvor oppmerksomheten rettes mot den enkeltes trivsel bidra til å stimulere den enkelte elevs opplevelse av å mestre skolehverdagen, og samtidig utvikle kompetanse til å vise omsorg og ansvar for medelevers trivsel. Med andre ord så vil et autonomistøttende miljø bidra til å tilfredsstillere behovet for autonomi og samtidig sørge for at elevene får økt motivasjon, både for å være på skolen, men også for å aktivt lære. Det er også tydelig å se i studien under.

Det autonomistøttende miljøet fostrer mestringsopplevelser og kan bidra til økt motivasjon. Men fra et praktisk ståsted er det viktig å anerkjenne at elever har ulike tilnærminger til

læringssituasjoner avhengig av hvilken målorientering de preges av. Kvello (2008, s. 96) opererer med tre ulike orienteringer et individ kan ha. Et oppgaveorientert individ er ofte selvregulert i læringssituasjoner. Innen selvbestemmelsesteorien refererer denne selvreguleringen til autonom regulering som består av en mer integrert regulering og indre motivasjon (Ryan & Deci, 2019, s. 259). De som er ytreorientert er hovedsakelig motivert grunnet de godene innsatsen fører med seg, hevder Kvello (2008, s. 97). Den siste målorienteringen omtales som egoorientering. Et egoorientert individ er sterkt selvfokusert i læringssituasjoner og oppfatter at ferdigheter i stor grad skyldes medfødte forhold. Ferdigheter er med andre ord et uttrykk for hvor intelligent en er og ikke et uttrykk for hvor mye man har arbeidet for ferdighetene.

Det viser seg også at ulik målorientering eller motivasjon kan forklare individuelle forskjeller blant elevene, der noen mestrer læringsaktivitetene og trives, mens andre har problemer og mestrer ikke læringsaktivitetene og mistrives. Ifølge Tuominen-Soini et al. (2008) ser det ut til at elevers ulike målorienteringer også har sammenheng med hvordan de møter og mestrer emosjoner og utfordrende situasjoner. Blant seks ulike målorienteringer trakk de spesielt frem mestringsorienterte elever (s. 261). Dette er elever som er indre motiverte og har som mål å lære og forstå så mye som mulig. De har relativt høy selvtillit og få symptomer på depresjon kombinert med høy grad av forpliktelse. Høy innsats, god progresjon, og lave nivåer av kynisme karakteriserte denne gruppen elever. Tidligere studier av Kaplan og Maehr (1999, s. 350) gjenkjente at mestringsorienterte elever ofte har høy trivsel, effektiv læring og gode relasjoner med medelever og lærere. De har god impulskontroll og generelt gode følelser knyttet til skolemiljøet.

Skaalvik og Skaalvik (2006, s. 5) hevder undervisningen i skolen skal være tilpasset alle elever og at alle elever har rett på å føle seg likeverdige i det sosiale fellesskapet. Allikevel ser de av studien at undervisningen fremdeles er best tilpasset de elevene som er middels eller like over middels, rent faglig. Videre sier de at i dagens skole, hvor alle deltar, vil det være stor variasjon mellom elevene. Det innebærer at det vil være elever med store faglige utfordringer, men også elever med få faglige utfordringer. Begge disse gruppene har behov for å bli sett og møtt med oppmerksomhet og tilpasninger slik at de mottar en undervisning som er tilpasset deres ulike forutsetninger (s. 5), slik at de også opplever å mestre skolehverdagen og utvikler kompetanse. Mestring og utvikling av kompetanse er grunnleggende for at elever skal trives på skolen og ha overskudd til å møte og mestre utfordringer (Danielsen & Tjomsland, 2020, s. 450).

Videre gjennomgår jeg studier som ser på sammenhengen mellom tilfredsstillelse av behovet for autonomi og trivsel.

2.3.3 Behovet for autonomi handler om individets selvbestemmelse

Hensikten med å undersøke litteratur som fokuserer på autonomi er å få en dypere forståelse for hvordan individets innflytelse gjennom eget initiativ i sine omgivelser, selvstyre og anerkjennelse av egen person og atferd påvirker individets opplevelse av trivsel. Dette vil hjelpe meg besvare forskningsspørsmålet om elevene opplevde å ha et læringsmiljø der de hadde medvirkning i skolearbeidet og anerkjennelse av egen atferd. Studiene jeg drøfter i dette kapitlet berører særlig lærernes rolle i elevenes umiddelbare miljø som befinner seg på mikronivået innen Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori.

En av hypotesene bak teorien om de grunnleggende psykologiske behov er at tilfredsstillelse av hvert av de tre grunnleggende behovene tilrettelegges av autonomistøtte, hevder (Ryan & Deci, 2017, s. 247). Mens et kontrollerende miljø, eller hendelser, vil kunne frarøve et individs tilfredsstillelse av autonomi, mener de videre at det samme kontrollerende miljøet også negativt kan påvirke tilfredsstillelsen av tilhørighet og kompetanse. Reeve (2006, s. 228) hevder i tillegg at autonomistøttende lærere, som legger til rette for at elever skal oppleve mestring gjennom informasjon og veiledning, og som tilfredsstiller elevenes behov for tilhørighet ved å være emosjonelt støttende, vil være avgjørende for elevenes akademiske og personlige utvikling.

Grunnen til å fokusere på autonomistøtte som en tilrettelegger for alle tre behov er ikke fordi behovet for autonomi på noen måte er viktigere enn behovene for tilhørighet og kompetanse når det kommer til trivsel. Alle tre er ventet å være essensielle for trivsel (Deci & Ryan, 2015, s. 490). Faktisk viser det seg, avhengig av situasjonen individet befinner seg i, at en av de tre behovene kan fremstå som viktigere i relasjon til å oppleve å trives, selv om de to andre forblir essensielle (Ryan & Deci, 2017, s. 247). I de fleste situasjoner vil allikevel autonomistøtte spille en kritisk rolle ved å legge til rette for at individer aktivt får tilfredsstilt alle behov.

Et viktig aspekt med flere av studiene som omhandler behovet for autonomi evaluerer hva slags klima som tilfredsstiller behovene. En eldre studie (Baard, Deci, & Ryan, 2004) så på denne sammenhengen ved to ulike arbeidsplasser. Der fant de at et autonomistøttende lederskap ikke bare var assosiert med høy tilfredsstillelse av autonomi, men også behovet for tilhørighet og kompetanse (s. 2062). En annen studie valgte å teste forholdet mellom idrettsutøvers

oppfatning av trenerens støtte for autonomi og positive og negative indikatorer på trivsel. Adie et al. (2008, s. 196) forklarer at når utøverne opplever treneren å være autonomistøttende så gir det også større tilfredsstillelse av deres behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Videre observerte de at sammenhengen mellom opplevd autonomistøtte og utøvernes tre grunnleggende behov var sterkest når det kom til behovet for tilhørighet.

Niemeic og Ryan (2009, s. 139) hevder at elevers behov for autonomi kan tilfredsstilles ved at lærerne bruker mindre tid på å vurdere elevenes arbeid, fortelle elevene hva de må gjøre, og heller gi elevene opplevelsen av at de har en stemme og valgfrihet når det kommer til aktiviteter i klasserommet. Dette kan bekreftes ved et utsagn fra en av elevene i studien til Wilkins (2008, s. 19) som forklarte at lærerne hadde en mer avslappet holdning til skolearbeidet sammenlignet med forrige skole. En annen elev hevdet i tillegg at skolearbeidet virket lettere. Dette antyder Wilkins (s. 19) henger sammen med at det er færre elever per lærer og elevene kan derfor få mer hjelp. Dette bidro til at elevene fikk flere mestringsopplevelser og de kjente seg mer kompetente. Elevene beskrev også et skolemiljø der de kunne spørre medelever om hjelp dersom de sto fast. De forklarte at medelever bruker sin fritid til å hjelpe hverandre. Dette samarbeidet var noe som ble stadig oppmuntret av lærerne, forklarer Wilkins (s. 19).

Reeve og Tseng (2011, s. 64) valgte å undersøke hvordan et autonomistøttende miljø påvirket elevers fysiologi. Hormonet kortisol omtales ofte som stresshormonet fordi det er en del av kroppens fysiologiske stressrespons. Økte verdier av kortisol er et signal på en stressindusert situasjon. Dette kan utløses av nye og uforutsigbare situasjoner, det å oppleve å ikke ha kontroll over en situasjon, konflikt i relasjoner eller å oppleve at egoet trues. Reeve og Tseng (s. 63) tok utgangspunkt i dette og ønsket å se om elever produserte økte verdier av kortisol når de ble møtt av en kontrollerende lærer, sammenlignet med en autonomistøttende lærer. Hypotesen var at elever som ble utsatt for en kontrollerende stil ville vise et forhøyet nivå kortisol i spyttet, samt redusert psykologisk behovstilfredsstillelse og engasjement. Elever som ble utsatt for en autonomistøttende lærer ville vise lavere mengder kortisol i spyttet, samt økt psykologisk behovstilfredsstillelse og engasjement. Dette ble også bekreftet etter gjennomføringen av studiet. Ved introduksjon av den kontrollerende læreren rapporterte elevene lavere opplevd autonomi, mindre positive følelser og høyere nivåer av kortisol i spyttet. Ved introduksjonen av den autonomistøttende læreren rapporterte elevene høyere opplevd kompetanse og lavere nivåer av kortisol i spyttet. Kortisolreaktivitet oppstod som en respons på mellommenneskelige hendelser, forklarer Reeve og Tseng (s. 71). Det var eksponeringen for påtrengende atferd, hard

kommunikasjon og en relasjon mellom læreren og elevene som forsømte og frustrerte elevenes perspektiv som resulterte i økte nivåer av kortisol, mens sosial støtte og en relasjon som oppmuntret og omfavnet elevenes perspektiv resulterte i senkede nivåer av kortisol.

En rekke situasjoner i hverdagen kan føre til psykososialt stress som ofte viser seg i fysiologiske prosesser, og som kan utgjøre en reell helserisiko (Sieber, Schüler, & Wegner, 2016, s. 173). Blant faktorer i hverdagen som kan føre til stress er atferden til mennesker i høyere posisjoner, slik som lærere i skolen. Flere studier (f. eks. Adie et al., 2008) har vist overbevisende sammenhenger mellom autonomistøtte og opplevelse av høy trivsel og vitalitet. Langer og Rodin referert i Grant og Schwartz (2011, s. 68) viste at eldre i omsorgshjem hadde bedre helse og levde lenger når de ble gitt muligheten til å velge om og hvordan de skulle ta vare på plantene sine. De mener at ettersom mennesker er fri til å ignorere muligheten til å velge når de ikke ønsker vil økte valgmuligheter føre til hva økonomer omtaler som paretooptimalitet: det vil bidra til økt trivsel blant de som ønsker økte valgmuligheter, men ikke til lavere trivsel blant de som ikke har behov av det. Grant og Schwartz (s. 68) mener det altså er grunn til å hevde at forholdet mellom valgfrihet og trivsel er monotont.

Men flere studier har utfordret antagelsen at stor valgfrihet vil føre til høy trivsel. Blant flere av disse studiene viste det seg at autonomistøtte også kunne bidra til å øke opplevelsen av stress. O'Donnell, Landolt, Hazi, Dragano, og Wright (2014, s. 31) oppdaget at når en gruppe mennesker i en arbeidssituasjon ble gitt muligheten til å velge når de skulle ta pause under et simulert kontormiljø, fremviste de symptomer på økt fysiologisk stress.

Sieber et al. (2016, s. 173) erkjente uoverensstemmelser i forskningen og hevdet at det ikke var forstått om autonomistøtte fører til økt eller senket nivå av fysiologisk stress. Deres hypotese var at et menneskes implisitte disposisjon for autonomi kunne fungere som moderator i autonomistøttende miljøer. En disposisjon for autonomi defineres som et menneskes stadig søken etter å oppleve psykologisk frihet og streben etter å være fungerende ambassadør i eget liv, forklarer Sieber et al. (s. 174). Videre hevder de andre studier har vist at et autonomistøttende miljø var særlig fordelaktig med tanke på motivasjon og trivsel hos mennesker med moderat til høy disposisjon for autonomi, men lite fordelaktig for mennesker med lav disposisjon for autonomi. Ved å gå i dybden på resultatene viste det seg at elever med høy disposisjon for autonomi utskilte høyere nivåer av alpha-amylase når de ble utsatt for kontrollerende atferd fra læreren. Sieber et al. (s. 176) hevder dette indikerer høyere stressnivåer

sammenlignet med elever med høy implisitt disposisjon for autonomi når disse ble utsatt for autonomistøtte fra læreren. Mønsteret reverseres for elever med lav implisitt disposisjon for autonomi. Elever med lav implisitt disposisjon for autonomi som befant seg i et autonomistøttende miljø fremviste høyere nivåer av alpha-amylase i spyttet sammenlignet med gruppen elever som befant seg i et kontrollerende miljø.

Studien viser med det at den implisitte disposisjonen for autonomi opererer som en moderator for effekten autonomistøtte har for utskillelsen av alpha-amylase, og med det ... stress. Sieber et al. (2016, s. 176) forklarer at disse resultatene samsvarer med eksisterende empiriske bevis fra lignende studier. Blant disse fremsatte Schüler et al. (2014) resultater som indikerer at mennesker reagerer ulikt i et autonomistøttende miljø avhengig av deres disposisjon. Noen har fordel av et autonomistøttende miljø og andre ikke. Sieber et al. (2016, s. 176) hevder deres studie viser at et samsvar mellom disposisjon og miljø fører til lavere nivåer av alfa-amylase i spyttet, mens der hvor det er en uoverensstemmelse skilles det ut mer alfa-amylase i spyttet.

Oppsummert er det tydelig å se at autonomistøtte anses som kritisk for et miljø hvor behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse tilfredsstilles. Når en elev befinner seg i et autonomistøttende miljø, har eleven også lettere for å oppleve mestring i aktiviteter og oppgaver, og samtidig oppleve nærhet med andre. Dette gjelder både ved gjennomgripende og proksimale nivåer av sosial analyse (Ryan & Deci, 2017, s. 247). Men, som de siste studiene har vist er det allikevel ikke alltid slik at høy valgfrihet er ensbetydende med høyere trivsel.

Videre gjennomgår jeg studier som ser på hvilken betydning skoleledelsen og lærere spiller for å skape et psykososialt skolemiljø som fremmer helse og trivsel.

2.3.4 Skolen – et av elevens største og viktigste domener

Det psykososiale læringsmiljøet i skolen, der tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene og stimulering av motivasjon finner sted vil være integrert i mikrosystemet i Bronfenbrenners økologiske modell. Eleven er i dette mikrosystemet direkte medvirkende i relasjoner til sine medelever og lærere (Aagre, 2014, ss. 42-43). Som jeg har beskrevet utgjør de psykososiale faktorene i hovedsak behovene for autonomi, tilhørighet og kompetanse, og beskriver hva elevene behøver for å trives i skole- og læringsmiljøet. Som vi også så av rapporten «Å høre til» forstås elevenes læringsmiljø som en betydningsfull del av det psykososiale skolemiljøet.

Læreplanen for skolen som kom i 1997 hadde løftet tydeligere opp skolens ansvar for å følge opp elevene sosialt og personlig. Dette kom også inn i opplæringsloven. Opplæringsloven § 9 A-4 (1998, endret 2002) slår fast retten til et trygt og godt skolemiljø, der «alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring». Elevene har med andre ord rett til å trives i skolen. Opplæringsloven slår også fast at ansatte i skolen har aktivitetsplikt for å sørge for at alle elever har et trygt og godt skolemiljø. Blant annet skal «alle som arbeider på skolen, [...] følge med på om elevane har eit trygt og godt skolemiljø, og gripe inn mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering dersom det er mogleg» (Opplæringsloven, 1998, endret 2002, § 9 A-4). I et utviklingsøkologisk perspektiv oppstår lover som dette i et makrosystem og videre realiseres i ekso- og mesosystemene i henholdsvis kommune og skole. Disse lovene innvirker på tiltak i skolen som påvirker eleven i mikrosystemet (Helsedirektoratet, 2015, s. 17).

Ifølge Samdal (2009, s. 323) er det forhold ved ledelsen, lærere og skolemiljøet som er av betydning for å skape et miljø som fremmer helse og trivsel. En litteraturgjennomgang av Oterkiil og Ertesvåg (2012, s. 77) avdekker særlig tre faktorer som kan innvirke på skolens kapasitet og beredskap til å forbedre seg. Faktorer på et eksternt nivå, som befinner seg i eksosystemet, kan beskrives som forhold utenfor skolen som har innflytelse over hvordan skolen opererer, og kan derfor påvirke kvaliteten på innføringen av omfattende skoleprogram. En rekke regjerings-, distrikts- og samfunnsfaktorer utenfor skolen, slik som endringer i de nasjonale læreplaner, kan potensielt påvirke kvaliteten på implementeringen i skolen. Skolereformer, initiativ fra regjering og skoledistriktene er eksempler på noen eksterne faktorer som påvirker hvordan skoler iverksetter ulike programmer.

Skolene vil som nevnt ha større mulighet for å lykkes med implementering av programmer dersom de har gjennomgående støtte fra eksternt hold. Her bør samspillet mellom makro-, ekso- og mesonivået være godt. Ifølge Oterkiil og Ertesvåg (2012, s. 77) er det først og fremst essensielt at skolene er positive til, og klar for initiativet til forandring. Faktorer i skolen, slik som lederskap og kultur, vil derfor i stor grad innvirke på skolens beredskap til å iverksette programmer og i hvilken grad de har kapasitet til å gjennomføre programmer suksessfullt. Ledelsen ved skolen vil være spesielt ansvarlig, og deres støtte særlig viktig, i arbeidet med å utvikle og gjennomføre strategier som sørger for fremdrift og målrettet arbeid (Helsedirektoratet, 2015, s. 18). En rekke studier gjenkjenner også rektors lederskap som en nøkkelfaktor som påvirker skolens kapasitet til å forbedre seg (Oterkiil & Ertesvåg, 2012, s.

79). Her skilles det mellom to typer lederskap som påvirker hvor suksessfulle skolene er. Burke og Litwin referert i Oterkiil og Ertesvåg (s. 79) skiller mellom transformatorisk og transaksjonalt lederskap. Der førstnevnte er en leder som arbeider for å skape endringer i de dypere strukturer i skolen, er en transaksjonell leder mer opptatt av å ivareta nåværende status og arbeide i «overflaten». Førstnevnte kan sies å være revolusjonær, mens sistnevnte er mer evolusjonær (Burke, referert i Oterkiil & Ertesvåg, 2012, s. 79). De suksessfulle lederne er de som klarer å balansere disse to rollene hevder Oterkiil og Ertesvåg (s. 79), og legger til nødvendigheten ved å adressere både individuelle og organisatoriske faktorer for å lykkes med å innføre strukturelle endringer.

Den absolutt viktigste personen når det kommer til å gjøre noe med skolemiljøet er, ifølge Stoll (1999, s. 78), den enkelte lærer. Det er fordi det er lærerens kapasitet til å kontinuerlig lære og utvikle seg som direkte påvirker hva han eller hun velger å lære elevene. Samtidig sier Ertesvåg og Roland (2015, s. 198) at felles mål og agenda for skolens utvikling, og kollegial forpliktelse til et profesjonelt læringsmiljø er kritiske faktorer til hvordan skolen ledes suksessfullt. Det vil bidra til en optimalt fungerende skole og samtidig bidra til at elever og lærere trives.

2.3.5 Samarbeid mellom hjem og skole

Samarbeidet mellom skolen og hjemmet befinner seg på mesonivået i den utviklingsøkologiske modellen (Aagre, 2014). Det er også i disse to domenene ungdommen tilbringer mest tid, samt utvikler både sosiale ferdigheter og fungering, hevder Drugli og Nordahl (2016, s. 8). Et godt samarbeid mellom disse to domenene vil følgelig påvirke trivselen og opplevelsen av helhet til ungdommen. Gjennom dette samarbeidet får ungdommen også en forståelse av at det som foregår i skolen, henger sammen med livet hjemme med familien.

På mikronivå er foreldrene blant de mest betydningsfulle for ungdommens tro på egen læring, hevder Hattie (2009, ss. 70-71), og begrunner det med at foreldrenes oppmuntrende forventninger og tro på egne barns evner vil ha stor innflytelse på barnas motivasjon og læring på skolen. Foreldrenes holdninger og involvering i skolegangen har også en sammenheng med barnas mestring i skolen (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015; Reid, 2010). Flere studier (f.eks. Bokhorst, Sumter, & Westenberg, 2009; Epstein & Sheldon, 2002) har også bekreftet en sammenheng mellom foreldres interesse for deres barns skolearbeid og lavere risiko for å slutte på skolen. Foreldrenes holdning og engasjement til skolen kan innvirke på barnas oppfatning

av læringsmiljøet, og samtidig påvirke hva slags relasjoner barna utvikler til medelever og lærere, faktorer som kan medvirke til frafall (Havik et al., 2015, s. 224).

Men i en studie gjennomført av Malcolm et al. referert i Reid (2010, s. 4), der foreldre og elever legger skylden på skolen for deres frafall, hevder ansatte i skolen at det er foreldrenes negative holdning og hjemmemiljøet som har størst innvirkning. Drugli og Nordahl (2016, s. 6) hevder at forholdene og faktorene som ligger i samarbeidet mellom hjem og skole er komplekse, og hvor godt det går er av stor betydning for barn og unges skolehverdag. Videre foreslår de å legge vekt på kompetanseheving av lærerne for å heve kvaliteten på samarbeidet mellom skole og hjem. Dette er et emne skoler generelt tar lett på, men det bør ikke overlates til hver enkelt lærer. Felles kompetanseheving av alle lærere og ansatte kan sikre en helhetlig praksis ved skolen. Ifølge Davies (2021) bør en slik kompetanseheving vektlegge hvordan den enkelte lærers atferd innvirker på samarbeidet med foreldrene, og hvordan lærerne kan legge til rette for et godt samarbeid med foreldrene på ulike møter, samtaler, kommunikasjon via e-post og telefon. Lærerne bør oppfordres til å ha en positiv holdning når de går inn i ulike møter med foreldre og i tillegg starte med positive og oppløftene kommentarer om deres barn. Slik hevder Davies (2021) både lærere og foreldre kan sitte igjen med et positivt inntrykk.

Selv om barna tilbringer store deler av tiden på skolen, og skolen har fått et økt ansvar utover bare undervisning av barna, er det i utgangspunktet foreldrene som har hovedansvaret for oppdragelsen av egne barn (Drugli & Nordahl, 2016, s. 2). I overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17) heter det at foreldre og foresatte har hovedansvaret for barnets opplæring og oppdragelse, men det er skolen som har det overordnede ansvaret for å initiere og legge til rette for et godt samarbeid. I overordnet del vektlegges også foreldre som en viktig aktør i elevenes læringsmiljø. Dette innebærer at skolene forplikter at foreldre og foresatte får nødvendig informasjon. Foreldrene skal gis mulighet til innflytelse og medvirkning i spørsmål som angår deres barns skolehverdag. Om foreldrene ikke involveres i skolehverdagen, hevder Drugli og Nordahl (2016, s. 2) skolen kan være i ferd med å gripe inn i rollen som oppdrager på en måte de ikke har anledning til. Det kan også medføre at foreldrene ikke blir en ressurs for elevenes opplæring og det som foregår på skolen.

3. Metode

For å få innsikt i og forståelse av hvordan unge mennesker, som har droppet ut av videregående opplæring, opplevde det psykososiale skolemiljøet har jeg gjennomført en kvalitativ studie med semistrukturerte intervjuer. Kvalitative intervjuer som forskningsmetode var hensiktsmessig i mitt masterprosjekt for å få frem de unges erfaringer og perspektiv på å velge å avslutte videregående opplæring. I intervjuene har jeg lagt vekt på å få frem de unges egne beskrivelser og det er deres stemmer som står sentralt. Dette har bidratt til å heve troverdigheten ved at den erfaringsbaserte kunnskapen har kommet frem. Ettersom hensikten med mitt kvalitative masterprosjekt er å løfte frem de unges opplevelser og erfaringer bør det her understrekes at det er de unges egne beskrivelser som er grunnlaget for analysen av empirien.

Samfunnsvitenskapene har som hovedmål å øke samfunnets kunnskap og forståelse for hvordan den virkelige verden ser ut. Og det er nettopp det jeg har til hensikt å gjøre med mitt masterprosjekt, der målet er å innbringe kunnskap og økt forståelse for hvordan ungdom opplever det psykososiale skolemiljøet, og hvordan det påvirker trivsel. For å håndtere dette har jeg måttet gå metodisk til verks. Den samfunnsvitenskapelige metode handler om hvordan informasjon om den sosiale virkeligheten kan oppnås, ved hjelp av en rekke ulike fremgangsmåter. Med andre ord handler det om hvordan jeg kan analysere informasjon som hentes frem, og til slutt hva informasjonen kan fortelle meg om forhold i samfunnet, og hvilke prosesser som er med på å forme den sosiale virkelighet (Johannessen, Christoffersen, & Tufte, 2016, s. 29). Dermed måtte jeg forme et forskningsdesign, en helhetlig plan for mitt masterprosjekt, for på den måten få frem hvilke valg jeg har gjort for å gi svar på min problemstilling. Jeg tok stilling til hva og hvem jeg skulle undersøke, og særlig hvordan undersøkelsen skulle gjennomføres. Hensikten bak denne delen av mitt masterprosjekt er å presentere valg av forskningsdesign.

3.1 Kvalitative undersøkelsesmetoder

Metode anses som et verktøy en forsker benytter for å oppnå innsikt og kunnskap. Som forsker er det viktig å være åpen og reflektert over hvilke metoder som vil være mest hensiktsmessig å benytte for å besvare problemstillingen (Johannessen et al., 2016, s. 362). Kvalitative undersøkelsesmetoder vektlegger kvalitetene i fenomener og søker å oppnå en omfattende forståelse av fenomenet via perspektivene til subjektene (Ringdal, 2001, s. 113). Og det er

nettopp det jeg forsøker med mitt masterprosjekt, ved å løfte frem de unges egne historier fra det psykososiale skolemiljøet de var en del av. En kvalitativ undersøkelsesmetode som jeg har valgt, mener jeg egnet seg godt og har gitt mitt masterprosjektet omfattende beskrivelser av årsakene bak fenomenet «skolefracfall».

3.2 Vitenskapsteoretiske perspektiver

Ettersom jeg skal undersøke hvordan de unge, som valgte å avslutte videregående opplæring underveis i løpet, opplevde det psykososiale skolemiljøet må jeg også ta stilling til hvilket perspektiv jeg ønsker å ta utgangspunkt i. Valg av perspektiv vil være av betydning for hvilke sider av fenomenet som avdekkes (Johannessen et al., 2016, s. 48). Jeg har vært opptatt av å ikke nødvendigvis beskrive hvordan virkeligheten er, men få frem ungdommenes opplevelse av den. Det er ungdommenes subjektive opplevelser av det psykososiale skolemiljøet, og ikke minst erfaring med fenomenet «skolefracfall» som er viktig å beskrive. Jeg har derfor valgt en fenomenologisk tilnærming for å belyse problemstillingen:

Hva slags historier fra det psykososiale skolemiljøet forteller unge mennesker som har valgt å avslutte videregående opplæring underveis i løpet?

Samtidig som jeg skal beskrive fenomenet «skolefracfall» er det viktig å være bevisst min egen forforståelse av fenomenet i møtet med ungdommene og fagfeltet jeg lener meg på. I denne sammenheng blir hermeneutikkens prinsipp om forforståelse sentral. «Skolefracfall» er ikke et fenomen som står alene, men befinner seg i en kontekst. Det er sammenhengen og samhandlingen mellom «skolefracfall» og det psykososiale skolemiljøet jeg er interessert i.

3.2.1 Hermeneutisk fenomenologisk tilnærming

Fokuset i mitt masterprosjekt er de unges livsverden. Det er de unges opplevelser og historiene de forteller fra det psykososiale skolemiljøet som danner empirien i min undersøkelse. En fenomenologisk tilnærming, der hensikten er å få et innblikk i de unges livsverden, har dermed vært et perspektiv jeg har anvendt under fortolkningen av den innsamlede empirien. Kvalitative undersøkelsesmetoder innbefatter flere ulike fortolkende teoretiske perspektiver. I tillegg til det fenomenologiske perspektivet, vil den teoretiske retningen som skal hjelpe meg å utvikle en dypere forståelse for fenomenet «fracfall» omtales som hermeneutisk fenomenologi.

En fenomenologisk tilnærming i et kvalitativt forskningsdesign handler om å utforske og beskrive mennesker, deres forståelse av, og deres erfaringer med et fenomen (Johannessen et al., 2016; Krumsvik, 2014). Fenomenologi handler om å beskrive fenomenet som undersøkes, fremfor å forklare det. Det tas utgangspunkt i den subjektive opplevelsen hos enkeltpersoners erfaringer, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i de ulike erfaringene (Thagaard, 2003, s. 36). Sentralt innen det fenomenologiske perspektiv er ideen om at fenomener forstås på grunnlag av informantens perspektiv, og å beskrive den sosiale verden slik de erfarer den. Fenomenologi omfatter vektlegging av bevissthet og livsverden, åpenhet overfor informantenes opplevelser, stor vekt på presise beskrivelser og forsøk på å sette forhåndskunnskap i parentes, samt en søken etter vedvarende grunnleggende betydninger i beskrivelsene (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2015, s. 70).

Hermeneutikken er opptatt av å sette søkelys på et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende når man fortolker menneskers handlinger. Metoden handler om å forsøke å forstå en handling hos mennesket som studeres, ved å relatere handlingen til en hensikt eller intensjon hos den som handler (Ringdal, 2001, s. 75). En av de grunnleggende ideene ved det hermeneutiske perspektivet er at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan beskrives på ulike nivåer (Thagaard, 2003, s. 37). Et av de viktigste prinsippene ved hermeneutikken handler om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av, og det kun er i lys av helheten delene forstås.

Kort oppsummert kan vi si at fenomenologer i hovedsak interesserer seg med å beskrive hvordan mennesker opplever fenomener i sin livsverden, mens hermeneutikere er opptatt av fortolkning og mening (Kvale et al., 2015, s. 33). Tolkning og forståelse er en prosess som kan forklares ved en slags sirkelbevegelse. I møte med ny kunnskap om fenomenet skolefracfall pendlet jeg hele tiden mellom min forforståelse og det nye, mellom deler og helheter. I hvert møte med informanter som delte sin kunnskap og erfaringer fra det psykososiale skolemiljøet var jeg ledet av min forforståelse om temaet, men jeg la også til nye deler til helheten. Fjelland (1999, s. 44) poengterer at etter hvert som man tar imot ny informasjon, og bygger på det vi allerede vet, vil vi forstå mer. Innen hermeneutikken omtales dette prinsippet som den hermeneutiske sirkel. Tatt i betraktning dette prinsippet var det svært viktig at jeg ikke stolte blindt på min forforståelse. Jeg var bevisst på å være åpen og forberedt på at det kunne dukke opp informasjon under intervjuene som ikke samsvarte med min forforståelse. Jeg forsøkte hele tiden å være bevisst min forforståelse slik at den ikke hindret meg å øke forståelsen av temaet.

Jeg er godt kjent med mine egne perspektiver angående det psykososiale skolemiljøet og hvordan det påvirker elevenes trivsel. Jeg har opparbeidet betydelig kunnskap og forståelse om temaet gjennom arbeidet med mitt masterprosjekt, noe jeg også er fortrolig med. Til tross for bevisstheten rundt den kunnskapen og forforståelsen jeg tok med meg i møte med de unge informantene, forsøkte jeg også å ha en bevissthet ved at forforståelsen utilsiktet kan ha moderert min åpenhet og mottagelighet for ny forståelse.

Når jeg nå skal undersøke fenomenet frafall innen den hermeneutisk fenomenologiske tradisjon innebærer det at jeg ser en hendelse ut ifra kunnskap jeg allerede besitter, og har så mulighet til å beskrive fenomenet. Det øyeblikket en opplever i møte med ny kunnskap er en spenning mellom fortiden og fremtiden (Smythe, Ironside, Sims, Swenson, & Spence, 2008, ss. 1390-1391). Når en så beskriver fenomenet er det som å ta et steg inn i fremtiden. Innen den hermeneutisk fenomenologiske metoden kan en ikke avgjøre på forhånd hva resultatet skal bli, men jeg var hele tiden åpen for at ulike resultater var mulige. I følge Smythe et al. (2008, s. 1391) kan en ikke forvente å oppdage objektive sannheter om et fenomen. Dette var heller ikke hensikten med min forskning innen det hermeneutisk fenomenologiske perspektiv.

Hensikten med å forstå fenomener ut ifra et fenomenologisk perspektiv er å vise leserne hvordan en har tenkt og på den måten frembringe nye tanker hos leseren (Smythe et al., 2008, s. 1391). I mitt masterprosjekt forsøker jeg å vise min forståelse av fenomenet «skolefrafall» heller enn å generalisere. Jeg ønsker å utvide lesernes forståelse av fenomenet og gi leserne nye spørsmål om den menneskelige atferd, noe som er helt i tråd med fenomenologisk forskning (s. 1393). For å oppnå dette vil jeg gjennom analysearbeidet av empirien plassere meg i de unges situasjon. Slik kan jeg komme frem til ny fortolkning av fenomenet «skolefrafall».

Videre redegjør jeg for min anvendelse av disse prinsippene som føringer i mitt masterprosjekt.

3.3 Det kvalitative forskningsintervju

I mitt masterprosjekt gjennomførte jeg kvalitative intervjuer med fem unge mennesker som har valgt å avslutte videregående opplæring underveis i løpet. Formålet med intervjuene var å få tilgang til, og samtidig løfte frem de unges refleksjoner og egne erfaringer fra det psykososiale skolemiljøet. Gjennom samtaler lærte jeg de unge å kjenne. Jeg fikk vite noe om deres følelser, opplevelser og holdninger om tiden deres på skolen. Under intervjusamtalene stilte jeg spørsmål og lyttet til hva de unge selv fortalte om sin livsverden. Jeg lyttet mens de unge fortalte om

venner og ensomhet, mobbing og frykt, tilhørighet og trivsel. Jeg lyttet mens de med egne ord uttrykte sine meninger og oppfatninger, og jeg lærte om deres tanker om skole og familieliv.

Det kvalitative intervjuet i forskningssammenheng karakteriseres som en samtale med struktur og et formål. Strukturen handler om at det er en rollefordeling mellom intervjuer og informant. Disse partene er ikke likestilt ettersom intervjueren kontrollerer situasjonen, og er den som stiller spørsmålene (Kvale et al., 2015, s. 52). Denne rollefordelingen var jeg bevisst under intervjuene. Jeg var bevisst den rollen jeg hadde slik at jeg kunne forsøke å unngå å sette meg i en posisjon hvor informantene opplevde meg som utspørrende, fremfor undrende, nysgjerrig og åpen. Ettersom formålet med intervjuene handler om et forsøk på å beskrive eller forstå et fenomen (Johannessen et al., 2016, s. 135), anså jeg det som svært viktig at informantene var fortrolig med min rolle som åpen og undrende. En som ikke dømte deres historier.

