

Randi Margrethe Deglum-Wiik

“Man må litt mer når man har en kontrakt med en avtale på”

En kvalitativ studie av RULF

– et tiltak mot frafall i videregående opplæring.

Masteroppgave i pedagogikk

Studieretning utdanning og oppvekst

Trondheim, januar 2012

Veileder: Nina Volckmar

Pedagogisk institutt

Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet

Forord

Tenk at jeg ENDELIG er ferdig med dette arbeidet. Denne dagen har jeg gledet meg lenge til, og den fylt av stolthet og lettelse. Det har vært et langt og begivenhetsrikt år for meg. Temaet for oppgaven, frafall i videregående opplæring, har alltid interessert meg. Det har derfor vært spennende å gjøre et dypdykk i temaet, samt å få intervjuer elever om det. Arbeidet har ført til mange oppturer og nedturer, og det har vært en spesiell opplevelse å til tider få kjenne temaet sitt på kroppen; å skrive om motivasjon og mestring når jeg selv ikke finnes motivert for å skrive og føler at jeg ikke får til noen ting. Mange fortjener dermed en stor takk for at de har hjulpet meg i havn med denne oppgaven.

Først og fremst vil jeg takke veilederen min, Nina Volckmar. Du har vært en god støtte som har kommet med mange oppmuntringer. Takk for gode råd og hyggelige samtaler. De flotte informantene som ønsket å bidra til oppgaven min fortjener også en stor takk. Uten dere hadde det ikke blitt noen studie! Videre vil jeg takke Rolf Helseth, min kontaktperson ved Ringsaker VGS som har hjulpet meg med informasjon, informanter og som har sørget for at intervjuene har kunnet finne sted. Takk også til alle mine medstudenter, spesielt de på lesesal 6491 og de fast besøkende. Alle vaffelfredager, quizer og flotte samtaler har vært definitive høydepunkt i en til tider grå og tung masterstudenthverdag! Ida Marie Bruun Jacobsen fortjener en stor takk for gjentatte korrekturlesinger, støttende ord og veiledning. Til slutt vil jeg takke familien min har heiet meg frem hver eneste dag. Men mest av alt vil jeg få takke Håvard, min ektemann, beste venn og klippe. Jeg ville aldri kunne fullført denne oppgaven om det ikke hadde vært for deg. Du har sittet mange kvelder med idemyldring, korrekturlesing og en trøstende skulder for en fortvilet og stresset masterstudent. Takk!

Randi Margrethe Deglum-Wiik

Trondheim, januar 2012.

Innholdsfortegnelse

1.0 INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for studien	1
1.2 Problemstilling	2
1.3 Studiens oppbygning	2
2.0 KONTEKST OG BAKGRUNN FOR STUDIEN	3
2.1 Frafall i videregående skole.....	3
2.2 Betydningen av sosial bakgrunn.....	3
2.3 Ulike tiltak.....	4
2.4 RULF.....	6
2.4.1 Hva er RULF?	7
2.5 Ny GIV	9
3.0 METODE	11
3.1 Valg av forskningsmetode.....	11
3.2 Intervju	11
3.3 Utvalg	12
3.4 Intervjuguiden	12
3.5 Intervjusituasjonen	13
3.6 Transkribering	13
3.7 Analyse.....	14
3.8 Kvalitet i kvalitativ forskning.....	15
3.9 Kvalitet ved intervju.....	15
3.10 Ethiske betraktninger.....	15
4.0 PRESENTASJON AV DATAMATERIALET	17
4.1 “Ann Cecilie”	17
4.2 “Marit”	20
4.3 “Erik”	23
4.4 “Eva”	25
5.0 TEORI	29
5.1 Motivasjon og forventning om mestring	29
5.1.1 Motivasjon.....	29
5.1.2 Indre motivasjon og selvbestemmelse.....	30
5.1.3 Målorientering.....	31
5.1.4 Mestring og forventninger om mestring.....	31

5.2 Samhold, tilhørighet og relasjoner i skolen.....	33
5.2.1 Lærer-elev-relasjon.....	33
5.2.2 Skole-hjem-samarbeid.....	34
6.0 DRØFTING.....	35
6.1 Motivasjon og forventning om mestring.....	35
6.1.1 Motivasjon og målorientering.....	35
6.1.2 Har RULF-kontrakten gjort elevene mer motivert for skolen?.....	37
6.2 Mestring og forventning om mestring.....	40
6.2.1 Mestring.....	40
6.2.2 Forventninger om mestring.....	40
6.3 Samhold, tilhørighet og relasjoner i skolen.....	42
6.3.1 Lærer-elev-relasjon.....	42
6.3.2 Om å bli sett.....	43
6.3.3 Viktigheten av et godt samhold i klassen.....	44
6.3.4 Relasjoner i hjemmet.....	45
6.4 Skole-hjem-samarbeid.....	47
6.5 Opplevelse av RULF.....	49
6.5.1 Hva er RULF?.....	49
6.5.2 Har RULF et forbedringspotensial?.....	50
7.0 AVSLUTNING.....	53
7.1 Egne refleksjoner.....	55
8.0 LITTERATURLISTE.....	57

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever ved VG1

Vedlegg 3: Samtykkeskjema til informantene

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Vedlegg 5: Informasjonsskriv om RULF

Vedlegg 6: RULF-kontrakt for yrkesfaglig og studiespesialiserende utdanningsprogram

1.0 INNLEDNING

Overgangen mellom ungdomsskolen og videregående skole er for de fleste et stort og viktig steg. I tiende klasse må alle elever velge studieretning for den videregående opplæringen, basert på egne ferdigheter og interesser. Å ta et slikt valg som 15-åring kan være hardt for mange, siden det har stor betydning for fremtiden. Valg av studieretning kan være avgjørende for om de vil få yrkes- eller studiekompetanse, som igjen er avgjørende for om de kommer inn i et høyere utdanningsløp. St.meld. nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* viser til at "[u]ten fullført videregående opplæring øker sannsynligheten for fattigdom og marginalisering senere i livet drastisk" (s. 35). Endrer eleven mening i studieretningsvalg etter påbegynt yrkesfaglig utdanningsprogram, er det mulighet for et påbygningsår. Da vil eleven ende opp med generell studiekompetanse, og stå med flere muligheter for videre utdanning. Det er flere faktorer som påvirker elevenes valg; sosial bakgrunn, interesser, ambisjoner, tidligere prestasjoner og foreldres utdanningsnivå (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008).

NIFU STEP-rapporten *Bortvalg og kompetanse* fra 2008 viser at under en tredjedel av de som startet på yrkesfaglige studieretninger i 2002 hadde oppnådd yrkeskompetanse etter fem år. Av de som startet på et yrkesfaglig løp var det 26 % av elevene som gikk over til studieforbereende løp og som gikk ut med studiekompetanse. 23 % fikk etter fullført yrkesfaglig studieløp ikke bestått og 24 % sluttet før de var ferdige. Totalt var det altså litt over halvparten som endte opp med enten yrkes- eller studiekompetanse av de som startet på yrkesfaglige studieretninger. Dette er en stor kontrast til studieforbereende linje, hvor hele 78 % av de som startet hadde oppnådd studiekompetanse etter fem år (ibid).

1.1 Bakgrunn for studien

En ser at det er store "lekkasjer" fra yrkesfaglig studieretning, og dette aktualiserer temaet jeg skal ta for meg i denne studien; frafall i videregående skole. I denne sammenheng har jeg evaluert et tiltak som har vært gjennomført siden 2008 ved Ringsaker videregående skole i Hedmark; RULF. Navnet er forkortelse for Ressurs = Ungdom + Lærer + Foresatte. Målet er å minke fravær og frafall i skolen ved hjelp av en samarbeidskontrakt mellom elev, lærer og foreldre. RULF har bakgrunn i den longitudinelle studien til Markussen og Sandberg fra 2004; *Bortvalg og prestasjoner*. Denne studien viser at elever som kommer fra hjem hvor støtten til utdanning er liten, i større grad enn andre elever avbryter videregående skole. Elever fra Hedmark kom dårligst ut. Rapporten dannet grunnlag for oppstarten av et nytt prosjekt ved Ringsaker VGS. Initiativtaker Rolf Helseth samlet seks kontaktlærere fra ulike

studieretninger. De utgjorde prosjektgruppa som skulle utarbeide tiltak og dette resulterte i RULF. Prosjektgruppa hadde en forforståelse om viktigheten av at elevenes og foreldrenes møte med videregående ble et positivt møte, som grunnlag for et godt fremtidig samarbeid. Det skulle med andre ord ikke etableres kontakt med bakgrunn i at det hadde skjedd noe negativt i forkant, slik det tidligere ble ved for eksempel høyt fravær (Solgaard, 2009). Da prosjektet ble startet høsten 2008 var det fem VG1-klasser og en VG2-klasse som deltok. Året etter ble det utvidet til alle VG1-klasser, før det i august 2011 ble innført også for VG2 (Helseth, samtale 05.11.2010; 04.11.2011; Solgaard, 2009).

1.2 Problemstilling

Denne studien tar utgangspunkt i følgende problemstillinger;

Hvordan opplever elever ved Ringsaker videregående skole RULF? Har tiltaket påvirket elevenes motivasjon, opplevelse av mestring og de relasjonelle bånd de har med lærer, foresatte og medelever? Har RULF bidratt til å knytte skole og hjem bedre sammen?

Det er ved bruk av kvalitativ forskningsmetode og intervju at jeg som forsker kan få bedre innsikt i hvordan elevene opplever sin skolehverdag, og hvordan de forholder seg til RULF (Dalen, 2004). Jeg har foretatt dybdeintervjuer av fire elever som går ved skolen; to elever fra studiespesialiserende utdanningsprogram og to elever fra yrkesfaglige utdanningsprogram. Det teoretiske grunnlaget med hovedvekt på Bandura, Deci og Ryan og Nordahl ble i hovedsak bestemt underveis i analysen av datamaterialet. Med utgangspunkt i datamaterialet kom jeg frem til tre hovedkategorier; 'Motivasjon og forventning om mestring', 'Samhold og tilhørighet' og 'Opplevelse av RULF'. Disse kategoriene analyseres og diskuteres opp mot det teoretiske grunnlaget og elevenes betraktninger.

1.3 Studiens oppbygning

Denne studien består av syv kapitler. I kapittel 2 beskrives konteksten og bakgrunnen for studien. Her presenteres temaet frafall i videregående opplæring, samt RULF. Det metodiske grunnlaget for studien begrunnes i kapittel 3, sammen med praktisk gjennomføring og etiske betraktninger. Videre presenteres elevenes fortellinger i kapittel 4. I kapittel 5 presenteres det teoretiske grunnlaget for drøftingen. Datamaterialet analyseres i kapittel 6 og blir drøftet opp mot det teoretiske grunnlaget. Kapittelet deles inn etter de tre nevnte kategoriene. I kapittel 7 oppsummerer jeg funnene i studien, i tillegg til å reflektere over forskningsprosessen.

2.0 KONTEKST OG BAKGRUNN FOR STUDIEN

I dette kapitlet ser jeg på bakgrunnen for studien; frafall i videregående skole. Det er viktig å danne seg et bilde av konteksten slik at leseren kan få kunnskap om temaet i forkant av teori og drøfting.

2.1 Frafall i videregående skole

Frafallsproblematikken i videregående opplæring er et viktig tema fordi elever som faller fra eller ikke består videregående opplæring står uten studie- eller yrkeskompetanse. Disse elevene har en større sannsynlighet for å havne utenfor arbeidsmarkedet og dermed måtte leve under fattigdomsgrensa senere i livet (St.meld. nr. 16 (2006-2007); Hernes, 2010). En tredjedel av elevene med påbegynt videregående opplæring faller fra (Ruud, 2011), dette tallet har holdt seg stabilt siden 1994 (Hernes, 2010). Markussen (2009) viser til at foreldrenes utdanningsnivå, kjønn og minoritetsbakgrunn har stor betydning for elevenes prestasjoner på ungdomsskolenivå, men at elevenes skoleprestasjoner på ungdomstrinnet har aller størst betydning for den videre kompetanseoppnåelsen. Elever som presterer godt i tidlig skolegang, vil trolig også oppnå gode prestasjoner på høyere utdanningsnivå (ibid).

Allerede på ungdomstrinnet kan en få indikasjoner på hvilke elever som er mest utsatt for å falle fra eller velge bort videregående opplæring. Det er hovedsakelig snakk om elever med svake resultater, høyt fravær og sviktende motivasjon. I tillegg rapporterer lærerne om en form for mentalt frafall i ungdomsskolen; elevene møter opp, men er mentalt fraværende i timene. Dette må bekjempes om en skal få flere gjennom den videregående opplæringen, som kan anses som selve inngangsbilletten til høyere utdanning eller arbeidsliv. Ungdomstrinnet er dermed et kritisk stadium i utdanningsløpet som i stor grad danner grunnlaget for den videregående opplæringen. (Buland, Havn, Finbak & Dahl, 2007; Hernes, 2010; St.meld. nr. 44 (2008-2009)).

2.2 Betydningen av sosial bakgrunn

Når en ser på de ulike utdanningsprogrammene den videregående opplæringen tilbyr, ser vi en stor forskjell når det kommer til frafall og gjennomføring av studiespesialiserende og yrkesfaglige utdanningsprogram. Som tallene presentert i innledningen av Markussen et. al (2008) viser, var det altså litt over halvparten av elevene som endte opp med enten yrkes- eller studiekompetanse av de som startet på yrkesfaglige studieretninger, mot nesten åtte av 10 på studieforberedende linje. Andre studier støtter opp om denne statistikken, se blant annet

stortingsmeldingene om *Tidlig innsats for livslang læring* (Nr. 16 (2006-2007)) og *Utdanningslinja* (Nr. 44 (2008-2009)), Markussen (2009) og Hernes (2010).