Thagaard (2003, s. 83) poengterer at man benytter intervjuer som metode for å få fyldig og omfattende innsikt i hvordan andre mennesker opplever sin hverdag. Intervjuer kan resultere i betydelige mengder empiri som beskriver hvordan informanten forstår erfaringer og begivenheter i deres hverdag. Jeg konkluderte, på bakgrunn av dette, at kvalitativt intervju ville gi meg et godt grunnlag for å få innsikt i informantenes erfaringer, tanker og følelser rundt fenomenet «skolefracfall», og beskrivelser av det psykososiale skolemiljø.

3.3.1 Utvikling av intervjuguide

Intervjuguiden er utviklet på grunnlag av sentrale komponenter jeg identifiserte i teori og forskning, politiske styringsdokumenter og min egen erfaring fra klasserommet. Intervjuguiden ble særlig utviklet rundt de tre sentrale forskningsspørsmålene som omhandler tilfredsstillelse av autonomi, tilhørighet og kompetanse som knyttes til de unges opplevde trivsel på skolen. Intervjuguiden inneholder også spørsmål hentet fra litteratur om læringsmiljøer som berører elever, ettersom det er lite forskningsbasert kunnskap om skolefaktorer som årsak til fracfall. Intervjuguiden inneholder elementer jeg anså nødvendig for å få fram ungdommens relevante opplevelser og erfaringer fra klasserommet som kunne belyse tilfredsstillelsen av de grunnleggende psykologiske behovene og sammenhengen med trivsel. Det var svært viktig for meg å få utfyllende svar fra informantene om de opplevde å ha et læringsmiljø der de hadde medvirkning i skolearbeidet og anerkjennelse av egen atferd. Om de opplevde at de hadde gode relasjoner til lærere og medelever til lærere og medelever, og om de opplevde utfordringer og

mestring i oppgaver og aktiviteter. Det er grunn til å tro at manglende tilfredsstillelse av en eller flere av disse grunnleggende behovene kan ha sammenheng med årsakene til frafall i skolen.

Det var viktig å reflektere over oppbyggingen av intervjuguiden. Med tanke på at et kvalitativt intervju ofte beveger seg inn på informantens personlige plan, kreves det fortrolighet mellom partene, slik at informanten lettere åpner seg, hevder Thagaard (2003, s. 94). Intervjuene startet derfor med spørsmål om informantens bakgrunn, tiden på aktivitetshuset mm. Johannesen et al. (2016, s. 141) anbefaler å starte med nøytrale spørsmål kan hjelpe informanten til å bli fortrolig med intervjusituasjonen. Intervjuene er også gjennomført etter en modell Thagaard (2003, s. 94) omtaler som «tre med grener». I denne modellen representerer stammen på treet hovedtemaet, og grenene representerer ulike deltemaer. Stammen representerer i dette prosjektet «trivsel i skolen» og grenene representerer henholdsvis temaene «autonomi», «tilhørighet» og «kompetanse». Som forsker var det viktig å være bevisst på å finne en balanse på å gå i dybden på de ulike temaene, samt rekke over alle temaene som var planlagt. Thagaard (s. 94) mener denne modellen er hensiktsmessig å benytte når forskeren er klar på hvilke undertemaer som skal dekkes i intervjuet.

Intervjuguiden hadde en relativt bred ramme bestående av åpne spørsmål. Et dybdeintervju er som nevnt et samspill mellom intervjuer og informant. En samtale med et formål. Jeg hadde noen temaer jeg ønsket å dekke, men jeg forsøkte også å være fleksibel når det gjaldt å dekke andre og nye områder, tanker og følelser om temaet «fracfall». Under utviklingen av intervjuguiden etterstrebet jeg et hverdagslig språk, et språk der spørsmålene var tydelige og lettforståelige. Jeg ville unngå et akademisk språk som kunne være uklare og forvirrende for informantene. Dette gjorde jeg for å sikre kvaliteten på intervjuene.

3.3.2 Gjennomføring av det semistrukturerte intervju

Kvalitative intervjuer klassifiseres hovedsakelig i tre kategorier. Disse er mer eller mindre strukturerte. I henhold til min hermeneutisk fenomenologiske tilnærming anså jeg det hensiktsmessig å plassere meg mellom disse ytterpunktene. Det semistrukturerte intervjuet har ofte et fastlagt tema og en rekke spørsmål. I motsetning til det strukturerte intervjuet sto jeg fritt til å endre på disse, legge til nye der jeg så det nødvendig, og samtidig velge den rekkefølgen jeg finner hensiktsmessig. Postholm og Jacobsen (2011, s. 75) mener at i en intervjusituasjon vil det ofte kunne oppstå en situasjon hvor samtalen dreies i en retning forskeren ikke forutså.

Dette var noe som skjedde flere ganger under samtalene med de unge informantene. Jeg opplevde det svært verdifullt å følge den nye retningen, og legge vekk spørsmål som var planlagt fordi de ikke lenger virket relevante. Dette er også en intervjuform som er mer åpen og induktiv sammenlignet med det strukturerte som anses mer lukket og deduktivt.

Hensikten med intervjuene var å få et inngående innblikk i de unges verden. Kvale et al. (2015, s. 47) hevder slik sett at et semistrukturert livsverdenintervju bør benyttes når temaer fra dagliglivet skal forstås ut fra informantenes egne perspektiver. Et slikt intervju søker å innhente beskrivelser av informantenes livsverden, og særlig fortolkninger av meningen med fenomener som beskrives. Jeg ønsket at de unges stemme skulle stå i sentrum, og ikke bare reduseres til svar på mine spørsmål. Samtalene ble gjennomført i overensstemmelse med intervjuguiden jeg utviklet før samtalene, men det er viktig å fremheve at dette bare var en guide. Jeg hadde den med meg i samtalene, men den ble sjelden brukt aktivt. Det er noe av det fine med et semistrukturert intervju med utgangspunkt i en guide. Selv om jeg hadde et fastlagt tema og flere konkrete spørsmål var det sjelden de ble stilt akkurat slik jeg hadde planlagt. Flere ganger opplevde jeg det verdifullt å legge vekk planlagte spørsmål og følge samtalen i en ny retning når jeg så at det ville gi meg rike og relevante historier fra det psykososiale skolemiljøet.

3.4 Utvelgelse av informanter

Utvelgelse av informanter er en viktig prosess ved gjennomføring av kvalitative intervjuer. Det vil være lite fornuftig å rekruttere informanter tilfeldig ved kvalitative undersøkelser ettersom formålet er å hente ut store mengder nyttig informasjon som kan belyse problemstillingen (Dalen, 2011, s. 46). Det var ønskelig med rike historier som ville gi økt innsikt og kunnskap om fenomenet «skolefracfall». Dalland (2017, s. 76) mener derfor det vil være mest hensiktsmessig med noen få informanter som er strategisk utvalgt i henhold til tema og problemstilling. Strategisk utvelgelse innebærer at forskeren reflekterer over hvilken målgruppe som bør velges ut for å innhente ønsket data, for deretter å velge informanter fra denne målgruppe til å delta i undersøkelsen (Johannessen et al., 2016, s. 106). Jeg hadde et ønske om å sette sammen et strategisk utvalg ungdom i alderen 16-25 år som av ulike grunner hadde valgt å avslutte videregående opplæring underveis i løpet. Det var ungdom som relativt nylig hadde valgt å slutte for å få deres historier fra det psykososiale skolemiljøet. Jeg hadde det ikke klart for meg hvor mange informanter jeg hadde behov for. En rekke forskere hevder derimot at intervjuer bør gjennomføres frem til forskeren ikke lenger oppnår ny informasjon (s.

104). Det var vanskelig å si noe om dette på forhånd, men jeg var av den oppfatning at dette trolig ikke var et scenario jeg kom til å oppleve med tanke på tidsaspektet ved mitt masterprosjekt. Johannessen et al. (s. 107) påpeker også at dette er noe som trolig vil bli tydeligere etter hvert som arbeidet med undersøkelsen modnes.

Utvelgelse av informanter i kvalitative undersøkelser bør ta utgangspunkt i hva som er hensiktsmessig, ikke hva som er representativt. Utvalgsstrategien jeg lente meg mot omtales i litteraturen som *homogent utvalg*. Strategien baserer seg på å velge ut informanter med en lav variasjon av sentrale kjennetegn. I hovedsak var disse kjennetegnene at de hadde valgt å avslutte videregående opplæring underveis i løpet grunnet manglende trivsel. Dette gjøres for å avdekke mulige felles og ulike erfaringer om et tema blant en gruppe mennesker (Johannessen et al., 2016, s. 108). Det var denne strategien jeg så som mest hensiktsmessig for å besvare hvordan ungdom som har sluttet på skolen opplevde det psykososiale skolemiljøet. Videre vil jeg beskrive rekrutteringsprosessen og den praktiske gjennomføring av intervjuene.

3.4.1 Rekruttering og gjennomføring av intervju

Oppfølgingstjenesten har vært helt avgjørende for mitt masterprosjekt. De har vært en døråpner og bidratt med essensiell informasjon om, og hjelp til rekruttering av ungdommer som informanter. Jeg tok tidlig kontakt og presenterte kort prosjektet. Oppfølgingstjenesten har målgruppen for dette prosjektet i sin tjeneste og hadde med det mulighet til å kontakte ungdommer og videreformidle min forespørsel. Oppfølgingstjenesten var positiv til masterprosjektet og ønsket bistå meg i arbeidet med å rekruttere ungdom som informanter. Til tross for deres velvillighet til å bidra i rekrutteringen møtte vi på utfordringer. Oppfølgingstjenesten kunne fortelle at flere av ungdommene unnlater å svare på henvendelser og de er ofte utilgjengelig på telefon eller til å stille opp til avtalte møter. Jeg tok derfor høyde for å bruke mye tid og ressurser på rekrutteringen.

Høsten 2020 kom jeg i kontakt med en koordinator i Oppfølgingstjenesten som satt meg i kontakt med et av bykommunens aktivitetshus. Dette resulterte i en invitasjon der jeg kom og fortalte kort om masterprosjektet og samtidig møtte ungdommene som var aktive på huset. Etter møtet hadde 8 personer skrevet seg opp og fortalt at de ønsket å være informanter. Generelt sett var det svært positivt at så mange ønsket å la seg intervju. Flere ønsket nå å fortelle sin historie, og jeg begrenset det til fem. Vi ble enig om at samtalene kunne holdes på aktivitetshuset av

praktiske årsaker, og alle samtalene ble gjennomført på dagtid. Det at jeg som forsker har vært tilgjengelig og fleksibel til å møte ungdommene der hvor de har følt seg trygg og komfortabel, har nok også bidratt til at såpass mange valgte å la seg intervju.

Selv om dette ikke var en etnografisk studie, dro jeg nytte av tiden jeg tilbrakte på aktivitetshuset med de unge og ansatte. Et kjennetegn ved etnografiske studier er at muntlige rapporter kommer som uoppfordret eller uanmodet (Hammersley & Atkinson, 2007, s. 99). Et eksempel på dette kan være samtaler man overhører når man er til stede i samme rom og observer. Disse observasjonene kan være svært viktige for vår evne til å danne spørsmål som resulterer i interessante samtaler (Moshuus & Eide, 2016, s. 4). Dette var noe jeg fikk bruk for ved flere av intervjuene. Ofte i forkant av intervjuene møtte jeg opp en liten stund før avtalen. Da hendte det at informanten og jeg hadde uformelle samtaler eller jeg overhørte informanten i en annen samtale. Dette tok jeg med meg inn til selve intervjuet og kunne ved noen tilfeller starte intervjuet med noe jeg plukket opp tidligere.

Alle samtalene ble gjennomført på aktivitetshuset som semistrukturerte intervjuer med utgangspunkt i intervjuguiden. Samtalene baserte seg på å være åpne og jeg forsøkte å legge til rette for en god flyt. Mer som en samtale enn et intervju. Dette bidro trolig til å skape en trygge sone mellom informanten og meg og la til rette for innsamling av gyldig og pålitelig empiri, noe som også støttes av Jacobs (2001, s. 99). Jeg fikk trolig en bedre rapport fordi vi gjennomførte samtalene i kjente og uformelle omgivelser. Moshuus og Eide (2016, s. 4) henviser til behovet for å formulere spørsmål forankret i informantens omgivelser. At jeg gjennomførte intervjuene innen kjente rammer hjalp meg trolig å komme nærmere informantens livsverden. Alle samtalene med ungdommene ble gjennomført ansikt til ansikt.

3.5 Undersøkelsens validitet og reliabilitet

Reliabilitet og validitet er to sentrale begrep i vitenskapelige undersøkelser, og er grunnleggende for kvalitetssikring av arbeidet (Ringdal, 2001, s. 166). Reliabilitet går på nøyaktigheten av undersøkelsens empiri, hvilken empiri som benyttes, hvordan de samles inn og hvordan de prosesseres (Johannessen et al., 2016, s. 40). Validitet er et mer generelt begrep, og handler om en faktisk måler det en ønsker å måle (Ringdal, 2001, s. 166). For å oppnå god validitet og reliabilitet i mitt masterprosjekt har jeg vært bevisst på å være gjennomsliktig gjennom hele prosessen. Det er essensielt for dette masterprosjektets gyldighet og pålitelighet

å være gjennomiktig, og gi detaljerte redegjørelser på de faktorene som spiller inn på forskningsresultatene.

I arbeidet med å unngå misforståelser rundt spørsmålsformuleringene etterstrebet jeg et enkelt og tydelig språk. Dersom informantene oppfatter spørsmålene som stilles feil eller at forskeren feiltolker informantenes svar, kan det svekke prosjektets reliabilitet (Cohen, Morrison, & Manion, 2018, s. 272). Under omformuleringene av informantenes uttalelser kontrollerte jeg om mine tolkninger av deres synspunkter var riktig, og om svarene bidro til å belyse temaet som var under diskusjon. Det innebar at jeg reformulerte og gjentok informantenes uttalelser for å bekrefte, utdype eller avkrefte. Dette bidro trolig til å øke reliabiliteten ved at spørsmålene ble klargjort for informanten slik at de forstod spørsmålene slik de var ment. Omformuleringen og klargjøringen bidro trolig også med å tydeliggjøre og presisere svarene fra informantene. Her kommer også fordelen med å gjennomføre semistrukturerte intervjuer da det gir meg anledning til å omformulere spørsmålene med et enklere språk slik at informanten forstår hva det blir spurt om (Kvale et al., 2015, s. 49).

Validiteten avgjøres av om den valgte metodikken faktisk måler det en ønsker å måle (Johannessen et al., 2016, s. 195). Overført til dette masterprosjektet handler det om i hvilken grad mitt valg av intervjumetode bidrar til å beskrive fenomenet jeg ønsker å belyse. For å øke validiteten ytterligere har jeg bevisst valgt å redegjøre for mine metodiske valg, kriterier for utvalg av informanter, bakgrunn for analysen og hvilke kategorier jeg benyttet. Dette vil også bidra til å vise at funnene fra samtalene med informantene er troverdige. De semistrukturerte intervjuene ble også gjennomført på en slik måte at reliabiliteten økte ved at temaene og spørsmålene som fulgte, ble stilt i relativt lik rekkefølge hos alle informantene. Ved å følge intervjuguiden og temaene mer eller mindre likt for alle informantene gjorde jeg det lettere for meg selv å sammenligne datamaterialet. Dette kan oppfattes som mer strukturert i formen, men oppfølgingsspørsmålene varierte i stor grad for å få frem informantenes ulike erfaringer og perspektiver fra det psykososiale skolemiljøet og læringsmiljøet.

3.6 Forskningsetiske overveielser

Etikk er læren om moral. Med andre ord handler etikk om hva som er rett og galt. De grunnleggende normalnormene innen vitenskapelig praksis omtales som forskningsetikk (Ringdal, 2001, s. 85). En etisk oppmerksomhet bør gjennomsyre alt forskeren gjør i sine

undersøkelser, og Postholm og Jacobsen (2011, s. 134) mener denne oppmerksomheten styrker kvaliteten i arbeidet. Johannessen et al. (2016, s. 89) poengterer at etikk først og fremst handler om forholdet mellom mennesker og hvordan vi bør behandle hverandre. Etiske standarder bør ligge til grunn når vi vurderer alle handlinger som har konsekvenser for andre mennesker.

Ettersom jeg gjennomførte kvalitative intervjuer som metode, innebar det at jeg behandlet personopplysninger. Jeg var derfor lovpålagt å melde inn mitt prosjekt til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (Dalland, 2017; Johannessen et al., 2016; Dalen, 2011). Etter innføringen av personopplysningsloven i 2001 har prosjekter meldeplikt dersom de omhandler personopplysninger som behandles digitalt (Thagaard, 2003, s. 22). I tillegg sendte jeg ut informasjon og skjema for informert samtykke til deltakerne i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Thagaard (s. 23) poengterer noen utfordringer knyttet til informert samtykke ved kvalitativ forskning. Med tanke på at informanten har selvbestemmelsesrett har informanten rett på å trekke seg fra prosjektet ved ethvert tidspunkt. Dette kommuniserte jeg tydelig ved starten av masterprosjektet i form av samtykkeskjema og ved starten av intervjuene. En mulig fare med dette jeg hele veien var bevisst var muligheten for at jeg gjennomførte intervjuer og samlet inn store mengder empiri jeg brått ikke kunne bruke. Ifølge Johannessen et al. (2016, s. 91) kan informanten trekke seg fra prosjektet uten å måtte begrunne årsaken, og uten at det skal medføre ubehag eller negative konsekvenser for informanten.

Forskningsintervjuene jeg gjennomførte ga meg flere etiske utfordringer. Det er nødvendig å fremheve at det befinner seg ungdom i denne gruppen som har til dels store psykiske utfordringer og som har vanskelig for å ha sosial omgang med fremmede. Det krever styrke og mot å møte opp til intervju med et fremmed menneske. I masterprosjektets målgruppe er det ungdom som strever med til dels dyptgående mentale traumer. Flere er rammet av ubehandlede depresjoner og angst. Når man intervjuer ungdom som befinner seg i slike omstendigheter, og om de temaene jeg har gjort, kan man raskt havne i samtaler som kan bli både personlige og utleverende (Thrana, Bliksvær, Handegård, & Anvik, 2009, s. 26). Under intervjuene var jeg svært bevisst på å holde meg til temaene fastsatt i intervjuguiden slik at jeg ikke skulle trå feil, og gå inn i samtaler som beveget seg over i en «behandlingssamtale». Jeg var svært forsiktig med å følge emner i samtalene som beveget seg inn på områder den unge kunne slite følelsesmessig stort med. I henhold til Thrana et al. (s. 27) kan dette være utfordrende ettersom det kynisk sett kan gi masterprosjektet innsikt i tematikk som er høyst relevant. Å ha en

bevissthet rundt dette så jeg på som svært viktig, for da intervjuene var over forlot jeg hver og en av de unge informantene til seg selv, uten planlagt oppfølging.

Kunnskapen som fremkom gjennom intervjuene i dette masterprosjektet viste seg å avhenge den sosiale relasjonen mellom meg og informanten. Kvale et al. (2015, s. 35) hevder at denne relasjonen avhenger av intervjuerens evne til å skape et rom der informanten kan snakke trygt og fritt. Under intervjuene var det en fin balanse mellom mitt behov for å innhente betydningsfull kunnskap, og respekt for informantens integritet i et etisk perspektiv. Det kan være både spesielt og frustrerende å gjennomføre dybdeintervjuer. Til forskjell fra strengt strukturerte intervjuer ønsker en under semistrukturerte intervjuer å gå i dybden og undersøke flere av svarene som gis. Intervjuerne bør i de tilfellene våge å være personlig og intervjueren er nødt til å gi av seg selv for å fortjene ærlige og åpne svar tilbake (Sennett, 2004, s. 37). Før jeg begynte de første intervjuene var jeg klar over at min rolle som forsker kunne by på situasjoner hvor informanten kunne føle seg krenket, hvor jeg gikk over en grense informanten bare er fortrolig med at venner kan krysse. Sennett (s. 38) hevder intervjuhåndverket avhenger av å justere den sosiale avstanden, og samtidig sørge for at informanten ikke føler seg studert under lupe.

3.7 Transkribering av intervjuer

Gjennomføringen av intervjuene gikk over to uker. Jeg skrev ned kommentarer til intervjuet så snart det var over slik at det ville bli lettere for meg å huske de sentrale trekkene. På den måten var det lettere for meg å tre inn i intervjusituasjonen da jeg satt meg ned for å lytte og transkribere. Det gjorde at jeg kunne gjenkjenne kroppsspråket og ansiktsuttrykkene mens jeg lyttet til hvordan de uttrykte seg med ord. Transkriberingen av intervjuene var tidkrevende. Jeg forespeilet både for meg selv og informantene at intervjuene ville ta mellom 1-2 timer. Under disse dybdeintervjuene om informantens livsverden var ikke dette lett å overholde. Samtlige intervjuer hadde en varighet på 2-3 timer. Det jeg fikk vite mot slutten av alle samtaler var at dette var første gang noen hadde tatt seg tid til å høre hele historien til de ulike informantene. Dette var både fint og vondt. At jeg valgte å følge flere av underhistoriene gjorde at jeg innhentet mye verdifull kunnskap som kunne bidra til å belyse problemstillingen. Men det bidro også til at arbeidet med transkriberingen ble langt mer omfattende.

Under hele prosessen med intervjuer og transkribering benyttet jeg det som ifølge Nilssen (2012, ss. 49-50) anses som standard transkriberingsmetode innen kvalitativ forskning. Det innebar at jeg gjorde lydopptak av intervjuene og overførte de senere til skreven tekst. Intervjuene ble transkribert i sin helhet. Jeg noterte alle lyder, pauser o.l. og jeg opprettet transkripsjonsnøkler som hjalp meg å gjenkjenne hvordan informantene uttrykte seg under intervjuet. Noen av disse detaljene indikerte at informanten var både usikker og lei seg. Noen ganger var det vanskelig å sette ord på følelser. Noen temaer resulterte i latter. Alt dette fikk egne «nøkler» slik at jeg skulle gjenkjenne det under analysen. Detaljrikdommen i transkripsjonen kunne også påvirke min fortolkning av innholdet. Noen av informanter hadde opprinnelig et annet morsmål, noen hadde dialekt og noen ganger var uttalen utydelig. Dette kunne medføre feiltolkning fra min side og påvirke påliteligheten til prosjektet. For å unngå dette korrigerer jeg informantens uttalelser for å gjøre materialet mer forståelig, og ikke minst tydelig. Dialektord og setningskonstruksjoner ble korrigert og omgjort til bokmål for å øke påliteligheten. Jeg passet også på å forholde meg tett til lydopptakene for å beholde meningen i informantens påstander.

3.7.1 Analysering og koding av empirien

Innen et fenomenologisk design er det vanlig å analysere meningsinnholdet (Johannessen et al., 2016, s. 173). Analysering av meningsinnhold innebar at jeg leste gjennom samtlige intervjuer og lette etter det jeg mente var betydningsfulle kategorier innen sentrale temaer. På forhånd hadde jeg bestemt at forskningsspørsmålene dannet temaene.

Innen fenomenologisk analyse arbeider man i stor grad induktivt, ved å rette søkelyset på enkelttilfeller man ønsker å utlede noe generelt om (Johannessen et al., 2016, s. 174). Men det er også vanlig å arbeide deduktivt, der man tar utgangspunkt i utvalgte teorier for å si noe om de samme enkelttilfellene. Under analysen av intervjuene arbeidet jeg abduktiv. Det innebærer både en induktiv og en deduktiv tilnærming. I henhold til Ryen (2002, s. 20) ligner en abduktiv tilnærming den induktive ved å ta utgangspunkt i empirien, men ligger samtidig nærmere en deduktiv tilnærming ettersom den ikke avviser det teoretiske rammeverket. På denne måten har meningsbærende begrep dannet rammer, men jeg har lett etter meningsbærende innhold i intervjuene. Ifølge Postholm (2010, s. 86) starter analysen allerede ved den første samtalen, og at innhenting av empiri og analyse er en dynamisk prosess. I møte med hver informant bar jeg på en forforståelse av temaene vi pratet om, noe som preget analysen. Postholm (s. 99)

hevder i tillegg at det foregår en samhandling mellom den induktive og deduktive tilnærmingen til analysen når man tar med seg forforståelsen inn i samtalen.

Min fenomenologiske posisjon innebar at jeg var ute etter beskrivelser og erfaringer om fenomenet «skolefracfall», og en analyse om meningsinnholdet i deres historier fra det psykososiale skolemiljøet. Etter inspirasjon av Malterud referert i Johannessen et al. (2016, s. 173) valgte jeg å holde meg til følgende 4 faser for analyse av meningsinnhold:

1. *Helhetsinntrykk og sammenfatning av meningsinnhold.*
2. *Koder, kategorier og begreper.*
3. *Kondensering.*
4. *Sammenfatning.*

I kombinasjon med Malterud valgte jeg å forholde meg til Berg (2004, s. 267) sin oversikt over rekkefølgen ved fenomenologisk analyse av et kvalitativt empirisk materiale. *Først og fremst* innebærer fenomenologisk analyse innsamling av empiri som gjøres om til tekster. *Deretter* tok jeg utgangspunkt i transkripsjonene med de unge, og ga deres erfaringer og opplevelser fra det psykososiale skolemiljøet koder som var teoretisk utledet, også omtalt som deduktiv metode. Det innebar at jeg tok med meg koder (begreper) fra teorien og forskningen jeg drøftet tidligere. Jeg forsøkte å plassere disse kodene, eller begrepene, i tilknytning til forskningsspørsmålene. Ettersom prosessen med å analysere er både repetitiv og helhetlig, og i tråd med den hermeneutiske sirkel, ble noen koder også utledet underveis. Denne induktive tilnærmingen til å danne koder er ikke uvanlig å kombinere med den deduktive metoden. Dette støtter opp om det jeg innledet med om abduktiv analyse. *Videre* ble koder klassifisert i kategorier og temaer. Et sett med dekkende kategorier vil kunne danne et sammendrag over de viktigste temaene fra intervjuene. Den behandlede teksten ble *deretter* sortert etter de valgte kategoriene. Dette bidrar til å avdekke lignende utsagn, sammenhenger, mønstre, forskjeller eller fellestrekk. *Etter* at datamaterialet var ferdig sortert, begynte analysen. Dette hjalp meg å kartlegge mønstre, sammenhenger og prosesser, slik at innholdet kunne fortettes, og i henhold til Johannessen et al. (2016, s. 177) kunne beskrives på et høyere abstraksjonsnivå. *Avslutningsvis* tolket jeg alt. De kartlagte mønstrene ble vurdert med bakgrunn i de fremlagte teorier og nyere forskning.

Jeg kodet og strukturerte hvert intervju ved hjelp av Nvivo. Dette hjalp meg danne en oversikt over koder som var felles for informantene og hvilke som ikke var det. Utrolig nok var det bare én kode som ikke var felles, «spesialutstyr». Kodene ble systematisert under ulike kategorier,

noen deduktivt og noen induktivt utledet. Deretter ble kategoriene sammenlignet og noen ble sammenslått og kombinert under temaene *autonomi*, *tilhørighet* og *kompetanse*. Jeg sammenfattet så disse temaene med mål om å beskrive elevenes opplevelse av det psykososiale skolemiljøet ut ifra historiene de fortalte.

En utfordring som oppsto under utledningen av kategorier var at noen av de kunne plasseres under ulike temaer. Dette gjaldt særlig kategorier jeg plasserte under temaet *autonomi*, og kategorier jeg plasserte under *tilhørighet* som også kunne vært plassert under *autonomi*. Under drøftingen av teorien bemerket jeg for øvrig at de ulike psykologiske behovene henger tett sammen, og i noen tilfeller overlapper hverandre. Selvbestemmelsesteorien betrakter behovene gjensidig avhengig av hverandre.

Under presenterer jeg temaene og de tilhørende kategoriene som er både induktivt og deduktivt utledet. Det er disse temaene og kategoriene som danner grunnlaget og strukturen for presentasjonen av empirien og den påfølgende drøftingen.

- Opplive at de hadde gode relasjoner til lærere og medelever
 - Lærers emosjonelle støtte
 - Venner og ensomhet
- Opplive utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter
 - Opplevelse av tilpasset opplæring
 - Lærers instrumentelle støtte
- Opplive et læringsmiljø der de hadde medvirkning
 - Anerkjennelse deres følelser og perspektiv
 - Ungdommens selvbestemmelse i det psykososiale skolemiljøet

Under presentasjonen av empirien i neste kapittel er det ungdommens opplevelser fra skolehverdagen som er i fokus. Empirien presenteres blant annet gjennom korte utdrag fra ungdommens livsverden. Hensikten er å la leseren kjenne på den emosjonelle tonen fra samtalen. Dette kan bidra til å øke forståelsen for hvordan ungdommene hadde det på skolen.

4. Ungdommenes fortellinger fra det psykososiale skolemiljøet

Det er i dette kapittelet vi får historier fra det psykososiale skolemiljøet, fortalt av unge mennesker som har valgt å avslutte videregående opplæring underveis i løpet. Gjennom livsverdenintervjuene forteller ungdommene som har avsluttet videregående opplæring blant annet om deres opplevelse av tilhørighet, anerkjennelse og mestring i skolen. Det innebærer at vi får innsikt i hvordan ungdommene opplevde skolehverdagen, i møte med medelever, lærere, rådgivere, helsepersonell og andre ansatte.

De unge voksnes fortellinger vil hjelpe meg å besvare den overordna problemstillingen og forskningsspørsmålene: i) om de opplevde at de hadde gode relasjoner til lærere og medelever, ii) om de opplevde utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter, iii) og hvorvidt elevene opplevde et læringsmiljø der de hadde medvirkning i skolearbeidet og anerkjennelse av egen atferd. Det er forskningsspørsmålene som danner strukturen for hvordan empirien presenteres. Det er disse spørsmålene jeg søkte å finne svar på.

Av hensyn til det forskningsetiske prinsippet om anonymitet benytter jeg fiktive navn på informantene. Disse er Espen (25), Mari (27), Thomas (29), Sandra (20) og Tina (21). Disse vil bli nærmere presentert i narrativer i neste kapittel. For å hjelpe til med å belyse de unges opplevelser, og samtidig vise at funnene baserer seg på innhentet empiri, velger jeg å inkludere flere sitater fra transkripsjonene. Dette er også med på å heve prosjektets relabilitet og validitet. Og for videre å unngå at informantene gjenkjennes, formidles sitatene i bokmålsform, rensket for dialekt og språklige særtrekk.

Det er verdt å nevne at utgangspunktet for dette studiet er frafall i videregående opplæring. Selv om det hovedsakelig er da ungdom tar valget om å droppe ut forteller ungdommenes historier oss at utfordringer på skolen strekker seg helt tilbake til barneskolen.

4.1 Et narrativt møte med ungdommene

Jeg vil i de følgende fem underkapitler forsøke å tegne et bilde av de unge informantene. Historiene er basert på hva de unge fortalte under intervjuene. Informantene har fått fiktive navn og deres historier har utspilt seg i flere deler av landet. Målet med å presentere empirien på denne måten er å hindre en oppstykket tekst, noe som kan oppstå under koding og kategorisering av transkripsjoner.

4.1.1 Espen - Det beste med skolen var det sosiale

Espen kom til Norge med sin familie da han var ti år gammel. Han startet ganske snart i en innføringsklasse med andre barn fra mange andre land før han gikk over i en ordinær klasse. Han likte skolen godt, og han hadde gode støttende lærere. Noe av det beste med skolen var i tillegg venner, det sosiale. Stort sett hadde han det også bra på skolen, og han gjorde det greit faglig. Det var først da han startet på videregående skole utfordringene begynte.

Espen forteller at han ikke fikk god nok veiledning og informasjon fra lærere og rådgivere med tanke på valg av studieretning. Det medførte at han ikke kom inn på sitt førstevalg. Dermed gikk han en hel måned hjemme før han aksepterte andrevalget. Det var ikke restaurant og matfag han ønsket å studere. Espen ville bli tannlege. Han forteller at han ikke fikk den rette veiledning av rådgiverne med tanke på rett studieretning for senere å utdanne seg til tannlege. Han hadde heller ingen hjemme som kunne hjelpe han og støtte han i å ta de rette valgene. Det resulterte i at han ikke trivdes på skolen. Ofte valgte han å bli hjemme eller komme for sent.

Videregående skulle gå fra vondt til verre. Fordi foreldrene måtte flytte måtte Espen bytte skole. Ved den nye skolen følte han seg ikke velkommen av hverken lærere eller medelever. Han fikk ingen venner og relasjonene til lærerne var svært dårlige. Det førte til at han var mye borte fra skolen. Han kunne være borte fra skolen en hel uke uten at lærerne reagerte. Han kjente mer og mer på ensomhet, og etter et halvt år forteller han sine foreldrene at han ikke lenger orker å være på skolen, så han sluttet. Han forteller at den viktigste grunnen til at han ikke trivdes var lærerne. Hadde de bare brydd seg mer og forsøkt å tilpasse opplæring slik at han følte seg inkludert, og tatt han på alvor hadde det trolig vært mye bedre, forteller Espen.

4.1.2 Mari - Ensomheten var trolig for vond å bære

Mari kom til Norge med sin mor på barneskolen. Hun vokste opp i et velstående område med mor og stefar. Mari likte seg godt på skolen i begynnelsen. Hun likte å lære. Men allerede fra barneskolen var hun mye alene. Hun var ofte ensom, både på skolen og hjemme. Hun fikk lite oppmerksomhet fra mor. Mari forteller at hun måtte kjempe med stefar om mors oppmerksomhet. I tillegg var stefar både streng og kravstor. Denne kombinasjonen var trolig årsaken til at Mari var veldig stille. Hun tok liten plass hjemme og på skolen. I kombinasjon med ensomhet hadde hun det ikke bra. Ensomheten skulle vise seg å prege Mari svært negativt, og i tiende klasse legges hun inn på ungdomspsykiatrisk avdeling. Hun fullfører ikke skolen,

men får allikevel vitnemål slik at hun kan begynne på videregående. Men på videregående rammes hun igjen av ensomhet. Hun opplever også at opplæringen er lite tilpasset hennes behov og forutsetning. Denne kombinasjonen er trolig grunnen til at hun utviklet en psykose som gjorde at hun måtte slutte på skolen i en periode. Hun ble innlagt på psykiatrisk avdeling.

Stefar var også alkoholisert, forteller Mari. Han var ikke voldelig, men han var ikke hyggelig. Mens hun var innlagt på psykiatrisk avdeling kom mor og stefar ofte på besøk. Ved en anledning tok stefar med seg øl. Dette tok personalet tak i, og kort tid etter kom barnevernet på banen. Dette resulterte i at moren valgte å forlate stefar. Endelig fikk Mari den oppmerksomheten og kjærligheten hun savnet. Hun begynte etter hvert på skolen. Men etter en kort tid på videregående skjønnte hun at hun måtte slutte igjen. Hun var sterkt rammet av ensomhet og hun gjemte seg flere ganger på do. Undervisningen var fremdeles lite tilpasset Mari og hun klarte ikke henge med. Etter kort tid velger hun å slutte. For henne var ensomhet og mangel på tilpasset opplæring blant de viktigste faktorene som ledet henne til å droppe ut.

4.1.3 Thomas - Mobbing preget ham fra første skoledag

Det tok ikke mange dager etter at Thomas begynte i barneskolen før han skulle oppleve å bli mobbet. Det gikk både på utseendet og maten han spiste. Han ble i tillegg mobbet av de andre barnas foreldre. Lærerne gjorde tilsynelatende lite med det. Nærmest hver dag gjennom hele skoleløpet skulle mobbing prege ham. Det resulterte også i at han ikke hadde venner, bare bekjente. Ensomhet resulterte i at han skulket mye. Det resulterte også i at han søkte tilhørighet utenfor skolen, der han lot seg utnytte seksuelt av eldre gutter. I det minste opplevde han å bli sett, forteller Thomas. Den eneste positive opplevelsen i løpet av de første 10 årene på skolen kom i tiende klasse. Da var det en lærere som så han og ga han den sosiale støtten han trengte.

På videregående ble ikke skolehverdagen noe enklere for Thomas. På et tidspunkt holdt han på å bli slått ned i klasserommet. I etterkant ble han oppfordret til å holde seg hjemme i en uke. Da han kom tilbake forteller han at det var som om ingenting hadde skjedd. Det var ingen voksne i skolen som pratet med han om hendelsen. Det var vondt, forteller Thomas. Mobbingen fortsatte og i tillegg var han svært ensom. Igjen søkte han tilhørighet utenfor skolen. Denne gang i et kor. For første gang opplevde han at noen brydde seg om han, og som spurte hvordan han hadde det. Dessverre påvirket det i liten grad hvordan han hadde det på skolen. Han fortalte at den faktoren som i størst grad førte til mistrivsel i skolen var mobbing og ensomhet.

4.1.4 Sandra - En ressurssterk jente med manglende mestringstro

Sandra kom til Norge i løpet av de første årene av barneskolen. Hun vokste opp i en kaotisk og ustabil familie preget av fysisk og psykisk vold. Det førte til at hun var veldig stille som barn. Hun tok liten plass, og allerede på barneskolen følte hun seg utenfor. Hun kunne ikke språket og ble mobbet for det. Mobbing skulle prege henne store deler av barneskolen. Ettersom det var mye vold i hjemmet var skoleveien den eneste plassen hun følte seg trygg. Hun brukte derfor ofte lang tid på hjemveien. Hun tok mange omveier. Gjennom de fleste årene i grunnskolen var Sandra preget av ensomhet og mangel på gode venner. Hun hadde også svake relasjoner til lærere, og hun opplevde lite sosial støtte. Tre ganger byttet hun skole på ungdomsskolen.

I overgangen til videregående ble Sandra plassert i et fosterhjem. Endelig opplevde hun et trygt hjem. Hun omtaler i tillegg videregående som ålreit, med unntak av lærerne. Hun ble ikke lenger mobbet og hun hadde noen venner. Men hun opplevde ikke lærere som brydde seg. Hun fikk ingen støtte. Hun slet både faglig og sosialt, og forteller at hovedgrunnen til at hun sluttet var de dårlige relasjonene til lærerne. Til den dag i dag sliter Sandra med opplevelsen av å mestre aktiviteter og oppgaver. Hun tror det henger sammen med tiden i skolen.

4.1.5 Tina - Hun ønsket ikke å oppleve å bli behandlet annerledes

Tina er svaksynt og har gjennom store deler av livet har Tina forsøkt å skjule at hun er annerledes, at hun ser dårlig. For hvis ingen ser det vil hun kunne bli behandlet som alle andre. Dessverre resulterte dette i at hennes utfordringer ikke ble tatt alvorlig i skolen. Fordi lærerne ikke tok dette alvorlig fikk hun også mye kjeft fordi hun ikke fikk med seg det som sto på tavla.

Tina ble behandlet annerledes enn de fleste andre elever i skolen. Allerede i barnehagen var hun rammet av mobbing, og det skulle fortsette helt til hun valgte å slutte på skolen. Hun sa ofte ikke fra om mobbingen til lærerne. Hun opplevde uansett ikke at de brydde seg. Hun kunne ikke komme til lærerne for trygghet, og det var generelt få hun kunne søke støtte hos i skolen. Hun sier at hun aldri rakk å bygge opp selvtilliten fordi hun både ble sterkt utsatt for mobbing og fordi hun ikke mottok noe støtte fra de voksne i skolen. Hennes mor kontaktet både skolen og de andre foreldrene om dette. Men da reagerte skolen med motstand. De tok avstand fra at de ikke tok utfordringene Tina sto i på alvor. Dette resulterte i at hun skulket mye. Det var også da hun fikk en pause fra mobbingen. Men det hendte hun ble mobbet hjemme også.

Tina har stort sett negative opplevelser fra skolen. Hun hadde få venner og var sterkt preget av ensomhet. For å skjule ensomheten gjemte hun seg ofte på do i friminuttene. Flere ganger spiste hun lunsjen sin på do. Hun opplevde hverken emosjonell eller instrumentell lærerstøtte. Hun fikk ofte kjeft når hun gjorde det dårlig, og hun opplevde heller ikke ros når hun gjorde det bra. Sammen med de dårlige relasjonene til lærerne, var ensomhet blant de viktigste faktorene til at hun ikke trivdes i skolen. Halvveis ut i første klasse på videregående droppet hun ut av skolen.

4.2 Oppleve at de hadde gode relasjoner til lærere og medelever

Overskriften løfter frem nøkkelbegrep fra forskningsspørsmålet om tilhørighet. Det var spørsmålet om ungdommene opplevde at de hadde gode relasjoner til lærere og medelever som også ga de rikeste historiene. Det viste seg at gode relasjoner var svært uvanlige for de fem ungdommene jeg pratet med. I tillegg forteller alle fem ungdommer at det var denne mangelen på tilhørighet som var den viktigste årsaken til at de ikke trivdes på skolen. Det var mangel på tilhørighet som oftest ledet til at ungdommene valgte å avslutte den videregående opplæringen.

Videre presenterer jeg kategoriene «lærerens emosjonelle støtte» og «venner og ensomhet». Disse kategoriene var deduktivt utledet fra teori og forskning, jf. kap. 2. Det er disse kategoriene som danner strukturen og underkapitlene om opplevelsen av tilhørighet.

4.2.1 Lærerens emosjonelle støtte

Blant alle ungdommene var mangelfull emosjonell støtte noe som preget deres opplevelse av skolen, deres opplevelse av tilhørighet og trivsel. Noen av ungdommene fortalte at dette startet allerede på barneskolen. Flere beskrev dårlige relasjoner til lærerne på ungdomsskolen og samtlige var preget av dette i videregående skole. Ungdommene nevnte likevel at de møtte lærere underveis som tok seg tid, slik at de fikk kjenne på opplevelsen av å bli akseptert, verdsatt og oppmuntret. Men innslagene av slike lærere gjennom alle år med skolegang var få. For Tina, Sandra og Thomas var en skolehverdag preget av både mangelfull og dårlig emosjonell støtte synlig allerede i barneskolen. Noe Sandra illustrerer med følgende eksempel:

Det var flere ganger hvor de andre elevene fortsatte å mobbe meg. Og jeg sa det til mamma, og mamma sa det til læreren. Og jeg fikk vite at de hadde fått vite det, men det ble ikke noe bedre.

Thomas forteller at med unntak av fjerde klasse hvor han hadde en «kul dame» som lærer, ble mobbingen verre for hvert år som gikk, og lærerne gjorde tilsynelatende ingenting med det. Det

han forteller her er at han kjente på lite emosjonell støtte blant lærerne. Han følte seg ikke trygg, og dette medførte at han fant løsningen ved å skulke.

Sandra gjorde lite motstand når hun ble mobbet, og hun hadde vanskelig for å si fra til lærerne:

[...] jeg følte på en måte ikke at lærerne brydde seg når ting skjedde. Altså, når jeg ble mobba foran dem så var det som om de bare snudde ryggen til meg. De lot på en måte være å se hva som skjedde. Og de skyldte heller på at: «Ja, men det er mye som skjer hjemme hos deg» og «Du er veldig følsom», og «Kanskje de bare tuller med deg.» Altså det var alltid en unnskyldning, for ting som var dårlig. [...] altså, lærerne fikk det bare til å se ut som det ikke var så ille som det var.

Det Sandra sier her kan bety at skolen feilet henne. Hun fikk ikke den støtten, og kunne ikke søke trygghet hos lærerne. Ifølge hennes opplevelse snudde lærerne ofte ryggen til henne. Den første skolen (av tre) på ungdomsskolen feilet i stor grad fordi hun fremdeles ikke fikk den støtten fra lærerne hun sårt var i behov av. Først ved den andre ungdomsskolen opplevde hun en emosjonelt støttende voksen, en assistent. Endelig følte hun seg sett og tatt på alvor.

Sandra møtte denne assistenten med skepsis og redsel i begynnelsen. Det var ubehagelig og skummelt, og hun kunne ikke forstå hvorfor hun var så snill. Etter flere år i skolen hvor hun ikke har kjent seg trygg blant lærerne, forteller hun at hun var «kjemperedd» for voksne:

I begynnelsen var jeg veldig redd. Ehm, for som sagt, jeg har - at jeg vet jo at hun er lærer, men når alle voksenfigurer på en måte har, dolka deg i ryggen, og så skal noen, liksom, ut av det blå bli kjempesnill mot deg og begynne å behandle deg på riktig måte. Gi deg den hjelpen du trenger. Det var litt skummelt at hun på en måte støtta meg, som hun gjorde. Men ehm, det var ikke nok på en måte. Det var jo nok, men det var ikke nok for alle de årene som, på en måte har gått bort.

Allikevel var denne opplevelsen trolig svært viktig for Sandra. For første gang møter hun en viktig voksen i skolen som ser ut til å bry seg om henne. Ikke bare med ord, men også ved handling. Dette påvirket hennes trivsel og motivasjon forteller hun:

[...] hun viste jo at hun brydde seg, ikke sant. Ehm, og da begynte jeg på en måte å få litt mer ehm, motivasjon. Hun er jo den første [...] jeg turte å bli knytta til. Og jeg visste på en måte - hun skulle ikke gjøre meg noe vondt. Ehm, så det var vel det at, å være med henne, det var på en måte et fri-space. Så det var jo veldig, det var veldig godt å komme til henne og være med henne [...]

Det Sandra forteller her er at emosjonell støtte bidro til at hun ble motivert for skolen. Endelig opplevde hun også trygghet. Hun kjente på tiden med denne læreren som et friområde. Men med unntak av denne assistenten opplevde hun relasjonen til de andre lærerne som svært dårlig. Og lærernes manglende emosjonelle støtte gikk sterkt utover opplevelsen av trivsel i skolen.

Det første året på videregående var en opptur for Sandra. Hun føler seg sosialt inkludert med medelevene, men møtet med lærerne bærer preg av manglende omsorg, respekt og aksept. Hun forteller at hun følte seg ignorert. I andre klasse på videregående beskriver hun lærerne som «åltreite i starten.» De var hyggelige, og de hjalp til hvis det var noe. Hun opplevde at de kunne holde en samtale med henne uten at det fikk henne til å stresse. Hun forteller at hun følte litt at hun hørte til, men ikke mye. Det var i andre klasse på videregående utfordringene ble for store og hjelpen for liten. Endelig hadde hun fag hun syntes var spennende og som hun brant for, men hun klarte ikke ta til seg kunnskapen fordi hun ikke hadde det bra. Hun skrek etter hjelp:

[...] men det jeg savnet på - det som egentlig fikk meg til å knekke på andre året - det var jo fordi jeg gikk gjennom så mye, i den perioden. Ehm, og så spurte jeg om hjelp. Skrek om hjelp [...] til skolen. Fordi det var på en måte mitt - mitt fristed.

Lærerne så henne, og de hjalp henne. Men Sandra følte at lærerne gikk lei. Det var da hun begynte å tenke på å droppe ut, og halvveis ut i det andre året på videregående skole var hun ikke lenger å finne i klasserommet.

Manglende emosjonell støtte preget også Tina - allerede på barneskolen. Hun var sterkt rammet av mobbing, og lærerne gjorde tilsynelatende lite for å hjelpe og støtte henne. Det skulle vise seg at gjennom alle årene i skolen opplevde hun bare én viktig voksen som ga henne den tryggheten hun lengtet etter, og som samtidig ga henne et perspektiv som gjorde at hun forstod hvor dårlig andre lærere behandlet henne:

Hun var veldig, som sagt veldig streng, som gjorde at veldig mange av barna ikke likte henne. Men det var jo derfor jeg likte henne, fordi jeg følte at hun var trygg å lene seg på. Og hun - jeg hadde litt kontakt med henne etter jeg var ferdig på skolen. Hun sa at hun alltid var veldig glad i meg [...]

Til tross for å ha en lærer hun følte seg trygg med, velger Tina å bytte skole, i stor grad grunnet mobbing. Hun opplevde ikke at lærerne tok mobbingen på alvor:

[...] jeg gikk ... hjem hver dag, gråtende og ringte moren min på telefon. Det var både - først, det var en periode på barneskolen, og så var det på ungdomsskolen igjen. Ehm, og da var det jo sånn, til slutt - jeg kjente til slutt at, jeg måtte si til meg selv at det her går ikke mer. Du kan ikke leve sånn. Og jeg ... ja jeg sa til mamma: "mamma, jeg jeg må bytte skole, det her klarer jeg ikke mer".

På den nye ungdomsskolen forteller Tina at hennes møte med de nye lærerne var langt bedre enn ved forrige skole. Hun følte seg ikke lenger behandlet på en negativ og nedlatende måte. Det Tina forteller er at lærerne ga henne opplevelsen av å bli akseptert, verdsatt, oppmuntret og respektert. Denne opplevelsen endret seg på videregående. Hun forteller at hun ble møtt av en kontaktlærer som tilsynelatende forsøkte å være kompis, fremfor å være en tydelig voksen:

Og, hun læreren til og med, liksom, var liksom en del av kidsa da. Var liksom - skulle være kul og liksom; "ja, vi er kompiser." Hun var ikke en uhyggelig person. Hun var definitivt en grei - en grei lærer, en grei person. Men jeg betrodde meg ikke til henne så mye, fordi at, litt fordi at - som sagt, hun virka liksom veldig ung. Hun virka liksom - hun skulle spille kompis. Og da følte ikke jeg egentlig at, det var vits og snakke - jeg hadde fått den holdningen.

At læreren forsøkte å være kompis fremfor en tydelig voksen førte trolig til at Tina ikke følte seg trygg hos henne. Hun opplever ingen å søke trygghet hos, og halvveis ut i første semesteret i første klasse, forteller Tina at hun var psykisk utmattet. Hun orket ikke lenger ta kampen mot de som mobbet henne, og hun orket ikke lenger kjempe for å bli sett og respektert av lærerne. Hun forteller også at lærerne all hovedsak var opptatt av å undervise fag, ingenting annet. Hun kan ikke huske at noen kom og spurte henne hvordan hun hadde det. Ingen som snakket om utenomfaglige ting. Hun beskriver ingen nære relasjoner med lærere på videregående. Etter hvert blir skolehverdagen overveldende, og hun innser at det er lettere å gi opp. Like før jul velger Tina å droppe ut av skolen. Hun forteller at det var mobbing, ensomhet og mangel på emosjonell støtte som i størst grad bidro til at hun ikke trivdes i skolen.

Skolegangen til Espen var de første årene preget av varierende relasjoner til lærerne. Det første året på videregående var preget av lav motivasjon som medførte at han skulket eller kom for sent. Det var hovedsakelig de dagene han hadde praktisk arbeid i restauranten, dagene uten teori, at han kom tidsnok på skolen. Og det hadde mye med lærerne å gjøre:

[...] naturfaglærerne, mattelærerne eller, teorilærerne brydde seg ikke. Men de lærerne som - kokkelærerne var veldig flinke til å få meg med på ting. Hver gang jeg var på kjøkkenet og det var min tur å lage mat så sier jo læreren: «Du skal lage brun saus. Og du skal lage det og du skal lage det.» Men hun var alltid sånn på meg. Og jeg sa: «Ok, greit». Klarer jeg ikke det så sender hun meg inn på vaskerommet. Så sier hun til meg: «Du skal vaske». «Ok, greit». Til slutt ga hun bare opp. Hun bare sånn: «Å være kokk er ikke din greie. Men du kunne vært en super servitør.»

Det Espen forteller her er at i de tilfellene lærerne verdsatte og oppmuntret han følte han seg også trygg. Det bidro til økt trivsel og motivasjon for de fagene. I de andre fagene følte han seg nærmest usynlig blant lærerne. Hverken sett eller hørt.

Relasjonen til lærerne ved den andre videregående skolen var «helt jævlig». Han opplevde ikke å bli tatt på alvor, og han ikke følte seg ikke velkommen. Han forteller at han kunne være hjemme i en uke uten at lærerne sa noe om det. Etersom Espen nærmest anser lærerne som «foreldre» tok han det tungt. Lærerne er de voksne, ansvarlige. Men de var ikke der for han:

Ja, de var ... de var sikkert flinke med de andre elevene. Men når det kom til meg så var de ikke der for meg når jeg trengte dem. Ikke sant, hadde lærerne jobba mer for å ta meg imot så hadde det vært helt annerledes med meg. Lærerne var ikke der for meg når jeg virkelig trengte dem [...]

Det Espen forteller handler trolig om at han ikke opplevde lærere som evnet å gi ham opplevelsen av å være verdsatt, akseptert og respektert for den han er. Han følte seg heller ikke trygg med lærerne. Han forteller at det ikke var noen som tok seg tid til å bli kjent med han.

Lærere som tar seg tid til å se elevene, og bli kjent med elevene kjennetegner emosjonell støtte. Det innebærer at læreren også prater med eleven om temaer som ikke handler om fag.

[...] har hatt veldig lite av slike samtaler opp gjennom skoletiden. Syns det burde vært mer av det.

Det Thomas forteller nevnes også av de andre ungdommene. Flere savnet samtaler som handlet om hvem de var og hva de holdt på med utenom skolen.

Mari beskriver relasjonen til lærerne på videregående som ikke så nært. Under samtalene er det ett ord som dukker opp flere ganger - trygghet. Hun forteller at det var noe hun savnet:

Jeg følte ikke noe sånn - Hvis jeg hadde problemer, så følte jeg ikke at jeg kunne stole på - eller - Jeg visste ikke at jeg kunne snakke med noen. Jeg hadde ikke noen å snakke med. Jeg vet ikke hvordan jeg skal gå frem, når jeg først ikke har nærhet til lærerne og sånn.

Espen forteller om en lærer ved den tredje skolen som tok seg tid, og som brydde seg om han:

[...] bare brydde meg ikke om skole. Jeg var bare på skolen for å være sosial. Da kom læreren bort til meg i lunsjen og snakka til meg; "ja, hvordan går det?" Jeg bare; "ehm, det går bra" og hun bare; "ja, men jeg føler at du ikke er her selv om du er her". Og da slo det meg: ok, hun bryr seg om meg.

Her ser det ut til at Espen blir sett og tatt på alvor. I tillegg følte han seg trygg med den læreren.

[...] hun viste at hun brydde seg, liksom. Når du får oppmerksomhet fra lærerne, føler du deg veldig trygg i faget deres og du vil gjøre det beste for dem.

Det er tydelig at denne tryggheten Espen opplevde med denne læreren også medførte at han opplevde å bli sett og tatt på alvor. Dette påvirket sterkt hans trivsel og motivasjon for skolen.

Mari forteller noe lignende der hun opplevde større nærhet og trygghet til lærere i fagene hun gjorde det bra, men der hun gjorde det dårlig følte hun at læreren ikke likte henne. Hun forteller:

[...] for hvis jeg gjør det bra i et fag som naturfag og kanskje matte, så føler jeg at jeg også liker læreren på en måte. Men hvis jeg ikke gjør det så bra så føler jeg at jeg liksom - jeg vet ikke.

Det Mari forteller er at når hun gjorde det bedre så opplevde hun at relasjonen til læreren var bedre. Særlig gjaldt det mattelæreren hennes. Det var også han hun hadde best relasjon til av alle lærerne. Noe hun mener henger sammen med at hun gjorde det godt i timene hans:

Han pleide å rose meg når jeg - det var en gang jeg fikk sekser eller noe sånt. Og så forteller han til alle i klassen og da var jeg litt sånn stolt og sånn da.

Samtidig som Espen opplevde emosjonell støtte ble han møtt av en annen lærer som foreslo for han å bytte fra teoretiske til mer praktiske fag:

[...] jeg hadde en lærer på - hun var sånn skikkelig ærlig med meg og jeg hatet det. Hun sa til meg: «Kunne du heller valgt deg noe praktisk og ikke teoretisk?» ... Jeg var skikkelig irritert. Jeg spurte: «hvorfør?» Hun bare sånn: «Nei, du har litt sånn toer og treer og, det - Du må ha høyere snitt for å komme deg på universitet, ikke sant.» Jeg bare sånn: «ja.» Jeg var skikkelig irritert.

Da læreren rådet Espen til å velge mer praktiske fag følte han seg nedslått. Han forteller at han etter dette ikke lenger følte at han klarte noen ting. Han trekker seg tilbake; ikke bare i hennes fag, men samtlige fag. Det Espen forteller her viser hvor sterkt lærerens støtte henger sammen med elevens motivasjon og trivsel i skolen. Motivasjonen forsvant så snart støtten var borte.

Mari innser i andre klasse på videregående at hun ikke lenger takler skolen. Hun hadde ingen nære relasjoner til lærerne og hun mistrikkedes. Hun forteller at hun opplever skolen og fagene overveldende, og velger å slutte. Ett år senere begynner hun på en ny og langt mindre skole der det bare er ti elever per klasse. Det gjorde det lettere for læreren å se hver enkelt. Mari forteller at hun kommer fra en skole hvor hun nærmest ikke har en relasjon til lærerne, til en skole hvor læreren blir mer enn en fagperson. Hvor læreren er både en tydelig voksen, i tillegg til å være venn. Dette var en skole hvor lærerne klarte tydelig å skille mellom venn og lærerrollen:

Jeg synes lærerne ser elevene mer. Jeg husker at de sitter og spiser med - Det er ikke sånn som [...] der lærerne sitter på lærerværelset og spiser, bare lærerne, uten elevene. Men her sitter de sammen med elevene og da har de tid til å bli kjent med elevene også. Og elevene har tid til å bli kjent med lærerne. Så de sitter og spiser lunsj sammen. Og så, hva skal jeg si, av og til spiller de bordtennis med elevene. For de som føler seg utenfor, sånn at de føler seg inkludert og - Det er et bra opplegg, tenker jeg. For det er viktig det, relasjon til læreren. For at de skal trives og føle seg trygg og sånn.

Det Mari forteller er at det gode skolemiljøet trolig er et resultatet av at lærere og andre voksne tok seg tid til å bli kjent med elevene. Hun viser her hvor viktig en god relasjon til læreren er:

Fordi det forbedrer relasjonen. Og da føler jeg meg tryggere, når jeg har problemer. Så hvis det oppstår problem så kan jeg komme til dem med en gang, fordi jeg kjenner dem, ikke sant. Og da blir problemet løst, veldig fort. Og da føler jeg at jeg blir sett. Og da er jeg mer motivert [...]

Hun forteller at når man har en god relasjon til de voksne er det mye lettere å komme til de, og prate med dem. Enten om det er en vanskelig dag eller bare for å slå av en prat.

4.2.1.1 Sammenfatning

Som vi ser av utdragene fra informantenes fortellinger fra skolehverdagen er det tydelig å se at samtlige var preget av både mangelfulle og skadelige relasjoner med viktige voksne. Med unntak av Mari, som opplevde relasjoner med lærere bygget på trygghet, respekt og aksept på hennes siste skole, var situasjonen en annen for de fire andre ungdommene. Kun i svært korte perioder opplevde informantene tilhørighet til lærerne. Kun i korte perioder følte de at de kunne søke trygghet og at lærerne tok de på alvor. Det var tydelig å se at ved de anledningene ungdommene opplevde at lærerne brydde seg, så gjorde de det også bedre faglig.

Lærerne gjorde tilsynelatende lite når ungdommene opplevde mobbing og utenforskap. Noe som blant annet viser manglende emosjonell støtte. I noen tilfeller tok også foreldrene kontakt med skolen når det skjedde. Men lite ble gjort. De dårlige relasjonene ungdommene hadde med lærerne preget også deres selvtillit. Også lenge etter at relasjonen var over. De tok med seg opplevelsene inn i ungdomsskolen og senere i videregående, før de til slutt valgte å droppe ut.

4.2.2 Venner og ensomhet

Blant kategoriene som er lett synlig i empirien er «venner» og «ensomhet». Sammen med dårlige relasjoner til lærere fortalte ungdommene om opplevelser på skolen der de ofte var ensomme, og de var uten venner. Store deler av skolehverdagen, fra barneskolen til den dagen de valgte å slutte, var preget av få eller ingen venner. Utenom Espen fortalte ungdommene om vonde opplevelser der de var ensomme allerede fra barneskolen. I lengre perioder har de heller ingen nære venner på skolen. Mari forteller at hun følte seg utenfor allerede i barneskolen:

Jeg hadde nesten ikke noen venner på - det begynte også i barneskolen. Jeg sto alltid alene i [...] friminuttene ... Mm, så det begynte egentlig ganske tidlig [...], at jeg følte meg utenfor.

Først da hun nærmet seg slutten av sjette klasse fikk hun ei venninne. Men denne venninnen hadde ei som var nærere. Mari følte at de to var mer venner enn de var venner med Mari. Hun følte seg igjen utenfor. Igjen var hun ensom. Hun forteller:

[...] i slutten av åttende klasse begynte jeg å føle det. Og så hadde de kantine, og så pleide jeg å bare sitte alene i kanten. Og så husker jeg at jeg kjøpte - pleide å kjøpe sånn Hold It pizza, bare for å ha noe å gjøre, bare for å få tiden til å gå i friminuttene, i lunsjen. Og så gikk jeg mye på do, fordi jeg ville ikke at andre skulle vite at ehm, jeg følte meg så ensom og sånn, og litt utafør, kanskje.

Da jeg spør henne hvordan hun opplevde det svarer hun:

Ja, det gjorde at jeg jo ble mer og mer stresset. Og, ble mer og mer psykisk syk av det da. Så ... jeg ... jeg ser tilbake på ungdomsskolen som et ganske dårlig minne for meg.

På ungdomsskolen begynte Mari å vise tegn på mentale problemer. Det kan ha sammenheng med stresset hun opplevde rundt ensomheten. Hun tilbringer store deler av friminuttene ved å gå rundt skolen alene. Hun forteller at hun ikke husker at noen, hverken lærere eller medelever, kom bort til henne i friminuttene. Lærerne var klar over ensomheten. Allikevel ble det ikke tatt opp i møter mellom henne, mor og skolen. Hun forteller at hun ikke opplevde å bli tatt på alvor.

Da Mari begynte på videregående fikk hun etter hvert to venninner. Hun gjør det godt i de fagene hun har med disse venninnene. Dette kan henge sammen med at gode relasjoner med medelever virker medierende for motivasjon og trivsel. Hun forteller at hun i større grad opplevde å høre til. Noe som trolig gjorde at hun klarte å fullføre det første året. Men bare noen måneder ut i andre klasse på videregående dropper hun ut. Etter ett år utenfor skolen begynner hun på en skole som er tilrettelagt for elever med mentale problemer. I tillegg til gode venner opplevde hun nå å ha nære og gode relasjoner til voksne. Hun forteller at hun opplevde å høre til. Det kan ha sammenheng med den lille skolestørrelsen, der klassene bestod av bare ti elever. Det var spesielt positivt for relasjonen mellom læreren og elevene, men det gjorde det trolig også enklere å ha nære relasjoner med medelever:

Jeg kjenner alle, jeg føler at jeg kjenner alle der, men at de er gode venner - Jeg hadde to.

Selv om hun har hatt noen venner ved de tidligere skolene forteller hun at hun alltid har følt seg ensom. Men slik var det ikke ved den siste skolen. Hun gikk aldri alene og hun opplevde å høre til. Nå var det ikke lenger relasjonene til medelever og lærere som påvirket motivasjonen:

For jeg følte - jeg husker - jeg kan ikke huske at jeg hadde noen sånne relasjonsproblemer til venner eller, noen ting. Jeg hadde god relasjon med venner og, bekjente, med elever der da.

Mistrivselen og forverringen av hennes mentale problemer ved den første videregående skolen mener hun har sammenheng med ensomheten hun opplevde. Selv om hun ikke hadde mulighet ønsket hun å droppe ut av ungdomsskolen også, av samme årsak.

Thomas forteller at opplevelsen av ensomhet var sterk på barneskolen, og han hadde ikke mange å være med. Det var ingen som forsøkte å inkludere han:

Nei, og jeg følte at jeg måtte ta kontakt med folk for å finn - om vi skulle finne på noe, istedenfor at de tok kontakt med meg.

På ungdomsskolen var opplevelsen stort sett den samme, med tanke på venner og ensomhet. Der gikk han også mye alene. Hele tiden følte han seg som en av de rare som ikke passet inn:

Alltid vært den en - den ene eller en av de rare i skolemiljøet, i klassemiljøet.

Tiende klasse omtaler Thomas som et av de fineste årene på skolen. Men det handlet ikke om noe positivt som skjedde på skolen. Det året ble del av et kristent kor. For første gang var det noen som virkelig så han, og som turte å spørre hvordan han egentlig hadde det:

Og der ble jeg sett av folk som turte å spørre hvordan jeg egentlig hadde det ... Det er litt synd at en fritidsaktivitet er et sted det blir tatt opp, eller fanger opp [...] og ikke på skolen, og i en alder av 15. De så meg på et dypere nivå som gjorde at jeg turte å vise enda mer synlig at, ting var ikke helt greit.

Dessverre skulle videregående skole bli enda verre enn ungdomsskolen. Thomas blir nå stadig mobbet og trakassert. Han har ingen venner og er mer ensom enn noensinne.

Sandra gikk også mye alene på barneskolen. Hun var ensom og uten venner. Med en blanding av latter og usikkerhet i stemmen forteller hun hvordan friminuttene var på ungdomsskolen:

Friminuttene var ganske harde ass, for jeg på en måte lukka meg helt. Jeg gjemte meg. Jeg hadde en sånn, favoritt gjemme plass bak skuret. Men jo eldre vi ble så begynte det å bli røykestedet til folk som røyka ikke sant. Så da kom de der og da måtte jeg finne en annen plass.

Det Sandra forteller her er at mangelen på venner og opplevelsen av ensomhet ledet henne til å både lukke og gjemme seg. Hun ville trolig ikke vise at hun var ensom. Først ved tredje ungdomsskole turte hun å åpne seg. Hun oppdaget at andre elever ga henne oppmerksomhet, en liten gjeng som var interessert i henne. Som en del av gjengen ble hun ikke lenger mobbet. Hun kjente på en tilhørighet for første gang siden hun begynte på skolen. Hun følte seg beskytta, og hun følte seg trygg. Men det var ikke en bra gjeng hun ble en del av. Allikevel klamret hun seg fast. På grunn av tilhørigheten til den gjengen forteller Sandra at hun endelig trives på skolen, hvert fall sosialt sett. Tiende klasse var første gang hun kjente at hun trivdes på skolen:

Altså jeg følte tilhørighet. Men nå som jeg har vokst opp og skjønt hva det var - Men, der og da så var jeg jo: åh, jeg har venner òg. Det var jo helt nytt ikke sant. Det var jo en fin følelse selv om de brukte meg. Og jeg kunne faktisk gå på skolen uten å gråte på veien hjem liksom ...

På videregående fikk hun raskt venner. Hun forteller at hun opplevde at de brydde seg. Men, dette skulle endre seg. Med en blanding av latter og nedstemthet forteller hun om sine venner:

Altså, videregående var veldig hardt ass. Men når det kommer til vennskapelig og sånn, så gikk det sånn ok. Ehm, ja, sånn helt ok. Vi var jo venner, men det var vel mange som utnyttet vennskapet. Og på en måte var veldig - ikke ville det beste for meg, men ville det beste for seg, selv. Altså, de

brukte meg på en måte. De var veldig sånn: jeg kunne ikke gå sånn eller jeg kunne ikke være på den måten. Altså de fikk meg til å ikke være meg, på en måte. Ehm, og hvis det var ting, som på en måte - hvis det var avtaler, og de brått bare forsvant, så kom de opp med en unnskyldning, og jeg måtte bare godta det. Ehm, og de fikk på en måte meg til å se ut som et monster når jeg ikke var det.

Det Sandra forteller er at hun hadde venner, men hun følte seg både kontrollert og manipulert. Da de begynte i andre klasse valgte vennene apotektekniker og ville at Sandra skulle gjøre det samme. Men Sandra ville gå Helse og Oppvekst. Valget hennes resulterte at hun ble fryst ut av gjengen. Hun hørte ikke lenger til. Sandra forteller:

[..] de ble skikkelig sure på meg, for da gikk vi ikke i samme klasse, og vi kan ikke være den gjengen vi pleide å være. Men altså, spør du meg så var jo ikke jeg i gjengen, jeg var bare en brikke i gamet. Altså, de slutta å snakke med meg. De sletta meg over alt. Altså de, ringte meg aldri, de inviterte meg ikke på ting. Det var som om jeg, på en måte ble kasta ut da. Fordi jeg ikke valgte samme linje.

Det samme året droppet hun ut av skolen.

For Tina var barneskolen mye lik som for de andre ungdommene. Den eneste vennen hun hadde anså hun egentlig ikke som en venn. Tina forteller:

[...] på en måte, det er litt sånn rart. Jeg hadde på en måte - jeg ville ikke kalt dem venner. Jeg hadde noen å være med av og til. Ehm, og så hadde jeg én jeg ble venn - venn med en person som ble - i mange år. Men det - jeg, regna på en måte aldri henne som en venn, hvis du skjønner. Så det er liksom - jeg hadde noen å være med til tider, men jeg var for det meste alene.

Dette var ikke en person som stilte opp for Tina, det var ikke en person hun følte hun kunne regne med. Mangelen på venner bidro sterkt til opplevelsen av ensomhet. Hun opplevde ingen form for tilhørighet til hverken medelever eller lærere:

[...] jeg følte aldri at jeg passa inn og at jeg liksom ikke - Til slutt så måtte jo, jeg og moren min spørre liksom, spørre oss selv sånn: er det egentlig noe med meg? Er det meg det er noe galt med, fordi jeg har aldri liksom følt at jeg har passa inn, for jeg ble alltid liksom, plaget eller mobbet.

Tina forteller at det aldri var noen som sto ved hennes side når hun ble mobbet. Hun sto alltid alene i kampen. Hun forteller:

[...] eller, de var liksom venninnene mine, de endte alltid opp med å stå på mobbernes side eller de var ufine. Og så kunne de plutselig være hyggelig. Og siden ikke jeg skjønnte at liksom - jeg tenkte liksom: åh, nå er de hyggelig mot meg, oi, wow, så bra. Jeg skjønnte ikke at liksom nei, men de skal ikke - de mobber meg jo dagen etter på en måte, så det - Det var liksom - jeg tok det jeg kunne få fordi jeg var så, ensom. Jeg trengte det for å føle noen form for liksom, aksept da, eller tilhørighet.