Majoriteten av elevene som ikke fullfører videregående opplæring, vil lide av å ikke ha tilegnet seg kunnskaper og ferdigheter på et tilstrekkelig nivå. Hvorfor de velger slik som de gjør, og hvor sannsynlig det er at de vil lykkes i skole og utdanning, har sammenheng med blant annet foreldrenes utdanningsnivå (St.meld. nr. 16 (2006-2007)). Har foreldrene grunnskole som høyeste utdanning, er det 50 % sjans for at elevene etter fem år har avbrutt sin videregående opplæring. Tilsvarende er det for elever med foreldre med lang høyere utdanning kun 10 % sjans for at de innen fem år avbryter videregående opplæring. Disse elevene har samtidig gjennomsnittlig over ett helt karakterpoeng høyere i alle fag, enn elever med foreldre med grunnskoleutdanning som høyeste utdanning. Forskjellen er størst i matematikk, der den gjennomsnittlige forskjellen ligger på hele 1,6 karakterpoeng (ibid).

Som stortingsmelding 16 (ibid) viser, har karakterene elevene får i grunnskolen betydning for hvilket utdanningsprogram de søker seg til. Jo bedre karakterer, desto større sannsynlighet er det for at eleven velger et studiespesialiserende utdanningsprogram. Dette henger også sammen med foreldrenes holdning til utdanning. Elevene får mer støtte i hjem hvor foreldrene har høyere utdanning, og fordi karakterene øker med foreldrenes utdanningsnivå, ser vi at det er en klar sammenheng mellom elevenes karakterer og familiebakgrunnen (ibid). Nordahl (2000) fant i sin studie *En skole – to verdener* signifikant sammenheng mellom elevers innstilling til høyere utdanning og utdanningsnivået til moren. De elevene som hadde en mor med høyere utdanning var mer innstilt på selv å ta videre skolegang utover grunnskole og videregående opplæring, enn elever med lavt utdannede mødre. Det er dessuten flere gutter enn jenter som avbryter opplæringsløpet, hele 31 % av guttene mot 21 % av jentene (St.meld. nr. 16 (2006-2007)).

2.3 Ulike tiltak

Hva gjøres for å hindre at elevene faller fra? Regjeringen melder i stortingsmeldingen om *Utdanningslinja* (nr. 44 (2008-2009)) at de vil legge til rette for flere veier til fullført videregående opplæring, som et ledd for å ta høyde for at alle elever lærer på ulikt vis. De skriver videre at elevene må få oppleve mestring i skolen. For å ivareta denne mestringsfølelsen, burde skolen kunne gi hver elev utfordringer tilpasset den enkelte. På denne måten vil elevene kunne lære mer og dermed også trives bedre. Gjennom opplevelse av mestring vil flere kunne motiveres (ibid).

Stortingsmeldingen om tidlig innsats (nr. 16 (2006-2007)) viser til ulike vellykkede forsøk på dette i Vestfold fylke. Her har de benyttet seg av kunnskapsbasert satsning mot frafall. Dette fylket var en del av prosjektet *Bortvalg og kompetanse* (Markussen et al., 2008), og har pågått siden 2004. Strategien er å fokusere på elevene med høyt fravær og svake karakterer fra grunnskolen, da disse elevene er de som har størst sannsynlighet for å falle fra videregående opplæring. Disse faktorene, i tillegg til sosiale forhold og hjemmesituasjon har betydning for om elevene vil fullføre eller avbryte den videregående opplæringen. Tiltak blir satt inn ved skoler med høyt frafall og ovenfor elevene med høyest fravær og lave karakterer fra grunnskolen (ibid).

To eksempler på slike tiltak som stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) viser til er systematisk oppfølging på Re videregående skole, samt mekanikerprosjektet ved Færder videregående skole. Ved Re VGS har de jobbet systematisk med elever som står i fare for å avbryte opplæringen sin, ved å la elevene bli hørt, sett og forstått. Lærerne opptrer kreativt og løsningsfokuseret, og dette har resultert i en frafallsprosent nede i 1,7 % for skoleåret 2005-2006 (ibid). Rektoren ved skolen sier at mange elever opplever å få ros for første gang når de begynner ved skolen, som bygger opp selvtilliten blant elevene. Samtidig er det kort avstand mellom lærere og elever, de samarbeider på tvers av klassene og opplever dermed et godt samhold (Ormestad, udatert). Mekanikerprosjektet ved Færder videregående skole i Tønsberg gikk ut på at PP-tjenesten ble engasjert i et samarbeid med skolens lærere, for å heve motivasjonen til elevene som kom fra grunnskolen med et dårlig skolemessig grunnlag. Dermed ble det høye frafallet som tidligere var et stort problem på linja redusert. Denne skolen gav elevene i en klasse på mekanisk avdeling muligheten til å benytte praksis og muntlig kommunikasjon som en erstatning for teori og lærebøker. Dette gjaldt også eksamen, hvor de i praksis fikk vise sine ferdigheter, og dermed ikke risikerte å falle igjennom en tradisjonell skriftlig eksamen. Elevene fikk stor valgfrihet i hva de ønsket å jobbe med på skolen, og det ble satt krav om at de måtte holde avtaler, møte opp på skolen om morgenen, og selv melde om fravær. Denne klassen fullførte grunnkurs med gjennomsnittlig bedre karakterer enn de andre klassene på mekanisk avdeling. Elevene reduserte også fraværsprosenten til et minimum, viste stor motivasjon og god atferd (St.meld. nr. 16 (2006-2007)).

I sin FAFO-rapport *Gull av gråstein* (2010) refererer Hernes til OECD-rapporten *Equity in Education* fra 2004 som konkluderer med at

(...) den store andelen av underytere skyldes en skole som i liten grad utfordrer den enkeltes intellektuelle kapasitet. Med andre ord: Frafall skyldes i liten grad for høye krav, men for dårlige opplegg og mangelfulle styringssystemer i utdanningssektoren (Hernes, 2010 s. 12).

Hernes viser videre til ulike tiltak for å bekjempe det store frafallet fra videregående opplæring. Et hovedpunkt han vektlegger sterkt er oppfølging. Det er da snakk om oppfølging av eleven fra lærerens og foreldrenes side, fra skoleledelsen til lærerne, fra kommune og fylke til de enkelte skolene og til sist fra de sentrale myndighetene som må følge opp fylkene og kommunene. I tillegg til dette fordrer oppfølging klart definerte mål, både trinnvis og for den enkelte elev, at det tilbys oppfølging mellom klassenivåene og at nødvendige ressurser er tilstede (ibid).

SINTEF-rapporten *Intet menneske er en øy* fra 2007 kartla iverksatte tiltak i fylkene som syntes å gi en positiv effekt på frafallet. Blant tiltakene var økt involvering av foreldre, fokus på å få til en god skolestart, styrking av både yrkes- og utdanningsveiledningen for elevene og en rask oppfølging av elevene ved fravær. Det bør arbeides langsiktig og målrettet med en sammensetning av slike tiltak, før det videre vil ha en påvirkning på frafallet (Buland, et al. 2007; Hernes, 2010).

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) nevner i tillegg temaet skole-hjem-samarbeid. Det fokuseres på at skolene må initiere en kontakt med foreldrene, spesielt i skoleovergangene, som et grunnlag for godt samarbeid. Ansvarsforholdene i dette skole-hjem-samarbeidet må avklares, og foreldrene må videre få informasjon om disse. Det blir foreslått foreldrekontrakter som et ledd i dette arbeidet. I denne kontrakten vil det bli avklart gjensidige forventninger. Disse kontraktene mellom skole og hjem vil kunne bidra til et større engasjement rundt konferansetimer og foreldremøter. Ved Ringsaker videregående skole har de kommet med et tiltak som baserer seg på nettopp dette med foreldrekontrakter. Dette tiltaket vil beskrives nærmere i neste avsnitt, før tiltaket om Ny GIV avslutter kontekstkapitlet.

2.4 RULF

Det finnes ikke mye skriftlig offentlig informasjon om RULF. Denne presentasjonen er derfor basert på informasjon hentet fra Solgaards masteroppgave (2009), nettsidene til Kriminalitetsforebyggende råd (KRÅD) (Ørslie, udatert), samtaler med tiltakets opphavsmann Rolf Helseth (05.11.2010, 04.11.2011), samt informasjonen jeg fikk i møte med Helseth, 5. november 2010 (vedlegg 5).

Skoleåret 2006/2007 og 2007/2008 ble RULF omtalt som Prosjekt RULF. Ved skolen har de siden 2008 bare brukt navnet RULF. Tiltaket er nå en del av utviklingsplanen ved skolen (Helseth, e-post, 4.11.2011). I denne oppgaven vil omtalen 'RULF', 'prosjektet RULF' og 'tiltaket' variere med hensyn til setningsoppbygging.

2.4.1 Hva er RULF?

Forkortelsen RULF står for Ressurs = Ungdom + Lærer + Foresatt. Det har som mål å minke fravær og frafall ved skolen. Dette gjøres ved å skrive en kontrakt som involverer både lærer og foresatt, i tillegg til eleven selv. Foreldrene blir ved semesterstart invitert til samtale både ved brev og per telefon for å sikre at de kommer i kontakt med alle foreldrene. Under denne samtalen forsøker kontaktlæreren å kartlegge elevens tidligere skolehistorie basert på hva eleven og foreldrene selv forteller. Informasjonen som blir gitt, danner grunnlaget for blant annet tilpasset opplæring. Det er altså ikke en start med "blanke ark" for elevene. Skolen bruker kunnskapen om elevenes tidligere skolehistorie for å legge et bedre grunnlag for den enkelte elev. Det avklares også mål med skolegangen, forventninger til skoleåret og det diskuteres eventuelle yrkesvalg. Disse blir nedskrevet i en kontrakt, hvor også konkrete mål i forhold til fravær og karakterer klargjøres (se vedlegg 6). I tillegg avtales det hvilke tiltak som skal iverksettes om eleven avviker fra kontrakten, ved for eksempel høyt fravær. Dette første møtet danner et grunnlag for videre samarbeid mellom skole og hjem. Videre inviteres det til en oppfølgingssamtale i begynnelsen av det andre semesteret, hvor målene justeres ved behov, og eventuelle andre endringer skrives ned (Helseth, 01.09.2010; Solgaard, 2009; Ørslie, udatert).

Et hovedmål med dette tiltaket er at elever og foreldre skal kunne få et godt første møte med den videregående skolen. Det kan dermed opprettes en god dialog mellom skole og hjem, og det diskuteres ulike mål og forventninger eleven har til det første skoleåret. Dialogen mellom skole og hjem skal på denne måten ikke startes med utgangspunkt i at noe negativt har skjedd. RULF ønsker med dette å få en nedgang i fravær og andelen som slutter uten fullverdig vitnemål (Solgaard, 2009; Ørslie, udatert). Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) la frem forslag om foreldrekontrakter som et tiltak mot frafall i videregående opplæring. Denne foreslåtte kontrakten åpner for en mulighet til å avklare gjensidige forventninger, hvor skole og hjem kan bli enige om tiltak og aktiviteter vedrørende den enkelte elev for det gjeldende skoleåret. RULF har omsatt dette i praksis, og har i tillegg valgt å inkludere eleven i denne kontrakten.

Helseth forteller i en samtale 4. november 2011 at RULF siden oppstarten i 2008 kun var et tilbud til VG1-klasser. Etter at Kunnskapsdepartementet i 2010 jobbet med en ny opplæringslov, ble Helseth kontaktet. De var interessert i tankegangen bak RULF. Helseth sendte dem en prosjektbeskrivelse som ble godt mottatt. I et utdrag fra Opplæringslova (1998) § 20-4 i er det i følge Helseth punkter som ligner mye fra beskrivelsen han sendte dem:

[f]oreldra til ikkje myndige elevar på Vg1 og Vg2 har første halvår av opplæringsåret rett til minst ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg og eleven sin kompetanse i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om utviklinga til eleven i lys av opplæringslova § 1-1, generell del og prinsipp for opplæringa i læreplanverket. Samtalen skal klargjere korleis eleven, skolen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven. Eleven har rett til å vere med i samtalen med foreldra.

Etter at den reviderte loven trådte i kraft 1. juli 2010, har skolen jobbet med en utvidelse av RULF. Skolen rapporterer at de har fått mange positive tilbakemeldinger av både foreldre og elever. Prosjektleder Helseth ønsket dermed å videreføre RULF til å gjelde VG2-trinnet (e-post, 04.11.2011). Fra skoleåret 2011/2012 brukes RULF på alle utdanningsprogram på VG1- og VG2-trinn. Mange elever fyller 18 år i andre semester av VG2, og kan dermed velge om de vil ha med foreldrene eller ikke på RULF-samtalen. Skolen deler ut et egenmeldingsskjema ved skolestart i VG1 til alle elever. På dette skjemaet må de blant annet krysse av for om skolen skal kunne kontakte foreldrene om det skulle være noe, etter at de fyller 18 år. Mange elever svarer ja på dette spørsmålet, og foreldrene til disse elevene blir dermed invitert til oppfølgingssamtalen som finner sted andre semester på VG2-trinn (ibid).

Prosjektledelsen rapporterer om suksess siden oppstarten, både når det gjelder fraværet og antall elever som har valgt å avslutte skolegangen. Skoleåret 2006/2007 var det totale fraværet i VG1-klasser på 11,98 %. Fraværsprosenten har falt jevnt ned til 7,04 % for skoleåret 2010/2011. På det laveste var fraværet på 6,87 % i skoleåret 2008/2009. Totalt for hele skolen har det skjedd en nedgang i fravær, fra 10,29 % i skoleåret 2006/2007 til 6,85 % i 2010/2011. Når det gjelder antall elever som velger å avbryte sin videregående opplæring det første året ved skolen, ser vi en signifikant nedgang fra hele 21 elever i skoleåret 2006/2007 til 8 elever i 2009/2010 (Helseth, 01.09.2010). For skoleåret 2010/2011 var det 10 elever som sluttet ved VG1 (Helseth, e-post 04.11.2011).