På lik linje med Sandra og Thomas klamrer Tina seg fast ved de få anledningene hun kjenner på tilhørighet. I korte perioder opplever hun ikke ensomhet. Det forsøker hun å holde fast på. Ensomheten var vært mest smertefull å bære. Det overgikk både mangel på venner og mobbing.

På ungdomsskolen forteller Tina at hun fikk det bedre. Der fikk hun noen venner. Hvert fall noen å være med under lunsjen. Hun forteller:

Men jeg opplevde hvert fall ... ehm, å ha venner. Ehm, noen å sitte med i lunsjen. [...] det skjedde ganske, raskt. Det var liksom - det var et par, stykker som med en gang, stod ut, og var hyggelig mot meg, hilste på meg og inkluderte meg inn i fellesskapet da. Og vi hadde jo det til felles at de som liksom var de populære, de kule, de, de var liksom for kule for oss da, på en måte. Jeg var liksom ikke den eneste lenger som, ikke var, liksom den ukule da, på en måte. Så det var liksom noen å kjenne seg igjen i og noen som sagt å sitte med i lunsjen, og noen å, ja, å prate med.

På videregående vokste et vennskap med ei jente ut av en felles opplevelse av å ikke høre til. Men det var noe enda sterkere som knyttet dem sammen. Noe langt mer personlig forente dem. Noe de hadde til felles som gjorde at de begge ikke lenger var like hardt rammet av ensomheten:

[...] hun slet veldig mye med, depresjon og psykisk helse selv. Og det var liksom, en åpenbaring for meg. For jeg hadde liksom slitt med det veldig lenge alene. At jeg tenkte; wow, det er visst ikke unormalt. Her var det en til liksom, som følte det samme. [...] det gjorde jo vondt. For da tenkte jeg at; skitt, da er det flere som føler det sånn. Men det gjorde også at jeg følte at; ok, men det er hvert fall, ikke bare jeg. Men det var noen å dele de tankene med. Noen som kunne si at; ja, jeg skjønner hva du mener. Ikke sånn; hæ, hva er det du prater om? Da var det liksom en forståelse da. Følte meg jo fortsatt ensom for veldig mange andre ting ikke sant. Men jeg følte meg ikke så rar, på en måte.

Det Tina har fortalt så langt innebærer at hun har svært få gode opplevelser fra skolen. Hun var ensom, og relasjonen til lærere var dårlig og ofte fraværende. Nå hadde hun ei venninne, men hun skulket også mye. Da var Tina uten venner på skolen. Ofte gjemte hun seg, slik at de andre ikke skulle se at hun var ensom. Hun forteller at hun ofte satt på do hvor hun gråt og spiste.

Like før jul i første klasse på videregående droppet hun ut første gang. Da hun et halvt år senere var tilbake på skolen opplevde hun at hun hadde medelever som brydde seg. Som ville være med henne. Ensomheten var ikke sterk, i begynnelsen. Men, gradvis kjente hun mer på det her også. Hun opplevde mer og mer at medelevene sluttet å ta hensyn til henne:

Jeg opplevde veldig mye med synet igjen. Fordi, hvis jeg skulle hente noe i sekken min, rett før lunsj, så var jeg sånn: «kan dere ikke bare - vent litt på meg så kommer jeg. Så kan vi gå sammen.» Og så sa de bare: «ja, men kan ikke du bare finne oss etterpå da?» Jeg tenkte; ok, greit. Så kom jeg ned, og det var liksom, 200-300 elever. Og jeg tenkte: hvordan i alle dager skal jeg finne dem. Jeg ser jo ikke. Det visste de jo. Men de tenkte jo sikkert ikke noe over det. Fordi det tar litt tid før man venner seg til å ta hensyn til andres behov. Ehm, og da prøvde jeg å si at: «Men kan dere ikke bare vente, fordi jeg finner dere ikke.» «Jaja, men det går bra liksom.» Jeg følte meg veldig til bry. Og da slutta jeg å be dem vente. Og da gikk jeg tilbake til enten sitte alene, eller så satt jeg på do igjen.

Tina var igjen mye alene på skolen. Lærerne hadde gjort lite for å legge til rette for at utstyret hennes skulle være på plass. Og fordi hun følte seg til bry blant medelevene ville hun ikke spørre eleven ved siden av i klasserommet om hjelp. Hun beskriver situasjonen i klasserommet:

Så, jeg satt mye alene og var mye alene. Og det var liksom, på mange av skoleoppgavene også. Fordi at jeg ikke hadde utstyret så var jeg avhengig av veldig mye hjelp. Men jeg, ville jo igjen ikke være til bry. Og det tok jo deres tid, i deres læring hvis de skulle hjelpe meg i tillegg. Det var jo ikke deres oppgave. Det var jo lærerens oppgave [...] jeg måtte ha mye hjelp fra sidemann, fordi utstyret mitt ikke var der. Jeg følte meg veldig utenfor veldig kjapt. Jeg følte meg, veldig alene.

Det Tina forteller her innebærer trolig at det ikke ble gjort nok for å inkludere henne i det sosiale fellesskapet. Tina hevdet at læreren burde tatt et større ansvar for å skape et inkluderende fellesskap, der alle oppmuntres til å ta vare på hverandre og vise hensyn.

Det beste med skolen var det sosiale, forteller Espen. Det var den viktigste grunnen til å gå på skolen. Fordi han ikke inn på førstevalget på videregående tok det én måned før han takket ja til andrevalget. Han forteller at den eneste grunnen til at han takket ja var for å være sosial:

Nei jeg - ehm, var ikke det jeg ville, så jeg bare - var bare på skolen for å være sosial.

Da han på andre året flytter ut av byen og begynner på ny skole skulle det sosiale vise seg å bli en stor utfordring. Han følte seg ikke velkommen, hverken blant lærere eller elever:

[...] jeg kom for sent på skolen. For jeg følte meg ikke velkommen, fra læreren og ikke fra elevene. Så det var sånn: jammen jeg har jo venner, ikke sant. Tenkte bare sånn: jeg har jo venner, hvorfor skal jeg, få meg nye venner der, ikke sant. Når de så på meg som en bygutt og sier til meg: «Jammen, du er jo en bygutt.» Og de spurte meg om jeg gikk i klasse med barbiejenter og sånn der.

Det Espen forteller er at han ikke utviklet noen gode vennskap ved den nye skolen fordi han ikke følte seg velkommen. Det resulterte i at han søkte tilbake til vennene i hjembyen. Han var mye borte fra skolen uten noen tilsynelatende brydde seg:

[...] som sagt, jeg var borte i en uke i strekk. Jeg var ikke på skolen i det hele tatt. De brydde seg ikke, og jeg var bare sånn her: ok, greit da. Kommer for sent bare for å beholde skoleplassen min, ikke sant. [...] noen dager kom jeg på skolen klokka 14, klokka 13, det var bare sånn, to timer igjen.

Det Espen forteller her viser hvor viktig gode relasjoner er for trivselen. Etter det første året slutter han på skolen. Ett år senere er Espen tilbake – på en ny skole. Han har flyttet tilbake til hjembyen og han trives igjen. Han har møtt nye elever og utviklet noen gode vennskap. Espen skulle ikke fullføre dette året, men denne gang handlet det ikke om mangel på tilhørighet.

4.2.2.1 Sammenfatning

Med unntak av Espen viste det seg at alle ungdommene var rammet av ensomhet, og de var rammet tidlig. Selv om de fortalte om perioder hvor de opplevde tilhørighet til medelever og lærere fulgte ensomheten dem gjennom hele skoleløpet. Mangel på venner førte ikke alltid til ensomhet, men det bidro sterkt. Konsekvensene av ensomheten skulle også vise seg å være

svært alvorlig. Ensomheten førte blant annet Thomas til å klamre seg til eldre gutter. Til et miljø han lot seg utnytte seksuelt. For der ble han sett. Han hadde en tilhørighet til det miljøet. Ensomheten var ikke like sterk. For Mari ble ensomheten så belastende at hun utviklet mentale problemer. Hun hevder lærerne så at hun var mye alene, men tok det hverken opp med henne eller mor under møter. De mentale problemene bidro til at hun sluttet på skolen. Hun fikk det bedre ved den nye skolen, blant annet fordi skolestørrelsen gjorde at hun ble sett av lærerne.

Opplevelsen av ensomhet medførte også en opplevelse av skam for tre av ungdommene som gjemte seg på toalettet for å unngå å vise at de var ensomme. Sandra bruker sjelden begrepet ensom. Men hun var mye alene. Og de få gangene, de korte periodene hun kjenner på vennskap og tilhørighet klamrer hun seg fast til dem. For Tina var ensomhet noe av det tyngste hun opplevde med skolen. Hun følte nærmest aldri at hun hørte til. Tina mener også at læreren har et stort ansvar for at alle skal føle tilhørighet til det sosiale fellesskapet. Og for Espen var venner, det å være sosial, noe av det viktigste med å være på skolen.

4.3 Oppløve utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter

Overskriften løfter frem nøkkelbegrep fra forskningsspørsmålet om ungdommene opplevde utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter. Det viste seg at ungdommene hadde få opplevelser med gode mestringsopplevelser, både i oppgaver og aktiviteter. Ungdommene fortalte få rike historier om mestring sammenlignet med spørsmålet om tilhørighet.

Videre presenteres kategoriene «opplevelse av tilpasset opplæring» og «lærerens instrumentelle støtte». Kategoriene danner strukturen og underkapitlene om opplevelsen av kompetanse.

4.3.1 Opplevelse av tilpasset opplæring

Blant kategoriene som oftest ble omtalt under dette temaet finner vi «opplevelsen av tilpasset opplæring». Begrepene tilpasset opplæring og tilrettelegging benyttes om hverandre gjennom intervjuene. Ungdommene gjenga opplevelser der lærerne tilpasset undervisningen og skolehverdagen slik at dagene skulle være langt mer overkommelig. Men ungdommene forteller at det var langt flere tilfeller der de ikke opplevde dette.

Mari forteller at hun alltid likte å lære, og faglig gikk det greit i grunnskolen. Hun nevner ingen situasjoner hvor hun hverken har behov for eller får noe tilrettelegging. Men så snart hun

begynner i videregående opplever hun at hun ikke lenger mestrer fagene. Lærerne tilbød henne å ta færre fag, men det var for lite, og det var for sent. Mari forteller:

Jeg husker [...] at jeg kunne gå på, det programfaget, at jeg kunne utsette det, før jeg sluttet. Men det var ikke nok tilrettelegging for meg da. Jeg følte at det var litt sånn, mange fag. For jeg talte, så var det 32 timer i uka, timer undervisning. Så det ble liksom, for mye i andreåret, så jeg krasjet helt. Det ble for mange fag. Jeg valgte for mye for meg selv. Jeg trodde jeg skulle klare det. Hadde høye forventninger. Men så klarte jeg det ikke og da ble jeg skuffet over meg selv, og ble dårlig igjen da.

Det Mari forteller er at hun kuttet noen fag, men det var også de eneste fagene hun hadde venner. Dermed sank motivasjonen og trivselen dramatisk. Det resulterte i at hun ble dårligere igjen og droppet ut av skolen. Hun hevder hun ikke fikk nok tilrettelegging som gjorde at hun kunne mestret de fagene hun hadde venner.

Etter ett år utenfor skolen begynner hun på en skole som er tilrettelagt for ungdom med ulike utfordringer. Denne gang har Mari færre fag. Det er også bare 10 elever per klasse og Mari får med det mer hjelp fra lærerne. Viktigst av alt er at det er færre fag, forteller Mari. Det gjør også at Mari bruker lenger tid på å gjennomføre videregående opplæring. Men hun fullfører til slutt:

Så jeg bruker egentlig syv år på å bli ferdig på videregående, til sammen. Men, det jeg husker ... det var jo mindre fag i løpet av sånn termin, eller året da. Så det gjorde det lettere å, følge med. Det gjorde det lettere å - At det blir ikke for mange fag og sånn.

Mari hadde noen faglige utfordringer nå også. Men nå så lærerne det raskt. Det medførte at hun fikk ekstra hjelp utenom timene i det ene faget:

Det var sånn S-matte og R-matte. Og til slutt tok jeg P-matte, som var den letteste. Så matten hadde igjen blitt et problem. Men så, husker jeg, at jeg fikk privattimer, for å fullføre. Og da var det lettere å lære. Eh, det følte bra da jeg fullførte. Jeg hadde jo sett på det som et godt minne. Beste minne fra skolen liksom, det er den skolen. Jeg gjorde det ikke spesielt bra eller dårlig karaktermessig, men jeg føler at jeg fikk den hjelpen jeg trengte, som jeg hadde lengtet så mye etter før [...]

Det Mari forteller her er at tilretteleggingen hun hadde behov for ved den forrige skolen ble nå møtt av lærerne ved den tilrettelagte skolen. Det medførte at hun trivdes på skolen og opplevde å mestre fagene. Først på den tilrettelagte skolen opplevde hun at arbeidsmengden var tilpasset hennes nivå. Motivasjonen og gleden kom også sterkt tilbake.

Espen fortalte heller ingen historier om tilrettelegging før han byttet skole på videregående. Der hadde de fulgt et annet løp i flere fag, noe som gjorde at Espen ikke var på samme plass faglig. De skulle ha tentamen og læreren ber Espen om å gjennomføre den. I tillegg til at Espen opplever at læreren flirer når han sier det, føler han seg frustrert og stresset. Espen forteller:

[...] jeg var i timen, og kontaktlæreren banka på døra; «Kan jeg snakke med deg?» «Ja.» Han bare; «Du vet, engelsktimen, neste time. Det er neste uke, dere har tentamen. Og, hva du tenker du om det?» Og jeg bare sånn; «Ja?» Han bare; «Nei jeg tenkte bare, kunne du tatt den?» Jeg bare; "Men jeg vet ikke hvor dere står i faget [...]"

Det Espen forteller her er at han ikke opplevde at han fikk den hjelpen og tilretteleggingen han trengte, og følte seg tvunget til å ta prøven like etter han begynte på den nye skolen:

Jeg fikk jo ikke den hjelpen jeg skulle ønske jeg hadde fått. Så jeg bare: ok greit. Til slutt, jeg bare ga opp, for at det gikk jo en uke å snakke om ... De ville at jeg skulle ta den. Jeg nekta å ta den. Og så sier han; «Hvis du ikke tar den så får du I.V.» [...] mm, og de var sånn: du må. Eller de sa ikke: du MÅ, men den måten de var på mot meg - de ga meg, de ga meg den: du MÅ ta den.

Den manglende tilretteleggingen ledet til at Espen mistet motivasjonen for å gå på skolen. Han forteller at han gradvis bare var til stede før han etter hvert sluttet på skolen:

Jeg ville ikke gå på skolen. Jeg ville ikke dra, jeg sa bare til pappa - når jeg sa til han at jeg ville droppe ut, han bare; «Hvorfor?» Jeg sa; ... «Jeg får ikke den hjelpen jeg egentlig skulle ha fått. Skolesystemet er helt på tryne.» Jeg, jeg følte meg tvunget til å ta ting jeg burde egentlig, ikke gjøre.

For Espen var det lærerne som var grunnen til at han ikke trivdes. Hadde de bare tatt han på alvor og sagt: vi skal finne en å finne løsning på hvordan du skal komme deg gjennom dette året her, så hadde han med all sannsynlighet ikke droppet ut, forteller Espen.

Sandra forteller at hun hadde problemer med å mestre skolehverdagen allerede fra første dag. I stor grad handlet det om språket. Det gjorde at hun hadde behov for tilrettelegging i skolen. Hennes mor hadde i lengre tid forsøkt å få skolene hun gikk på til å gi henne ekstrahjelp, men hun hadde alltid fått til svar at de ikke hadde ressurser til dette:

[...] for jeg hadde ikke, den hjelpen. Ehm, så husker jeg at, mamma hadde spurt om jeg kunne få ekstrahjelp. Eh, og da sa de at eh: «Det har ikke - det kan ikke vi tilby.»

Sandra forteller at hun ikke forstod hvorfor hun ikke kunne få den hjelpen når det var så tydelig at hun hadde behov for det. Sandra forteller:

[...] jeg sto innmari langt bak på matten. På norsken. [...] altså, det var jo ikke et fag jeg kunne uten at jeg måtte ha et ekstra par øyne bak skulderen, ikke sant. Eh, og så husker jeg at mamma spurte liksom, om det, og da fikk vi nei. Eh, men så husker jeg at alle skoler har en ekstra - altså har det tilbudet. Og jeg full - altså hvis jeg ... Jeg ble mer sur da, for jeg vet jo at de har den ekstrahjelpen. Så hvorfor ville de ikke gi det til meg? Hvorfor - hva, hva var annerledes med meg at jeg ikke kunne få ekstrahjelp? Når jeg tydeligvis trengte det, og de så det på oppgavene, at jeg trengte det.

Det Sandra forteller her er at både hun og hennes mor forsøkte å få skolen til å gi henne en mer tilpasset opplæring. Hun mestret ingen av fagene. Etter hvert ble det tatt alvorlig og hun fikk tilbud om leksehjelp av en lærer ved skolen. Men det var til liten hjelp, forteller Sandra:

[...] den læreren var ikke flink. Følte ut som læreren heller ville være hjemme, for å si det sånn.

Til tross for at både Sandra og hennes mor ba om mer hjelp mottok ikke Sandra annen tilrettelegging enn denne leksehjelpen og assistenten ved den andre ungdomsskolen. Det skulle ikke bli mer tilrettelegging av skolehverdagen frem til hun droppet ut av skolen, i andre klasse på videregående. Trolig var dårlig tilpasset opplæring en sterk medvirkende faktor til valget om å slutte på skolen. Manglende tilpasset opplæring fører også ofte til manglende inkludering.

Med unntak av en tilrettelagt prøve Thomas tok på et rom hvor det ikke var støy, klarer Thomas å huske bare én periode der han mottok tilrettelegging av skolehverdagen. Og det var i tiende klasse. Det ene året han trivdes på skolen. I tiende klasse hadde han den ene læreren som gjorde at skolehverdagen var litt enklere og undervisningen i faget til den læreren gikk bra:

For, undervisningen gikk bra. Gjorde at det var enklere å følge med. Og hvis det var noen fag jeg trengte litt mer, ekstra undervisning til da, som var mer i roligere omstendigheter så, gjorde de at det skjedde. [...] det ble mer tilpasset undervisning. [...] jeg tror det var noe som PP-tjenesten hjalp til med å gjøre. Sånn at de fant ut at jeg heller burde skrive på datamaskin under undervisningen eller på prøve. Og ikke skrive for hånd, for eksempel. Men jeg fikk avslag på at jeg kunne få en pc. Den søknaden ble avslått. Så da fikk jeg jo ekstra undervisning eller ekstra hjelp da hvis - støttelærer [...]

Det Thomas forteller er at han bare opplevde tilpasset opplæring en kort periode i tiende klasse. Selv om han hadde behov for mer ble ikke det møtt. Da jeg spurte om han hadde en IOP stilte han seg uforstående til det. Thomas forteller at han fulgte det samme opplegget som resten av klassen, men noen ganger ble han undervist på et grupperom med denne assistenten:

Det var bare at jeg satt på et annet - mer et grupperom med denne personen. Ved visse tilfeller, men ikke alltid. Det var i de fagene hvor de så at jeg strevde mest.

Tilretteleggingen Thomas mottok gjorde at han kunne søke opptak til videregående opplæring på ordinære vilkår. Men, tiende klasse skulle vise seg å være siste året undervisningen var tilpasset for Thomas.

Tina var helt avhengig av tilpasset opplæring ettersom hun var svaksynt. Når hun i tillegg var uten sitt spesialutstyr, var undervisningssituasjonen svært vanskelig. Dersom hun ikke fikk med seg alt som foregikk på tavla var det flere ganger hun fikk kjeft:

Jeg sier at: «Ja, men jeg ser ikke tavla.» Og så, blir jeg ikke hørt, og så, får jeg anmerkning og kjeft fordi jeg ikke bare ser i boka. Men så har jeg sagt ti ganger: «Men jeg ser ikke.» Jeg har ikke utstyret mitt tilgjengelig når jeg er på naturfagslaben.

Allerede fra første klasse var Tina avhengig av spesialutstyr for å lære på lik linje med de andre. Ofte opplevde hun at undervisningen var lite tilpasset henne og at utstyret flere ganger ikke var tilgjengelig. Det førte til at Tina ikke fikk det samme utbyttet av undervisningen. Hun forteller at hun følte seg lite respektert og liten, trolig fordi hun ikke fikk den hjelpen hun sårt trengte:

[...] læreren skulle ta hand om det, men jeg måtte jo alltid ta hand om det selv. Men jeg fikk ikke noe hjelp til det, så da ble jeg jo bare sittende og, [...] ja, ikke få med meg ting og ta konsekvensen av det da. Men - også var jeg jo et barn, og jeg, hadde ikke veldig mye selvtillit.

Etter en vanskelig periode preget av mye mobbing byttet Tina skole på ungdomsskolen. Hun forteller om et langt bedre klassemiljø, og en lærer som tar seg tid og som er opptatt av å tilpasse opplæringen for Tina. Hun beskriver de første møtene med lærere og medelever som hyggelige. Der ble hun ikke behandlet dårlig fordi hun var annerledes. Tina forteller:

[...] det hadde liksom ikke så mye å si at jeg så dårlig. Det var eh, det var ikke noe sånn, dårligere behandling fordi at jeg, var annerledes liksom. Det var - kontaktlæreren min spurte på forhånd liksom; «Hvordan vil du at vi skal gjøre det? Hvis du rekker opp hånda, vil du at jeg skal komme til deg etterpå? Vil du at, vil du spørre meg høyt?» Fordi jeg hadde jo fortalt, vel egentlig ikke så detaljert, men liksom, helhetlig hva som hadde skjedd. Da prøvde de så godt de kunne å tilrettelegge.

Tina gjorde det allikevel ikke så veldig mye bedre faglig. Til det var hun for preget av den tidligere mobbingen, ensomheten og den dårlige tilpassede opplæring:

[...] de prøvde hvert fall å hjelpe meg så godt som de kunne. Og det var jo det som i det hele tatt ga meg håp om å kunne begynne på videregående.

Tina møtte umiddelbart på utfordringer med undervisningen i videregående. Tina ville begynne på musikk, dans og drama, men ble anbefalt av rådgiver å velge studieforbredende på grunn av hennes utfordringer. Motvillig begynte Tina på studieforbredende, men etter den håpefulle avslutningen på ungdomsskolen blir hun raskt skuffet. I tillegg til mobbingen og ensomheten opplevde hun ingen form for tilpassa opplæring eller tilrettelegging:

Utstyret mitt sto klart, men det var liksom det. Det var ikke, nei. Og det tror jeg også - tror at jeg kanskje var for dårlig til å uttrykke hvor mye hjelp jeg trengte. Men dette var jo fordi at det ikke var min jobb. Det er ikke min jobb å si fra om sånt. Det er min tidligere skole som skal videreformidle det ikke sant. Det er ikke min jobb å sørge for at, sånn og sånn skjer. Det skal være klart liksom.

Det Tina forteller her er at lærerne tilsynelatende ikke gjorde nok for å tilpasse opplæringen. I tillegg er utstyret hennes ofte utilgjengelig ettersom undervisningen foregår i ulike klasserom:

Jeg fulgte jo ikke med til slutt. For det gikk så fort at jeg bare; det her får jeg ikke med meg. Jeg skjønner ikke hva som blir sagt. Jeg får ikke - jeg ser ikke hva som blir sagt. Det blir visket bort for fort. Og jeg hadde det ikke bra. Til slutt skjønte jeg ikke poenget. Så jeg bare slutta å følge med.

Like før jul valgte hun å slutte. Kombinasjonen mobbing, ensomhet, lite emosjonell støtte og lite tilpasset opplæring ble for tungt. Jeg spurte Tina om hun kunne fortelle meg hvilke faktorer som var blant de viktigste for at hun ikke hadde det bra på skolen, hvorfor hun ikke trivdes:

Det tror jeg var, ikke nok tilrettelegging. [...] hvis de var så opptatt av at jeg skulle få meg en utdanning, hvorfor hjalp de meg ikke å finne et sted som passet for meg? Eller, finne en måte hvor det, gikk an, uten at de ser bort. Eller på en positiv måte oppmuntrer meg, og forteller meg at, liksom, men det finnes så mye mer man kan, få tilrettelagt. Uten å få meg til å føle som at jeg er en byrde liksom. At det - du får ikke til det alle andre får til. For jeg gjør jo det, men med litt lenger tid.

Mangel på tilrettelegging eller tilpasset opplæring preget Tina stort gjennom alle årene på skolen. Hun fortalte tidligere at hun aldri rakk å bygge opp en selvtillit, og hun forteller nå at hun i stor grad har mistet troen på egne evner på grunn av at hun er svaksynt:

Det kom vel mye fra det med synet. Det med at jeg kan ikke studere det og det fordi jeg ser dårlig. Jeg klarer ikke å se det på tavla fordi jeg ser dårlig. Jeg klarer ikke å lage fine ting i sløyd fordi jeg ser dårlig. Jeg klarer ikke strikke eller sy fordi jeg ser dårlig. Det var liksom alltid hindringer i veien min. Og istedenfor at det skulle bli tilrettelagt for meg, så ble det bare - jeg fikk kjeft eller jeg fikk anmerkning. Det ble aldri tilrettelagt, godt nok. Og når jeg sa ifra, så ble jeg ikke hørt. Så gikk jeg bare rett på at jeg ikke får det til, fordi jeg automatisk tenker at det er ingen som skal tilrettelegge.

Under samtalen blir vi begge enig om at det ikke er synet, men mangelen på tilpasset opplæring som hindret Tina i å ta del i undervisningen på lik linje med de andre elevene:

[...] egentlig, så er det bare at jeg ikke fikk den hjelpen jeg trengte. Så det er liksom det - men fordi at det ikke ble tilrettelagt så tenkte jeg; men da går - jeg fikk en sånn oppfatning om at det ikke går. Eller at det, at det er for mye for folk og derfor går det ikke. Og da er det sånn; da er det jeg - det er meg som ikke passer inn i denne verden. Fordi ingen andre klarer jo, å tilrettelegge liksom.

4.3.1.1 Sammenfatning

Alle ungdommene hadde få erfaringer med en tilpasset opplæring. Dette preget dem i stor grad og gikk utover deres opplevelse av å være inkludert. De fikk ikke ta del i, og fikk heller ikke det samme utbyttet som de andre elevene. Det gikk også hardt utover motivasjonen og trivselen. I noen tilfeller var det blant de viktigste grunnene til at det valgte å droppe ut. Manglende tilpasset opplæring ble også tatt opp av noen av foreldrene, uten at skolen tilsynelatende gjorde noe med det. De få gangene elevene opplevde at undervisningen var tilpasset fortalte de at motivasjonen og trivselen økte. De opplevde straks at de mestret fagene og skolehverdagen.

Det Mari opplever med den lille skolestørrelsen var at opplæringen var bedre tilpasset. I tillegg gjorde den lille skolestørrelsen av hun fikk nærmere relasjoner til både lærere og medelever. Dette gjorde at hun også fikk mer hjelp.

4.3.2 Lærerens instrumentelle støtte

Instrumentell støtte handler blant annet om læreren klarer å gi elevene opplevelsen av å få de rådene, hjelpen og veiledningen elevene behøver i skolearbeidet. Blant flere av ungdommene var mangelfull instrumentell støtte noe som preget deres opplevelse av skolen. Ettersom flere også beskrev en skolehverdag uten lærerens emosjonelle støtte innebærer det at ungdommene mottok lite sosial støtte i klasserommet. For flere manglet denne støtten allerede på barneskolen. Noen opplevde ikke støtte på ungdomsskolen og samtlige var preget av dette i videregående skole. Det var likevel noen som møtte lærere underveis som tok seg tid, slik at de fikk kjenne på opplevelsen av å motta råd, hjelp og veiledning med oppgaver og aktiviteter. Espen var heldig og møtte instrumentelt støttende lærere så snart han begynte på skolen:

Ja, jeg hadde jo flinke lærere som var alltid fulgte med på ... hvordan jeg utviklet meg i språket, og i faget, siden jeg akkurat kom ut av innføringsklassen, ikke sant. Og, de skulle følge med på om jeg forstod alt eller om jeg skjønnte hva læreren sa eller hva som sto i boka, ikke sant. Og hvis jeg ikke skjønnte noe så kunne jeg alltid spørre læreren om; ok, skjønnte ikke akkurat den setningen her. Så var hun der alltid og forklarte det til meg. Jeg hadde veldig flinke lærere egentlig, på ungdomsskolen.

At lærerne var flinke, og veiledet Espen når han møtte på utfordringer gjorde at han gledet seg veldig til komme på skolen og lære mer:

Ja, jeg gledet meg så sinnssykt til å komme på skolen, også for å være i timene. Som sagt, jeg hadde jo flinke lærere, liksom. Det var alltid gøy å være på klasserommet når lærerne var der.

Espen legger til at mye av grunnen til at han behersket norsk så fort var på grunn av lærerne. Men han nevner også at det ikke var alle lærerne han likte. Blant annet nevner han en lærer Espen aldri opplevde å ta seg tid til å veilede og forklare når han sto fast:

Han dro bare hjem, og jeg måtte gå gjennom hele kapittelet alene. Det var jævlig stressende.

Hvordan Espen opplevde denne læreren, sammenlignet med norsklærerne, var veldig forskjellig. Han forteller at han ikke trivdes like godt i timene og gjorde lite ut av seg:

Brydde meg egentlig veldig lite om hva han sa, ikke sant. Så, da ble situasjonen sånn her at hvis han sa noe, da svarte jeg på det, eller hvis han spurte om noe så svarte jeg på det. Men, jeg gikk aldri til han og spurte han om faget, som jeg gjorde med de andre lærerne [...] vi hadde den avstanden, og jeg følte at jeg ble avvist på en måte.

I tillegg til å trives sosialt med de andre elevene ved videregående skole nummer tre finner han lærerne svært interessante, og liker å være i timene deres. For første gang siden deler av ungdomsskolen trives han godt i timene. Men motivasjonen for og opplevelsen av at han

mestret skolen skulle bli kortvarig. Det gikk hardt inn på han da han ble fortalt av den ene læreren at han burde bytte til en mer praktisk linje. Det resulterte i at han strøk i noen fag:

[...] etter det læreren sa til meg, det var sånn: jeg gikk ned igjen. Og da var det sånn, ok: jeg er ikke god nok til å være her. Jeg er ikke flink nok til å være i timen, ikke sant. Jeg vil ikke si at hun fikk meg til å føle meg dum. Hun fikk meg til å føle at jeg er ikke bygd for det her, ikke sant.

Det Espen forteller her kan henge sammen med at han ikke mottok den viktige instrumentelle støtten han hadde behov for av læreren. I stedet for råd og veiledning i utfordrende oppgaver og aktiviteter av denne læreren ble han i stedet anbefalt å bytte linje. Motivasjonen falt raskt.

En skolehverdag med instrumentelt støttende lærere var uvanlig for Mari før hun begynte på den tilrettelagte skolen. Først da opplevde hun lærere som virkelig forsøkte å hjelpe og veilede henne. Først da mottok hun faglig tilretteleggingen. Hun forteller:

I privattimen, i mattetimen spesielt. Da fikk jeg god hjelp. Jeg husker han som var i privattimen. Han jobbet overtid til og med. Så jeg føler at jeg fikk mye hjelp og jeg husker han fortsatt [...]

Ved den videregående skolen Mari droppet ut av hadde ikke lærerne like god tid, og hun hevder hun også måtte oppsøke de for hjelp. Det førte ofte til at hun valgte å la være. Der opplevde hun ikke å være inkludert, og det gikk utover motivasjonen:

[...] jeg føler kanskje at jeg, jeg følte ikke at jeg kunne være meg selv. Jeg følte ikke at jeg ble sett.

Det Mari forteller her viser at den manglende instrumentelle støtten, i likhet med manglende tilpasset opplæring, gjorde at hun ikke følte seg inkludert. Dette gikk sterkt utover trivselen.

På ungdomsskolen prioriterte ikke Tina å gjøre det godt på skolen fordi hun ikke trivdes. Dette handlet i stor grad om ensomheten, manglende emosjonell støtte, og dårlig tilpasset opplæring. Hun forsøkte etter hvert å gjøre det bedre fordi hun ble fortalt hvor viktig skolen var. Hun opplevde mestring og motivasjonen økte, men hun ble raskt dratt ned igjen. Hun forteller:

[...] jeg hadde en lærer på ungdomsskolen som var veldig - jeg vet ikke hva det var med han, men han var ikke noe hyggelig. Og han kunne liksom være veldig nedlatende hvis jeg gjorde det dårlig. Så prøvde jeg å jobbe veldig hardt for å gjøre det bra. Og da sa han ingenting. Det var ingen skryt, ingen ros, ingenting. Og da mista jeg jo motivasjonen til å prøve å gjøre det bra. Fordi jeg jobba jo ikke for meg selv. Jeg jobba jo for jeg ikke skulle få kjeft, eller for at jeg ikke skulle havne i trøbbel.

Det Tina forteller er at hun gikk store deler av grunnskolen før hun møtte en instrumentelt støttende lærer. Først på siste året på ungdomsskolen møtte hun en lærer som støttet og aktivt oppmuntret henne faglig. Dette var også denne læreren som var emosjonelt støttende:

Og hun hjalp meg så mye, hun ga meg ekstra arbeid, og roste meg når jeg gjorde det bra. Hun var en av de grunnene til at liksom ... at det ikke bare var, kjipt da. Jeg mestret noe og jeg jobba faktisk mot noe. Og der jobba jeg jo faktisk fordi jeg, ville bli flink, i engelsk. Der opplevde jeg faktisk hjelp, og hun sa ikke til meg at: nei, men det er ikke vits å gjøre ekstra arbeid for det får du ikke til, fordi du ser dårlig liksom. Hun bare kjørte på. Skrøt av meg hver gang jeg gjorde noe bra [...]

Dette var en lærer som veiledet henne og hjalp henne gjennomføre oppgavene, forteller Tina. Selv om støtten og oppmuntringen fra læreren i liten grad påvirket motivasjonen for skolen generelt merket hun stor forskjell i motivasjonen i det faget læreren hjalp henne i:

[...] jeg skal ikke si at det gjorde så veldig mye på de andre områdene. Men akkurat til det faget vi holdt på med så gjorde det veldig mye. For det gjorde jo at jeg følte at jeg skulle få det til. Og jeg ble veldig motivert, til å jobbe hardt for det. Og det var faktisk noe jeg ville for min egen del.

Det Tina forteller her er at lærerens instrumentelle og emosjonelle støtte medførte at hun nå arbeidet med faget av egen interesse. Hun var nå ledet av en indre motivasjon, og ikke for å unngå kjeft. Dette skulle bli første og siste gang hun opplevde oppmuntring og faglig støtte.

Helt fra første skoledag forsøkte Sandras mor å få skolen til å gi ekstra hjelp og veiledning til hennes datter. Men lite ble tilsynelatende gjort med det. Sandra forteller at hun mottok lite hjelp og veiledning i grunnskolen. Da hun begynte på ungdomsskolen hadde hun allerede sluttet å bry seg om å spørre om hjelp. Hun forteller at hun ikke regnet med å få støtte uansett:

[...] når du ikke får den støtten, fra de folkene som skal, på en måte støtte deg, eller skal liksom - det å komme seg videre, svikter deg, så blir det sånn at du bare, begynner å ikke bry deg lenger. Og det var det som skjedde med meg når jeg begynte på den andre skolen. [...] jeg gadd ikke å på en måte å ta initiativ lenger. For jeg visste at, hvis jeg spør om hjelp så får jeg bare et nei.

Moren skulle igjen spørre om Sandra kunne få ekstra hjelp, fremdeles uten hell. Sandra fortsatte å slite faglig, men ikke fordi hun ikke var motivert. Hun var veldig glad i å lære, men hun trengte hjelp. De gangene hun spurte om veiledning var svarene ofte til lite hjelp for Sandra:

[...] jeg fikk ikke den støtten. Altså når du rekker opp hånda og spør, så sier de; ja, det betyr det og det og det. Og her er svaret. Enten fikk jeg bare svaret. Eller så sier de sånn; «Ja, men tenk nå, hva er det der?» Ikke sant, og jeg bare; «Jeg vet ikke.» Og de bare; «Jo, men les det om igjen, les det om igjen.» Og så pleide jeg av og til å lese det om, og så gikk de. Og da bare skrev jeg noe. For det var jo bare sånn: tenk deg om, du vet hva svaret er. De ga ikke den der, læringen, og hjelpen. De på en måte, enten bare ga deg svaret, eller så var de sånn; «Bare les det på nytt, og tenk gjennom det.»

Det andre året på ungdomsskolen var et av de beste årene på skolen for Sandra. Det var da hun møtte den emosjonelt støttende spesialpedagogen. Det viste seg at hun også var god til å veilede faglig. Hun oppmuntret og hun ga konkrete råd så Sandra forstod materialet de arbeidet med. Med henne økte også motivasjonen og trivselen. I stor grad handlet det om at Sandra opplevde

å mestre fagene. Men det var vanskelig for Sandra å tenke at hun var god til noe. Det var vanskelig for Sandra å tro at hun mestret noe som helst på grunn av alt som har skjedd tidligere:

Men jeg slet med den mestringsfølelsen, det gjorde jeg. Det ble bedre. Lærte meg litt matte, og lærte klokka. Lærte en del, nå som hun var der. Hun ga meg på en måte motivasjon til å lære litt. Så det var jo fordi hun ga meg motivasjon. Altså, på grunn av henne fikk jeg lyst til å komme. På grunn av henne fikk jeg lyst til å lære. Fordi at, hun var den, første, hva skal jeg si, første, vennen da, som jeg har hatt ... ja, noen gang på skolen.

Det Sandra forteller her tyder på at motivasjonen og trivselen var ytre påvirket. Det handlet spesielt om å tilfredsstille spesialpedagogen. Å gjøre henne stolt. Men mestringsopplevelsene skulle utebli etter dette. Hun forteller at hun virkelig prøvde da hun begynte på videregående. Hun kjempet for å mestre fagene, men hadde ofte behov for hjelp. Hun valgte å spørre lærerne i begynnelsen av skoleåret, men ganske snart sluttet hun å be om hjelp. Hun fikk ofte unødvendige svar. Hun fikk ingen veiledning og aktiv oppmuntring. Da hun begynte på videregående opplevde hun mindre instrumentell og emosjonell støtte enn ungdomsskolen, selv om hun mener det burde være enda mer. Den støtten hun sårt trengte så hun lite til:

Det var noen lærere som ga meg litt faglig. Men, det var mange som ga meg veldig, dumme svar tilbake. Men den støtten, den var - den kunne du ikke se med mikroskop engang. Altså jeg vet ikke om det er fordi at du skal - at du skal begynne å bli mer voksen og ta ting i egne hender.

Selv tre år etter at Sandra droppet ut, sliter hun med selvtilliten. De ansatte på aktivitetshuset ser at hun er dyktig, men hun ser det ikke selv. Jeg forteller henne at det var også det inntrykket jeg fikk da jeg møtte henne. Hun forteller:

[...] jeg får vite akkurat det du sier nå. Jeg får vite det nesten hver dag her. Men, hvis du har veldig liten selvtillit. Du har nesten null mestringsfølelse. Og du stoler ikke så mye på hva folk sier, fordi du har blitt såra så mye som du har blitt. Og så brått så skal du på en måte begynne å jobbe med - ta imot all den tilliten. Det er ikke så lett. [...] jeg slet jo med den mestringsfølelsen helt siden jeg var liten. For som sagt, det var ingen som sa at; «så flink du er» eller «det var bra jobba», eller, ja.

Tiltro til egne evner var også noe Thomas slet med i mange år. Han forteller at han aldri hadde tro på å mestre fagene. Helt fra han gikk i barneskolen har han opplevd at voksne har tatt alle avgjørelse for han, og fortalt hva han skulle gjøre. Dette har igjen ført til at han har mistet troen på egne evner, og han hevder det har påvirket troen på seg selv gjennom hele skoleløpet:

[...] da har jeg jo, som en forsvarsmekanisme, vist at jeg, er litt dum. For det jeg har blitt, blitt fortalt ved flere kontekster, er at denne personen, er litt dum.

4.3.2.1 Sammenfatning

Tilfellene hvor ungdommene mottok instrumentell støtte fra lærerne var få. Når de først mottok denne støtten hadde det stor effekt på deres tro til å mestre fagene. Det økte trivselen og det økte motivasjonen for skolearbeid. Men det var tilsynelatende få opplevelser der ungdommene mottok råd og veiledning i skolearbeidet. I noen tilfeller ble også ungdommene møtt med spydigheter og unødvendige svar. Dette medførte blant annet økt stress hos noen av ungdommene. Også nå var noen av ungdommenes foreldre i kontakt med skolene for å få mer hjelp. Men skolene gjorde tilsynelatende lite. Det ble også nevnt av noen av ungdommene at de opplevde mindre instrumentell støtte i videregående sammenlignet med ungdomskolen. For flere av ungdommene gikk den manglende instrumentelle støtten utover opplevelsen av å være inkludert i det psykososiale skolemiljøet.

4.4 Opplive et læringsmiljø der de har medvirkning

Forskningsspørsmålet hvorvidt elevene opplevde et læringsmiljø der de hadde medvirkning i skolearbeidet og anerkjennelse av egen atferd var blant de spørsmålene det var vanskeligst å få tak på. Ungdommene følte seg ofte marginalisert i klasserommene. De hadde ofte svake relasjoner med lærerne. De hadde få venner og de fleste var rammet av ensomhet. I disse miljøene var det også vanskelig å oppnå medvirkning i klassemiljøet og anerkjennelse av egen atferd. Anerkjennelse av at de i det hele tatt var en del av det sosiale fellesskapet.

I det følgende presenteres kategoriene «anerkjenne deres følelser og perspektiv» og «ungdommenes selvbestemmelse i det psykososiale skolemiljøet». Det er disse kategoriene som danner strukturen og underkapitlene om opplevelsen av kompetanse.

4.4.1 Anerkjennelse deres følelser og perspektiv

Ungdommenes innflytelse gjennom eget initiativ i klasserommet, selvstyre og anerkjennelse av egen person og atferd, spesielt fra lærere, er viktig for elevenes opplevelse av selvbestemmelse. Det er viktig for deres opplevelse av autonomi. Flere av ungdommene beskrev i størst grad et psykososialt skolemiljø der anerkjennelse av deres perspektiv og følelser var fraværende. I noen tilfeller var det det motsatte de opplevde. At det var latterliggjøring og ydmykelse av egen person de var utsatt for. Flere ganger opplevde de ikke være anerkjent i det hele tatt. At lærerne i det hele tatt så dem. Latterliggjøring var noe særlig Sandra kjente på gjennom store deler av

skoleløpet. Hun forstod aldri hvorfor hun var så sterkt rammet blant lærerne. Med sårhet i stemmen forteller hun hvordan hun hadde det på videregående:

Ja jeg føler jeg på en måte var både ignorert og latterliggjort. Altså at jeg liksom - var bare der. Det var ikke noen som på en måte, ga meg noe tid eller brydde seg, egentlig ... I don't know. Jeg vet ikke om det er skolene jeg har gått på eller hva det er, men det har vært ganske ille. Ehm, og jeg vet at ikke alle lærere er sånn, heldigvis. Eh, men jeg bare lurte på hva som gikk galt. Hvorfor jeg var et så enkelt offer på en måte. Eh, men ja. Altså jeg fikk nok motivasjon til at jeg startet på andre VGS.

Det var ikke bare lærere som ikke anerkjente ungdommenes følelser og perspektiv. Ungdommene var flere ganger i kontakt med rådgivere, blant annet i forbindelse med utfordringer på skolen og valg av studier. Ungdommene forteller at de ofte ble møtt av rådgivere som tilsynelatende ikke ville lytte til ungdommenes ønsker og perspektiv. Ungdommene følte ofte at rådgiverne ikke anerkjente dem. De opplevde å få lite hjelp. Dette eksemplifiseres blant annet gjennom Sandras møte med rådgiveren på ungdomsskolen:

Eh, snakka med rådgiveren en gang. Fikk null hjelp der. Altså, hun var veldig sånn der: «Ja, hva er det du liker å gjøre da?» Jeg var sånn; «Eh, jeg liker å være med folk, liksom. Jeg liker», ikke sant. Så sier du hva du liker å gjøre. Og hun: «Ja, men da kan du jo bare søke deg inn på det da, og så kan du se hvordan det går.» Og jeg husker den stemmen hennes også. Hun var veldig sånn, hun hjalp på en måte til med hva du kan gå inn å søke på, men det var veldig sånn - hun hadde på en måte - Det føltes ut som hun ikke hadde tid til å hjelpe. Hun hadde dårlig tid på en måte.

Det Sandra forteller her er at hun opplevde situasjonen med rådgiveren stressende. Opplevelsen med rådgiveren viser at hun ikke ble anerkjent. Hun ble tilsynelatende ikke tatt på alvor.

Sandras erfaringer med rådgivere fikk i stor grad de samme beskrivelsene av Tina. Da hun skulle søke seg inn på videregående ønsket hun å begynne på musikk, dans og drama. Hun forteller at hun alltid har likt å synge, og at sang har bidratt til at hun har fått utløp for mye av sin smerte. I tillegg opplevde hun at sang var noe hun mestret. Men i møte med rådgiveren skulle hun bli sterkt frarådet å søke den linja. I henhold til Tina ble hun også fortalt at skolen kunne velge å ikke ta henne inn fordi de var redd det ville bli for mye arbeid. Tina forteller:

Jeg hadde lyst til å gå musikk, dans og drama. Jeg synger. Jeg har alltid likt å synge, fra jeg var liten. Og det har vært en av mine største, på en måte, outlet da, musikk. Men eh, jeg ble på en måte fortalt eller anbefalt eller dyttet i en annen retning, fordi at, jeg ble fortalt at; «Ja, men på musikklinja så er det veldig mye jobb og du har studiekompetanse ved siden av alt det musikalske.» Jeg ble til og med fortalt at skolen kunne velge å ta inn noen andre, fordi jeg har de utfordringene. Og jeg visste jo at det ikke var lov, men jeg ble fortalt at de kunne bruke andre grunnlag da. Si at, liksom, de valgte å ikke ta meg inn, fordi at det blir for mye jobb da. Det var oppriktig det jeg ble fortalt av en rådgiver.

Det Tina forteller er at hun var svært sår og skuffa over møtet med rådgiveren som fortalte at hun burde søke studieforbredende fremfor musikk, dans og drama:

Her ble jeg på en måte fortalt at jeg ikke kunne gjøre det jeg alltid har drømt om, fordi jeg ser dårlig. Jeg ble født med den synshemmingen liksom. Og det gjorde jo veldig mye med meg og hva jeg - Men jeg vil - jeg tenkte jo at jeg er jo ikke flink på noe annet. Musikk er liksom - sang er liksom det eneste jeg kan. Og når jeg ikke kunne studere det engang, da kjente jeg på en veldig sånn, håpløshet. Men, hva skal jeg gjøre med livet mitt da? [...] altså jeg ble jo kjempe trykket ned, av å høre det. En av mine største drømmer - nei det får ikke du til fordi jeg ble født med en synshemming, liksom.

Tina begynte på studieforbereende og som vi så tidligere valgte hun å droppe ut allerede til jul. Men før hun valgte å slutte på skolen rakk hun å ha flere samtaler med rådgiveren på videregående. Hun forteller at hun ikke opplevde å bli møtt av forståelse. Hun følte ikke at rådgiveren anerkjente og respekterte henne. Hun følte ikke hun ble tatt seriøst:

Og jeg sa jo: «Men jeg har det ikke bra.» Jeg ytra til og med at: «Ja, men jeg har det ikke - skolen din er forferdelig. [...] skolen du jobber for er bullshit.» Jeg sa: «Du jobber på en, skitt-plass liksom.» Eh: «Jeg sitter her og gråter, og så sitter du her og sier til meg; men skole er viktig, bla bla bla. Ja livet er også viktig», husker jeg at jeg sa til henne. Skal jeg - «Altså, jeg har lyst til å dø», husker jeg at jeg sa til henne. «Jeg orker ikke dette mer.» Og jeg kan ikke huske jeg fikk en veldig oppmuntrende respons liksom. Jeg satt der og sa til henne at jeg har lyst til å dø.

Da jeg senere spurte Tina om hun var bitter på og følte at rådgiveren i ungdomsskolen hadde noe skyld i hennes situasjon i videregående opplæring svarte hun dette:

Jeg gir ikke skyld, på en måte. I det lange løp så tenker jeg ikke liksom; ja, men rådgiveren, det er hennes feil at jeg ikke fulgte mine drømmer eller - Jeg ser på en måte ikke det sånn, men jeg ser på det at: herregud, hvordan kan hun jobbe i den jobben hun jobber i [...] hvis hun snakker sånn til elevene sine [...] hvis det er sånn hun på en måte - det er ikke sånn du oppmuntrer barn. Hun skulle - hun burde jo ha hjulpet meg i å finne en løsning på hvordan det skulle gå. Hun burde ha oppmuntret meg. Hun burde tenkt at; ok, men dette er vanskelig. Greit, men hvordan - hvorfor klarer folk som er blinde å spille piano. Hvorfor klarer folk som er blinde å ta en musikkutdannelse, liksom. Hvorfor klarer folk som ser enda dårligere enn meg, og som hører dårlig - Altså folk sitter i rullestol og gudene vet. Hvis de klarer det så klarer jeg det òg. Og hun burde jo hjulpet meg. Ikke, fortalt meg at; jammen, det blir for vanskelig for deg. Den skolen kommer til å si nei til deg liksom.

Helsesøster er også en viktig voksen i det psykososiale skolemiljøet, og rådgiveren anbefalte Tina å prate med henne. Til tross for at Tina ikke opplevde at helsesøster kunne gjøre noe for henne opplevde hun hvert fall at helsesøster anerkjente Tinas perspektiv og følelser. Helsesøster skal være en trygg person å gå til med ulike problemer. Det var også det Sandra forventet da hun gikk til helsesøster kort tid før hun valgte å droppe ut på videregående:

I starten var de jo helt - de bare; «Ja, bare sett deg ned. La oss snakke», og sånt. Men senere så var det sånn; «Ja, men det er tøft, men sånn er livet.» Jeg bare; «No shit Sherlock, jeg vet livet er tøft. Det er jo derfor jeg kommer hit.» Trenger jeg liksom få det slengt i trynet, selv om jeg vet at det er sant. Men heller på en måte, snakk med meg, ikke bare si at liksom; «Ja, det er tøft ikke sant» og «ja, jeg forstår det her og.» Snakk med meg liksom. Skjønn - hør på meg. Og jeg prøvde på en måte flere ganger og - jeg følte på en måte jeg ikke - jeg fikk ikke den hjelpen, [...] ingen som på en måte kunne sette seg ned med meg i fem minutter og på en måte snakke med meg og, la meg snakke. Ikke liksom på en måte bare, sitt der og bare; «mm, mm», ikke sant. [...] jeg spør ikke om mye.

Ved den første videregående skolen forteller Mari at hun følte seg lite sett og anerkjent blant lærerne. Det var ført da hun tok kontakt med helsesøster at hun følte at hun ble tatt på alvor. Først da hun fikk anerkjent sine følelser og perspektiv:

Jeg hadde noen timer hos helsesøster før jeg ble dårlig også da [...]. Da føler jeg at jeg blir mer sett, og tatt litt på alvor, mer på alvor kanskje.

Da jeg spurte ungdommene om de noen gang var i kontakt med rektor svarte samtlige, unntatt Thomas og Mari, at de aldri hadde noe kontakt med rektor. Da Thomas var utsatt for mobbing forsøkte han å fortelle om dette til rektoren. Han gikk også til den lokale avisen for å fortelle hva som foregikk uten at rektoren tilsynelatende anerkjente hva Thomas var rammet av:

Rektoren på den tiden ville ikke kommentere, og tok ikke det skrevet alvorlig. Og det jeg fikk, var at de hadde ikke noe særlig kompetanse over det eller mye informasjon til å ta stilling til det.

For Mari var opplevelsen en helt annen. Ved skolen som er tilrettelagt for elever med vansker var det vanlig at rektor kom og spiste lunsj med elevene. Mari likte dette veldig godt:

Jeg kjenner henne - jeg føler jeg kjenner henne godt også. Ja, så det var litt bra miljø. Jeg syns det er sunt at de spiser lunsj. Fordi det forbedrer relasjonen. Og da føler jeg meg tryggere, når jeg har problem. Så hvis det oppstår problem så kan jeg komme til dem med en gang, fordi jeg kjenner dem, ikke sant. Og da blir problemet løst, og da føler jeg, jeg blir sett. Og da, er jeg mer motivert.

4.4.1.1 Sammenfatning

Ungdommenes manglende anerkjennelse av egen person og atferd ser ut til å være essensielt for deres trivsel. Det viste seg å være flere tilfeller hvor ungdommene ikke opplevde at deres følelser og perspektiv ble anerkjent. Særlig gjaldt det i møte med lærere, men som vi kunne lese av utdragene er det viktig at elevene opplever anerkjennelse av alle de møter i det psykososiale skolemiljøet.

4.4.2 Ungdommenes selvbestemmelse i det psykososiale skolemiljøet

Ungdommenes selvbestemmelse er nært relatert til ungdommenes opplevelse av å bli anerkjent for egen person og atferd. Det handler om ungdommenes opplevelse av å bestemme over eget liv og at deres stemmer blir hørt. Noe de fleste av oss tar for gitt. For flere av ungdommene skulle det vise seg at de måtte kjempe for denne retten i skolemiljøet. Spesielt i klasserommet.

Gjennom store deler av livet har Thomas blitt fortalt hva han skulle gjøre. I svært mange situasjoner han har stått i har han ikke opplevd at han har kunnet ta egne valg, og Thomas

hevder han har utviklet «lært hjelpeløshet». Han havnet tidlig i barnevernet og har følt seg som en kasteball siden. Dette begynte allerede på barneskolen, og han har i tillegg hatt tilsynsfører:

På barneskolen, og på grunn av at jeg er adoptert, så har jeg jo da fått - da har jeg jo hatt tilsynsfører, gjennom barnevernet.

Thomas forteller at han føler han har blitt holdt i hånda hele livet uten mulighet til å ta egne valg. Noe som igjen har ført til at han sjelden har opplevd å mestre skolen fordi han har tenkt at han var for dum til å få til noe. Han forteller:

Ja ... så da - ja, ok da, da er jeg vel dum da. Da trenger jeg vel sikkert denne veiledningen da.

Denne manglende troen på egne evner ble etter hvert noe Thomas mer eller mindre ubevisst lente seg på. Han forteller at det har gjort at han tenker at han trenger hjelp til alt. Han har tenkt at han kanskje ikke er så smart og oppegående til å gjøre det godt på skolen, slik at den lærte hjelpeløsheten nærmest har vært et hinder for hans frie utfoldelse helt siden barneskolen:

Så alt jeg har opplevd på barneskolen og ungdomsskolen og videregående skole og på jobb da. Jeg har alltid hatt det friskt i minne, jeg har ikke kunnet bearbeide noe av det, for det har alltid vært framme ... Så det er jo - så jeg har jo, vært veldig [...] sterkt utsatt for det med lært hjelpeløshet da.

Den manglende troen på egne evner gikk også sterkt utover selvtilliten. Likeså var det for Tina. Hun forteller at hun aldri rakk å bygge opp en selvtillit. Allerede fra barneskolen skulle hun føle seg kontrollert og uten rom for selvbestemmelse:

Ikke villig til å høre på meg, med tanke på hva mine behov var. Ikke se ting fra mitt ståsted. Og ikke skjønne at det jeg sa var seriøst. Jeg tror kanskje hun tenkte at jeg var for ung til å vite hva jeg trengte. At hun skulle bestemme for meg. Men jeg har alltid visst, i forhold til det med synet.

Det Tina sier her er trolig at hun opplevde at læreren ikke var villig til å høre på henne, med tanke på hvilke behov hun hadde. Tina forteller at hun ikke opplevde at læreren forsøkte å se situasjonen fra hennes ståsted, og samtidig ta Tina seriøst. Hun forteller at læreren ofte forsøkte å bestemme hva som var best for henne. Læreren forsøkte å bestemme, kontrollere og styre hva som var best for Tina. Samtidig opplevde hun læreren streng og nedlatende. Tina skulle kjenne på denne manglende selvbestemmelsen gjennom store deler av grunnskolen. I tillegg til at læreren ofte ikke gjorde nok for å tilpasse undervisningen, tok de ofte fra henne valgene ved å bestemme hva som var best for henne. Av de voksne i det psykososiale skolemiljøet som i størst grad fratok henne valgene var rådgiverne. I tillegg til å ikke føle seg anerkjent for sine perspektiver følte hun også at hennes valg i studieretning ble fratatt henne:

Ja, uten at hun liksom sa: du må det. Men hun på en måte, snudde om ting i hjernen min så jeg ikke følte at jeg kunne gjøre noe annet. Mm ... for istedenfor å si at: hvis du vil så kan du - det er masse hjelp. Jeg kunne fått, jeg kunne fått en hjelpelærer. Jeg kunne fått - altså, gudene vet hva jeg kunne fått liksom, jeg kjenner folk som ser dårlig. Folk som er blinde som har studert musikk, eller dans eller drama. Hvorfor kunne ikke jeg det liksom? Men jeg trodde jo på det hun sa så, ja ...

Noen av ungdommene fortalte også at de foretrakk at læreren var streng, og at læreren var tydelig. Espen forteller blant annet at han liker strenge lærere som sier tydelig hva han skal gjøre. Dessverre opplevde både han og flere av ungdommene at de var mye overlatt til seg selv:

Det her med valg og streng lærer. Når det kommer til teori, så er det best å ha en streng lærer for å få deg til å følge med, ikke sant. Hvis du ikke vil følge med, der er døra liksom. Hvis du er en lærer bør du si det til en 16 gammel kid: Ja, hvis du ikke vil følge med i timen, der er døra, liksom.

Men her er det også en fin balanse der læreren er en tydelig leder i klasserommet, og samtidig ivaretar elevenes selvbestemmelse. Da Espen begynte på den andre videregående skolen opplevde han ikke å være velkommen. I tillegg skulle han oppleve å ha liten selvbestemmelse i klasserommet. Han opplevde få valgmuligheter angående undervisningen og skolearbeidet. Lærerens atferd opplevdes også svært stressende, og det førte til at han mistrivedes:

Vi var skikkelig på hverandre. Vi var - han sier noe til meg, jeg nekta det. Fordi, når det kommer til fag: «Du skal gjøre det der», sier han ... «Jeg vet jo ikke hvordan DU vil at jeg skal gjøre det», ikke sant. For at, hver lærer har jo sitt system, ikke sant. Hvordan du får elevene dine til å forklare seg i faget er jo - du tar det fra læreren din, ikke sant. Så måten jeg gjorde det på - jeg tok det fra lærerne mine i hjembyen, og for dem det var eh, ikke det samme. Det var for dem, det var helt annerledes.

Fordi Espen ikke opplevde han kunne uttrykke seg slik han ville følte han seg ikke velkommen på skolen. Til sammenligning opplevde Espen å ha for mye frihet ved den tredje videregående skolen. Da han først ble fortalt hva han skulle gjøre økte trivselen:

Selvfølgelig, for da vet jeg hva jeg skal gjøre. Men hvis du spør meg: du kan ta det her eller det her. Men jeg vet jo hva som er best for meg. Hva jeg kommer til å lære mer av. Hvis du skjønner - da liksom: ok, greit. Jeg velger det letteste for meg, ikke sant. Selv om jeg ikke lærer noen ting av det.

4.4.2.1 Sammenfatning

Ungdommenes innflytelse gjennom eget initiativ i klasserommet, selvstyre og valgfrihet var særlig svekket blant noen av ungdommene. Det gjaldt ikke bare i møte med lærere, men også rådgivere. Noen av ungdommene var rammet kraftig av dette, mens andre igjen ikke hadde reflektert så mye rundt det. En av ungdommene ga uttrykk for at det er en fin balanse mellom for mye og for lite selvbestemmelse. Det er ikke slik at stor valgfrihet medfører økt trivsel.

5. Hva ungdommenes historier forteller oss – drøfting av resultat

I dette kapittel drøfter jeg funn fra ungdommens historier fra det psykososiale skolemiljøet i den hensikt å besvare forskningsspørsmålene: i) om de opplevde at de hadde gode relasjoner til lærere og medelever, ii) om de opplevde utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter, iii) og hvorvidt elevene opplevde et læringsmiljø der de hadde medvirkning i skolearbeidet og anerkjennelse av egen atferd.

Min hermeneutisk fenomenologiske tilnærming innebærer at jeg er opptatt av å få frem de unges opplevelser fra det psykososiale skolemiljøet i forbindelse med fenomenet «skolefracfall». Samtidig er jeg opptatt av å fortolke meningsinnholdet i deres historier. I det foregående kapittel har jeg forsøkt å løfte frem ungdommenes subjektive opplevelser gjennom samtaler som ga meg et rikt omfang av empiriske funn. I dette kapitlet tar jeg utgangspunkt i de empiriske funnene og de tre hovedtemaene fra analysen jf. pkt. 3.8.1. Drøftingen har som mål å besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene. Dette tar jeg igjen opp i avslutningskapitlet.

Kort oppsummert forteller ungdommene historier fra det psykososiale skolemiljøet der de hadde få opplevelser av emosjonell lærerstøtte. Ungdommene hadde få, og i perioder ingen venner. Alle var også sterkt rammet av ensomhet som hadde vonde konsekvenser. Ungdommene opplevde også en stor mangel på tilpasset opplæring og instrumentell støtte. Det bidro til at de ikke fikk et godt utbytte av opplæring. Og enda verre bidro den manglende tilpassede opplæringen til at de ikke opplevde å være inkludert i det sosiale fellesskapet. Ungdommene opplevde også lite innflytelse gjennom eget initiativ i sine omgivelser, selvstyre og anerkjennelse av egen person og atferd. Med andre ord opplevde de lite medvirkning.

5.1 Ungdommene hadde få og svake bånd til lærere og medelever

I dette kapitlet drøfter jeg noen av de sentrale funnene som ble løftet frem som vesentlige for ungdommenes opplevelse av tilhørighet i det psykososiale skolemiljøet, og hvordan disse påvirket trivselen. Funnene som drøftes er: i) lærernes emosjonelle støtte, ii) og vennskap og ensomhet. Disse funnene drøftes i lys av teori og nyere forskning ettersom de naturlig vil bidra til å besvare spørsmålet om elevene fikk tilfredsstilt behovet for tilhørighet.

5.1.1 Lærernes emosjonelle støtte var ofte fraværende

Funnene viser at alle ungdommene opplevde manglende emosjonell støtte fra lærere og andre voksne i det psykososiale skolemiljøet allerede fra barneskolen. Med unntak av noen få lærere underveis var ungdommene preget av relasjoner der lærere ga lite emosjonell støtte gjennom hele skoleløpet. Flere av ungdommene trakk frem at de sjelden følte seg trygg, verdsatt og oppmuntret av lærerne. Dette samspillet mellom lærere og elever utspiller seg mikrosystemets umiddelbare kontekst (Rønningen, 2003, s. 58) jf. kap. 2.1, og vil derfor i stor grad påvirke hverandre direkte. Funnene viser tydelig at ungdommene lot seg påvirke negativt i dette samspillet. Funnene ser også ut til å støtte tidligere studier (f.eks. Danielsen et al, 2009; Havik, Bru, & Ertesvåg, 2014) jf. kap. 2.3.1, som hevder det er en sterk sammenheng mellom lærerens sosiale støtte og elevenes trivsel i skolen. Lærerens sosiale støtte består av de teoretiske underkategoriene emosjonell og instrumentell støtte. Emosjonell støtte eksemplifiseres gjennom en lærer som evner å gi elevene opplevelsen av å bli akseptert, verdsatt, oppmuntret og respektert. Samtidig som elevene opplever å være trygg sammen med lærerne (Federici & Skaalvik, 2013) jf. kap. 2.3.1. Videre i dette og det neste kapittel bruker jeg begrepet emosjonell støtte. En positiv relasjon med læreren vurderes som svært verdifullt for elevenes utvikling. En god og trygg relasjon mellom lærer og elev anses å være en av de viktigste faktorene for elevens læringsutbytte (Hattie, 2009, s. 128) jf. kap. 2.3.1, og blir også trukket frem å kunne motvirke skulking og frafall i skolen (Havik, 2018, s. 41) jf. kap. 2.1.

Relatert med opplevelsen av sosial støtte er følelsen av tilhørighet. Mangelen på tilhørighet til lærerne var blant årsakene ungdommene oftest relaterte til mistrivsel, og var en av hovedgrunnene bak ungdommenes valg om å avslutte den videregående opplæringen. Dette stemmer også godt med selvbestemmelsesteorien som anser tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet grunnleggende for elevenes trivsel (Deci & Ryan, 2015, s. 486) jf. kap. 2.3.1. Ettersom elevene fortalte at de opplevde lite emosjonell støtte er det grunn til å tro at dette var en viktig grunn til at de ikke trivdes i skolen. Et annet relevant poeng er at det er en klar sammenheng mellom følelsen av tilhørighet og emosjonell støtte, hevder Federici & Skaalvik (2013, s. 59) jf. kap. 2.3.1, og understreker at emosjonell støtte og en opplevelse av tilhørighet er essensiell for elevens motivasjon og trivsel.

Til tross for at alle ungdommene omtalte relasjonene med de fleste lærerne i skolen som dårlige var det bare to informanter som fortalte i klartekst at mangel på emosjonell støtte fra lærerne

var hovedårsaken til at de ikke trivdes og valgte å avslutte videregående opplæring. Det er allikevel grunn til å tro at lærerens emosjonelle støtte er grunnleggende for elevenes trivsel i skolen. Denne påstanden støttes også av Danielsen et al. (2009, s. 313) jf. kap. 2.3.1, som hevder den sterke sammenhengen mellom lærerens sosiale støtte og elevenes trivsel kan se ut til å avspeile emosjonell og instrumentell støtte, som sammen tilfredsstillende de grunnleggende behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi. Med andre ord er de sosiale omgivelsene rundt eleven avhengig av å tilfredsstillende elevens grunnleggende behov for at eleven skal trives. Dette kommer også frem i rapporten «Trivsel i skolen» (Helsedirektoratet, 2015, s. 40) jf. kap. 2.1.1, som også hevder det er en forutsetning for personlig vekst og god fungering i skolen. Selv om elevene naturlig søker vekst og utvikling er dette alene ikke nok. Funnene viser tydelig at lærernes støtte og aktive oppmuntring er av stor betydning. Deci og Ryan (2015; 2020) jf. kap. 2.2, har hevdet at de sosiale omgivelsene eleven tilbringer store deler av tiden, der læreren spiller en viktig rolle, kan både frembringe og forhindre positive prosesser hos den enkelte elev, mellom elever og mellom lærere og elever. Med andre ord kan lærerens rolle i det psykososiale skolemiljøet medføre betydningsfulle forskjeller i motivasjon, trivsel og personlig vekst hos eleven (Helsedirektoratet, 2015, s. 9) jf. kap. 2.2. Dette samsvarer også med selvbestemmelsesteorien som hevder at de sosiale omgivelsene individet befinner seg i må tilfredsstillende behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet, for at individet skal trives (Deci & Ryan, 2017; Ryan & Deci, 2017) jf. kap. 2.3.1. De sosiale omgivelsene anses som samspillet mellom lærer og elev på mikronivået i Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell.

Jeg har så langt snakket om lærerens manglende emosjonelle støtte som en hovedfaktor til ungdommenes mistrivsel og valg om å avslutte videregående opplæring. Jeg kunne forsøkt å reise et argument for at foreldrenes engasjement for deres barns skolegang også har spilt en negativ rolle. I noen tilfeller var det tydelig at ungdommene hadde det vanskelig hjemme, men det kom aldri frem at foreldrene hadde negative holdninger til skolen. Blant noen av ungdommene viste funn at foreldrene faktisk jobbet aktivt for et bedre samarbeid med lærerne for at lærerne i større grad skulle hjelpe og støtte deres barn. Foreldrene er, på mikronivå, å regne som ungdommenes mest betydningsfulle støttespillere (Hattie, 2009, ss. 70-71) jf. kap. 2.3.5. Ettersom forelderens holdninger og interesse for deres barns skolegang medfører lavere risiko for å slutte på skolen (Bokhorst et al., 2009; Epstein & Sheldon, 2002) jf. kap. 2.3.5, er det grunn til å tro at foreldrenes engasjement medførte at ungdommene holdt ut lenger, til tross for lærernes manglende emosjonelle støtte. Dette bekreftes også av Havik et al. (2015, s. 224) jf. kap. 2.3.5, som hevder foreldrenes positive holdning og engasjement til skolen kan påvirke

ungdommenes oppfatning av læringsmiljøet, og samtidig påvirke utviklingen av ungdommenes relasjoner til lærere og medelever. På den annen side kan de vanskelige forholdene på hjemmebane for noen av ungdommene ha resultert i de svake relasjonene med lærerne. I en studie gjennomført av Malcolm et al. referert i Reid (2010, s. 4) jf. kap. 2.3.5, hvor foreldre og elever legger årsaken til mistriksel og frafall til skolen, mener de ansatte i skolen at det er forhold i hjemmet som har størst innvirkning på elevenes trivsel og holdning til skolen. Faktorene som ligger i samarbeidet mellom skolen og hjemmet er komplekse, og hvor godt dette samarbeidet går er betydningsfullt for ungdommens skolehverdag (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6) jf. kap. 2.3.5. Med utgangspunkt i funnene er det grunn til å tro at samarbeidet mellom skole og hjem ikke var godt.