I samtaler med Helseth 5. november 2010 og 4. november 2011 forteller han at RULF har blitt innført ved alle videregående skoler i Hedmark og flere ellers på Østlandet. Flere skoler i Trøndelag har også planlagt oppstart av prosjektet, blant annet skoler i Leksvik kommune hvor han har presentert tiltaket.

Som et ledd for å minke frafallet har regjeringen våren 2011 satt i gang et landsomfattende prosjekt, ny GIV, som beskrives i det følgende. Dette tiltaket har ved Ringsaker VGS vært gjennomført ved siden av RULF.

2.5 Ny GIV

Ny GIV står for *Gjennomføring i videregående opplæring*. Som navnet tilsier søker de å få flere elever til å fullføre videregående skole på normert tid (5 år). Prosjektet hadde oppstart våren 2011. På Kunnskapsdepartementets nettsider får vi vite at; “Ny GIV er et treårig prosjekt som har som mål å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner for å bedre elevenes forutsetninger for å fullføre og bestå videregående opplæring” (udatert a, andre avsnitt). Det er organisert i tre delprosjekter; *Overgangsprosjektet*, *Oppfølgingsprosjektet* og *Statistikkprosjektet* (Kunnskapsdepartementet, 07.09.2011a, 07.09.2011b, udatert c).

De 10 % svakeste elevene i tiende klasse får i siste semester tilbud om å delta i overgangsprosjektet til Ny GIV (Rosenborg, 2011). Disse får intensiv opplæring for å styrke sine lese-, skrive- og regneferdigheter. Denne opplæringen videreføres i overgangen til og i videregående opplæring om det er behov (Kunnskapsdepartementet, 11.11.2010). Det fokuseres samtidig på tidlig innsats i 1.-4.-trinn i grunnskolen. Disse elevene får tilbud om gratis leksehjelp, i tillegg til en økning i timetall i fagene norsk, engelsk og matematikk. Det har kommet til to nye fag på ungdomstrinnet; arbeidslivfag og utdanningsvalg. Disse fagene skal fungere som henholdsvis en praktisk innføring i de yrkesfaglige utdanningsprogrammene, og som en utprøving av det faglige innholdet i ulike utdanningsprogram. Utdanningsvalg skal i tillegg fungere slik at grunnskole og videregående opplæring blir knyttet bedre sammen, og dette faget er obligatorisk (Kunnskapsdepartementet, 23.08.2010, udatert b).

De tre delprosjektene er organisert slik at de sammen vil gi et helhetlig tilbud. I overgangsprosjektet skal det prøves ut nye modeller for tilpasset opplæring, for å gi svakt presterende elever bedre mulighet til å gjennomføre videregående opplæring (Kunnskapsdepartementet, 07.09.2011a; Ruud-Olsen, 2011). Oppfølgingsprosjektet søker å styrke samarbeidet mellom fagopplæringen, skolene, oppfølgingstjenesten og NAV. Målsetningen er å fange opp de elevene som har havnet utenfor skoleopplæringen eller arbeid, og motivere disse tilbake (Kunnskapsdepartementet, udatert c). Statistikkprosjektet vil utvikle indikatorer og statistikkgrunnlag for å vurdere overgangs- og oppfølgingsprosjektets

måloppnåelse. Det er her i hovedsak snakk om fire ulike måleindikatorer; overgang, frafall, gjennomføring og sluttet i løpet av skoleåret (Kunnskapsdepartementet, 07.09.2011b).

Etter at Kunnskapsdepartementet annonserte planene om Ny GIV i slutten av 2010, ble det satt raskt i gang opplæring av lærerne ved Ringsaker VGS. De første Ny GIV-elevne kom til skolen i august 2011, og prosjektet er således fortsatt i startfasen. En kan på dette tidspunkt ikke si noe om hvilken påvirkningskraft de to tiltakene vil ha på hverandre. Slik det er planlagt vil ikke Ny GIV påvirke RULF. Hovedårsaken til dette er at de er rettet mot to ulike målgrupper. Ny GIV retter seg mot de 10 % svakeste elevene fra tiende klasse, for å sørge for at de besitter den grunnleggende kunnskapen de trenger for videre opplæring. RULF er på sin side rettet mot alle elever på VG1 og VG2, i et forsøk på å redusere fraværet og frafallet, samt å etablere et godt forhold mellom skole og hjem. Disse tiltakene vil dermed kunne fungere side om side.

3.0 METODE

I dette kapitlet presenteres det metodiske grunnlaget for studien. Først gjør jeg greie for mitt valg av forskningsmetode og begrunner dette valget. Videre ser jeg på utvalget, intervjuguiden, intervjusituasjonen, transkripsjonsprosessen, analysen, kvalitet i kvalitativ forskning og i intervju, og til slutt utdypes etiske forhåndsregler jeg måtte ta.

3.1 Valg av forskningsmetode

Formålet med dette prosjektet er å få et innblikk i elevenes opplevelser og erfaringer med RULF. Jeg har derfor valgt å benytte kvalitativt forskningsintervju, slik blant annet Monica Dalen (2004) og Steinar Kvale (1997) presenterer det. Mitt mål med valg av intervjustudie som forskningsteknikk var å få ta del i elevenes egne opplevelser av utdanningsvalg, skolehverdag, RULF, samhold og trivsel. Det var samtidig viktig for meg at intervjuene foregikk i en uformell setting, og i et av skolens rom, slik at det ikke medførte noen form for ulempe for elevene.

For best å få tak i elevenes opplevelser og erfaringer med RULF, ønsket jeg å foreta dybdeintervju. Jeg fikk på denne måten frem elevenes stemme, samt belyse ulike sider ved tiltaket. Ved å gjøre dette fikk jeg informasjon både om forskningstemaet, og hvordan elevene erfarer sine liv, følelser og tanker (Thagaard, 2002). Jeg ønsket å ha mulighet til å stille oppfølgingsspørsmål underveis, og samtidig ha på forhånd klargjorte spørsmål og temaer, og derfor falt valget på semi-strukturerte intervjuer.

3.2 Intervju

Det semistrukturerte intervjuet utformes som en samtale hvor begge deltakere kan bestemme retningen på samtalen. Her er intervjuguiden "ufullstendig" ved at den ikke inneholder alle spørsmål som vil bli tatt opp i intervjuet. En del av spørsmålene oppstår i selve intervjusituasjonen, som oppfølgingsspørsmål, tolkningsspørsmål eller om elevene kommer inn på temaer jeg selv ikke har tenkt over på forhånd. Det er med andre ord en fleksibel intervjuform (Postholm, 2005). Denne intervjuformen gjorde at jeg som forsker hadde noen fastlagte spørsmål og temaer å støtte meg til underveis. Samtidig fikk jeg muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål og la samtalen bli delvis styrt av informantene.

Det finnes forskjellige meninger om hvor mange informanter en bør benytte ved en intervjustudie. Et minimum bør være tre informanter. Datamaterialet forskeren sitter igjen med etter endte intervjuer må analyseres og bearbeides for å komme frem til essensen i informantenes opplevelser (ibid).

3.3 Utvalg

På grunn av studiens begrensede omfang ønsket jeg å intervju fire elever. Kriteriet for informantene var at de gikk VG1 ved Ringsaker Videregående skole. Ut over dette ønsket jeg to elever fra studiespesialiserende utdanningsprogram og to elever fra de yrkesfaglige utdanningsprogrammene. Min kontaktperson ved skolen, Rolf Helseth, sa seg villig til å finne informanter til meg. På denne måten hadde jeg ingen påvirkning på hvilke elever som ble valgt ut. Jeg sendte et informasjonsskriv (se vedlegg 2) som han delte ut i de aktuelle klassene. Elevene som var interessert i å snakke om RULF og dermed meldte seg frivillig, ble valgt til å delta. På denne måten hadde heller ikke Helseth stor påvirkning på utvalget. I den ene forespurte klassen var det mange som meldte sin interesse, og det ble blant disse foretatt trekning ved lapper. Intervjuene ble gjennomført den påfølgende uka etter at informantene var på plass. Alle informantene skrev under på et samtykkeskjema (se vedlegg 3) før selve intervjuet startet.

3.4 Intervjuguiden

Intervjuguiden ble utarbeidet med utgangspunkt i problemstillingen jeg formulerte ved oppstarten. Jeg føyde også til temaer som omhandlet blant annet elevenes bakgrunn. Jeg ønsket at intervjuguiden på best mulig måte skulle dekke de ulike aspektene ved en tenårings skolehverdag, samt gi kunnskap om RULF og dets betydning for elevene. I arbeidet med intervjuguiden var fokuset mitt at intervjuet skulle fungere som en dialog, og det ble dermed viktig å formulere spørsmål som var lette å forstå og som var frie for akademisk språk (Kvale, 1997). Jeg kom frem til følgende hovedtemaer; overgangen fra ungdomsskolen til videregående, RULF, hjemmesituasjon og motivasjon og trivsel. Temaene ble fremstilt i denne rekkefølgen. Alle disse temaene tar opp aspekter ved ungdommenes liv, og det er dermed noe som kan interessere dem, slik Kvale (1997) beskriver. Intervjuguiden hadde under de ulike temaene noen hovedspørsmål, hver med forslag til utfyllende spørsmål (Dalen, 2004). Det første temaet, overgangen fra ungdomsskolen til videregående, var ment som en myk start på intervjuet. Her fikk jeg også vite litt om deres begrunnelse for valg av studieretning. Avslutningsvis i intervjuet fikk elevene spørsmålet “hva er viktigst for at du skal fullføre videregående opplæring?”. Med dette spørsmålet fikk de selv oppsummert de viktigste punktene fra det de hadde svart tidligere i intervjuet, og samtale rundt disse punktene fungerte som en naturlig avslutning på intervjuene.

I kvalitativ forskning kan det være lønnsomt å utføre et prøveintervju for å teste ut intervjuguiden (ibid). Dette valgte jeg å gjøre, og jeg fikk dermed testet ut både spørsmålene

mine og meg selv som intervjuer. Jeg testet intervjuguiden på min mann, som gikk inn i rollen som en 16-åring. Jeg hadde ingen tilgjengelig person i riktig alder til å utføre prøveintervjuet på, og heller ingen som hadde erfaring med RULF. Intervjuet ble dermed ikke testet ut under optimale forhold, men jeg følte jeg likevel fikk utbytte av det. Jeg endte opp med å kutte ut enkelte spørsmål, og formulerte flere nye spørsmål slik at intervjuguiden fremsto mer helhetlig. Samtidig fikk jeg prøvd ut diktafonen, slik at jeg var sikker på hvordan denne fungerte før intervjuene.

3.5 Intervjusituasjonen

Før selve intervjuet startet, informerte jeg hver elev om bruken av diktafon. Ingen av elevene hadde innvendinger angående bruken av lydopptak. Dette gjorde at alt som ble sagt ble tatt opp på bånd, og jeg kunne dermed konsentrere meg om å lytte til det elevene fortalte (Dalen, 2004; Thagaard, 2002). Jeg forsøkte å skape en uformell stemning mellom meg selv og elevene, før jeg fortalte dem om temaet mitt, min problemstilling, hva jeg vil bruke intervjumaterialet til, samt deres anonymitet. De skrev under på en samtykkeerklæring, og elevene fikk anledning til å stille spørsmål om de lurte på noe før selve intervjuet startet.

De fire hovedtemaene under intervjuene bidro til en naturlig flyt i samtalen. Jeg lyttet aktivt, var interessert i det elevene fortalte meg, og stilte oppfølgingsspørsmål der dette falt seg naturlig (Dalen, 2004). Jeg forsøkte å sjelden benytte meg av ledende spørsmål slik Postholm (2005) anbefaler, hovedsakelig bare som oppsummering av det elevene hadde sagt. Slik fikk jeg en bekreftelse på at jeg hadde forstått dem riktig, og at jeg ikke ville kunne feiltolke dem ved transkripsjonsarbeidet. Dette ansees som et kvalitetskriterium ved kvalitative intervju, å verifisere egne tolkninger av hva som er blitt sagt (Kvale, 1997). Jeg var påpasselig med kroppsspråket mitt under intervjuene, ved at jeg ønsket å virke så åpen og interessert som mulig. Som et ledd i denne prosessen benyttet jeg et hverdagslig språk, samt dialekten jeg har til felles med informantene. Ved å lytte aktivt kunne jeg stille gode oppfølgingsspørsmål, samt undersøke nærmere ulike aspekter ved elevenes beretninger som var interessante. Jeg gav også rom for pauser, slik at informantene fikk tid til å tenke seg godt om, og dette bidro til å skape flyt og fremgang i samtalene.

3.6 Transkribering

Med elevenes samtykke brukte jeg som nevnt diktafon under intervjuene. Jeg fikk inntrykk av at elevene var uanfektet av bruken av diktafonen, og at de snakket fritt og uhemmet. Som Kvale (1997) skriver, er det viktig å ha god lyd kvalitet på opptakene for å sikre

datamaterialets pålitelighet. Dette var viktig for meg, så jeg benyttet en moderne diktafon med god lyd kvalitet. Intervjuene ble gjennomført på skolens konferanserom, hvilket eliminerte all bakgrunnsstøy. Det ble dermed meget god kvalitet på alle lydopptakene.

Jeg valgte å gjøre all jobben selv, både med intervjuene og med transkriberingen. Ved å transkribere selv fikk jeg muligheten til å bli bedre kjent med mine egne data (Dalen, 2004; Kvale, 1997). Dette bidro til å sikre kvaliteten på datamaterialet mitt. Jeg satte også i gang med transkriberingen samme dag som de første intervjuene ble gjennomført slik Dalen (2004) anbefaler, og alle transkripsjoner var ferdige innen en uke. Ved å transkribere nærmest umiddelbart hadde jeg intervjuene friskt i minne. I transkriberingen benyttet jeg fiktive navn på elevene og lærere de nevnte. Dette gjorde jeg for å bevare elevenes anonymitet. At de ville være anonyme var også et punkt i samtykkeerklæringen de skrev under på før selve intervjuet startet.

Jeg ønsker å vektlegge min nærhet i alder til informantene, samt lik dialekt. Jeg valgte å transkribere så muntlig som mulig, og med mest mulig nærhet til dialekten. Dette fordi jeg ikke ønsker at sitatene skal fremstå som ren bokmål, men heller ha preg av den faktiske kulturen på skolen. Enkelte ord og uttrykk ville uansett ikke la seg oversette hensiktsmessig, slik som “mæssom”, “åssen” og “level”. På enkelte sitater har jeg valgt å fjerne såkalt støy, slik som repeterende “eh”, gjentakelser og ufullstendige setninger som ikke har noen betydning for innholdet. Dette har jeg gjort for at innholdet skulle bli lettere å lese. Jeg har også tilført enkelte ord i klammer når jeg siterer i denne oppgaven. Disse ordene er ikke med i selve transkripsjonen, men er tilført for å gjøre setningene det gjelder bedre lesbare.

3.7 Analyse

Min fremgangsmåte i analysen har preg av induktiv forskning. Teorien har blitt valgt ut med utgangspunkt i hva elevene har svart og hva som har kommet frem som essens i de fire intervjuene. Ved å gjennomgå hvert intervju gjentatte ganger, fikk jeg stadig mer oversikt over datamaterialet mitt. Jeg trakk ut essensen i hva hver enkelt elev hadde svart ved å bruke en form for meningskategorisering som Kvale (1997) beskriver. Jeg skrev i margen ved elevenes utsagn, og et par av disse kodingene endte som deloverskrifter i drøftingen, ettersom flere av elevene nevnte mye av det samme. Underveis i analysearbeidet snevret jeg materialet inn i tre hovedkategorier; motivasjon og forventninger om mestring, samhold og tilhørighet, og opplevelse av RULF. Disse kategoriene dannet grunnlaget for valg av teori.

3.8 Kvalitet i kvalitativ forskning

Da min masterstudie begrenser seg til dybdeintervjuer av fire elever, kan en ikke snakke om generaliserbarhet i ordets rette forstand. Da ville en hatt bruk for et stort utvalg informanter som er tilfeldig trukket, og som kan si noe om tendenser for populasjonen (Kvale, 1997). En kan heller snakke om naturalistisk generalisering i mitt tilfelle. Postholm beskriver dette ved at "[l]eseren av teksten kan kjenne igjen sin egen situasjon i beskrivelsen, og erfaringer og funn som er beskrevet i teksten, kan dermed også oppleves som nyttige for egen situasjon" (2005, s. 131). Min studie er bundet til tid og sted, og vil dermed ikke kunne reproduseres, som er et krav til en studies reliabilitet. Her kan vi istedenfor snakke om studiens pålitelighet, hvor jeg må dokumentere min forskningsprosess så nøye som mulig, slik at leseren kan se min fremgangsmåte. Dette er med på å øke studiens troverdighet, i tillegg til sitatbruk og beskrivelse av subjektive opplevelser som en vil se er brukt senere i oppgaven, samt bruk av ulike kilder og teorier (Postholm, 2005). Jeg har valgt å gi leseren en fyldig beskrivelse av de fire elevene jeg intervjuet. Dette har jeg gjort for å tilfredsstillende kravet om tykke beskrivelser som beskrevet av Geertz (1973 i Dalen, 2004 s. 65; Postholm, 2005 s. 51).

3.9 Kvalitet ved intervju

Kvale (1997) presenterer flere kvalitetskriterier for det ideelle forskningsintervjuet. Det han mener er viktigst er at kvaliteten på intervjuet er god. Dette legger føringer for kvaliteten på analysering og rapportering av intervjuet, som igjen påvirker kvaliteten på den endelige forskningsrapporten. Jeg har tidligere nevnt to av kvalitetskriteriene Kvale presenterer; at det ideelle intervjuet skal tolkes underveis, samtidig som forskeren søker å bekrefte sine egne oppfatninger av hva informanten sier etter hvert som ulike temaer tas opp. Jeg forsøkte å oppfylle disse kriteriene ved mine intervjuer. Ut over disse kriteriene nevner Kvale (ibid) viktigheten av at informanten kommer med innholdsrike, spontane og lange svar på forskerens korte spørsmål. Lengden på svarene elevene kom med var av varierende grad, men jeg føler jeg fikk tilfredsstillende svar på det meste jeg spurte om.

3.10 Etiske betraktninger

En må forholde seg til overordnede etiske prinsipper ved all vitenskapelig forskning i Norge. Disse prinsippene er nedfelt i lover og retningslinjer, deriblant hos Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsfag, jus og humaniora, forkortet NESH. Disse retningslinjene skal blant annet hjelpe meg som forsker til å reflektere over mine etiske holdninger og oppfatninger, samt at jeg sikrer personvern (NESH, 2009). Postholm (2005) tar

opp det etiske temaet om å holde tilbake informasjon. I mine intervjuer kom det ikke frem opplysninger som eventuelt kunne medføre skade, slik at ingen informasjon blir holdt tilbake av etiske grunner. Under intervjuene var jeg forsiktig med å ikke legge ord i munnen på elevene, og jeg sørget i etterkant for at sitatene ble korrekt gjengitt.

I Kvale (1997) nevnes tre etiske regler ved forskning på personer; informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser. Jeg informerte elevene om undersøkelsens overordnede mål og at all deltakelse er frivillig og at de kunne trekke seg når som helst. Med konfidensialitet menes at jeg måtte ta hensyn til at personlige data ikke offentliggjøres, med mindre elevene samtykker til dette. Dette ble ikke en problemstilling i forbindelse med mine intervjuer, da ingen personlige data ble oppgitt. Til sist måtte jeg tenke over konsekvenser for de som deltar, samt gruppen informantene representerer, altså elevene. Samtidig måtte jeg være forsiktig med hvor langt jeg gikk med mine spørsmål i intervjusituasjonen, da denne bar preg av personlig nærhet (ibid).

Videre må all forskning som inneholder personopplysninger og barn som informanter meldes til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste – NSD (Dalen, 2004). Dette er noe jeg måtte gjøre da mine informanter var under 18 år, og tilbakemeldingen jeg fikk var at min studie ikke var meldepliktig etter personopplysningslovens §§ 31 og 33 (se vedlegg 4).

4.0 PRESENTASJON AV DATAMATERIALET

I det følgende vil jeg presentere de elevene jeg har intervjuet, og gi en samlet fremstilling av det datamaterialet som ligger til grunn for analysen. Jeg benytter fiktive navn på elevene; Ann Cecilie, Marit, Erik og Eva. Sitatene som blir brukt i dette kapitlet er hentet fra transkripsjonen av intervjuene.

4.1 “Ann Cecilie”

Ann Cecilie er ei jente på 21 år. Hun begynte på førstevalget helse- og sosialfag. Dette er hennes andre forsøk på VG1 ved samme studieretning, da hun av personlige årsaker måtte avbryte skolegangen første gang. Hun har ambisjoner om å ta høyere utdanning i likhet med hennes mor og fostermor. RULF har gitt Ann Cecilie større motivasjon og hun føler en forpliktelse til kontrakten hun utarbeidet i samarbeid med kontaktlærer.

Ann Cecilie følte at hun ved skolestart 2010 ble tatt godt i mot av sin egen lærer, som håndhilste på alle elevene sine og som brukte deres navn;

så håndhilser man på lærerne (...) så gikk vi inn en og en i klasserommet, og da sa læreren «Hei Stian» og «Hei Ann Cecilie» til alle da (...) så hu huska alle navna våres så det var veldig koselig da, da veit man at «Okei hu veit hvem jeg er i hvert fall!».

Hun følte dette bidro til at hun ikke bare var en i mengden, læreren visste navnet hennes fra første stund. Hun kjente ingen i klassen fra før, ble fort kjent med alle da hun gikk i en liten klasse med 16 elever.

På spørsmål om Ann Cecilies forståelse av hva RULF er, svarer hun at

jeg kjenner det som på en måte det er samtale med kontaktlærern, og at man går litt gjennom hva slags forventninger man har til året og i forhold til både det faglige og det sosiale og alt. Og så er det jo den kontrakten som kontaktlærer har med hjemmet da, og at alt skal være litt åpent, at alle parter får være med og ja.. Så det er jo litt, før så hadde vi jo sånn konferansetimer, og det er jo litt det samme som det bortsett fra at det er ett annet navn. Men nå er det veldig mye vekt på det da, at nå skal det være åpent og.

Videre beskriver hun at hennes førsteinntrykk av RULF var positivt, spesielt for de som er i fare for å slutte på skolen;

veldig bra fordi det er jo veldig mange som faller fra. Jeg ser det, jeg har sett hvert eneste år at det alle er kjempemotivert på starten og så begynner det, så går det mot vinter og folk begynner å sove lenge om morgenen og kommer ikke den og den dagen og når vi har prøver og sånn, og så plutselig etter jul så er det ganske mange som ikke er her lenger. Så da det er bra at det er .. At lærerne vet at de kan ta kontakt med hjemmet og si at «Hallo, hvor er personen?» og «Når kommer personen på skolen?» og «Hvorfor er ikke personen på skolen?». (...) Nå er jo utdanning alt, så... Da man må bare bli ferdig med utdannelsen sin og ja. Det er veldig viktig at folk følger det opp.

Da Ann Cecilie er over 18 år og ikke lenger bor hjemme, avtalte de at samboeren hennes ville fungere som kontaktperson. Han ville bli kontaktet dersom Ann Cecilie ikke møtte opp på skolen og kontaktlæreren ikke fikk tak i henne. Læreren ringte til samboeren like etter møtet for å introdusere seg selv og opprette kontakt med han. Samboeren var ikke med på Ann Cecilies RULF-møte. Hun opplevde derfor samtalen som en form for ordinær lærer-elev-samtale slik hun var vant til fra sitt første år ved Ringsaker VGS, før RULF-prosjektet ble startet.

I samtalen med kontaktlæreren ble temaer som hjemmesituasjon tatt opp. Dette for at læreren skulle få kunnskap om eleven kunne ha spesielle grunner for ikke å møte opp på skolen. Ann Cecilie synes dette med å ta opp personlige temaer var positivt. Hun beskriver at om hun skulle ha noen problemer, er det lettere å informere læreren om dette i en slik setting;

jeg er ikke en sånn person som pleier å si ting sjøl liksom. Da syns jeg det er mye bedre når folk tar kontakt med meg og sier «Hvordan går det egentlig?», for da er det mye lettere å si det, hva enn det skulle vært liksom.

Det ble også tatt opp hvilke forventninger Ann Cecilie har til karakterene sine i de ulike fagene. Dette synes hun var bra, for da vet læreren hva han kan forvente av eleven, og tilpasse seg deretter. Stort sett var det læreren som styrte samtalen med Ann Cecilie, ut i fra en liste med temaer som alle elevene skulle gjennom. På spørsmål om hun kunne tenke seg å ha noen andre lærere tilstede på samtalen svarer hun at skolens rådgiver godt kunne deltatt, da hun har hatt lange samtaler med han tidligere;

men om rådgiver eller noe sånn hadde vært med på samtalen så hadde jo sikkert det gjort...at det hadde blitt litt bedre (...) eller i hvert fall jeg har vært å prata mye med rådgiver om ja, ting som lærern min ikke kan noe om og vet noe om, og da er det jo greit at det de på en måte har (...) hørt det før da, før man kommer.

Kontrakten til Ann Cecilie gikk ut på at hun skulle møte på skolen hver dag, og gjøre det så godt hun kunne i alle fag. Hennes mål for året var å ende opp med karakterer hun ville tørre å vise frem.

Om det å skulle skrive en kontrakt med mål for året sammen med kontaktlæreren, sier Ann Cecilie at hun synes var bra. Hun føler en slags forpliktelse til kontrakten, da noen andre enn bare hun forventer at hun skal nå sine mål;

[v]eldig bra, da har vi det skriftlig og da går det an å se tilbake på og «Åja, det var sånn og sånn vi gjorde» og så husker man, eller jeg husker hvert fall bedre når jeg ser atte «Åja, her er den lappen ja». (...) jeg tenker at jeg må jo holde mitt eget mål i hvert fall for meg sjøl, og da er det greit å vite atte det ikke bare for meg sjøl heller, det er noen andre som faktisk forventer at jeg gjør det og.

Hun mener tiltaket har fungert for hennes egen del, og at hun blir mer motivert til å stå opp om morgenen. På grunn av kontrakten ønsker hun å møte opp, både fordi læreren hennes forventer det, og fordi hun opplever forventinger til seg selv.

Ann Cecilie synes RULF ikke bare skulle vært forbeholdt VG1, men burde vært innført både i ungdomsskolen og i videre utdanning;

[d]et synes jeg. Jeg synes at det burde egentlig uansett om du går på ungdomsskolen eller videregående eller høyskole eller noe, så burde du ha den kontakten med lærern din. Ja fortelle om hvorfor karakterene er som de er og hvorfor du ikke møter opp en dag for eksempel.

Videre forteller hun at hun ikke føler seg like forpliktet uten kontrakten “[m]an er på en måte ikke så forplikta da liksom. Jeg vet ikke egentlig, men jeg føler i hvert fall at jeg er mer forplikta til skolen nå enn om jeg ikke hadde hatt den avtalen”. Da Ann Cecilie er over 18 år, er hun alene ansvarlig for egen læring. Det har vært opp til henne selv å møte opp på skolen, og dette har gitt henne en følelse av selvstendighet. Hun liker å måtte ta ansvar selv; “det er ganske god følelse når du tar ansvar sjøl og vet at du gjør det og, ja”. Ann Cecilie mener også at RULF-kontrakten har betydning for at hun ikke har sluttet og dermed fortsatt går på skolen i dag.

På spørsmål om hun kunne tenke seg noen endringer ved RULF, ytret hun ønske om å ha flere samtaler gjennom skoleåret. Hun tenker seg at foreldrene ble med på to hovedsamtaler, slik det er i dag, og at kontaktlærer og elev har to samtaler alene, kanskje mot slutten av hvert semester.