Ettersom elevenes følelse av tilhørighet kan være et resultat av emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2013, s. 60) jf. kap. 2.3.1, er det grunn til å hevde at informantene ikke følte seg hjemme på skolen eller var i stand til å skape og opprettholde stabile og sterke mellommenneskelige bånd til lærere. Selv om elevenes mangel på tilhørighet og en opplevelse av emosjonell støtte fra lærerne kan forklares med funn fra tidligere studier som har sett at elevenes opplevelse av emosjonell støtte og en følelse av tilhørighet synker for hvert skoletrinn (s. 60), viser mine funn at informantene var preget av manglende emosjonell støtte og tilhørighet helt siden barneskolen. Det viste seg for øvrig at det bare var én informant som nevnte at behovet for støtte var større i videregående enn i ungdomsskolen.

Mangel på emosjonell lærerstøtte var en sentral faktor som ble løftet frem av de fleste foreldrene i studien til Havik et al. (2014) jf. kap. 2.3.1. At eleven opplever å ha en voksen på skolen som bryr seg. Flere av foreldrene fortalte om svært positive endringer hos barna da de ble møtt av en emosjonelt støttende lærer. Funn fra samtalene med informantene bekrefter også den dramatiske effekten en emosjonelt støttende lærer hadde på dem. Men effekten var både kortvarig og strakk seg ikke lenger enn til de fagene hvor de emosjonell støtte. Dette henger trolig sammen med at de foregående årene var preget av manglende emosjonell støtte. Dette ble også bekreftet av en av informantene, som forklarte at det skal mye arbeid til for å bedre selvtilliten og tro på egne evner når en aldri har opplevd støtte.

Den manglende emosjonelle støtten forklares blant annet med at ungdommene ikke opplevde at de kunne søke trygghet og oppmuntring hos lærerne, viser funnene. Flere av ungdommene fortalte at de aldri hadde samtaler med lærerne om personlige, hverdagslige temaer. Flere sa det

gikk utover deres trivsel i skolen. Med tanke på at skolen anses å være det største og viktigste domenet i elevenes liv (Huebner & Gilman, referert i Helsedirektoratet, 2015, s. 8) jf. kap. 2.3.1, vil elevenes generelle trivsel trolig være sterkt påvirket av deres trivsel i skolen. Til tross for at Danielsen et al. (2009, s. 313) så at trivsel i skolen var direkte relatert til trivsel i livet generelt, var effekten moderat. På den annen side er det god grunn til å tro at emosjonell støtte, som bidrar til trivsel i skolen, også vil gi økt trivsel i livet generelt. Overføringseffekten så ut til å være betydelig i studiet der Wilkins (2008) snakket med ungdommer som sto i fare for å droppe ut. Samtlige ungdommer byttet til en langt mindre skole hvor de innen kort tid begynte å trives på skolen. Den viktigste årsaken så ut til å være lærere de kunne snakke med om livet som foregikk utenfor skolen. Wilkins (2008) hevder det var *den* kvaliteten ved lærerne elevene verdsatte mest. Lærerne tok seg tid og viste elevene at de brydde seg, blant annet ved at de tok seg tid til å prate om ulike utfordringer elevene måtte ha. I tillegg kunne elevene stole på lærerne for instrumentell og emosjonell støtte. Lærerne ble ikke bare ansett som autoritære voksne, men som mennesker de kunne bygge uformelle, støttende og tillitsfulle relasjoner med. I slående kontrast står mine informanters historier, som var uten uformelle, støttende og tillitsfulle relasjoner til voksne i skolen. Og det gikk sterkt utover både trivsel i skolen og livet generelt.

Oppsummert viser funnene at det er god grunn til å adressere elevens behov for emosjonell støtte fra lærere, ettersom denne støtten ser ut til å ha en sterk positiv påvirkning på trivsel i skolen. Dette støttes også av Fall og Roberts (2011, s. 795) jf. kap. 2.3.1, som hevder lærerens emosjonelle støtte er grunnleggende for hvorvidt elever i det hele tatt ønsker å være på skolen. Med andre ord er ikke helse og trivsel alene knyttet til hver enkelt elev og deres valg, men avhengig av at omgivelsene støtter opp og påvirker elevens helse og trivsel på flere ulike nivå (Helsedirektoratet, 2015, s. 13) jf. kap. 2.1. Særlig gjelder det elevens umiddelbare miljø (mikronivået) der læreren spiller en sentral rolle. I tillegg hevder Mittelmark (2012, s. 13) jf. kap. 2.1, vi også må anerkjenne hvor viktig det er å tilrettelegge skolemiljøet på flere ulike nivåer for å oppnå god helse og trivsel blant elevene. Min forforståelse var at læreren er betydningsfull for elevenes opplevelse av tilhørighet og trivsel. Samtidig er jeg overrasket over hvor sterk denne sammenhengen tilsynelatende var for mine informanter.

5.1.2 Ungdommene var rammet av ensomhet og de hadde få venner

Funnene fra ungdommenes opplevelse av tilhørighet til medelever i det psykososiale skolemiljøet viser at alle opplevde flere perioder med ensomhet gjennom store deler av

skolegangen. Om de hadde venner strakk antallet seg sjelden over to. For flere av ungdommene ble vennene færre og ensomheten økte i videregående opplæring. Mangel på venner og en opplevelse av ensomhet kan henge sammen med elevenes svake prestasjoner på skolen. Det samsvarer blant annet med studien der Skaalvik og Skaalvik (2006, s. 12) jf. kap. 2.3.1, så at andelen elever som ikke opplever å være sosialt inkludert øker med synkende prestasjonsnivå. Lavere sosial inkludering grunnet svake faglige prestasjoner gjaldt i noen grad i ungdomsskolen, mens i videregående opplæring så de at denne tendensen særlig sterk. I tillegg hevder de resultatene viser at det var få elever på skolen, uavhengig av prestasjonsnivå, som ikke hadde noen venner på skolen. Men da de så på de elevene som presterte svakest på skolen var andelen som oppga at de ikke hadde venner urovekkende stor, særlig blant elevene i videregående opplæring. Det kan derfor være grunn til å tro at mine informanter hadde få venner blant annet grunnet svake prestasjoner på skolen. Alle informantene fortalte at de slet faglig på skolen, uten å selv sette det i sammenheng med mangel på gode vennskap. På den annen side oppga to av informantene at de fikk flere venner på videregående selv om de ikke gjorde det bedre på skolen. Funn fra undersøkelsen (s. 13) jf. kap. 2.3.1, viste i tillegg at når spørsmålet endret seg til å handle om ensomhet steg andelen både på ungdomsskolen og i den videregående skole blant de som presterer svakest. Med andre ord var det flere ungdommer som hadde venner, men var allikevel ensomme. Det er dermed grunn til å anta at mine funn kan lene seg på denne studien ettersom funnene er basert på svar fra mer enn 170.000 elever i ungdomsskolen og videregående skole.

Igjen viser noen ungdommenes historier at deres foreldre engasjerte seg for at deres barn skulle få mer hjelp fra lærerne. Funnene viser at lærerne så at flere av ungdommene var uten venner og at de var ensomme. Allikevel ble ikke dette tatt opp med foreldrene. Dette kan ha bidratt til å forverre ungdommenes situasjon ettersom det tilsynelatende ikke ble tatt tak i. Noen av ungdommene fortalte om ensomheten til foreldrene, men det er urovekkende at det ikke resulterte i samtaler mellom lærere og foreldre hvor tiltak kunne bli iverksatt. I henhold til overordnet del av Kunnskapsløftet 2020 (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 17) jf. kap. 2.3.5, har foreldre og foresatte hovedansvaret for barnets opplæring og oppdragelse, men skolen har det overordnede ansvaret for å legge til rette for et godt samarbeid. Videre vektlegges foreldre som en viktig aktør i elevenes læringsmiljø. Dette innebærer at skolene har et ansvar for å gi nødvendig informasjon til foreldre og foresatte slik at foreldre blir gitt mulighet til innflytelse og medvirkning i spørsmål som angår deres barn. Lærere bør ikke bare, men de plikter å samarbeide med foreldrene. Dårlig samarbeid var også en bekymring blant foreldrene i studien

til Havik et al. (2014) jf. kap. 2.3.5. Der beskrev foreldrene mangel på god informasjonsflyt som en gjennomgående bekymring når det gjaldt samarbeidet med skolen. Foreldrene fortalte at dette samarbeidet ikke ble tatt på alvor før etter utfordringene med deres barn oppstod. Med tanke på informantenes historier kan det synes at dette samarbeidet ikke ble tatt på alvor av lærerne - selv ikke etter at ungdommene valgte slutte på skolen.

Til tross for at kun tre av fem informanter fortalte om en skolehverdag i videregående der de hadde færre venner enn ungdomsskolen, var alle rammet av ensomhet. Det kan allikevel synes at mine funn, som viser at den sosiale inkluderingen er noe svakere i videregående enn i ungdomsskolen, er i overensstemmelse med Skaalvik og Skaalvik (2006) jf. kap. 2.3.1, som hevder vi er langt unna målet om en inkluderende skole dersom vi vurderer skolen etter elevenes opplevelse. Det synes også å gjelde ungdommene da flere nevnte at de ikke følte seg inkludert.

Med referanse til Mjaavatn og Frostad (2014) jf. kap. 2.3.1, som hevdet at opplevd ensomhet i skolen var den faktoren som oftest ledet til tanker om å avslutte opplæringen, viser også mine funn at ensomhet i stor grad påvirket ungdommenes trivsel i skolen. For noen var det den faktoren som i størst grad påvirket deres valg om å avslutte videregående opplæring. Ensomhet ledet ofte til skulking blant informantene, men også til relativt alvorlige konsekvenser for noen. En av informantene ble psykisk syk og var utenfor skolen i lengre perioder. En annen informant søkte tilhørighet utenfor skolen. Til et miljø der han lot seg utnytte seksuelt. Og en tredje informant søkte seg til en vennegjeng utenfor egen klasse. Og det til tross for at denne vennegjengen ikke behandlet henne godt. Disse funnene kan indikere at det å bli sett og akseptert av jevnaldrende er svært viktig sosialt sett. Dette støttes av Mjaavatn og Frostad (2014, s. 53) jf. kap. 2.3.1, som hevder at ungdom uten sosial omgang med annen ungdom lett kan føle seg utenfor. Den sosiale omgangen den ene informanten hadde med den lett kriminelle vennegjengen kan ha bidratt til at hun valgte å bli værende lenger på skolen.

Ettersom ønsket om tilhørighet til et sosialt fellesskap med jevnaldrende ofte er sterkt, og oppleves langt viktigere enn et vitnemål, kan det indikere at mange ungdom slutter fordi de har venner utenfor skolen (Mjaavatn & Frostad, 2014, s. 53) jf. kap. 2.3.1. Det viste seg derimot at informantene også var preget av ensomhet utenfor skolen, uten et betydelig sosialt fellesskap med jevnaldrende. Dette kan tyde på at det ikke var tilhørighet til et sosialt fellesskap utenfor skolen som bidro til at de valgte å avslutte opplæringen. Ettersom tre av informantene flere ganger gjemte seg for å skjule at de var ensomme kan det være at forklaringen, for hvorfor

ensomhet og mangel på venner bidro til at de droppet ut av skolen, ligger i at de skammet seg over å være ensomme. Når de ikke lenger var på skolen var det heller ingen som så at de var ensomme. Ensomhet kan oppleves skamfullt, og den skammen kan være vond å bære.

Det er vanskelig å si med sikkerhet om det var lærerens manglende emosjonelle støtte eller mangel på et sosialt fellesskap med jevnaldrende som i størst grad påvirket informantenes valg om å avslutte videregående opplæring. Fordi lærere er voksne og lederne i klasserommet, anses de også som viktige rollemodeller som kan veilede elevenes atferd. Det forventes også at lærerne, i større grad enn medelever, skal bidra med emosjonell støtte som øker elevenes trivsel i skolen (Danielsen et al., 2009, s. 305) jf. kap. 2.3.1. En grunn til å hevde at lærerens emosjonelle støtte er viktigere enn medelevers støtte er fordi lærerstøtten kan bidra til at alle elever kan oppleve tilhørighet til et sosialt fellesskap. Eksempelvis kan læreren sette av tid og rom for gjentakende samtaler med elevene i fellesskap, og prate om hvordan de har det og hvordan de synes den siste uken har gått. En øvelse som igjen kan styrke båndene mellom elevene og mellom elev og lærer. Dette eksempelet er for øvrig hentet fra en av informantene som fortalte at hun hadde hørt at dette ble praktisert i en annen klasse. Effekten av lærerens emosjonelle støtte kan dermed bidra til tilhørighet i et sosialt fellesskap med jevnaldrende. Det er dermed grunn til å tro at lærerens emosjonelle støtte har en sterkere sammenheng med trivsel i skolen ettersom denne støtten kan bidra til å inkludere alle elevene i det sosiale fellesskapet. Imidlertid tyder funnene til Mjaavatn og Frostad (2014) jf. kap. 2.3.1, at mangel på tilhørighet med jevnaldrende var hovedårsaken til elevenes tanker om å slutte. Emosjonell lærerstøtte ble ansett som mindre viktig for elevene. På den annen side hevder Fall og Roberts (2011, s. 795) jf. kap. 2.3.1, at lærerens emosjonelle støtte er avgjørende for elevenes trivsel i skolen. Det er uansett tydelig å se av mine funn at emosjonell støtte, både fra lærere og medelever, er viktig for elevenes trivsel. Disse funnene er potensielt svært viktig, da det også ser ut til at trivsel i livet generelt, kan medieres av trivsel i skolen (Danielsen et al., 2009, s. 305) jf. kap. 2.3.1.

Flere forskere (Sæthre, 2014; Fall & Roberts, 2011; Danielsen et al., 2009) jf. kap. 2.3.1, hevder at tilhørighet til et til et sosialt fellesskap med jevnaldrende er blant de viktigste faktorene for å hindre frafall i skolen. Dette kom som sagt også frem blant mine funn. Andre studier (f.eks. Aurlien et al., 2019) jf. kap. 2.3.1, ser imidlertid ikke ut til å bekrefte dette. Aurlien et al. fant ingen vesentlig sammenheng mellom tilhørighet til et sosialt fellesskap med jevnaldrende og frafall. Derimot så de at sosial støtte fra ansatte ved skolen medførte en økt sannsynlighet for å gjennomføre studiet. Jeg skal være forsiktig med å ta med denne studien ettersom utvalget er

studenter i høyere utdanning. Studentene er dermed fysisk og psykisk langt mer moden enn elever i grunnskolen og videregående opplæring. På den annen side inntar selvbestemmelsesteorien generelt, og teorien om de grunnleggende psykologiske behov spesielt, en ganske sterk posisjon når det gjelder universaliteten ved behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi (Ryan & Deci, 2017, s. 255) jf. kap. 2.1.1. De grunnleggende psykologiske behovene gjelder med andre ord alle mennesker uansett alder. Imidlertid antyder Ryan og Deci (2000b, s. 75) jf. kap. 2.2, i en tidligere studie at omgivelsenes grad av påvirkning, når det gjelder sosial støtte og tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene, ikke nødvendigvis er like sterk gjennom hele livet. Allikevel er det grunn til å tro at det ikke har skjedd store forandringer fra videregående opplæring til høyere utdanning.

Oppsummert fremgår det av funnene at mangel på tilhørighet til et sosialt fellesskap med jevnaldrende bidro til informantens mistriivsel i skolen og livet generelt. Det bidro trolig også i stor grad til valget om å avslutte videregående opplæring. Samtidig som det er god grunn til å hevde dette, er lærerens emosjonelle støtte sannsynligvis noe viktigere for elevene i skolen med tanke på trivsel. I den utviklingsøkologiske modellens mikrosystem, der eleven er direkte medvirkende i relasjon med lærere og medelever (Aagre, 2014) jf. kap. 2.3.4, anses læreren å være den viktigste personen med tanke på å gjøre noe med læringsmiljøet (Stoll, 1999, s. 78) jf. kap. 2.3.4. Og som jeg har vært inne på tidligere anses elevenes læringsmiljø som en betydningsfull del av det psykososiale skolemiljøet. Et miljø lærere og skoleledere har innflytelse over, og er i stand til å påvirke (NOU 2015: 2, 2015, s. 31) jf. kap. 1.1. Det kan også være slik at mange elever antar at venner i skolen er viktigere, uten å være klar over hvordan læreren kan bidra til å skape et sosialt fellesskap der alle er inkludert. Ungdommenes historier antyder at lærerens manglende støtte påvirket de mer enn medelevers manglende støtte.

5.2 Ungdommene hadde få opplevelser som medførte mestring

I dette kapitlet drøfter jeg noen av de sentrale funnene som ble løftet frem som vesentlige for ungdommenes opplevelse av mestring i det psykososiale skolemiljøet. Disse er: i) opplevelse av tilpasset opplæring, ii) og lærerens instrumentelle støtte. Som i kapittel 5.1 drøftes disse funnene i lys av teori og nyere forskning ettersom de vil bidra til å besvare spørsmålet om elevene fikk tilfredsstilt behovet for kompetanse.

5.2.1 Undervisningen var lite tilpasset ungdommene

Funnene viser tydelig at informantene ikke fikk tilpasset undervisningen og skolehverdagen slik at de opplevde mestring. Faktisk fortalte alle informantene at både tilpasset opplæring og mestring var noe de sjelden opplevde, hverken i grunnskolen eller videregående opplæring. Flere uttrykte at mangelen på tilpasset opplæring fikk dem til å føle seg utenfor ettersom det ofte medførte at de ikke fikk med seg undervisningen og havnet etter faglig. De fikk med andre ikke det samme utbytte av undervisningen som de andre i klassen. Dette strider mot inkluderingsprinsippet, der tilpasset opplæring, på basis av elevens behov og forutsetning, er en betingelse for en inkluderende skole (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 10) jf. kap. 2.3.2. Flere av informantene uttrykte at de ba om hjelp fordi de ikke følte at de hang med faglig. Tilfredsstillende av behovet for kompetanse innebærer blant annet å bli møtt med tilpassede utfordringer i aktiviteter og oppgaver slik at man opplever mestring. I henhold til opplæringsloven (1998, § 1-3) skal skolen strekke seg etter å tilpasse opplæringen til alle elever. Det innebærer at opplæringen må tilpasses elevenes evner og forutsetninger (NOU 2015: 2, 2015, s. 18). Med andre ord er målet med tilpasset opplæring å gi eleven mulighet til å oppleve mestring, og dermed oppnå kompetanse.

Ved noen tilfeller tok også foreldrene kontakt med skolen for å be om hjelp angående ungdommenes utfordringer med skolearbeid. Til tross for at funnene viser at ungdommene ikke opplevde å motta en tilpasset opplæring kan foreldrenes involvering ha virket medierende for ungdommenes motivasjon for å lære. Dette henger sammen med at foreldre anses å være svært betydningsfull for ungdommens tro på egen læring, hevder Hattie (2009, ss. 70-71) jf. kap. 2.3.5, og underbygger påstanden med at foreldrenes oppmuntring, forventninger og tro på egne barns evner i stor grad vil påvirke barnas motivasjon og læring på skolen. Annen forskning (Havik, Bru, & Ertesvåg, 2015; Reid, 2010) jf. kap. 2.3.5, har også vist at foreldrenes holdninger og innblanding i barnas skolegang har sammenheng med barnas mestring i skolen. Imidlertid antyder funnene at foreldrenes involvering ikke var spesielt betydningsfull for ungdommens motivasjon og mestring. Ungdommene fortalte svært få historier der de opplevde mestring. Det er dermed grunn til å tro at den manglende tilpassede opplæringen og at lærerens støtte i det psykososiale skolemiljøet er av større betydning for ungdommenes motivasjon og mestring.

Årsaken til ungdommenes opplevelse av at opplæringen var lite tilpasset kan ha en sammenheng med at tilpasset opplæring ikke er en individuell rett for den enkelte elev, med

mindre eleven ikke har et tilfredsstillende læringsutbytte av det ordinære tilbudet. Da kan det være grunnlag for spesialundervisning, i henhold til opplæringsloven § 2-16 (1998). Derimot kom det ikke frem av samtalene at noen av ungdommene hadde vedtak om spesialundervisning. På den annen side er skolen pliktig å arbeide for å tilpasse opplæringen for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2021) jf. kap. 1. Ettersom de fleste skolene informantene gikk på tilsynelatende ikke hadde kapasitet og ressurser til å tilpasse opplæringen er det grunn til å være bekymret for elevenes læringsutbytte i skolen. Tilpasset opplæring er grunnleggende for at elever i skolen skal oppleve at de mestrer fagene og utvikler kompetanse. I henhold til Danielsen et al. (2009, s. 313) jf. kap. 2.3.2, vil ikke elever trives i skolen hvis de ikke opplever å mestre skolen. Dette samsvarer også med mine funn der ungdommene fortalte at de mistriives.

Som nevnt befant alle informantene seg blant de som presterte svakest faglig i skolen. Da er det skremmende at de ikke ble møtt av skoler og lærere som i større grad tilpasset opplæringen. At de tilhørte den gruppen som presterte svakest i skolen ble trolig forsterket av den manglende tilpassede opplæringen. I motsatt tilfelle kunne tilpasset opplæring ha bidratt til å heve prestasjonsnivået blant informantene, og dermed gitt de mestringsopplevelser. Betraktet fra en annen synsvinkel kan informantens utilstrekkelige tilpassede opplæring være en konsekvens av manglende sosial støtte jf. kap. 2.3.2. Flere av informantene opplyste at de ikke ble hørt ved forespørsler om mer tilrettelegging og tilpasset opplæring. Et annet relevant punkt er at det medførte at informantene ikke følte seg respektert. Dette står i sterk kontrast til Skaalvik og Skaalvik (2006, s. 13) jf. kap. 2.3.2, som hevder en inkluderende skole kjennetegnes av at alle elever skal bli hørt og møtt med respekt og høflighet, i tillegg til å bli tatt på alvor. Av deres analyse av Elevinspektørene 2005 kom det frem at det å bli tatt på alvor, og samtidig bli møtt med høflighet og respekt av lærerne hang sammen med prestasjonsnivå. Dette er funn som ser ut til å stemme godt overens med historiene fra mine informanter. Ifølge Skaalvik og Skaalvik (s. 13) jf. kap. 2.3.2, kan disse funnene ses i sammenheng med elevens opplevelse av manglende tilpasset opplæring. En opplæring som er utilstrekkelig tilpasset elevens behov og forutsetning kan oppleves som mangel på respekt og at de ikke blir tatt på alvor av lærerne.

Altså, dette betyr at det er den elevgruppen med de største faglige utfordringene som også får minst hjelp og blir tatt minst på alvor. Dette samsvarer også godt med mine funn. En alvorlig konsekvens av dette, som jeg også så hos mine informanter, er at de mister motivasjon for skolearbeid og mistriives i skolen. Igjen viser elevundersøkelsen (Skaalvik & Skaalvik, 2006, s. 11) en urovekkende sammenheng med synkende prestasjonsnivå – at motivasjon for

skolearbeid synker. Den lave motivasjonen for skolearbeid blant mine informanter, som alle befant seg i den lavtpresterende gruppen, kan trolig forklares som et resultat av manglende tilpasset opplæring. Betraktet i forhold til forskningsspørsmålet innebærer den utilstrekkelige tilpassede opplæring at ungdommene ikke opplevde å mestre de oppgaver og aktiviteter de møtte i skolen. Informantene fortalte om en skolehverdag der de hadde liten tro på egne evner til å mestre oppgaver og aktiviteter, trolig som et resultat av få mestringsopplevelser. Det gikk sterkt utover motivasjon for skolearbeid og trivsel i skolen generelt. Lave forventninger om mestring kan være alvorlig for elevens motivasjon for skolearbeid (Bandura, 1997) jf. kap. 2.3.2. Ettersom mestring i oppgaver og aktiviteter bidrar til å opparbeide kompetanse, vil opplevelsen av å trives i skolen dermed være truet (Deci & Ryan, 2015, s. 486) jf. kap. 2.1.1, når eleven ikke opplever tilstrekkelig tilpasset opplæring.

Manglende tilpasset opplæring kan altså være en konsekvens av at læreren ikke respekter eleven eller tar eleven alvorlig. På den annen side kan det være læreren både respekterer eleven og tar eleven på alvor, men mangler evne og kapasitet til å tilpasse opplæringen. I begge tilfeller sitter eleven igjen med utilstrekkelig tilpasset opplæring som kan lede til manglende mestringsopplevelser, fallende motivasjon og mistrivsel, som igjen kan føre til at eleven velger å avslutte opplæringen. Dette var ikke noe Skaalvik og Skaalvik (2006), jf. kap. 2.3.2, konkluderte med, men signaliserte sterkt. Derimot kunne ikke Mjaavatn og Frostad (2014) jf. kap. 2.3.2, bekrefte dette gjennom sin studie. De inkluderte «manglende motivasjon» og «manglende mestringsopplevelser» blant faktorer som kunne bidra til at elever gikk med tanker om å slutte i skolen, men disse faktorene forklarte i liten grad hvorfor elevene vurderte å avslutte opplæringen. Til forskjell fra studien til Mjaavatn og Frostad (2014) og mer i tråd med Skaalvik og Skaalvik (2006) og Battin-Pearson et al. (2000) jf. kap. 2.3.2, viste mine funn at to av fem informanter eksplisitt sa at mangel på tilpasset opplæring ledet de til å avslutte videregående opplæring. Blant annet fordi det førte til lave skoleprestasjoner og manglende tillit til å mestre.

Ungdommenes manglende tilfredsstillelse av behovene for tilhørighet og kompetanse kan se ut til å henge sammen. Særlig gjelder det lærerens emosjonelle støtte som kan bidra til tilfredsstillelsen av behovet for tilhørighet, og lærerens tilpassede opplæring som kan medvirke til tilfredsstillelse av behovet for kompetanse. En lærer som ikke er emosjonelt støttende kan av en elev oppleves som mangel på respekt og at eleven ikke blir tatt på alvor. Samtidig kan også denne manglende respekten fra læreren resultere i utilstrekkelig tilpasset opplæring. På den ene siden vil dette kunne føre til fallende motivasjon for skolearbeid og trivsel i skolen. I

motsatt fall kan en lærer som er emosjonelt støttende være oppmuntrende, og føre til at eleven får økt motivasjon for skolearbeid som kan lede til mestring. Dette kan utdypes videre. Eksempelvis kan en elev utføre en aktivitet eller oppgave selv om eleven ikke føler seg kompetent fordi en emosjonelt støttende lærer har verdsatt aktiviteten eller oppgaven. Ryan og Deci (2000a, ss. 55-56) jf. kap. 2.3, skriver om nære sammenhenger mellom betydningsfulle andre og lite lystbetonte aktiviteter. Dette kan anees å være tilfelle også i mine informanters fortellinger. Blant noen av de viktigste årsakene til at mennesker gjennomfører oppgaver og tar del i aktiviteter de ikke finner interessante er fordi betydningsfulle andre har verdsatt aktiviteten. I beste fall kan en lærer som er emosjonelt støttende føre til at eleven vurderer oppgaver og aktiviteter som mer meningsfulle, som igjen kan føre til økt motivasjon og mestring. Med andre ord kan en lærer som tilfredsstiller behovet for tilhørighet også bidra til at behovet for kompetanse tilfredsstilles. Dette er også i tråd med selvbestemmelsesteorien som anser disse behovene gjensidig avhengig av hverandre. Hvert grunnleggende psykologisk behov vil under de fleste sammenhenger legge til rette for tilfredsstillelsen av de andre behovene (Ryan & Deci, 2017, s. 249) jf. kap. 2.3.

Oppsummert viser informantens historier fra det psykososiale skolemiljøet at de i liten grad mottok en opplæring som var tilpasset deres behov og forutsetning. Dette ledet i neste rekke til fallende motivasjon for skolearbeidet. Informantene fikk ikke tilfredsstilt det grunnleggende behovet for kompetanse som også medførte at de ikke trivdes i skolen. At trivselen trues av manglende tilfredsstillelse av ett eller flere av de grunnleggende behovene bekreftes også av Deci og Ryan (2015, s. 486) jf. kap. 2.1.1. Et annet viktig funn som kom frem fra historiene var at manglende tilpasset opplæring også ledet informantene til å føle seg mindre inkludert. Dette er en alvorlig konsekvens av manglende tilpasset opplæring. Som det fremgår av St. meld. nr. 30 knyttes også tilpasset opplæring til begrepet «inkluderende opplæring» (Kunnskapsdepartementet, 2004, s. 86) jf. kap. 2.3.2. Det innebærer blant annet en opplæring som forplikter å tilrettelegge undervisningen slik at alle elever møter utfordringer i oppgaver og aktiviteter tilpasset elevenes behov og forutsetninger. Inkluderingsbegrepet har dermed som mål å tilfredsstille mer enn behovet for kompetanse gjennom faglig tilpasset opplæring. I begrepet ligger også målet om å tilfredsstille behovet for tilhørighet. Dermed vil målet om å oppnå en inkluderende skole avhenge av skolens vellykkede håndtering av faglig tilpasset opplæring til den enkelte elev, hevder Skaalvik og Skaalvik (2006, s. 10) jf. kap. 2.3.2. Samtidig vil god tilpasset opplæring også kunne bidra til å skape trygge psykososiale skolemiljøer som preges av tilfredsstillelse av tilhørighet til et sosialt fellesskap og inkludering, slik det kommer

frem i rapporten «Å høre til» (NOU 2015: 2, 2015, s. 338). I samme rapport kommer det frem at elevenes motivasjon og faglige trivsel vil påvirkes positivt dersom elevene opplever utfordringer i oppgaver og aktiviteter som er tilpasset deres behov og forutsetninger. Dette vil trolig forsterkes hvis de samtidig mottar gode tilbakemeldinger og veiledning i fagene. Utvalget bemerker at god tilpasset opplæring er grunnleggende for et psykososialt skolemiljø uten krenkelser, diskriminering, mobbing og trakassering. Lytter vi til historiene fra informantene lyktes ikke skolene de gikk på å inkludere alle. De lyktes heller ikke å hindre mobbing og krenkelser. Trolig som en konsekvens av manglende tilpasset opplæring.

5.2.2 Den instrumentelle støtten var ofte fraværende

Blant de sentrale funnene er det tydelig at ungdommene opplevde lite tilfredsstillende råd og veiledning av lærere når de ble møtt av utfordrende oppgaver og aktiviteter i skolen. Flere uttrykte at dette gikk utover motivasjonen, trivselen og opplevelsen av å være inkludert. Med andre ord opplevde de lite tilfredsstillende instrumentell støtte. Disse funnene ser også ut til å støttes av tidligere studier av blant annet Hattie (2009, s. 128) jf. pkt 2.3.1, og Stoll (1999, s. 78) jf. pkt. 2.3.4, som hevder læreren er den personen i skolen som i størst grad påvirker elevens motivasjon for skolearbeid og læringsutbytte. Funnene som er drøftet så langt har vist at lærerens emosjonelle støtte - som i stor grad har vært fraværende - har hatt stor betydning for elevenes manglende tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet og kompetanse. Hattie (2009) jf. kap. 2.3.1, påpeker også at det er en sterk sammenheng mellom lærerens tidsbruk på den enkelte elev og elevens læringsutbytte. I tillegg vurderes en trygg relasjon mellom lærer og elev som den enkeltfaktoren som er viktigst for elevens læringsutbytte. Disse påstandene kan også ses i sammenheng med lærerens sosiale støtte som består av emosjonell og instrumentell støtte. Ungdommenes historier fra det psykososiale skolemiljøet viste også tydelig hvor viktig den sosiale støtten var for opplevelsen av å bli respektert og hørt. I stor grad handlet det om underkategorien emosjonell støtte. Lærerens sosiale støtte består også av den teoretiske underkategorien «instrumentell støtte», jf. pkt. 2.3.1. Denne støtten eksemplifiseres blant annet gjennom en lærer som klarer å gi elevene opplevelsen av å få de rådene, hjelpen og veiledningen som trengs i skolearbeidet (Federici & Skaalvik, 2013) jf. kap. 2.3.1. Det handler om faglig støtte og aktiv oppmuntring. Med unntak av noen få lærere underveis viser funnene at alle ungdommene opplevde manglende instrumentell støtte fra lærerne allerede fra barneskolen.

Den manglende instrumentelle støtten preget ungdommene sterkt. Flere fortalte om en skolehverdag uten faglig støtte og oppmuntring. Det var også tydelig å se at dette gikk utover trivselen. Til tross for at noen av ungdommene ga uttrykk for holdninger de første skoleårene som avspeiler en mestringsorientert elev som er indre motiverte og har som mål å lære og forstå så mye som mulig (Tuominen-Soini et al., 2008, s. 261) jf. kap. 2.3.2, viser funnene hvor viktig omgivelsenes støtte og aktive oppmuntring er. Dette kommer også frem i den utviklingsøkologiske teorien som viser hvor viktig det er å tilrettelegge skolemiljøet på flere nivå for å oppnå god helse og trivsel blant elevene (Mittelmark, 2012, s. 13) jf. kap. 2.1. Det er også tydelig å se av funnene at ungdommens trivsel og helse ikke var innenfor deres egen kontroll. Disse funnene bekreftes også av Deci og Ryan (2015; 2020) jf. kap. 2.2, som hevder menneskets sosiale omgivelser både kan bidra til å hindre og skape positive prosesser hos det enkelte menneske og mellom mennesker. Betraktet med tanke på eleven kan dette resultere i avgjørende forskjeller i motivasjon for skolen og personlig vekst (Helsedirektoratet, 2015, s. 9) jf. kap.2.2. En lærer som oppmuntrer eleven til å stole på egne evner, samt veileder og gir råd ved utfordrende oppgaver og aktiviteter, anses å være en instrumentelt støttende lærer. Dersom læreren i tillegg bidrar til å gi elevene opplevelsen å være trygg til å ta selvstendige valg og regulere egen atferd og prioriteringer anses læreren å være autonomistøttende. Med andre ord vil en lærer kunne tilfredsstillende behovene for tilhørighet, kompetanse og autonomi ved å være sosialt støttende. Igjen viser det seg at disse behovene er gjensidig avhengig og påvirker hverandre. Dette bekreftes også av Reeve (2006, s. 228) jf. kap. 2.3.3, som hevder at autonomistøttende lærere, som tilpasser opplæring for at elever skal oppleve mestring (kompetanse) gjennom informasjon og veiledning (instrumentell støtte), og som tilfredsstiller elevenes behov for tilhørighet ved å være emosjonelt støttende, vil være grunnleggende for elevenes akademiske og personlige utvikling. Med tanke på ungdommens historier fra det psykososiale skolemiljøet er det tydelig at de ikke opplevde mye instrumentell støtte.