Det kunne godt ha vært fler, kanskje ikke sånn stor samtale sånn «Nå skal vi ta alt opp igjen på nytt» men sånn «Er det noe du vil si?» eller «Nå er det noe jeg vil fortelle deg» eller, ja, ett eller annet sånt noe. Så fire ganger i året hadde egentlig ikke gjort noe det, sånn, for da opprettholder man det litt og da er det mye lettere å ta tak i før det sklir ut.

Ann Cecilie fikk mye oppfølging på ungdomsskolen da hun skulle velge hvilken studieretning på videregående hun ville gå. Rådgiveren på ungdomsskolen var dermed en av de personene som hadde størst påvirkning på valget om studieretning, i tillegg til søsteren som også gikk helse- og sosialfag. En av bakgrunnene for valget er at hun er interessert i å jobbe med mennesker. Hun funderer på om hun vil bli lærer, slik moren hennes var; “hvilke annen jobb er det du kommer til 30 unger som smiler til deg og roper «Hurra du er her i dag og!», det må jo være helt fantastisk”. Ambisjonen er å kunne utdanne seg på høyskolenivå. Moren hennes var en stor støtte for Ann Cecilie, også når det kom til valg av studieretning.

Mamma har jo alltid sagt at «Gjør hva du vil, bare følg hjertet ditt» liksom, og «Ikke gjør det samme som bestevenninna di, fordi det blir bare kaos, fordi først og fremst er ikke sikkert at det er det du vil, og

for det andre så må du konkurrere med a i arbeidslivet, og det vil du ikke». Uansett hva det var så støtta hu meg i det liksom.

Faren hennes bor langt unna, og hun forteller at han ikke brydde seg så mye om valget hennes, så lenge hun gjorde noe.

Klassemiljøet har stor betydning for Ann Cecilie. Hun opplever klassen som svært sammensveiset og beskriver et godt miljø både sosialt- og skolemessig sett. Dette gjør det lett for Ann Cecilie å stå opp om morgenen; “det er ei kjempeklasse (...) også hjelper det litt på hvis man sover litt lenge en dag at man får fire meldinger hvor det står «Ann Cecilie hvor er du? Kommer du ikke i dag? Er du syk?»”. Det gode klassemiljøet motiverer Ann Cecilie. Hun forteller at motivasjonen også øker med mindre fravær; “jo mer man er på skolen og jo mindre fravær man har, jo mer motivert er man”. Hun ønsker ikke å gå glipp av noe som blir sagt i timene, da det som læres i en time, ikke blir gjentatt i neste time. For å henge med og unngå for mye selvstudium ser hun seg dermed nødt til å stille opp på skolen hver dag. En annen motivasjonsfaktor er den nevnte RULF-kontrakten; “[m]an må på en måte, man tar seg sjøl litt mer i nakkeskinnet og ikke bare være borte en time liksom. (...) Man må litt mer når man har en kontrakt med en avtale på”. Hun nevner også at det gode samholdet i klassa og det faktum at de bare er 16 elever gjør det lettere for læreren å bli inkludert, og hun forteller at hun også kom nærmere kontaktlæreren sin etter RULF-samtalen; “for da var hu på en måte ikke bare lærer som står å prater på tavla lenger, da var hu en person som det gikk an å prate med (...) om personlige ting og sånt”.

Da jeg avslutningsvis spør Ann Cecilie hva som er viktigst for at hun skal fullføre den videregående opplæringen, svarer hun at det er viktig at hun selv gidder. At hun klarer å stå opp hver morgen og komme seg til skolen, at læreren har lyst til å lære bort og at samholdet i klassa er bra. I tillegg sier hun at lærebøkene måtte være gode, slik at hun skjønner innholdet i dem.

Det er jo ganske mange faktorer, men det er jo en selv det står på mest, at man må bare «I dag skal jeg stå opp, så skal jeg gå på skolen, så skal jeg lære noe, og det skal jeg gjøre fordi at i morgen skal jeg bli noe» liksom.

4.2 “Marit”

Marit er ei jente på 16 år. Hun går VG1 i en studieforberedende klasse, hvilket var hennes førstevalg. Her trives hun svært godt. Hun har lyst til å ta en høyere utdanning, trolig innenfor favorittfaget engelsk. Marit sier hun blir mer motivert av kontrakten hun skrev med foreldre og lærer under den første RULF-samtalen. Hun blir mer bevisst på hva hun må gjøre og hva hun må jobbe med.

På spørsmål om hva RULF er svarer Marit at det er “[p]rosjekt for å forbedre sånn at det ikke blir så mange som hopper av skolen. (...) Snakke med hver elev og lage en avtale på hva dom har lyst til å oppnå, gi dem råd videre”. Førsteintrykket av tiltaket var at hun ikke helt forstod hva det gikk ut på, før de etter hvert fikk mer informasjon av kontaktlæreren utover semesteret. Marit opplever RULF som nyttig for sin egen del. Hun ser på RULF-samtalene som en fin mulighet for å ta opp temaer med kontaktlæreren og for å finne ut av hva hun ønsker å gjøre når hun blir ferdig med den videregående opplæringen. “Ja det er veldig nyttig for da vet man hvor man skal gå hen liksom (...) da kan jeg finne ut mere hva jeg vil bli”. De satte opp spesifikke mål for fravær og karakterer, og av andre temaer som ble tatt opp på samtalen var det blant annet vanskeligheter og sykdom. Kontaktlæreren ville kartlegge Marits bakgrunn, og undersøke om hun hadde noen spesielle behov.

Marit synes det var flott å skrive en felles kontrakt, og føler seg forpliktet til og mer motivert av denne.

Man er på en måte mer bevisst på hva man skal gjøre og hva man skal jobbe med, og det synes jeg faktisk var veldig bra. (...) At jeg på en måte må gjøre en innsats for å klare de kravene som jeg satte til meg sjøl, og vart enig med lærera om.

Hun forteller at hun blir mer motivert til å møte opp i timen, men kontrakten bidrar ikke til at hun møter opp mer i timen enn hun ville gjort uten en kontrakt. Dette forklarer hun med at hun ikke har fravær utenom sykdom. Marit synes RULF har fungert for henne, og at det har gitt henne mestringsfølelse; “[j]a jeg synes det har fungert veldig bra, (...) jeg har klart å få til mange gode karakterer som jeg ikke klarte på ungdomsskolen”. Kontrakten alene har ikke bidratt til at Marit fortsatt går på skolen, men hun mener den kan ha hjulpet til en viss grad. “Jeg vet ikke helt om det, ikke hvert fall ikke sånn med meg, men det hjelper kanskje littegrann, men ikke så veldig mye”. Hun har klart å oppfylle karakterforventingene i de aller fleste fag, og hun virker stolt over at hun gjør det såpass bra på skolen. Marit kunne tenke seg at RULF varte utover VG1, og at det burde være mer oppfølging.

Mer oppfølging kanskje, (...) snakke mere med eleven og sånt no hvis dom ser at man ikke klarer på en måte å få følge så mye [med], og på en måte gi mer sånn råd om hva man kan gjøre og sånt. (...) Det hjelper på en måte ikke å ha det første året og så har dem det ikke de to siste åra for da er det jo enklere å hoppe av på en måte.

I tillegg ønsker Marit at det var flere samtaler med læreren i året; “[d]et burde ikke bare være sånn en eller to samtaler, men kanskje tre eller fire, to på hvert semester på en måte”. Hun mener også elevene da selv burde kunne velge om de vil ha med foreldrene på den andre samtalen.

Marit er den første i sin familie som går en studieforbereidende retning, og hun får dermed ikke mye hjelp til leksearbeid av foreldrene. De har, etter hennes kjennskap, begge gått yrkesfaglige linjer og har dermed ikke store kunnskaper innen hennes fagområder. Dette synes ikke å ha stor innvirkning på Marit, hun gjør lekser sammen med venner eller alene og synes det går bra. På spørsmål om foreldrene er engasjert i hvordan hun gjør det på skolen svarer hun;

[j]a littegrann i hvert fall. Det er sånn, jeg pleier jo på en måte å få de samme karakterene så det blir på en måte (...) ikke noe sånn «Yey!» hver gang jeg får bra karakter liksom, fordi dem er på en måte vant med at jeg har de karakterene jeg har. (...) Det blir på en måte litt sånn, du føler på en måte at dom ikke bryr seg så mye.

Marit blir selv stolt av karakterene sine, og synes de kunne ha anerkjent henne mer for dette enn hva de gjør i dag. Foreldrene hennes er på den annen side mer interessert i hennes sosiale liv. Hun føler ikke at de har blitt mer inkludert i hennes skolehverdag etter deltakelse på RULF-samtalen, sammenlignet med slik det var på ungdomsskolen. Hun tror ikke foreldrene var klar over at det var et prosjekt, men at de trodde det var en normal konferansetime. Marit bestemte selv hvilket utdanningsprogram hun ville begynne på. Hun fikk ikke hjelp av foreldrene til å velge dette, da hun selv ønsket å gjøre et selvstendig valg, men de var støttende i valget hun tok. Favorittfaget engelsk var en medvirkende faktor i valget, da hun kunne tenke seg å ta en videre utdanning innenfor dette faget.

Marit beskriver skolen som “helt fantastisk enkli”. Hun forteller at hun lærer mye mer og får en mestringsfølelse av å avansere i skolebøkene.

Jeg lærer mye mer og.. I stedet for å holde det på ett og samma jevnt nivå så blir det på en måte nytt level for hvert kapittel i faga og du på en måte lærer mye mer enn å holde seg på samme nivå.

Trivselsmessig forteller Marit om det flotte miljøet i klassen sin; “syns jeg har vært veldig heldig med selve sammensetningen av klassa og hvilke folk som er i klassa”. Det er viktig for Marit at alle kommer godt overens og at det ikke foregår mye baksnakking. Samholdet har mye å si for trivselen hennes både i klassen og på skolen.

Marit mener utdannelsen hun nå tar er en viktig investering i fremtiden fordi den er grunnleggende for hvilken videre utdanning hun kommer til å ta. Det viktigste for at hun skal fullføre den videregående opplæringen er i følge henne selv;

at det er god oppfølging av skolen og at dem klarer på en måte å følge med på hvordan vi har det og at vi klarer å følge opp med fagene og ikke ligge så langt bak og sånt, og på en måte engasjeres i hva vi vil.

Det faglige har altså mye å si for Marit for at hun skal fullføre videregående opplæring, og hun setter et stort fokus på læring. Hun ønsker å lære mest mulig, og får tilfredsstilt dette behovet på studieforbereidende utdanningsprogram.

4.3 “Erik”

Erik er en 16 år gammel gutt med en stor interesse for langrenn. Han går på førstevalget studieforbereidende utdanningsprogram. Dette valget tok han fordi han har ambisjoner om høyere utdanning, og dette valget gir flest muligheter for han. Eriks foreldre ønsker høyere utdanning sterkt for sønnen sin. De er engasjerte i hans skoleprestasjoner, og etter Eriks oppfatning ikke fullt så interesserte i hans sosiale liv på skolen. RULF-kontrakten har ikke gjort Erik mer motivert for skolearbeidet, men han kunne tenke seg flere samtaler i løpet av året da han mener dette er utviklende.

Da Erik begynte på Ringsaker VGS i august 2010 var det mange nye fjes å gjøre seg kjent med, både blant elever og lærere. Erik følte at lærerne gav han en god mottakelse med “veldig stor åpenhet og [det] så ut som dem ville ta oss imot etter beste evne”. Han forteller at overgangen til videregående gjør at han “blir mer sjølstendig da, så du må liksom tenke på hva du vil sjøl. Veldig positivt på den måten”. Det var et steg mot å bli mer voksen for Erik, og skifte av miljø var et viktig skritt.

Erik hadde ikke full oversikt over hva RULF egentlig var, og ytret følgende oppfatning;

jeg har vel egentlig ikke satt meg inn i det så veldig mye, det er vel samarbeid mellom skole, foreldre og elever, er det ikke? (...) Vi hadde samtaler rett etter vi begynte på skolen her med foreldre og lærer, og litt orientering om hvordan det kom til å bli mine målsetninger for neste året da.

Førsteintrykket av RULF var positivt, mye på grunn av forventningene han hadde til videregående ut i fra hva foreldrene hans hadde fortalt;

jeg hørte liksom av mamma og pappa før, at «Videregående kommer til å bli så stor forandring, og lærera liksom dem bryr seg ikke om hva du gjør eller.. Ja, om du lærer det du skal eller ikke», men da jeg liksom fikk høre om det prosjektet og hva det innebærte da, så fikk jeg et litt annet blick på hvordan skolen jobba eller tenkte og for å få med seg alle elever da. (...) Men det er en glidende overgang egentlig, vi er jo mye mer sjølstendig nå, men også lærern bryr seg.

Erik nevner også en svakhet han har opplevd ved RULF. To av elevene i klassen hans sluttet på skolen etter et par uker. Han mener RULF burde ha fanget opp disse elevene; “jeg tror dem kanskje er litt for dårlige til å fange opp elever som kanskje ikke gidder å gå på skolen. (...) Det RULF-prosjektet burde jo ha tatt hånd om at de burde komme på skolen da egentlig.” Utover dette er han fornøyd med tiltaket, og ser nytteverdien av det. Han forteller at det er positivt med en slik samtale med lærer og foreldre, det var han også vant til fra ungdomsskolen. Forskjellen var nå at samtalen fant sted helt i begynnelsen av skoleåret, og ikke mot slutten av hvert semester. Under samtalen ble temaer som forventninger, målsetninger og interesser tatt opp; “det gikk vel ganske inn på både hva jeg hadde som målsetning og hva

jeg hadde gjort fra før av og. Ja, prata litt om hva jeg hadde som interesser og hvem jeg var og sånn også”. Foreldrene til Erik var også fornøyde med samtalen, og at de fikk kontakt med hans kontaktlærer såpass tidlig i semesteret.

Kontrakten føler ikke Erik seg spesielt bundet til. Han har ikke sett noe på den siden den ble skrevet ved begynnelsen av skoleåret. “Jeg er vel ikke direkte bundet til den egentlig. (...) Jeg har ikke sett noe til den i ettertid liksom, hehe”. Kontrakten alene gjør han ikke mer motivert for å møte opp i timen, eller å følge målsetningene karaktermessig;

[n]ei det har egentlig ikke vært så stort problem ellers uansett at jeg møter opp i timen, men karaktermessig og sånn det.. Det har hakke gjort meg no mer motivert i hvert fall. Skole er vel ikke det jeg prioriterer høyest, så. Om den kontrakta har vært til stede eller ikke det tror jeg ikke hadde betydd noe egentlig. Men samtalen den er jo igjen positiv, det er jo positivt da.

Han forteller at tiltaket ikke har fungert spesielt godt for hans egen del, på generell basis. Erik synes samtidig at det er viktig å ha samtaler med kontaktlærer. En samtale ved semesterstart gjør at læreren blir mer kjent med eleven, både med tanke på interesser, målsetninger og behov, og dette synes Erik var positivt. Han benyttet seg ikke av muligheten til oppfølgingssamtale ved oppstarten av andre semester. Underveis i intervjuet innser han at han nok burde ha gjort det, på spørsmål om det burde være flere eller færre samtaler; “[j]a det burde det jo. Det burde kanskje vært, eller jeg benytta meg ikke av den oppfølgingssamtalen som var nå, men ja, det er jo positivt med samtaler uansett. Det er jo det som er utviklende.” At han burde benyttet seg av oppfølgingssamtalen begrunner han med at da ville foreldrene fått høre av kontaktlærer hvordan det går med han på skolen. Erik mener for øvrig at RULF burde fortsette ut i VG2 og muligens VG3, og at det kan hjelpe elever som kanskje “ligger litt og vipper”; “[j]a kanskje, det er jo like stor sjans for at folk hopper av i andre klasse kanskje?”.

Erik velger ikke å benytte seg av leksehjelp fra foreldrene. De har begge gått allmennfag og tatt høyere utdanning, og kan dermed tilby Erik hjelp om han trenger det. På spørsmål om foreldrene er engasjerte i hvordan han gjør det på skolen, svarer han at han føler de er negativt fokuserte;

syns dem er litt negativt fokusert. (...) Slik at liksom dem ikke opptatt av hvordan jeg gjør det, men kun karakterer ikke sant. Ja dem ser kun på karakterer, kanskje ikke hvordan det, hvordan jeg er ellers. (...) Jeg syns ikke det er helt positivt egentlig, dem burde kanskje se på at.. Ja karakteren teller jo mye den og, men det er jo ikke kun karaktern på akkurat den eksakte prøva som teller.

Begge foreldrene deltok på RULF-samtalen, og de viser stort engasjement i sønnens skoleprestasjoner da de ønsker høyere utdanning for han. Det at foreldrene er så fokuserte på resultater tror han kan være en medvirkende årsak til at han ikke ønsket å ha en

oppfølgingssamtale i andre semester. Han svarer også at de ikke spør noe særlig om hvordan han har det sosialt med venner og i klassen. Foreldrene forsøkte også å påvirke valget av utdanningsprogram;

jeg valgte jo det sjøl, men dem pressa meg jo ikke til noen ting, ikke sant. Men jeg merker jo det at jeg får jo påvirkninger, hvor dem har lyst til at jeg skal gå liksom. Men jeg velger jo sjøl”.

Han ville ikke la seg påvirke av verken foreldre eller venner, og hevder han foretok et selvstendig valg basert på hans egne interesser og framtidsutsikter. Faren til Erik ønsker at han skal begynne å studere ved høyskolen han selv studerte på. Erik ønsker på den annen side å utdanne seg i Forsvaret. De tilbyr gratis utdannelse, er et trygt karrierevalg og Erik føler at han er en type person som ville passe godt inn i der. Erik synes ikke foreldrene har vist en større interesse i hans skolehverdag etter å ha deltatt på RULF-samtalen. Han forklarer at de vet at han ikke skulker eller er unødig borte fra skolen.

Erik trives veldig godt på skolen. De fleste vennene fra ungdomsskolen går på samme klassetrinn og han har mye kontakt med disse i friminuttene. Han forteller at samholdet i klassen har mye å si for hans trivsel på skolen.

Ja det har det nok. Det er jo veldig fint i klassa mi egentlig. (...) Det er veldig inkluderende og fin klasse egentlig (...) hvis en lærer er borte så får vi alltid skryt av at vi har vært så flinke og fine.

Erik begynner å bli lei av skolegangen, men innser at skolen er en investering i fremtida; “[j]a du kan jo ikke svare nei på det egentlig, det er jo skolegangen som er veien videre egentlig. Jeg er ikke noe glad i skolen, men det er vel bare sånn det er”. Det viktigste for at han skal fullføre den videregående opplæringen er gode samtaler og føle at læreren bryr seg om han;

gode samtaler mellom elev og lærer og (...) føle at du trengs på skolen egentlig. (...) Atte du ikke går og føler på den tanken om at «Ja, det er vel ingen som bryr seg om jeg ikke er på skolen» (...) Jeg tror [skolen] kanskje burde vært litt flinkere på det gjennom det RULF-prosjektet, men.

Han mener at RULF burde være flinkere til å gi en slik oppmerksomhet til elever som ofte er borte fra timen, og som selv skriver fraværslapper.

4.4 “Eva”

Eva er ei 16 år gammel jente som går på helse- og sosialfag, hennes førstevalg. Valget av studieretning var vel overveid, og hadde rot i de ønsker hun har om å bli lærer eller barnevernspedagog, samt at hun var lei av de vanlige skolefagene. Hun trives godt i klassen og med å få mer ansvar for egen læring. Begge foreldrene til Eva var positive til RULF og følger henne tett opp i hverdagen. Eva selv føler seg ikke spesielt forpliktet eller mer motivert av kontrakten, da hun uansett møter opp på skolen hver dag.

Eva følte at hun ble tatt veldig godt i mot av kontaktlæreren som hun opplevde som åpen. Læreren ønsket å lære navnene til alle elevene fra de gikk inn i klasserommet. Dette synes Eva var positivt, og hun følte hun fikk et nærmere forhold til kontaktlæreren fra starten. I likhet med de andre elevene fikk også Eva spørsmål om hva RULF er. Hun svarer at det skal skape et bånd mellom skole og hjem.

Det er jo at foreldre og skolen og eleva ska ha et nærere bånd sånn at det skal unngå veldig mye fravær og kanskje at folk slutter midt i skoleåret. (...) For eksempel hvis det er fravær så får foreldra beskjed, og så er det samtaler en gong i året, ell midt skoleåret da, sånn liksom åssen det har gått og åssen du ligg an i fag og sånn.

Førsteintrykket av RULF var positivt; “det var veldig trygt liksom, du fekk en mye bære liksom tilknytning til kontaktlærern og du har liksom litt lyst til å gi mer da når du vet at det blir fulgt opp”. Hun følte overgangen fra ungdomsskolen ikke ble så stor, da hun var vant til to årlige samtaler med foreldre og lærer. På samtalen tok de opp temaer som trivsel i klassen, forventinger til karakterer og andre mål hun ville ha fremover. Hun skulle møte opp hver dag med mindre hun ble syk, og gjøre så godt hun kan i alle fag. Eva sier hun synes det var helt greit å ha en slik samtale og å inngå en kontrakt med kontaktlærer og foreldre, samt å ta opp personlige temaer.

Jeg syns det er enkli fint at det skjer, for det.. Noen som da kanskje enkli ikke er så veldig motivert da, dom kan jo bli mer motivert og ja møte opp på skolen liksom fordi dem veit at det det er bindende. (...) Nei jeg syns det er helt greit. Ja for eksempel har du satt en femmer i naturfag da så må du jo jobbe opp mot den. Så det er enkli helt greit. (...) Assa, en kan jo ta det opp ellers og liksom med kontaktperson, men det er sikkert tryggere for dom som ikke tør å si noe da, og ha den derre litt mere face-to-face med bære kontaktlærern din.

For Eva sin del hadde det ikke så mye å si for hennes oppmøte at hun har en slik kontrakt. Hun føler ikke lenger en forpliktelse til kontrakten slik hun gjorde like etter møtet. Hun ble ikke noe mer motivert til å møte opp i timen av den grunn.

Hehe, enkli ikke, for det jeg møter jo opp hvis det jeg ikke er sjuk liksom. Men det er jo fint å tenke at det kontaktlærer, eller lærera, bryr seg om at du er der da, at dom liksom ikke «Det er samme om du er her eller ikke, det er ikke mitt problem».

Til oppfølgingsamtalen kunne Eva tenke seg å få velge selv hvilken lærer som skulle delta. Hun valgte imidlertid ikke å ha noen oppfølgingsamtale, da hun lå godt an med karaktermålene sine. Hun synes tiltaket har fungert i en viss grad for henne, da hun ønsker å yte litt mer. RULF har ikke endret hennes relasjon til kontaktlæreren i høy grad, men i begynnelsen av skoleåret var det likevel godt å bli sett og hørt.

Jeg veit enkli ikke helt, asså vi får jo bære kontakt for da prater du med bære den, og du har ikke alle andre klassekamerater rundt deg liksom, men jeg tenker ikke over det så mye nå lenger. Men rett etterpå var det liksom mer sånn, at jeg følte at kontaktlærern kjinte øss bære da.

Kontrakten har ikke hatt betydning for at hun i dag går på skolen i følge henne selv. Hun har overholdt den, og nådd sine oppskrevne mål i forhold til karakterer og fravær. Hun innser at hun kanskje burde hatt høyere forventinger til sine karakterer; “[jeg kunne] kanskje satt meg satt meg litt høyere mål, men det trenger jo ikke stå på det arket for atte du kan jobbe hardere liksom”. Selv om RULF ikke har hatt stor innvirkning på Eva og hennes valg, kunne hun tenke seg at tiltaket burde være aktuelt gjennom hele den videregående opplæringen;

hvertfall sånn jeg føler det er atte det blir hardere valg når jeg skal begynne i andre klasse og tredje da liksom, hva skal jeg velga, skal jeg gå høgskole? Så jeg syns det burde enkli vart helt til du skal ut av den videregående du går på.

Problemstillingen blir da om foreldrene burde være med på samtalen etter at elevene fyller 18 år. Her synes Eva at foreldrene ikke hadde behøvd å være med, men at det absolutt burde være slike samtaler slik at en forplikter seg til en avtale. På tross av at hun ikke ønsket å ha en oppfølgingssamtale i andre semester, mener Eva at det burde være flere samtaler i forbindelse med RULF. Hun ser for seg to samtaler i semesteret, hvor en finner sted mot jul og sommer, og hvor begge er obligatoriske; “ja asså den første er mer sånn bli kjent og satt deg mål, det burde hvertfall vært en som du skal på rundt jul kanskje, som er ja, som du må på”. Den siste samtalen i semesteret synes hun ikke foreldrene må være med på, det burde være valgfritt.

Samholdet i klassen beskriver Eva som veldig bra. Hun synes det er godt at alle er venner og hun føler seg trygg på medelevene. “Det er kjempegodt. Vi hadde det sånn på ungdomsskolen også. Vi er liksom veldig sveisa og ælle kan få si hva dom vil i timen og sånn uten at dem skal bli erta for det. Enkli ganske godt”. Hun får også mye støtte fra foreldrene sine. De har, etter Evas kunnskap, begge videregående som høyeste fullførte utdanning, innenfor fagområdet Eva nå studerer. Hjemme får Eva hjelp til leksearbeid om hun trenger det, og begge foreldrene hennes er veldig interesserte i hennes skolegang og trivsel. Dette synes Eva selv er godt, og hun setter pris på å bli fulgt opp på denne måten.

Ja dom er det. Liksom spør åssen det går og, dem er veldig interessert i å høre åssen det har gått på prøver og åssen, hva vi har om for eksempel. (...) Asså du blir jo godt fulgt opp og du vil gi ditt beste liksom. (...) Godt å vite at dem bryr seg litt og.

Foreldrene til Eva var veldig positive til RULF. De ønsker at datteren skal få seg en utdanning, og de følger henne tett opp i hverdagen. Hun føler at foreldrene hennes har blitt mer inkludert i hennes skolehverdag etter deltakelse på RULF-samtalen; “[j]eg trur enkli det. Hvertfall mamma syns det var ganske fint at det var en sånn samtale sånn at dem og får litt

informasjon om hva som skjer”. Da Eva skulle velge utdanningsprogram mot slutten av ungdomsskolen, sier hun at hun foretok et selvstendig valg. Foreldrene støttet henne i dette valget. Hele familien til Eva har hatt en viss påvirkning på utdanningsvalget, da de fleste er utdannet innen helsesektoren. Hun mener selv at de ikke påvirket henne i stor grad, da hun ønsker å ta en litt annen retning innen helsesektoren enn resten av familien.

Trivselen på skolen har mye å si for Eva. “Mhm, det hjalp mye. Ja har du en dårlig dag så har det ikke noe å si liksom, du blir ikke erta ell noen ting i klassa, så det er enkli bære godt å komme på skolen att”. Slik sett har trivselen i klassen mer å si for Eva, enn kontraktskriving, når det kommer til å ville møte opp på skolen. Hun er målbevisst, og vet at hun må jobbe hardt på skolen for å komme inn på høyskole eller universitet; “jeg vil ha en jobb som jeg kan tjene litt på liksom, og ha en jobb jeg vil ha (...) og ikke velger for at det du ikke kjæm inn på noe fordi du har for dårlige karakterer”. Det er viktig for Eva at hun også har interesse for jobben hun skal utføre, og dette fungerer som en motivasjonsfaktor for henne. På det avsluttende spørsmålet om hva som er viktigst for at hun skal fullføre den videregående opplæringen, svarer Eva; “[m]otivasjon. Liksom at det er noe jeg trives med og noe jeg interesserer meg for. (...) Det er mest indre motivasjon som jeg trur driver en mest”.