Danielsen et al. (2009, s. 305) hevder instrumentell støtte, slik som oppmuntring og veiledning til å mestre de faglige utfordringene, trolig bidrar til å heve elevenes bevissthet og tro på deres evner til å mestre. Samtidig mener de denne støtten sannsynligvis vil øke elevenes motivasjon for skolearbeid og trivsel. Dersom lærere viser interesse for elevene og roser de for den faglige innsatsen, kan det bidra til å skape et godt fellesskap på skolen. Det kan igjen påvirke elevenes selvoppfatning positivt, og styrker deres sosiale og faglige engasjement. Videre sier de at instrumentell lærerstøtte også kan bidra til at elevene i større grad identifiserer seg med, og trives i skolen. Dette støttes også av Markussen (2010, s. 10) jf. kap. 2.1.1, som hevder at elever

med faglig og sosialt engasjement, samt identifiserer seg med videregående opplæring, har høyere sannsynlighet for å fullføre opplæringen. Lærerens instrumentelle støtte ser dermed ut til å kunne fremme elevenes faglige og sosiale engasjement, som igjen vil føre til høyere skolefaglige prestasjoner, forklarer Fall og Roberts (2011, s. 796) jf. kap. 2.3.1. Med tanke på at ungdommenes historier tegnet et bilde med lite instrumentell støtte er det god grunn til å tro at dette bidro til at de i liten grad identifiserte seg med skolen, samt opplevde lite faglig og sosialt engasjement. Igjen bidro dette trolig til mistrivsel og styrket ønsket om å droppe ut.

Lærerens kapasitet til å yte instrumentell støtte kan også avhenge av skolestørrelsen generelt og skoleklassene spesielt. Ved ordinære videregående skoler er antallet klasser per trinn ofte høyt. I tillegg består hver klasse gjerne opp mot 30 elever per lærer. Når læreren i tillegg ofte har flere klasser er det grunn til å tro at det vil gå utover lærerens kapasitet til å gi god instrumentell støtte. Det er dessverre ikke noe tak på antall elever per klasse i videregående opplæring. Den eneste begrensningen i videregående opplæring utdypes i opplæringsloven (1998, § 8-2), der det blant annet står at det ikke skal være flere elever enn det som er pedagogisk og trygghetsmessig forsvarlig. Dette er relevant fordi flere av ungdommene beskrev skoler med et veldig stort antall elever i klassene. Etersom informantene allerede befant seg i den lavtpresterende gruppen var det de som også ble minst respektert og tatt på alvor av lærerne. Informantene var også i den gruppen som opplevde minst tilhørighet, både til lærerne og medelever. Dette kan ha svekket informantenes tro på egne evner og selvtilliten til å be om råd og veiledning. Det førte blant annet til at Mari ikke følte seg inkludert, som igjen gikk utover motivasjonen og trivselen.

Dersom vi vurderer situasjonen til Mari, som var sterkt preget av ensomhet, som kan ha resultert i mentale utfordringer, var det en tydelig endring i hennes mestringstro og trivsel da hun begynte på den tilrettelagte skolen. Blant annet som en konsekvens av at både skolen og størrelsen på klassen var mindre. Her forteller hun at det både var tid til å bygge gode relasjoner med lærere og medelever. I tillegg var det så få elever per lærer at lærerne hadde god tid til å veilede elevene i utfordrende oppgaver og aktiviteter. Klasserommene ved denne skolen var også roligere, og Mari fortalte at det var mindre press på å levere inn skolearbeid. Derfor var det også mindre stressende. I tillegg til å være et sosialt støttende miljø der læreren var både emosjonelt og instrumentelt støttende kan det psykososiale klasse miljøet også ha bidratt til å tilfredsstille behovet for autonomi. Ifølge Niemeic og Ryan (2009, s. 139) jf. kap. 2.3.3, kan behovet for autonomi blant annet tilfredsstilles ved at lærerne bruker mindre tid på å vurdere elevenes

arbeid, og heller veilede de i arbeidet. Maris beskrivelser av klassemiljøet og lærernes støtte kan antyde at de også var autonomistøttende. Dette samsvarer også med funn fra studiet Wilkins (2008) jf. kap. 2.3.3, gjennomførte. Der fortalte også noen av hennes informanter om lærere som hadde en mer avslappet holdning til skolearbeidet sammenlignet med tidligere skoler. I likhet med Mari fortalte informantene til Wilkins at skolearbeidet virket lettere. Wilkins antyder at dette kan ha sammenheng med at det var færre elever per lærer som medførte at hver elev fikk mer faglig veiledning (s. 19). Med andre ord, mer instrumentell støtte. På lik linje med Maris opplevelser med lærerne ved den lille skolen kom det også frem i studien til Wilkins at flere opplevde mer en-til-en oppmerksomhet fra lærerne. Wilkins hevder det trolig bidro til flere mestringsopplevelser som medførte at elevene følte seg mer kompetente i skolearbeidet.

Til forskjell fra opplevelsene til Mari opplevde Espen og Thomas instrumentelt støttende lærere som medførte økt mestringstro og trivsel i den ordinære skolen. På den annen side, da de opplevde lærere som var instrumentelt støttende gikk de begge på ungdomsskolen hvor skoleklassene normalt sett er mindre. Tina og Sandra hadde begge opplevelser der de mottok instrumentell støtte. Men den var både svært begrenset og den foregikk med spesialpedagoger utenfor klassens fellesskap. Med andre ord opplevde ingen av ungdommene instrumentell støtte av deres lærere i klasserommet i den videregående opplæringen. Et svært relevant poeng er at dette medførte flere alvorlige konsekvenser. Blant annet at ungdommene tidvis ikke ble inkludert i det sosiale fellesskapet. Dette strider mot skolens verdier og prinsipper for grunnopplæringen. I overordnet del av læreplanverket kapittel 3.1, som omhandler prinsippet om et inkluderende læringsmiljø, heter det blant annet at skolen skal utvikle et inkluderende fellesskap som fremmer helse, trivsel og læring for alle (Kunnskapsdepartementet, 2017, s. 14).

Oppsummert kan man utfra informantenes historier fra det psykososiale skolemiljøet tolke at de ikke mottok tilstrekkelig instrumentell støtte av lærerne. Dette førte til at de ikke følte seg inkludert. At lærerne ikke prioriterte å sette av tid til informantene slik at de fikk de rådene og veiledningen de hadde behov for gjorde i neste omgang at informantene gikk glipp av mestringsopplevelser. Dette gikk sterkt utover behovet for å føle seg kompetent. Motivasjonen for, og trivsel i skolen falt deretter. Med tanke på ungdommenes opplevelser i det psykososiale skolemiljøet er det grunn til å tro at mangelen på instrumentell støtte, som er tett koblet til emosjonell støtte og tilhørighet, bidro til deres valg om å avslutte den videregående opplæringen. Motivasjon for skolen trues dermed av mer enn bare mangel på tilhørighet. Det kan være motivasjonen trues i like stor grad av mangelen på mestringsopplevelser. Dette er

alvorlig for elevenes vekst og utvikling. Ifølge Ryan og Deci (2000a, s. 56) jf. pkt. 2.1.1, vil det å være motivert handle om å ha en høy indre kraft til å utføre handlinger. Elever med en sterk indre motivasjon vil dermed kunne oppdage egne talent og utvikle seg i positiv retning. Som en konsekvens kan dette gi seg utslag i gode prestasjoner i oppgaver og aktiviteter, høy selvfølelse og høy trivsel i skolen og livet generelt. Med andre er arbeidet med å sørge for elevenes indre motivasjon svært viktig for deres trivsel i skolen. Trives de i skolen øker også sannsynligheten for at de identifiserer seg med og fullfører skolen.

5.3 Ungdommene hadde lite anerkjennelse og selvbestemmelse

Forskningsspørsmålet om elevene opplevde et læringsmiljø der de hadde medvirkning i skolearbeidet og anerkjennelse av egen atferd besvares ved å drøfte kategoriene: i) anerkjennelse av ungdommens følelser og perspektiv, ii) ungdommenes selvbestemmelse i det psykososiale skolemiljøet. Igjen drøftes disse faktorene i lys av teori og nyere forskning i den tro at de vil bidra til å svare på spørsmålet om elevene fikk tilfredsstilt behovet for autonomi.

5.3.1 Ungdommene opplevde lite anerkjennelse i det psykososiale miljøet

De sentrale funnene i denne kategorien viser at ungdommene hadde flere opplevelser der deres følelser og perspektiv i saker som var av betydning for dem ikke ble anerkjent. Dette dreier om behovet for autonomi, som blant annet handler om elevens opplevelse av innflytelse gjennom eget initiativ i sine omgivelser, selvstyre og anerkjennelse av egen person og atferd (Reeve, 2006; Ryan & Deci, 2020) jf. kap. 2.1.1. Ved manglende tilfredsstillelse av dette behovet kan opplevelsen av å trives være truet. Funnene viser at denne manglende tilfredsstillelsen i svært negativ grad påvirket ungdommenes trivsel i skolen.

Ungdommene fortalte også om møter med både lærere og rådgivere i det psykososiale skolemiljøet der de ikke opplevde å bli tatt på alvor, og der de ikke opplevde at deres ønsker ble hørt. Med andre ord ble ikke deres følelser og perspektiv anerkjent. I henhold til FNs barnekonvensjon, artikkel 12, har barn en rett til å bli hørt (Barnekonvensjonen, 2003, s. 13). Elevens rett til å ytre seg i saker som er av betydning for dem er dermed sentralt for anerkjennelsen av elevene som selvstendige individer (NOU 2015: 2, 2015, s. 44). Med tanke på ungdommenes møter med lærere og rådgivere der de ikke opplevde å bli hørt ved valg og ønsker som var av betydning for dem kan det innebære at deres rett ikke ble respektert og tatt på alvor. Dette betyr også at deres behov for autonomi trolig ikke ble tilfredsstilt, ettersom

autonomi innebærer at elevene skal være frie til å ta selvstendige valg og regulere egen atferd og prioriteringer. Betraktet fra et annet synspunkt vil et skolemiljø som ikke støtter og tilfredsstillende elevenes rett til å ta selvstendige valg kunne oppleves kontrollerende og lite anerkjennende. Sagt på en annen måte vil et slikt psykososialt skolemiljø være lite autonomistøttende. Disse funnene var trolig svært alvorlig for informantenes trivsel i det psykososiale skolemiljøet. Ryan og Deci (2017, s. 247) jf. kap. 2.3.3, hevder at mens et kontrollerende miljø eller hendelser vil frarøve et individs tilfredsstillende av autonomi, vil det samme kontrollerende miljøet i tillegg kunne påvirke individets tilfredsstillende av tilhørighet og kompetanse. Dermed er det grunn til å tro at ungdommene hadde få opplevelser der de møtte autonomistøttende lærere og rådgivere. Det kommer også tydelig frem av samtalene med ungdommene at dette påvirket sterkt deres trivsel i skolen. Manglende autonomistøttende lærere førte trolig også til opplevelsen av å ikke ha en reell medvirkning i det psykososiale skolemiljøet. Det er skremmende, ettersom autonomistøttende lærere, som tilpasser opplæringen for at elever skal oppleve mestring (kompetanse) gjennom råd og veiledning, og som tilfredsstillende elevenes behov for tilhørighet ved å være emosjonelt støttende, vil være av stor betydning for elevenes faglige og personlige utvikling (Reeve, 2006, s. 228) jf. kap. 2.3.3.

Funnene viser også at ungdommene hadde ulike opplevelser med ledelsen ved deres respektive skoler. Thomas forteller at han på ingen måte opplevde at rektor anerkjente at han ble mobbet. At han først ble mobbet var tydelig å se gikk utover trivselen. At rektor ikke anerkjente Thomas da han fortalte om dette gjorde opplevelsen trolig langt verre. Samdal (2009, s. 323) jf. kap. 2.3.4, hevder det ikke bare er lærere og skolemiljøet, men også forhold ved ledelsen som er av betydning for et skolemiljø som fremmer helse og trivsel. Mari skulle derimot oppleve en ledelse ved den tilrettelagte skolen som fremmet et miljø som bidro til god helse og trivsel. Mari la stor vekt på den positive effekten av rektors tilstedeværelse i det psykososiale skolemiljøet. Funnene viser at dette førte til at Mari opplevde en større trygghet ved at rektor tok seg tid til å bli kjent med elevene. Flere studier gjenkjenner rektors lederskap som en nøkkelfaktor som påvirker skolen evne til å forbedre seg (Oterkiil & Ertesvåg, 2012, s. 79) jf. kap. 2.3.4. Rektors holdning til elevene i det psykososiale skolemiljøet kan tyde på en leder som av Burke og Litwin referert i Oterkiil og Ertesvåg (s. 79) jf. kap. 2.3.4, omtales som en transformatorisk leder som arbeider for å skape endringer som er av betydning for de viktige aktørene i skolen, elevene. Rektoren hadde en god påvirkning på Maris trivsel.

De foregående kapitlene har vist oss at ungdommene ikke fikk tilfredsstilt behovene for tilhørighet og kompetanse, i hovedsak som et resultat av manglende sosial støtte fra lærerne. Dette kan også ses i sammenheng med et psykososialt skolemiljø som ikke er autonomistøttende. I henhold til en av hypotesene bak teorien om de grunnleggende psykologiske behov vil tilfredsstillelse av behovet for tilhørighet, autonomi og kompetanse tilrettelegges av et autonomistøttende miljø (Ryan & Deci, 2017, s. 247) jf. kap. 2.3.3. Sagt på en annen måte vil et skolemiljø som ikke er autonomistøttende kunne oppleves kontrollerende. Det er dermed grunn til å hevde at det er en sterk sammenheng mellom lærerens autonomistøtte og elevenes tilfredsstillelse av de tre grunnleggende behovene. Innen selvbestemmelsesteorien kjennetegnes autonomi særlig ved en indre autonom motivasjon hvor mål og valg styres av en indre stemme (Deci & Ryan, 2015, s. 487) jf. pkt. 2.1.1. Etersom informantene sjelden opplevde å bli anerkjent, hørt, og respektert for det de var motivert for å få gjennomført, kan det også tyde på at deres behov for autonomi ikke ble tilfredsstilt.

Ingen av informantene fortalte eksplisitt om et psykososialt skolemiljø i videregående som var annerledes enn grunnskolen med tanke på lærerens støtte. Allikevel har det vært tydelig å se at lærerens sosiale støtte har vært mangelfull for alle informantene. Sandra sa at behovet for støtte var høyere for henne i videregående. Det kan derfor være at det ikke var stor forskjell på støtten lærerne ga på videregående sammenlignet med ungdomsskolen, men at behovet hadde endret seg. Dette støttes av flere studier Federici og Skaalvik (2013, s. 60) jf. kap. 2.3.1, undersøkte, der de så at sosial støtte fra lærere og en følelse av tilhørighet synker for hvert skoletrinn. Elevenes opplevelse av anerkjennelse, støtte og omsorg fra lærere går med andre ned for hvert år de går på skolen. Dette kan trolig forklares med store psykologiske og fysiologiske endringer hos elevene etter hvert som de eldes, men også med endringer ved at både antall elever per klasse og antall lærere øker. Dette vil igjen kunne føre til mindre tid for lærerne å se elevene, og samtidig bygge gode relasjoner. Svake relasjoner og mindre tid til elevene kan igjen føre til at lærerne i mindre grad har tid til å høre på og anerkjenne elevens følelser og perspektiv. Derfor kan man stille spørsmålet om den synkende grad av anerkjennelse kan forklares av elevens økende behov eller økende klassestørrelser og lærere?

Funnene som er diskutert så langt gir oss en idé om hvor tett autonomi, kompetanse og tilhørighet henger sammen, og i tillegg hvordan et autonomistøttende miljø tilrettelegger for tilfredsstillelsen av alle behovene. Et autonomistøttende skolemiljø, der aktiv deltakelse i klasse- og elevråd, hvor elevene opplever at de blir sett, hørt og har reell påvirkning, vil kunne

føre til en opplevelse av mestring (Larson, referert i Helsedirektoratet, 2015, s. 25) jf. kap. 2.3.2. Samtidig hevder Larson at et slikt psykososialt skolemiljø vil bidra til å stimulere utviklingen av kompetanse og motivasjon til å engasjere seg, både for egen og andres trivsel på skolen.

Oppsummert viser informantens historier fra det psykososiale skolemiljøet at de ikke opplevde at deres følelser og perspektiv ble anerkjent, hverken av lærere eller rådgivere. Det førte til at de hadde liten medvirkning både i valg som var av betydning for dem, men også av deler av opplæringen. Med andre ord ble ikke deres behov for autonomi tilfredsstilt. Et psykososialt skolemiljø som er autonomistøttende vil trolig oppleves som trygt ettersom det også innebærer at eleven opplever sosial støtte. At elevene opplever det psykososiale skolemiljøet som trygt er svært viktig. Et godt psykososialt skolemiljø karakteriseres blant annet av at elevene opplever tillit, trygghet og anerkjennelse av egen person og atferd (NOU 2015: 2, 2015, s. 209). Retten til å bli hørt og anerkjent, i henhold til artikkel 12 i barnekonvensjonen (2003, s. 13), kan også anses som retten til medbestemmelse. Følgelig vil et psykososialt skolemiljø som er autonomistøttende, og som sørger for at elevene opplever å bli anerkjent, kunne bidra til et inkluderende klassemiljø der eleven har medbestemmelse. Det vil trolig også lede til økt trivsel og bidra til at eleven mestrer skolehverdagen.

5.3.2 Når selvbestemmelsen blir utfordret

Noen av de sentrale funnene viser at noen av ungdommene opplevde tidvis svært kontrollerende skolemiljøer. Ungdommenes innflytelse gjennom eget initiativ i klasserommet, selvstyre og valgfrihet var særlig svekket blant noen av ungdommene. Dette gjaldt særlig Tina og Thomas gjennom store deler av skoleløpet, og i noen perioder gjaldt det også Espen. Ungdommene uttalte under intervjuene at dette påvirket deres opplevelse av å kunne bestemme selv hva som var i deres beste interesse. Funnene støttes av Deci og Ryan (2017, s. 247) jf. kap. 2.3.3, som hevder kontrollerende miljøer negativt vil påvirke tilfredsstillelsen av autonomi, i tillegg til tilhørighet og kompetanse. Disse tre ungdommene fortalte om møter med både lærere og rådgivere i det psykososiale skolemiljøet der de ikke opplevde at de hadde rom for å bestemme selv hva som var best for dem. Med andre ord er det grunn til å tro at flere av de voksne i skolen ikke var autonomistøttende overfor ungdommene. Dette kan ha bidratt til ungdommenes svake relasjoner til lærere og andre voksne i skolen, og opplevelsen av tilhørighet i det psykososiale skolemiljøet generelt. Dette bekreftes også av Baard et al. (2004) jf. kap. 2.3.3, som observerte en sterk sammenheng mellom et autonomistøttende lederskap og tilfredsstillelsen av autonomi,

i tillegg til tilfredsstillende av tilhørighet. Adie et al. (2008, s. 196) jf. kap. 2.3.3, hevder at et autonomistøttende miljø også tilfredsstillende behovet for kompetanse. Men deres studie fant at et autonomistøttende miljø i størst grad tilfredsstillende behovet for tilhørighet. Det kan være denne sammenhengen er et resultat av at elever i et klasserom kjenner en større nærhet til hverandre og læreren dersom læreren lytter til elevenes perspektiver og innspill, og samtidig gir elevene større valgfrihet. Ettersom ungdommene tilsynelatende ikke opplevde autonomistøttende lærere er det også grunn til å tro at det bidro til deres svake relasjoner til medelever og lærere, og dermed manglende opplevelse av tilhørighet. Ungdommene fortalte flere historier der de befant seg i et læringsmiljø hvor de ikke opplevde å høre til. Ifølge Deci og Ryan (2000, s. 235) jf. kap. 2.3.1, kjennetegnes et læringsmiljø hvor elevene opplever å høre til, av et aktivt arbeid med å anerkjenne (autonomistøtte), samt yte omsorg og trygghet. Mangel på omsorg og trygghet viser funnene tydelig at ungdommene var rammet av. Når de i tillegg ikke opplevde anerkjennelse og selvbestemmelse er det lett å forstå at de uttrykte at de ikke trivdes.

Noen av ungdommene fortalte flere ganger under intervjuene at de opplevde stress i deres møter med lærerne. Dette kan ha en sammenheng med de ikke opplevde at læreren var autonomistøttende. Ved en rekke anledninger opplevde ikke ungdommene at de hadde valgfrihet i skolemiljøet. De ble møtt av lærere som tilsynelatende var kontrollerende. Dette kan ha resultert i stress hos ungdommene. Elever som opplever stress i møte med kontrollerende lærere er godt dokumentert i studier som har sett på denne sammenhengen. Stress kan være en naturlig respons på mellommenneskelige hendelser, forklarer Reeve og Tseng (2011, s. 71) jf. kap. 2.3.3. De så at eksponeringen av påtrengende atferd, hard kommunikasjon og en relasjon mellom læreren og elevene som forsømt elevenes perspektiv og valgfrihet resulterte i økte nivåer av stresshormonet kortisol. Mens sosial støtte, høy valgfrihet og omfavelse av elevenes perspektiv resulterte i senkede nivåer av kortisol.

Men ikke alle uttrykte et sterkt behov for selvbestemmelse. For noen av ungdommene varierte dette behovet. Særlig gjaldt det Espen som flere ganger hevdet at han foretrakk strenge lærere som var tydelig med hva han skulle gjøre. Med andre ord kan det være han noen ganger foretrakk en mer kontrollerende atferd blant lærerne. Det kan ha en sammenheng med hans implisitte disposisjon for autonomi. Sieber et al. (2016) jf. kap. 2.3.3, fant at individer med moderat til høy implisitt disposisjon for autonomi ofte opplever økt motivasjon og trivsel i et autonomistøttende miljø. De så også at individer med lav implisitt disposisjon for autonomi fremviste høyere nivåer av stress i et autonomistøttende miljø. Med utgangspunkt i denne

studien kan det innebære at Espen foretrakk et kontrollerende miljø fordi han hadde lavere implisitt disposisjon for autonomi. I betraktning de andre ungdommene kan det være de hadde en moderat til høy disposisjon for autonomi ettersom de uttrykte at de ble stresset i møte med flere lærere de opplevde kontrollerende. På den annen side uttrykte Espen at han ble stresset ved den andre videregående skolen der han ikke opplevde valgfrihet i det hele tatt. Til tross for at ungdommene ser ut til å uttrykke ulike behov for autonomi, gjør Ryan og Deci (2017, s. 255) jf. kap. 2.1.1, det klart at individer allikevel vil lide dersom autonomi ikke tilfredsstilles, på lik linje med de andre behovene. Uten at noen av ungdommene eksplisitt uttrykte at de hadde behov for medbestemmelse og innflytelse gjennom eget initiativ, selvstyre og anerkjennelse av egen person og atferd i det psykososiale skolemiljøet, er det grunn til å tro lærernes forsømmelse av behovet gikk utover trivselen. At økt valgfrihet er synonymt med økt trivsel og helse ble blant annet dokumentert i studien av Langer og Rodin referert i Grant og Schwartz (2011, s. 68) jf. kap. 2.3.3. De viste at eldre mennesker i omsorgshjem fremviste sterkere helse og i tillegg levde lenger når de ble gitt større valgfrihet når det kom til å ta vare på plantene sine. På den annen side har flere studier utfordret antagelsen at autonomistøtte og høy valgfrihet fører til høy trivsel. O'Donnell et al. (2014) jf. kap. 2.3.3, viste at autonomistøtte også kunne øke opplevelsen av stress. I deres studie oppdaget de at noen mennesker fremviste symptomer på økt fysiologisk stress når de ble presentert med valgmuligheter for når de skulle ta lunsj.

Oppsummert viser informantens historier fra det psykososiale skolemiljøet at de i stor grad ikke opplevde å ha selvbestemmelse og høy valgfrihet. For flere av ungdommene var denne valgfriheten tilsynelatende viktig, som også støttes av Ryan og Deci (2017, s. 255) jf. kap. 2.1.1. På lik linje med at ungdommenes følelser og perspektiv ikke ble anerkjent av lærere eller rådgivere, medførte trolig den manglende selvbestemmelsen at de ikke opplevde medvirkning i valg som var av betydning for dem. Sagt på en annen måte ble ikke deres behov for autonomi tilfredsstilt. På den annen side viser ungdommenes historier at behovet for autonomi varierer fra person til person. Det ser ut til at ungdommene flest uttrykker et tydelig behov for autonomi, og i henhold til selvbestemmelsesteorien vil manglende tilfredsstillelse gå utover trivselen (Deci & Ryan, 2017; Ryan & Deci, 2019). Men av de ulike psykologiske behovene kan det se ut til at behovet for autonomi varierer mer mellom ungdommene enn behovene for tilhørighet og kompetanse. Jeg skal allikevel være forsiktig med å konkludere med at dette behovet varierer mer mellom individer enn de andre behovene grunnet størrelsen på utvalget. Det er allikevel grunn til å tro at et psykososialt skolemiljø som legger til rette for selvbestemmelse, og dermed tilfredsstiller behovet for autonomi trolig vil lede tilfredsstillelse av tilhørighet og økt trivsel.

6. Oppsummering i lys av problemstilling og forskningsspørsmål

Avslutningsvis i mitt masterprosjekt vil jeg igjen løfte frem min problemstilling og mine forskningsspørsmål. Jeg reflekterer også over fordeler og begrensninger ved min forskningsprosess. Helt til slutt fremhever jeg noen perspektiver og implikasjoner som er relevant for videre forskning.

Min fenomenologiske tilnærming innebar et forsøk på å beskrive ungdommene, deres forståelse av, og deres erfaringer med fenomenet «skolefracfall». Jeg tok utgangspunkt i ungdommenes subjektive erfaringer for å oppnå en forståelse av den dypere meningen i deres ulike erfaringer. Den sentrale ideen innen fenomenologi er at fenomener forstås på grunnlag av informantens perspektiv, og at beskrivelser av den sosiale verden avhenger av hvordan de erfarer den (Thagaard, 2003, s. 36). Det har hjulpet meg å besvare problemstillingen jeg mente best passet til mitt masterprosjekt:

Hva slags historier fra det psykososiale skolemiljøet forteller unge mennesker som har valgt å avslutte videregående opplæring underveis i løpet?

Selv om historiene inneholdt lyspunkter for alle ungdommene var det en hovedvekt av triste historier ungdommene fortalte. Historier som bar preg av ensomhet og mangel på gode relasjoner til medelever. Flere var også rammet av mobbing. Historiene tegnet også et bilde av at ungdommene var uten gode og nære relasjoner med lærerne. De opplevde i liten grad å bli akseptert, verdsatt, oppmuntret og respektert av lærerne. Samtidig viser ungdommenes historier at de sjelden opplevde å være trygg hos lærerne. Historiene ungdommene forteller viser også at de i liten grad mottok en tilpasset opplæring. De opplevde sjelden å bli møtt av lærere som evnet å gi de råd, hjelp og veiledning når de sto overfor utfordrende oppgaver og aktiviteter. Historiene ungdommene forteller viser at den manglede tilpassede opplæringen medførte at de ikke opplevde å være inkludert i det sosiale fellesskapet. Avslutningsvis viser historiene at ungdommene opplevde lite innflytelse gjennom eget initiativ i sine omgivelser, selvstyre og anerkjennelse av egen person og atferd. Det tegner et bilde av at de opplevde lite medvirkning.

Mitt hermeneutiske perspektiv hjalp meg å sette søkelyset på et dypere meningsinnhold enn det som ble oppfattet som innlysende når jeg tolket ungdommenes fortellinger fra det psykososiale skolemiljøet. Innen hermeneutikken fremheves prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng det vi studerer er en del av, og at det er bare i lys av helheten delene kan

forstås (Thagaard, 2003, s. 37). Forskningsspørsmålene som jeg utarbeidet må derfor forstås i lys av ungdommenes opplevelser fra det psykososiale skolemiljøet, og dermed samspillet og samhandlingen med medelever og lærere. Forskningsspørsmålene må også forstås i sammenheng med teorien og forskningen jeg diskuterte i kapittel 2. I det følgende drøfter jeg hvorvidt jeg klarte å besvare forskningsspørsmålene i lys av mine empiriske funn.

Forskningsspørsmål: i) om de opplevde at de hadde gode relasjoner til lærere og medelever?

Drøftingen av mine empiriske funn avdekker et samsvar med tidligere forskning og undersøkelser (Danielsen et al., 2009; Federici & Skaalvik, 2013) når det gjelder betydningen av tilhørighet til læreren og opplevelsen av trivsel i skolen. Videre avdekker historiene fra det psykososiale skolemiljøet at ungdommenes relasjoner med de fleste lærere ikke var gode. Det var ikke bare at det at de ikke var gode. I flere tilfeller var relasjonene tilsynelatende skadelige for elevene. Historiene tegner et bilde av relasjoner til lærere som innebar at ungdommene ikke opplevde å bli akseptert, verdsatt, oppmuntret og respektert av lærerne. De opplevde heller ikke at de kunne søke trygghet hos lærerne. Dette er også aspekter som karakteriserer emosjonell støtte (Federici & Skaalvik, 2013, s. 58). I noen tilfeller fortalte ungdommene også om nedlatende atferd som av ungdommene opplevdes ydmykende. Med andre ord tilfredsstilte ikke lærerne ungdommenes behov for tilhørighet. Ungdommene fortalte også om en skolehverdag, allerede fra barneskolen, der de var preget av ensomhet og få venner. For noen av ungdommene var det direkte utslagsgivende for deres valg om å avslutte videregående opplæring. Disse funnene er også i tråd med Mjaavatn og Frostad (2014, s. 53) som hevder ensomhet er den viktigste faktoren som bidrar til elevs mistrivsel i skolen. Det var ingen tydelige forskjeller mellom grunnskolen og videregående med tanke på historiene om ensomhet og vennskap.

Oppsummert er det tydelig å se av ungdommenes historier at de ikke opplevde gode relasjoner til lærere og medelever. Som vi så av drøftingen, jf. kap. 5.2.1, kan dette henge sammen med lærerens manglende emosjonelle støtte (Danielsen et al., 2009, s. 305), ettersom lærerstøtten kan bidra til at alle elever kan oppleve tilhørighet til et sosialt fellesskap.

Forskningsspørsmål: ii) om de opplevde utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter?

For å besvare dette forskningsspørsmålet drøftet jeg hvorvidt ungdommene opplevde en opplæringen som var tilpasset deres behov og forutsetninger, i tråd med opplæringsloven (1998, § 1-3). I tillegg undersøkte jeg hvorvidt elevene opplevde lærere som rådet og veiledet de under utfordrende oppgaver og aktiviteter. Om de opplevde instrumentelt støttende lærere.

Ungdommenes historier tegner et bilde av et læringsmiljø der de sjelden opplevde en tilpasset opplæring. Dette til tross for at de alle ba om tilrettelegging. Ved alle anledninger fikk de avslag grunnet manglende ressurser. Det må allikevel sies at skolen er pliktig å arbeide for å tilpasse opplæringen for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ettersom lærerne tilsynelatende så at de slet er det også grunn til å hevde at skolene ikke oppfylte sin plikt om å arbeide for en tilpasset opplæring. Det medførte at ungdommene opplevde store utfordringer med oppgaver og aktiviteter. Elevene opplevde ikke at de ble tatt på alvor og de følte seg ikke inkludert.

Ungdommene fortalte også få historier der de opplevde råd og veiledning med utfordrende oppgaver og aktiviteter. I tillegg til konsekvensene av manglende tilpasset opplæringen, forsterket denne opplevelsen av lite instrumentell støtte følelsen av å ikke være inkludert. Ungdommene forklarte at de manglende rådene og veiledningen resulterte i få mestringsopplevelser. Dette gikk utover deres mulighet for å få tilfredsstillende behovet for kompetanse. Et av de tre grunnleggende behovene som må tilfredsstilles for å trives (Deci & Ryan, 2015; 2017). De opplevde derfor utfordrende oppgaver og aktiviteter, men lite mestring.

Forskningsspørsmål: iii) om de opplevde et læringsmiljø der de hadde medvirkning i skolearbeidet og anerkjennelse av egen atferd?

Funnene avdekker at informantene møtte både lærere, rådgivere og voksne i ledelsen i det psykososiale skolemiljøet der de ikke opplevde å bli tatt på alvor, og deres ønsker ble ikke hørt. Det er derfor grunnlag for å hevde at deres følelser og perspektiv ikke ble anerkjent. Disse funnene er i strid med FNs barnekonvensjon, artikkel 12, som omtaler barnas rett til å bli hørt (Barnekonvensjonen, 2003, s. 13). Elevens rett til å bli hørt av viktige voksne i det psykososiale skolemiljøet i saker som er av betydning for dem er dermed grunnleggende for anerkjennelsen av elevene som selvstendige individer (NOU 2015: 2, 2015, s. 44). Ettersom informantene, i møte med lærere, rådgivere og voksne i ledelsen, ikke opplevde å bli hørt ved valg og ønsker som var av betydning for dem kan det innebære at de ikke hadde medvirkning i skolearbeidet.

I henhold til artikkel 12 i FNs barnekonvensjon (2003, s. 13) kan retten til å bli hørt og anerkjent også anses som retten til medvirkning. Ettersom lærere og rådgivere i det psykososiale skolemiljøet ikke var å anse som autonomistøttende, der informantene opplevde å bli anerkjent og hørt, bidro det heller ikke til at alle følte seg inkludert med en reell medbestemmelse i skolearbeid og saker som var av betydning for dem. Funnene viser at det gikk sterkt utover elevenes motivasjon, helse og trivsel i skolen.

6.1 Styrker og begrensninger med metoden

En fremtredende begrensning med metoden som kan svekke kvaliteten er størrelsen på utvalget. Det er et sentralt poeng at flest mulig skal kunne dra nytte av resultatene forskningsprosjekter gir, og Dalland (2017, s. 147) understreker at resultater bør kunne generaliseres. Med tanke på utvalgets størrelse vil det allikevel ikke være hensiktsmessig å generalisere funnene til den store gruppen elever som velger å avslutte videregående opplæring underveis i løpet. Når det er sagt har størrelsen på utvalget også medført en fordel. Det lille utvalget har gjort det mulig å hente rike, grundige og detaljerte historier fra det psykososiale skolemiljøet.

En annen begrensning med dette utvalget er at noen av informantene gikk ut av skolen for flere år siden. Det er allment kjent at vår hukommelse ofte svikter med økende tid siden opplevelsene inntraff. Dette kan ha vært med på å svekke gyldigheten ved de empiriske funnene. Det bør også understrekes at det er ungdommens stemme som er grunnlaget for analysen, og den subjektive opplevelsen som løftes frem kan ha en annen betydning dersom den voksne som sto i situasjonen fikk uttale seg. Allikevel er det viktig her at det er hvordan ungdommene opplevde ulike situasjoner i det psykososiale skolemiljøet som er av betydning.

En begrensning med metoden, som også skulle vise seg å være en fordel, var lengden på intervjuene. De lengste hadde et omfang på nær tre timer. Dette innebar at jeg opparbeidet et enormt stort empirisk materiale å transkribere, som også gjorde at tidskjemaet sprakk. Men, jeg kjente på et ansvar for å få ungdommens historier fortalt. Etter at intervjuene var gjennomført fortalte alle ungdommene at dette var første gang noen hadde tatt seg tid til å lytte til hele deres historie. De følte seg sett og hørt. De følte seg anerkjent og respektert. Det ledet også til svært rike historier fra deres liv i skolen, som igjen bidro til å få frem mer nyansert kunnskap om frafallsproblematikken. Under presentasjonen av empirien skulle de svært omfattende intervjuene igjen bli en ulempe. Å velge ut relevante funn blant 330 sider transkriberte intervjuer viste seg å bli utfordrende.