Som vi ser er det fire vidt forskjellige elever jeg har intervjuet, både med tanke på foreldres sosioøkonomiske bakgrunn og syn på RULF. Dette har bidratt til at datamaterialet mitt bærer preg av ulike innfallsvinkler og synspunkter på tiltaket. Jeg ser ingen ulempe med å ha tre jenter og en gutt, fremfor å ha to av hvert kjønn som informanter. Ann Cecilie og Eva går for øvrig på samme yrkesfaglige utdanningsprogram, og det kunne med fordel ha vært elever som representerte to forskjellige yrkesfaglige linjer. En kvalitativ studie av denne størrelsen ikke vil kunne være overførbar og dermed kan resultatene fremstilt i denne oppgaven ikke være representativt for alle elevene ved skolen.

5.0 TEORI

I dette kapitlet vil jeg presentere det teoretiske grunnlag ut i fra de tre kategoriene ‘motivasjon og forventning om mestring’, ‘samhold og tilhørighet’ og ‘opplevelse av RULF’. De to første kategoriene er tildelt mest plass, mens den siste kategorien hovedsakelig vil omhandle forholdet mellom skole og hjem.

5.1 Motivasjon og forventning om mestring

Denne kategorien er den største av de tre kategoriene. Jeg har derfor delt den opp på følgende vis; først ser jeg på motivasjon, før jeg kommer inn på teori om indre motivasjon og selvbestemmelse. Videre er det aktuelt med målorientering før jeg avslutningsvis ser på mestring og forventninger om mestring.

5.1.1 Motivasjon

Alle mennesker opplever å ha forventninger til seg selv og til andre. Disse forventningene styres ofte av motivasjonen og av mestringsforventningene en har til en gitt aktivitet eller utfordring. Det finnes flere forskjellige syn på hva motivasjon er og hva det defineres som (Skaalvik & Skaalvik, 2005; Schunk, Pintrich & Meece, 2008). Motivasjonsteorier handler om antakelser om hvorfor vi mennesker gjør som vi gjør, og om å avdekke de forhold som gir oss drivkraft til å utføre gitte handlinger (Deci & Ryan, 1985). Behavioristiske teorier ser på motivasjon som økt respons på en stimulus ved hjelp av belønning. Moderne kognitive teorier ser på den annen side motivasjon som noe som blir påvirket av våre tanker, følelser og tro. Schunk et al. har kommet med en generell definisjon på motivasjon, som er på linje med deres kognitive syn; “[m]otivation is the process whereby goal-directed activity is instigated and sustained” (2008, s. 4). Videre beskriver de at motivasjon er en *prosess* heller enn et produkt. Som prosess er ikke motivasjon noe vi kan observere, men vi kan antyde det ut i fra blant annet oppgavevalg, innsats og utholdenhet, samt uttrykk om å ønske å jobbe med noe. Motivasjonen er i tillegg avgjørende for følelsen av selvtillit (ibid).

Skaalvik og Skaalvik (2005) skriver blant annet at motivasjon

beskrives ofte som en drivkraft som har betydning for atferd; både for retning, intensitet og utholdenhet. Motivasjon viser seg da gjennom de valgene elevene gjør, den innsatsen de utviser, og hvor utholdende de er når de støter på vansker og oppgavene krever ekstra stor innsats (s. 132).

Læreren kan ha stor påvirkningskraft på den enkelte elevs motivasjon for faget, da den “påvirkes av verdier, erfaringer, selvvurderinger og forventninger” (Skaalvik & Skaalvik, 2005 s. 133). Motivasjonen blir en viktig betingelse for læring, og det forutsetter samtidig at

andre viktige forutsetninger for læringen også er til stede. Wormnes og Manger (2005) eksemplifiserer dette ved å skildre en lærer som har motiverte elever. Om læreren ikke har planlagt timen godt nok vil ikke de motiverte elevene lære så mye som de hadde ventet.

Deci og Ryan (1985, 2002), Stipek (2002), Skaalvik og Skaalvik (2005) og Wormnes og Manger (2005) skildrer to ulike former for motivasjon; indre og ytre motivasjon. Ytre motivasjon henviser til at handlinger blir motivert av noe eksternt, enten belønninger, karakterer eller å få ros. Indre motivasjon er på den annen side noe iboende i oss, et ønske om å utføre en handling eller aktivitet fordi vi vil lære, føle mestring eller tilfredsstille vår nysgjerrighet.

5.1.2 Indre motivasjon og selvbestemmelse

Robert White anses som å være pioneren innen indre motivasjon. I sin artikkel *Motivation Reconsidered: the concept of competence* fra 1959 foreslår han konseptet om *effectance motivation*. Dette begrepet forklarte han som en iboende trang til å føle seg kompetent, og atferden vi viser er et resultat av denne indre motivasjonen. Vi er altså født med et ønske om å skape endringer i miljøet vårt gjennom blant annet lek og utforskning (Deci & Ryan, 1985; Elliot, McGregor & Thrash, 2002; Skinner & Edge, 2002; Stipek, 2002; White, 1959).

Deci og Ryan (2000, 2002; Roorda, Koomen, Split & Oort, 2011) utviklet teorien om selvbestemmelse, *self-determination theory*. Teorien forklarer forholdet mellom lærer og elev og påvirkningen av skolens tilrettelegging (Roorda et al., 2011). Deci og Ryan hevder at atferd som er indre motivert er resultat av grunnleggende psykologiske behov. Indre motivert atferd er en følge av interesse og ønske om å utføre en aktivitet, men for at den skal vedvare eller gjentas må den oppfylle disse psykologiske behovene (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2005). For at elevene skal bli motivert må de tre behov være oppfylt; behov for kompetanse, tilhørighet og autonomi eller selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000, 2002; Roorda et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Skinner & Edge, 2002). Behovet for kompetanse leder oss til å søke utfordringer og til å forsøke å opprettholde ferdighetene vi har gjennom aktivitet. Behovet for kompetanse refererer dermed ikke til en oppnådd ferdighet eller evne, men heller til en følelse av selvtilit. Behovet for tilhørighet refererer til å føle seg forbundet med andre, om å få og gi omsorg, og om å være i kontakt med og bli akseptert av andre i ens fellesskap. Det er snakk om en psykologisk følelse av trygghet både med seg selv og i fellesskap med andre. Det siste behovet Deci og Ryan beskriver, er behovet for autonomi. Autonomi dreier seg om å handle ut fra sine egne interesser og integrerte verdier. En følelse av selvstendighet er viktig for igjen å få en følelse av initiativ (Deci & Ryan, 2002; Skinner &

Edge, 2002). Lærere kan støtte disse behovene ved å vise engasjement, for eksempel gjennom å vise omsorg og interesse for eleven. Videre kan de skape en struktur i skolehverdagen ved å sette grenser og å være konsekvent, samt å støtte autonomi ved å gi elevene frihet til å ta egne avgjørelser og å vise dem koblinger mellom skolearbeid og deres interesser (Roorda et al., 2011).

Motivasjonen stammer ofte fra vår egen interesse, nysgjerrighet og entusiasme, og i slike tilfeller er ikke behovet for konstant stimuli like stort. På den annen side har vi alle et behov for bekreftelse og oppmuntring, enten det er i arbeidslivet eller på skolebenken. Å føle at en blir sett og lagt merke til er dermed en viktig motivasjonskilde, og en slik bekreftelse på at en gjør noe riktig kan som Wormnes og Manger sier gjøre underverker (2005).

5.1.3 Målorientering

Begrepet målorientering handler om hvilken underliggende motivasjon vi har for målene vi setter oss (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Dette gir seg igjen utslag i ferdighetsnivået og arbeidsinnsatsen vi viser, og kan dermed ha en stor påvirkning på motivasjon, mestring og utholdenhet. Vi viser bedre arbeidseffektivitet og prestasjoner jo mer klart definerte og konkrete mål vi setter oss, og dette gjelder også i skolen. Elevers motivasjon påvirkes av om de setter seg langtids- eller korttidsmål, spesifikke eller generelle mål. Det er lettere å oppnå spesifikke delmål som å oppnå en bestemt karakter på neste matteprøve, kontra langtids generelle mål som å ønske å komme inn på en høyere utdanning. De spesifikke delmålene kan i seg selv fungere som en motivasjon samtidig som en forsøker å oppnå dem (Wormnes & Manger, 2005). Bandura nevner også målorientering. Han skriver at motivasjonskraften til personlige mål blir delvis bestemt av hvor langt inn i fremtiden de ligger. I likhet med Wormnes og Manger tenker han at kortsiktige mål gir umiddelbar motivasjon for nåværende arbeid, mens langsiktige mål ligger for langt frem i tid til å fungere som effektiv selv-motivator (Bandura, 1997).

5.1.4 Mestring og forventninger om mestring

Lazarus og Folkmans definisjon på mestring (engelsk: coping) fra 1984 lyder som følger: "[c]onstantly changing cognitive and behavioral efforts to manage specific external and/or internal demands that are appraised as taxing or exceeding the resources of a person" (s. 141). De ser altså på *mestring* som en prosess hvor en stadig forandrer den kognitive og atferdsmessige innsatsen for å forholde seg til ytre og/eller indre utfordringer som vurderes som krevende eller går ut over de ressursene en person har. Min tolkning av Lazarus og

Folkemans definisjon samsvarer med tolkingen til FoU-rådgiver Monica Strand. Hun sier at mestring handler om en “opplevelse av å ha krefter til å møte utfordringer, og følelse av å ha kontroll over eget liv” (2010, lysark 4). Et ønske om å mestre er et autentisk behov for oss alle. I skolen får elevene muligheten til å teste ut sine ferdigheter i forhold til seg selv og til de andre elevene, og slik dyrkes mestringen. Skolen blir dermed en viktig arena i mestringsutviklingen (Wormnes & Manger, 2005).

Forventning om mestring, eller *self-efficacy* som Bandura var opptatt av, har betydning for vårt valg av aktiviteter og hvor mye innsats og utholdenhet vi viser (Bandura, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Bandura definerer *self-efficacy* slik; “[p]erceived self-efficacy refers to beliefs in one’s capabilities to organize and execute the courses of action required to produce given attainments” (1997, s. 3). Wormnes og Manger (2005) skriver at det handler om hvordan våre tilegnede forventninger kan føre til fremgang og suksess. De har oversatt Banduras begrep til selveffektivitet. Vi handler ut i fra hvordan vi forventer å prestere, og jo høyere *self-efficacy* vi har i en gitt situasjon, desto bedre vil ferdighetene våre være i den gitte situasjonen. Videre snakker Bandura om *self-efficacy beliefs*, eller mestringsstro, som gir et fundament for motivasjon (Bandura, 1997; Pajares, 2002).

Suksess bygger opp en sterk tro på mestring. Forventning om egen mestring vil dermed påvirke initiativ og utholdenhet (Bandura, 1997). Oppfattet mestringsforventning er derfor en bedre indikator på intellektuell ytelse enn evner alene (Schunk, 1989, gjengitt etter Bandura 1997, s. 216). Forventning om akademisk mestring vil kunne påvirke elevenes motivasjon for fagene og deres selvoppfatning og tro på seg selv. Tidligere erfaringer av suksess øker forventningene, og repeterte nederlag vil minske forventningene (Bandura, 1997). Oppfattet mestringsforventning viser altså til tro på ens evner til å organisere og gjennomføre de handlinger som trengs for å oppnå sine mål. Forventning alene vil derimot ikke gi ønsket ytelse om evnene mangler (Bandura, 1977, 1997).

Bandura (1977, 1989, 1997; Pajares, 2002) beskriver fire kilder til mestringsforventning; tidligere mestringserfaringer, vikarierende erfaringer, verbal overtalelse og psykologiske og affektive reaksjoner. Den viktigste av disse fire indikatorene er tidligere mestringserfaring. Dette er i følge Bandura den mest innflytelsesrike kilden til personers mestringsforventning. Tidligere mestringserfaring fungerer som indikatorer på egne evner, eller bevis på om en innehar evner og kunnskap for å oppnå suksess innenfor forskjellige områder (ibid).

5.2 Samhold, tilhørighet og relasjoner i skolen

Denne kategorien tar for seg aspekter som elevene mente var viktige for dem i skolen. Det er lærer-elev-relasjoner som igjen påvirker følelsen av tilhørighet og samarbeidet mellom skole og hjem.

5.2.1 Lærer-elev-relasjon

Professor i pedagogikk, Thomas Nordahl, tar i NOVA-rapporten *En skole – to verdener*, for seg temaet relasjoner i skolen. Han skriver at “relasjoner sees som et uttrykk for de forbindelser som eksisterer mellom elever og mellom elever og lærere” (2000, s. 226). Overland ser på relasjoner som “hva slags innstilling eller oppfatning ulike mennesker har til hverandre, og hva de betyr for hverandre” (2007, s. 169). Relasjoner omhandler altså forbindelser mellom mennesker og hvilken betydning disse menneskene har for hverandre. Slike relasjoner danner et grunnlag for kommunikasjon og sosial samhandling (ibid).

Nordahl undersøkte 468 elevers opplevelse av ulike sider ved skolen og skolehverdagen. Han fant blant annet at mange elever ikke har ervervet et godt forhold til sine lærere på det personlige og sosiale plan. Lærerne er mer opptatt av hvor hardt elevene arbeider enn hvordan de har det ellers på skolen. Elevene i hans studie opplever at de ikke har god kontakt med læreren fordi de ikke har tid til å snakke med dem. Elevene uttrykker at det er viktig for dem at noen på skolen bryr seg om dem. Om gode relasjoner mellom lærer og elev skriver Nordahl at “[g]ode relasjoner mellom lærer og elev innebærer her at lærerne bryr seg, liker deg, ser deg og har tid til å snakke med deg” (Nordahl, 2000 s. 239).