6.2 Implikasjoner for videre forskning

Gjennom dette masterprosjektet har jeg forsøkt å øke forståelsen for samspillet mellom de sentrale aktørene i det psykososiale skolemiljøet, heller enn å generalisere. Målet har vært å utvide lesernes forståelse av fenomenet «skolefracfall» og samtidig gi leserne nye spørsmål, noe

som er helt i tråd med fenomenologisk forskning (Smythe et al., 2008, s. 1393). Dette har jeg gjort ved å løfte frem ungdommenes subjektive erfaringer fra det psykososiale skolemiljøet.

Da jeg avslutningsvis spurte ungdommene hva de anså som den viktigste faktoren for økt trivsel i skolen svarte samtlige: støtte fra læreren. Dette er funn som også samsvarer med Danielsen et al. (2009, s. 313) som hevder sammenhengen mellom trivsel i skolen og lærerstøtte reflekterer emosjonell og instrumentell støtte, som igjen tilfredsstillende de grunnleggende psykologiske behov. Disse funnene stemmer også godt overens med selvbestemmelsesteorien som hevder høy trivsel avhenger av at de sosiale omgivelsene individet befinner seg i tilfredsstillende behovet for kompetanse, autonomi og tilhørighet (Deci & Ryan, 2017; Ryan & Deci, 2017). Lærerne har et ansvar for å gi elevene i skolen opplevelsen av å bli akseptert, verdsatt, oppmuntret og respektert. I tillegg har de et ansvar for at elevene skal oppleve trygghet hos lærerne. De har også et ansvar for å gi håndgripelige råd og veiledning ved utfordrende oppgaver og aktiviteter. I tillegg har elevene rett på å oppleve anerkjennelse og medvirkning. Dette ansvaret ligger hos skolen, og særlig lærerne. Det er tydelig å se at lærerne har et stort ansvar. Derfor er det også god grunn til å tro at de er en vesentlig faktor når det kommer til elevenes trivsel i skolen.

Min erfaring fra tiden ved NTNU (PPU) og denne mastergraden ved Nord universitet har vist meg at det er tilsynelatende få ressurser som rettes mot studentens kunnskapsheving om faktorer som øker trivselen blant elever i skolen. Jeg erkjenner at jeg kan være uvitende om godt arbeid ved andre studiesteder. Allikevel mener jeg det ville vært både nyttig og interessant å opparbeide mer kunnskap om arbeidet som gjøres for å heve kunnskapen om trivsel i skolen blant lærerstudenter som snart skal ut å møte unge mennesker i skolen. Økt kompetanse og fokus blant nyutdannede lærere når det kommer til faktorer som bidrar til elevenes trivsel vil trolig være noe av det viktigste for elevenes positive opplevelser i det psykososiale skolemiljøet.

Referanser

- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap : hverdagslivets kulturelle former* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Adie, J. W., Duda, J. L., & Ntoumanis, N. (2008). Autonomy support, basic need satisfaction and the optimal functioning of adult male and female sport participants: A test of basic needs theory. *Motivation and emotion*, 32(3), ss. 189-199. doi:10.1007/s11031-008-9095-z
- Aurlien, I., Bjørnsrud, K. M., Haugom, E., & Thrane, C. (2019). Betydningen av målbevissthet og sosial tilhørighet for frafall i høyere utdanning. *Uniped (Lillehammer)*, 42(2), ss. 125-138. doi:10.18261/issn.1893-8981-2019-02-02
- Baard, P. P., Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2004). Intrinsic need satisfaction: A Motivational basis of performance and well-being in two work settings. *Journal of applied social psychology*, 34(10), ss. 2045-2068. doi:https://doi-org.ezproxy.uio.no/10.1111/j.1559-1816.2004.tb02690.x
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy : The exercise of control*. New York: Freeman.
- Barnekonvensjonen. (2003). FNs konvensjon om barns rettigheter: Vedtatt av De Forente Nasjoner den 20. november 1989, ratifisert av Norge den 8. januar 1991: Revidert oversettelse mars 2003 med tilleggsprotokoller. Oslo: Barne- og familiedepartementet.
- Battin-Pearson, S., Newcomb, M. D., Abbot, R. D., Hill, K. G., Catalano, R. F., & Hawkins, D. J. (2000). Predictors of Early High School Dropout: A Test of Five Theories. *Journal of Educational Psychology*, 92(3), ss. 568-582. doi:10.1037//0022-0663.92.3.568
- Berg, B. L. (2004). *Qualitative research methods for the social sciences* (5. utg.). Boston: Pearson.
- Bokhorst, C. L., Sumter, S. R., & Westenberg, M. P. (2009). Social Support from Parents, Friends, Classmates, and Teachers in Children and Adolescents Aged 9 to 18 Years: Who Is Perceived as Most Supportive? *Social development*, 19(2), ss. 417-426. doi:10.1111/j.1467-9507.2009.00540.x
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development : Experiments by nature and design*. Cambridge, Mass: Harvard University Press.
- Chen, B., Vansteenkiste, M., Beyers, W., Boone, L., Deci, E. L., Van der Kaap-Deeder, J., . . . Verstuyf, J. (2015). Basic psychological need satisfaction, need frustration, and need strength across four cultures. *Motivation and emotion*, 39(2), ss. 216-236. doi:10.1007/s11031-014-9450-1
- Cohen, L., Morrison, K., & Manion, L. (2018). *Research methods in education* (Eighth ed. utg.). London: Routledge.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving* (6. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Danielsen, A. G. (2011). Supportive and motivating environments in school: Main factors to make well-being and learning a reality. *Norsk epidemiologi*, 20(1), ss. 33-39. doi:10.5324/nje.v20i1.1293
- Danielsen, A. G., & Tjomsland, H. E. (2020). Mestringsforventning, trivsel og frafall. I R. J. Krumsvik, & R. Säljö (Red.), *Praktisk pedagogisk utdanning. En antologi*. (ss. 497-524). Bergen: Fagbokforlaget.
- Danielsen, A. G., Samdal, O., Hetland, J., & Wold, B. (2009). School-Related Social Support and Students' Perceived Life Satisfaction. *The Journal of educational research*, 102(4), ss. 303-320. doi:10.3200/JOER.102.4.303-320
- Davies, L. (2021, 31. juli). *Increasing parent involvement in school*. Hentet fra <https://bit.ly/3fln9uf>
- De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, ss. 13-28. doi:10.1016/j.edurev.2013.05.002
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), ss. 227-268.
- Deci, E., & Ryan, R. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum Press.
- Deci, E., & Ryan, R. (2015). Self-Determination Theory. *International Encyclopedia of the Social and Behavioral Sciences*, 21(2), ss. 486-491. doi:10.1016/B978-0-08-097086-8.26036-4
- Deci, E., & Ryan, R. (2017). *Self-Determination Theory: Basic Psychological Needs in Motivation, Development, and Wellness*. New York: Guilford Publications.
- Diener, E. (2000). Subjective Well-Being: The Science of Happiness and a Proposal for a National Index. *The American Psychologist*, 55(1), ss. 34-43. doi:10.1037/0003-066X.55.1.34
- Drugli, M., & Nordahl, T. (2016, 25. april). *Samarbeidet mellom hjem og skole*. Hentet fra Utdanningsdirektoratet: <https://bit.ly/3ifgoMC>
- Epstein, J. L., & Sheldon, S. B. (2002). Present and Accounted for: Improving Student Attendance Through Family and Community Involvement. *The Journal of educational research*, 95(5), ss. 308-318. doi:10.1080/00220670209596604
- Ertesvåg, S. K., & Roland, E. (2015). Professional cultures and rates of bullying. *School Effectiveness and School Improvement*, 26(2), ss. 195-214. doi:10.1080/09243453.2014.944547
- Fall, A.-M., & Roberts, G. (2011). High school dropouts: Interactions between social context, self-perceptions, school engagement, and student dropout. *Journal of Adolescence*, 35(4), ss. 787-798. doi:10.1016/j.adolescence.2011.11.004

- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole*(1), ss. 58-63.
- Fjelland, R. (1999). *Innføring i vitenskapsteori*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Fortin, L., Marcotte, D., Potvin, P., Royer, É., & Joly, J. (2006). Typology of students at risk of dropping out of school: Description by personal, family and school factors. *European journal of psychology of education*, 21(4), ss. 363-383. doi:10.1007/bf03173508
- Grant, A. M., & Schwartz, B. (2011). Too Much of a Good Thing: The Challenge and Opportunity of the Inverted U. *Perspectives on Psychological Science*, 6(1), ss. 61-76. doi:10.1177/1745691610393523
- Hammersley, M., & Atkinson, P. (2007). *Ethnography: Principles in practice*. London, England: Routledge.
- Hattie, J. (2009). *Visible learning : A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær - Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Oslo: Gyldendahl Akademisk.
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2014). Parental perspectives of the role of school factors in school refusal. *Emotional and Behavioral Difficulties*, 19, ss. 131-153. doi:10.1080/13632752.2013.816199
- Havik, T., Bru, E., & Ertesvåg, S. K. (2015). School factors associated with school refusal- and truancy-related reasons for school non-attendance. *Social psychology of education*, 18. Hentet fra 10.1007/s11218-015-9293-y
- Helland, H., & Næss, T. (2004). *God trivsel, middels motivasjon og liten faglig medvirkning. En analyse av elevinspektørene 2004*. Skriftserie 4/2005. Oslo: NIFU: Step.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen. (Publikasjonsnummer IS-2344*. Hentet fra <https://tinyurls.com/vl6r67c>
- Jacobs, B. (2001). Dealing Crack. The social world of streetcorner selling. *Contemporary Sociology*. doi:10.2307/3089253
- Johannessen, A., Christoffersen, L., & Tufte, P. A. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (5. utg.). Oslo: Abstrakt.
- Kaplan, A., & Maehr, M. L. (1999). Achievement Goals and Student Well-Being. *Contemporary Educational Psychology*, 24(4), ss. 330-358. doi:10.1006/ceps.1999.0993
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode : ei innføring*. Berge: Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2004). *Kultur for læring*. (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>

- Kunnskapsdepartementet. (2008). *Kvalitet i skolen*. (Meld. St. 31 (2007-2008)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2011). *Motivasjon - Mestring - Muligheter*. (Meld. St. 22 (2010-2011)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2017). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra <https://www.regjeringen.no>
- Kunnskapsdepartementet. (2020, 8. september). Aldri før har flere fullført videregående opplæring. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/aldri-for-har-flere-fullfort-videregaende-opplaring/id2740402/>
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvillo, Ø. (2008). Sentrale dimensjoner i læringsprosesser. I H. Sigmundsson (Red.), *Læring og ferdighetsutvikling* (ss. 81-118). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag.
- Markussen, E. (2010). Valg og gjennomføring av videregående opplæring før Kunnskapsløftet. *Acta Didactica Norge*, 4(1).
- Mittelmark, M. B. (2012). From associations to process. I B. Wold, & O. Samdal (Red.), *An ecological perspective on health promotion systems, settings and social processes* (ss. 11-16). London: Bentham Science Publishers.
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. E. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole : Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*, 79(1), ss. 48-55.
- Moshuus, G. H., & Eide, K. (2016). The Indirect Approach. *International Journal of Qualitative Methods*, ss. 1-10. doi:10.1177/1609406916656193
- Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom: Applying self-determination theory to educational practice. *Theory and research in education*, 7(2), ss. 133-144. doi:10.1177/1477878509104318
- Nilssen, V. L. (2012). *Analyse I kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2015: 2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://tinyurl.com/yanse4we>
- O'Donnell, E., Landolt, K., Hazi, A., Dragano, N., & Wright, B. J. (2014). An experimental study of the job demand–control model with measures of heart rate variability and salivary alpha-amylase: Evidence of increased stress responses to increased break autonomy. *Psychoneuroendocrinology*, 51, ss. 24-34. doi:10.1016/j.psyneuen.2014.09.017
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. LOV-1998-07-17-61. Hentet fra <https://tinyurl.com/up8upwo>
- Oterkiil, C., & Ertesvåg, S. K. (2012). Schools' readiness and capacity to improve matter. *Education enquiry*, 3(1), ss. 71-92. doi:10.3402/edui.v3i1.22014

- Patrick, H., Ryan, A. M., & Kaplan, A. (2007). Early Adolescents' Perceptions of the Classroom Social Environment, Motivational Beliefs, and Engagement. *Journal of Educational Psychology, 99*(1), ss. 83-98. doi:10.1037/0022-0663.99.1.83
- Postholm, M. (2010). *Kvalitativ metode: En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kausstudier* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Postholm, M., & Jacobsen, D. (2011). *Læreren med forskerblick : innføring i vitenskapelig metode for lærerstudenter*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Reeve, J. (2006). Teachers as Facilitators: What Autonomy-Supportive Teachers Do and Why Their Students Benefit. *The Elementary School Journal, 106*(3), ss. 225-236. doi:10.1086/501484
- Reeve, J., & Tseng, C.-M. (2011). Cortisol reactivity to a teacher's motivating style: The biology of being controlled versus supporting autonomy. *Motivation and emotion, 35*(1), ss. 63-74.
- Reid, K. (2010). Finding strategic solutions to reduce truancy. *Research in education, 84*(1), ss. 1-18. doi:10.7227/RIE.84.1
- Ringdal, K. (2001). *Enhet og mangfold : Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). The Darker and Brighter Sides of Human Existence: Basic Psychological Needs as a Unifying Concept. *Psychological Inquiry, 11*(4), ss. 319-338. doi:10.1207/S15327965PLI1104_03
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000a). Intrinsic and Extrinsic Motivations: Classic Definitions and New Directions. *Contemporary Educational Psychology, 25*(1), ss. 54-67. doi:10.1006/ceps.1999.1020
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2001). On happiness and human potentials: A review of research on hedonic and Eudaimonic well-being. *Annual review of psychology, 52*(1), ss. 141-166. doi:10.1146/annurev.psych.52.1.141
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2011). A self-determination theory perspective on social, institutional, cultural, and economic supports for autonomy and their importance for wellbeing. I V. Chirkov, R. Ryan, & K. Sheldon (Red.), *Human autonomy in cross-cultural context : Perspectives on the Psychology of Agency, Freedom, and Well-Being* (1. utg., ss. 45-64). Dodrecht, Nederland: Springer.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-Determination Theory*. New York: Guilford Publications.
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2020). Intrinsic and extrinsic motivation from a self-determination theory perspective: Definitions, theory, practices, and future directions. *Contemporary Educational Psychology, 61*. doi:10.1016/j.cedpsych.2020.101860
- Ryan, R. M., & Huta, V. (2009). Wellness as healthy functioning or wellness as happiness: the importance of eudaimonic thinking (response to the Kashdan et al. and Waterman

- discussion). *The journal of positive psychology*, 4(3), ss. 202-204.
doi:10.1080/17439760902844285
- Ryan, R. M., Curren, R. R., & Deci, E. L. (2013). What humans need: Flourishing in an Aristotelian philosophy and self-determination theory. I A. S. Waterman (Red.), *The best within us: Positive psychology perspectives on eudaimonia* (ss. 57-75). Washington, DC: American Psychological Association.
- Ryan, R. M., Huta, V., & Deci, E. L. (2008). Living well: a self-determination theory perspective on eudaimonia. *Journal of happiness studies*, 9(1), ss. 139-170.
doi:10.1007/s10902-006-9023-4
- Ryan, R., & Deci, E. (2000b). Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being. *The American psychologist*, 55(1), ss. 68-78. doi:10.1037/0003-066X.55.1.68
- Ryan, R., & Deci, E. (2010). A Self-Determination Theory Perspective on Social, Institutional, Cultural, and Economic Supports for Autonomy and Their Importance for Well-Being. I *Human Autonomy in Cross-Cultural Context* (ss. 45-64). Dordrecht: Springer Netherlands.
- Ryan, R., & Deci, E. (2019). Brick by Brick: The Origins, Development, and Future of Self-Determination Theory. I A. J. Elliot (Red.), *Advances in motivation science* (ss. 111-156). Elsevier. doi:10.1016//bs.adms.2019.01.001
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ryff, C. D. (1989). Happiness Is Everything, or Is It? Explorations on the Meaning of Psychological Well-Being. *Journal of Personality and Social Psychology*, 57(6), ss. 1069-1081. doi:10.1037/0022-3514.57.6.1069
- Rønningen, G. E. (2003). Nærmiljø : nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid? I M. B. Mittelmark, & H. A. Hauge (Red.), *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?* (ss. 52-73). Bergen: Fagbokforlaget.
- Samdal, O. (2009). Trivsels- og helsefremmende arbeid i skolen. I K.-I. Klepp, & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (1. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Samdal, O., Mathisen, F. K., Torsheim, T., Diseth, Å. R., Fismen, A.-S., Larsen, T. M., . . . Årdal, E. (2016). *Helse Og Trivsel Blant Barn Og Unge. Resultater Fra Den Landsrepresentative Spørreundersøkelsen «Helsevaner Blant Skoleelever. En WHO-undersøkelse I Flere Land*. HEMIL-rapport 1/2016. Bergen: HEMIL-senteret, Universitetet i Bergen. Hentet fra <https://hdl.handle.net/1956/13072>
- Schüler, J., Sheldon, K. M., Prentice, M., & Halusic, M. (2014). Do Some People Need Autonomy More Than Others? Implicit Dispositions Toward Autonomy Moderate the Effects of Felt Autonomy on Well-Being. *Journal of Personality*, 84(1), ss. 5-20.
doi:10.1111/jopy.12133

- Sennett, R. (2004). *Respect : the formation of character in a world of inequality*. London: Penguin.
- Sieber, V., Schüler, J., & Wegner, M. (2016). The effects of autonomy support on salivary alpha-amylase: The role of individual differences. *Psychoneuroendocrinology*, 74(74), ss. 173-178. doi:10.1016/j.psyneuen.2016.09.003
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, 71(2), ss. 4-17.
- Smythe, E. A., Ironside, P. M., Sims, S. L., Swenson, M., & Spence, D. G. (2008, September). Doing Heideggerian hermeneutic research: A discussion paper. *International Journal of Nursing Studies*, 45, ss. 1389-1397. doi:10.1016/j.ijnurstu.2007.09.005
- Statistisk sentralbyrå [SSB]. (2021, 14. juni). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Stoll, L. (1999). Realising Our Potential: Understanding and Developing Capacity for Lasting Improvement. *An International Journal of Research, Policy and Practice*, 10(4), ss. 503-532. doi:10.1076/sesi.10.4.503.3494
- Svartdal, F. (2020, 12. juni). Psykososial. Store norske leksikon. Hentet fra Store norske leksikon: <https://snl.no/psykososial>
- Sæthre, H. (2014). *Å tilrettelegge for at studentene skal lykkes: En verktøykasse for utdanningsledere, studieadministrasjon, studenttillitsvalgte*. Bergen: @haas1-forl.
- Thagaard, T. (2003). *Systematikk og innlevelse : En innføring i kvalitative metoder* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thrana, H., Bliksvær, T., Handegård, T., & Anvik, C. (2009). *Hverdagsliv og drømmer : For unge som står utenfor arbeid og skole*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Tuominen-Soini, H., Salmela-Aro, K., & Niemivirta, M. (2008). Achievement goal orientations and subjective well-being: A person-centred analysis. *Learning and Instruction*, 18(3), ss. 251-266. doi:10.1016/j.learninstruc.2007.05.003
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 6. mai). Tilpasset opplæring. Hentet fra Tilpasset opplæring: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring/>
- Verdens Helseorganisasjon. (1948). *Constitution*. Hentet fra <https://www.who.int/about/who-we-are/constitution>
- Waterman, A. S. (1993). Two Conceptions of Happiness: Contrasts of Personal Expressiveness (Eudaimonia) and Hedonic Enjoyment. *Journal of personality and social psychology*, 64(4), ss. 678-691. doi:10.1037/0022-3514.64.4.678
- Wilkins, J. (2008). School Characteristics That Influence Student Attendance: Experiences of Students in a School Avoidance Program. *The High School journal*, 3, ss. 12-24. doi:10.1353/hsj.2008.0005

Vedlegg

V.1 Transkripsjonskonvensjoner

- [En enkel venstreklamme angir det punktet der en overlapping begynner.
-] En enkel høyreklamme angir det punktet der en overlapping slutter og en annen begynner.
- = Likhetstegn ved slutten av en linje og ved begynnelsen av neste linje viser at det ikke er noe "hull" mellom de to linjene-. Dette tegnet brukes også når det ikke er noe pause/mellomrom mellom to ord i samme setning der hvor det normalt sett er et mellomrom.
- (.) Et punktum i parentes angir et lite "hull" i eller mellom ytringer.
- ... Tre punktum indikerer en lengre pause.
- :: Kolonner angir forlengelse av lyden umiddelbart foran. Flere kolonner angir en lengre lyd.
- Ord Ord i kursiv angir en form for betoning, via tonehøyde og/eller omfang.
- ORD Store bokstaver angir lyder som er spesielt sterke i forhold til talen rundt.
- () Tomme parenteser angir at intervjueren ikke hører hva som blir sagt.
- En strek indikerer at informanten stopper midt i en setning.
- , Dette symbolet indikerer en normal kort pause i en ytring. Dette symbolet er noe kortere enn (.).
- . Punktum indikerer en normal kort pause mellom to ytringer.
- (H) Personen trekker pusten.
- (:) Personen smiler.
- (Hx) Personen puster ut.
- (@) Personen ler godt.
- (@rd) Personen ler mens hen prater.

V.2 Intervjuguide

Med det psykososiale miljøet menes her de mellommenneskelige forholdene, det sosiale miljøet og hvordan elevene og personalet opplever dette.

- Hvor har du vokst opp?
- Hvordan var det å vokse opp der?
- Hva gjorde dere på fritida?
 - Venner, familie, interesser
- Hva er din status i dag?

Vi skal nå fokusere nærmere på perioden da du gikk på skolen.

- Kan du forsøke å beskrive en typisk skolehverdag for deg på videregående? Velg en helt vanlig ukedag.
- Når begynte du å tenke på å slutte?
- Du sluttet på skolen, kan du skal fortelle meg litt om hva som fikk deg til å bestemme deg for det? Eventuelt ikke begynte på videregående.
 - Hva tenker du var grunnen til at det var vanskelig å være på skolen?
- Hvordan gjorde du det på skolen før du sluttet? Hvordan var karakterene dine?
- Husker du hvordan karakterene dine så ut på ungdomsskolen?
 - Tror du det påvirket overgangen til videregående skole?
 - Kom du inn på førstevalget ditt da du søkte på videregående?
 - Hva tenker du om det?

Tilhørighet

Om de følte seg hjemme på skolen og var i stand til å skape og opprettholde stabile og sterke mellommenneskelige bånd til lærere og medelever. Behovet for tilhørighet handler om å oppleve nærhet med andre, og å føle seg sett, hørt og ivaretatt. I tillegg handler det om å danne varige og nære relasjoner. Dette behovet, tilknytning, tilsvarer å føle seg trygt knyttet til og bli respektert av viktige andre.

Tilhørighet til medelever

- Kan du fortelle meg litt om klassen du gikk i?

- Hadde du gode venner i klassen?
- Hvordan var pausene mellom timene på skolen?
- Kjente du noen gang på ensomhet på skolen?
 - Kan du fortelle meg litt mer om det?
- Basert på det du har fortalt nå, opplevde du at skolen var et sted der hvor du hørte til?
 - Kan du si litt mer om det?
- Kan du huske om læreren la opp til og tilrettela for samarbeid i ulike læringsaktiviteter på skolen?
 - Hvordan opplevde du å samarbeide på ulike oppgaver?
 - Hjalp det dere å danne nære relasjoner til hverandre?
 - Hvis ikke, hva mener du lærerne burde ha gjort for å fremme relasjonsbygging?

Tilhørighet til og støtte hos lærerne

Emosjonell støtte

Emosjonell støtte viser i hvilken grad eleven opplever at han/hun blir verdsatt, akseptert, respektert og føler seg trygg sammen med læreren. En kan se på emosjonell støtte som hvordan elevene opplever at de blir oppmuntret og vist omsorg, respekt, empati og aksept fra læreren. Emosjonell støtte kan gjøre det enklere for elevene å spørre læreren om hjelp og at det er greit og akseptert å spørre om hjelp:

- Kan du forsøke å beskrive hvordan ditt forhold var til lærerne?
- Opplevde du at du hadde en trygg lærer som både respekterte elevene og hvor elevene respekterte læreren?
 - Kan du si litt mer om det?
- Fikk du inntrykk av at lærerne var interessert i elevene?
 - Hvordan kom det frem?
- Tok lærerne noen gang kontakt med deg i friminuttene?
- Kan du fortelle meg om den beste læreren du hadde, den som betydde mest for deg på videregående.
- Opplevde du at lærerne dine syntes det var greit at du stilte spørsmål?
- Når du holdt på med skolearbeid, opplevde du å få ros av lærerne?
- Opplevde du noen gang å bli ydmyket av lærerne dine?
 - Hva skjedde, og hva gjorde det med deg?

Instrumentell støtte

Instrumentell støtte vil si om eleven opplever at han/hun får de rådene, hjelpen og veiledningen som trengs i skolearbeidet. Instrumentell støtte handler om elevens opplevelse av å motta individuell veiledning og konkrete råd fra læreren, og i tillegg faglig tilrettelegging og utfordrende oppgaver:

- Var undervisningen godt tilpasset elevene i klassen?
- Opplevde du at lærerne fortsatte å forklare til du forsto?
- Forklarte læreren din deg det du ikke skjønnte?
- Forsøkte lærerne dine virkelig å svare på de spørsmålene du hadde?
- Hvis du trengte ekstra hjelp, ga lærerne dine deg det?

Autonomi

I lys av problemstillingen ønsker jeg å stille spørsmål hvorvidt eleven opplevde et læringsmiljø der de hadde medvirkning i skolearbeidet og anerkjennelse av egen atferd. Behovet for *autonomi* handler om individets innflytelse gjennom eget initiativ i sine omgivelser, selvstyre og anerkjennelse av egen person og atferd.

Klassemiljøet

- Kan du huske om klassen du var i ga rom for og var aksepterende for enkeltelevers initiativ?
 - Da tenker jeg f.eks. på om det var rom for å fremme forslag til felles aktiviteter i friminuttet eller sosiale aktiviteter i klasserommet.
- Hadde dere noen gang klasseråd og elevråd?
- Var det med eller uten lærerens tilrettelegging?
- Fikk dere være med å bestemme hvilke normer og regler som skulle gjelde for klassen?
 - Hvordan ble det gjennomført?

Lærerens tilfredsstillelse av valg

- Da dere arbeidet med ulike oppgaver og prosjekter, opplevde du at du ble gitt ulike alternativer du kunne velge mellom?
- Når dere ble gitt ulike arbeidsoppgaver, forklarte læreren da hvorfor dere skulle gjøre det?
- Følte du deg forstått av lærerne?
 - Hva gjorde/gjorde ikke lærerne da?

- Var læreren din flink til å vise oppmerksomhet og interesse til deg og de andre elevene i klassen?
- Opplevde du at læreren var omsorgsfull og brydde seg om elevene i klassen?
- Opplevde du at læreren din viste at han hadde tro på dine evner til å gjøre det bra i fagene?
- Når dere gjennomførte ulike oppgaver og aktiviteter, opplevde du da at lærerne dine kom med klare forventninger og konstruktive tilbakemeldinger?

Læreren manglende tilfredsstillende av valg

- Opplevde du noen gang at læreren din forsøkte å kontrollere alt du gjorde?
 - Kan du fortelle meg litt om hvordan du opplevde det?
- Var lærerne dine avslappet eller la de mye press på deg?
- Fikk du være med å bestemme hvordan undervisningen skulle foregå?
 - Hvordan ble dere hørt?
- Fikk du tilrettelagt undervisningen basert på hvordan du lærer best?
- Ble du behandlet høflig og med respekt av lærerne på skolen?
- Hadde du lærere som tok deg på alvor?

Kompetanse

Til slutt om de opplevde utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter. Kompetanse handler om å oppleve mestring og utfordring i aktiviteter og oppgaver. Kompetanse gjelder individets behov for å føle mestringsfølelse gjennom effektiv interaksjon i omgivelsene.

Tilpasset opplæring

- Kjedet du deg ofte når dere hadde undervisning og skolearbeid?
 - Hvorfor det?
- Husker du hvordan og hva slags tilbakemeldinger lærerne dine ga deg på skolearbeidet ditt?
- Ga lærerne deg passende utfordringer tilpasset ditt nivå?
- Fikk du vite hva som var forventet av deg?
 - Kan du si litt om hvordan det ble forklart?
- Fikk du vite hva som kunne bli bedre, og hvordan?
 - Hvordan ble det gjort?
- Tilrettela læreren for at dere kunne vurdere både eget arbeid og andres?
 - Kan du fortelle litt hvordan det ble gjort?
- Fikk du hjelp hvis du trengte det?

Indre motivasjon

Opplevd kompetanse og mestring er viktig for at barn og unge skal trives på skolen og ha energi til å møte og mestre utfordringer. Tiltak for å fremme dette i skolen vil være å tilrettelegge for hjelp og støtte knyttet til arbeidsoppgavene i skolen, samt gi tilstrekkelig med utfordringer til de elevene som har behov for det. Positive tilbakemeldinger fra lærer har også betydning for å bygge kompetanse og mestring hos elevene:

- Kan du fortelle meg litt om hvordan du opplevde fagene på skolen?
- Da du arbeidet med fagene, tenkte du da at dette liker du å holde på med?
 - Opplevde du at du mestret de?
- Hvordan taklet du utfordringen med nytt stoff på skolen?
 - Opplevde du at det ble tilpasset ditt kunnskapsnivå?
- Liker du å utfordre deg selv med oppgaver du ikke er sikker på om du klarer alene?
 - Fikk du slike oppgaver?
- Opplevde du at undervisningen var tilpasset ditt faglige nivå?

Skole-hjem samarbeidet

- Husker du hvordan skolen inkluderte foreldrene dine i hva som skjedde på skolen?
 - Var foreldrene dine med på ulike foreldremøter?
 - Fikk de være med å bestemme hva som skjedde på skolen?

Skoleledelsen

- Var du noen gang i kontakt med rektor ved skolen?
 - Kan du forsøke å beskrive hvordan det var?
- Snakket rektor noen gang til elevene i store grupper?
 - Kan du huske hva som ble sagt?
- Husker du om skolen eller lærerne gjorde noe aktivt for at alle skulle bli kjent med hverandre?

Selve valget om å slutte

- Hvor lenge gikk du med tanker om å slutte?
- Hva var den avgjørende årsaken til at du valgte å slutte?
- Tenkte du at du ville få det bedre dersom du valgte å slutte?
- Hva tror du har hatt mest å si for ditt valg om å slutte på skolen?

Møte med hjelpeapparatet

- Fortell om dine erfaringer med hjelpeapparatet.
 - Hva gikk hjelpen ut på?
 - Hvordan ble du møtt?
 - Hvilke offentlige instanser har du vært i kontakt med?
 - Fikk du den hjelp du hadde behov for?

Ungdommenes råd

- Dersom du ville komme med noen råd til lærere og skoleledelse, hva ville du sagt?
- Dersom du selv ville gjort noe annerledes mens du gikk på skolen, hva ville det vært?
- Hva skal til for at ungdom som har falt ut skal komme seg tilbake til skolen eller komme i gang med arbeid?
- Dersom du ville gitt råd til ungdom som har ulike utfordringer i skolen, hva ville det vært?

V.3 Informasjonsskriv med samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet «Frafall i videregående skole»?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å undersøke og forstå hvordan elever som har sluttet opplevde det psykososiale skolemiljøet. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med mitt masterprosjekt er å få innsikt i og kunnskap om elever i videregående skole som har sluttet eller som har vurdert å slutte på skolen. Derfor formulerer jeg min problemstilling: «*Hvordan forklares det psykososiale skolemiljøet blant unge mennesker som har sluttet på skolen?*»

I lys av denne problemstillingen vil det være interessant å undersøke i) hvorvidt elevene opplevde et læringsmiljø der de hadde medvirkning i skolearbeidet og anerkjennelse av egen atferd, ii) om de følte seg hjemme på skolen og var i stand til å skape og opprettholde stabile og sterke mellommenneskelige bånd til lærere og medelever, iii) og til slutt om de opplevde utfordringer og mestring i oppgaver og aktiviteter.

Dette er en masteroppgave.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Nord universitet er ansvarlig for prosjektet.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

For å kunne besvare min problemstilling er det viktig for meg å velge ut informanter som har valgt å slutte fordi de av ulike grunner mistrivdes på skolen.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette masterprosjektet har jeg valgt kvalitativ metode, og semistrukturert intervju. Som nevnt ovenfor er jeg interessert i å få besvart min problemstilling, og opplysningene registreres via lydopptak og notater underveis i intervjuet.

- Hvis du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du er med i et intervju. Selve intervjuet vil vare i cirka 1-2 timer. Intervjuet inneholder spørsmål om hva dine opplevelser og erfaringer med det psykososiale skolemiljøet er. Dine svar i intervjuet blir registrert via en lydopptaker.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

- Ved behandlingsansvarlig institusjon er det jeg som student og veilederen min som vil ha tilgang.
- For å sikre at ingen uvedkommende får tilgang til personopplysningene, vil navnet og kontaktopplysningene dine erstattes med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, og datamaterialet vil være innelåst og kryptert.

Som deltaker vil du ikke kunne gjenkjennes i publikasjon.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene anonymiseres når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 14.05.21. Ved prosjektslutt vil alle personopplysninger og opptak bli slettet.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- å få slettet personopplysninger om deg, og
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Nord universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med: Nord universitet ved Bente Forsbakk bente.forsbakk@nord.no eller på telefon: 7551 7707.

Vårt personvernombud: På e-post personvernombud@nord.no eller på telefon: 7402 2750.

Hvis du har spørsmål knyttet til NSD sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS på e-post (personverntjenester@nsd.no) eller på telefon: 5558 2117.

Med vennlig hilsen

(Forsker/veileder)

Bente Forsbakk

(Student)

Christian Berglund Jensen

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet "frafall i videregående skole, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i kvalitativ metode, semistrukturert intervju.

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Frafall i videregående skole - Et tap både for elev og samfunn

Referansenummer

823232

Registrert

06.08.2020 av Christian Berglund Jensen - christian.b.jensen@student.nord.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Nord Universitet / Fakultet for lærerutdanning og kunst- og kulturfag / Logopedi, spesialpedagogikk, tilpasset opplæring

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Bente Forsbakk, bente.forsbakk@nord.no, tlf: 75517707

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Christian Berglund Jensen, christianbjensen@mac.com, tlf: 99570033

Prosjektperiode

17.08.2020 - 10.12.2021

Status

10.06.2021 - Vurdert

Vurdering (2)

10.06.2021 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 31.05.2021

Vi har nå registrert 10.12.2021 som ny sluttdato for behandling av personopplysninger. Vi gjør oppmerksom på at ytterligere forlengelse ikke kan påregnes uten at utvalget informeres om forlengelsen.

NSD vil følge opp ved ny planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til videre med prosjektet!

19.10.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 19.10.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helse og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.05.2021.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

Nettskjema ved UiO og Microsoft OneDrive er databehandlere i prosjektet. NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Simon Gogl

Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)