Relasjonen mellom lærer og elev har i følge Løw avgjørende betydning for elevenes trivsel, atferd og opplevelse av undervisningen (2006). Lærerne må dermed være i stand til å se hver enkelt elev, og være autentisk i denne kontakten. Det er samtidig lærerne som har hovedansvaret når det kommer til å skape en god og utviklings-støttende relasjon til elevene sine (Juul & Jensen, 2006). Nordahl fant også i sin undersøkelse at læreren har en stor påvirkning på klassemiljøet. I de klassene hvor læreren har en god relasjon til elevene sine, ser det ut til at det også eksisterer et godt samhold innad i elevgruppen. Et slikt klassemiljø anses for å være positivt. Han fant også en signifikant sammenheng mellom elevers innstilling til og syn på skolen, og lærer-elev-relasjoner. Det kan dermed være slik at et godt sosialt miljø i klassen og god relasjon til lærerne påvirker elevens trivsel og innstilling til skolen og undervisningssituasjonen, i positiv retning. De sosiale relasjonene i klassen blir både påvirket av og vil kunne påvirke den samhandlingen som skjer mellom lærer og elev, og mellom elevene. I skolen fokuseres det ikke på relasjonene mellom elevene, men på undervisning, fag

og oppnådde resultater. For elevenes del er disse elev-elev-relasjonene minst like viktige som det akademiske formålet i skolen (Nordahl, 2000).

5.2.2 Skole-hjem-samarbeid

Samarbeidet mellom skole og hjem har blitt tillagt mer vekt i læreplanene. I læreplanverket for Kunnskapsløftets generelle del (LK06) leser vi at

[f]oreldrene har primæransvaret for oppfostringen av sine barn. Det kan ikke overlates til skolen, men bør utøves også i samarbeidet mellom skole og hjem. Skolen må i forståelse og samarbeid med hjemmene bistå i barnas utvikling (Kunnskapsdepartementet, 2006 s. 17).

Målet for samarbeid mellom skole og hjem bør være at de sammen skal bidra til å utvikle elevene personlig, faglig og sosialt (Overland, 2007). Hernes skriver i sin FAFO-rapport fra 2010 at "skolen må engasjere foreldrene i skolens arbeid" (s. 35). Nødvendige forutsetninger for at foreldre og lærere skal kunne ha en dialog er blant annet kontakt, innflytelse og informasjon. Begge parter må være delaktige, og dette er et grunnleggende punkt for at et samarbeid skal kunne finne sted mellom skole og hjem. Det vil i hovedsak være fokus på elevenes læring, fag, atferd og andre skolerelaterte temaer (Overland, 2007). Det er ønskelig at foreldrene skal få en reell påvirkningskraft over hva som skjer i skolen, og dette er en sentral intensjon med skole-hjem-samarbeidet (St.meld. nr. 14 (1997-1998); Overland, 2007).

Overland (2007) skriver at mange foreldre har opplevd å bli møtt med et negativt fokus fra skolen. De får høre om alt barnet deres gjør feil, og dette kan oppleves som kritikk. En del foreldre kan derfor grue seg til å møte opp på foreldresamtale, i frykt for å få høre om alt det negative. Faktisk har så mange som halvparten av foreldrene med barn i grunnskolen negative erfaringer med skolesamarbeidet. I videregående opplæring har det ikke vært noen tradisjon for foreldresamarbeid, slik det er i grunnskolen (ibid). Videre er relasjonen elevene har til sine foreldre viktig. Vi har alle et behov for anerkjennelse, et gjensidig likeverd (Løw, 2006). Nordahl fant blant annet at de elevene som fikk stor støtte hjemmefra, opplevde skolen som mer viktig og mindre kjedelig enn elever som ikke mottok slik støtte. Her hjalp foreldrene til med lekser og viste interesse i elevenes skolearbeid og hverdag (2000). Han fant også at elever med slik støtte hjemmefra har bedre relasjoner til lærere og medelever, og at de generelt trives bedre på skolen. Trivsel er en viktig forutsetning for motivasjonen elevene har for å lære. Det kan også gi indikasjoner på om miljøet i klassen til eleven er positivt. Støtten fra foreldrene gjenspeiler seg derfor positivt på elevens sosiale og faglige forhold i skolen. Foreldresamarbeidet med skolen kan dermed være viktig for å bidra til elevenes personlige, faglige og sosiale utvikling (Nordahl, 2000; Overland, 2007).

6.0 DRØFTING

I dette kapitlet har jeg drøftet elevenes opplevelser og utsagn opp mot det teoretiske grunnlaget som ble presentert i forrige kapittel. Mitt utgangspunkt ligger i problemstillingene *Hvordan opplever elever ved Ringsaker videregående skole RULF? Har tiltaket påvirket elevenes motivasjon, opplevelse av mestring og de relasjonelle bånd de har med lærer, foresatte og medelever? Har RULF bidratt til å knytte skole og hjem bedre sammen?*

Jeg har forsøkt å svare på disse problemstillingene ved å knytte teori opp i mot elevenes utsagn. Den første kategorien er en omfattende kategori, og jeg har dermed valgt å dele den opp slik at motivasjon og måloppnåelse drøftes først, etterfulgt av mestring og forventninger om mestring. Videre drøftes samhold, tilhørighet og relasjoner i skolen, før opplevelsene elevene har av RULF drøftes avslutningsvis. Den siste kategorien om opplevelse av RULF har også fått innpass underveis i drøftingen, da det er aktuelt i alle temaene som tas opp.

6.1 Motivasjon og forventning om mestring

I det følgende drøftes elevenes opplevelse av motivasjon opp mot RULF-kontrakten og det teoretiske motivasjonsgrunnlaget. I denne sammenheng ser jeg også på målorientering, som viste seg å være en viktig del av motivasjonen deres. Videre diskuterer jeg om RULF-kontrakten har hatt noen påvirkning på elevenes motivasjon for skolen.

6.1.1 Motivasjon og målorientering

I min studie viser det seg at elevene som ble intervjuet har ulik sosial bakgrunn. Foreldrene til Erik har høyere utdanning, det samme har moren og fostermoren til Ann Cecilie. Foreldrene til Marit og Eva har kun videregående opplæring som høyeste fullførte utdanning. Marit og Eva viser god motivasjon til og ønske om en høyere utdanning. De har begge mødre uten høyere utdanning, og kan derfor være i faresonen for å droppe videre skolegang (Nordahl, 2000). Likevel har de begge store ambisjoner om å studere videre etter endt videregående opplæring. Alle elevene i min studie viser dermed at de er målorienterte med et fremtidsønske om høyere utdanning; Ann Cecilie ønsker å bli lærer, slik hennes mor og fostermor er, og det samme ønsker Marit. De har dermed en indre drivkraft til å nå målet sitt, og dette er kjernen i de ulike motivasjonsteoriene (Deci & Ryan, 1985; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Erik og Eva er litt usikre på hva de ønsker å studere videre, men har begge sett for seg mulige utfall; Erik vil trolig inn i Forsvaret og Eva inn i helsesektoren. De har begge vurdert mulighetene sine grundig, og valgt utdanningsprogram som passer for deres fremtidsønsker.

Motivasjonen er en viktig betingelse for læring (Wormnes & Manger, 2005), og det blir derfor viktig at elevene har satt seg et mål for hva de ønsker med læringen og skolegangen sin. Dette er også et viktig poeng med RULF-samtalen. Elevene får i samråd med foreldrene og kontaktlærer utforsket hvilke muligheter de har til videre utdanning, og de setter seg mål deretter. De snakker om hva eleven ønsker å jobbe med etter endt skolegang, og de setter spesifikke delmål for å komme seg dit, deriblant karaktermål i fagene. Motivasjonen kan ikke observeres, da det ved Schunk et al. (2008) beskrives som en prosess, og ikke et produkt. Motivasjonen vises dermed i valg av oppgaver, utholdenhet, innsats og ønske om å jobbe med noe (ibid). Ann Cecilies utsagn om hva som er viktigst for at hun skal fullføre videregående opplæring, og Marits utsagn om mestringsfølelse av å avansere i skolebøkene illustrerer dette;

det er jo en selv det står på mest, at man må bare «I dag skal jeg stå opp, så skal jeg gå på skolen, så skal jeg lære noe, og det skal jeg gjøre fordi at i morgen skal jeg bli noe» liksom. (Ann Cecilie)

Jeg lærer mye mer og.. I stedet for å holde det på ett og samme jevnt nivå så blir det på en måte nytt level for hvert kapittel i faga og du på en måte lærer mye mer enn å holde seg på samme nivå. (Marit)

Elevene i denne studien har alle valgt utdanningsprogram på et selvstendig grunnlag, og de har satt seg et langsiktig mål om å fullføre en høyere utdanning. RULF-kontrakten har hjulpet dem med å sette kortsiktige og konkrete delmål i form av karakterer, slik Wormnes og Manger (2005) og Bandura (1997) anbefaler. Karakterene vil i neste instans sørge for at elevene kommer inn på det studieløpet de ønsker, og dermed er enda et skritt nærmere det langsiktige målet sitt. Det er i følge Wormnes og Manger lettere å oppnå slike spesifikke delmål som Ann Cecilie og Marit har. Delmålene kan i prosessen om å oppnå de fungere selvmotiverende, og det kan det se ut til at de gjør i jentenes tilfelle (2005).

Sitatene i forrige avsnitt viser også at Ann Cecilie og Marit begge er indre motivert for skolearbeidet; de ønsker å lære for læringens skyld og for å føle mestring (Deci & Ryan, 1985, 2002; Stipek, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Wormnes & Manger, 2005). Ann Cecilie ytrer et ønske om å møte opp på skolen fordi hun vil bli noe, og gjøre noe ut av livet sitt. Marit ønsker å lære for læringens skyld, og synes det er spennende å avansere fra kapittel til kapittel i lærebøkene. Eva beskriver med egne ord at hun tror indre motivasjon er nødvendig for at hun skal fullføre den videregående opplæringen; “jeg vil ha (...) en jobb jeg vil ha og ikke velger for at det du ikke kjem inn på noe fordi du har for dårlige karakterer. (...) Det er mest indre motivasjon som jeg tror driver en mest” (Eva). Erik ytrer på den annen side at han ikke er spesielt motivert for skolen. På tross av dette er han klar over at han må få gode karakterer om han skal utdanne seg slik han ønsker. Fordi foreldrene hans er mest

opptatt av hvilke karakterer han får på skolen, heller enn hvordan han har det sosialt, kan det tenkes at han viser en større form for ytre motivasjon til skolen. Det kan være tilfelle at karakterene han får og rosen foreldrene hans gir er motiverende for Erik, selv om han ikke uttrykker dette spesifikt (Deci & Ryan, 1985, 2002; Stipek, 2002; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Wormnes & Manger, 2005). I følge Whites begrep *effectance motivation* fra 1959 handler indre motivasjon også om å føle seg kompetent (Deci & Ryan, 1985; Elliot et al., 2002; Skinner & Edge, 2002; Stipek, 2002; White, 1959). Eriks atferd viser dermed at han også er indre motivert for skolen. Han ønsker å få bra karakterer for senere å komme inn der han vil videreutdanne seg for så å føle at han har blitt noe.

6.1.2 Har RULF-kontrakten gjort elevene mer motivert for skolen?

RULF-samtalen tar utgangspunkt i å kartlegge elevenes tidligere skolehistorie for å danne et best mulig grunnlag for hver elev. I tillegg til dette avklares det hvilke mål hver elev har med sin skolegang, hvilke forventninger de har til skoleåret, samt at de diskuterer eventuelle yrkesmuligheter (Helseth, 01.09.2010; Solgaard, 2009; Ørslie, udatert). For Ann Cecilie sin del ble det satt kortsiktige mål om at hun skulle møte opp på skolen hver dag. Hun skulle også gjøre sitt beste for å oppnå karakterer hun ville tørre å vise frem til andre. Det er lettere å oppnå slike kortsiktige mål og fokusere på dem, heller enn på fremtidsmålet hun har om å bli ferdigutdannet lærer (Wormnes & Manger, 2005). Her kommer vi også inn på selvbestemmelsesteorien, og de grunnleggende psykologiske behovene om følelse av kompetanse og autonomi. Behovene er to av tre behov Deci og Ryan mener må være tilfredsstillt for at indre motivert atferd skal vedvare eller gjentas (2000, 2002; Roorda et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Skinner & Edge, 2002). Ann Cecilie blir mer motivert til å stå opp hver dag, fordi hun har skrevet en kontrakt med kontaktlæreren sin hvor dette er avtalen. Autonomikravet tilfredsstilles ved at hun har satt seg slike mål ut fra egen interesse. RULF bidrar også til at Ann Cecilie får en følelse av kompetanse ved at hun faktisk greier å gjennomføre avtalepunktet om å møte opp hver dag. Hun føler seg selvstendig ved at hun selv har ansvar for å møte opp på skolen, og uttrykker at “det er ganske god følelse når du tar ansvar sjøl og vet at du gjør det” (Ann Cecilie).

En annen viktig motivasjonsfaktor for Ann Cecilie, som har sammenheng med RULF-kontrakten, er at hun ikke går glipp av det som sies i timene. Ved å oppfylle det første kontraktmålet om å møte opp på skolen hver dag, blir det dermed lettere for henne å oppfylle det andre målet om å få bedre karakterer. Etter å ha inngått avtalen med kontaktlærer, føler hun seg forpliktet til å møte opp på skolen, og hun sier selv at “jo mer man er på skolen og jo

mindre fravær man har, jo mer motivert er man” (Ann Cecilie). Hun ønsker minst mulig selvstudium, og vet at det er nødvendig for å kunne oppnå karakterene hun har satt seg et mål om å nå. Videre forteller hun at “[m]an må på en måte, man tar seg sjøl litt mer i nakkeskinnet og [kan] ikke bare være borte en time liksom. (...) Man må litt mer når man har en kontrakt med en avtale på” (Ann Cecilie). RULF-kontrakten har dermed hatt stor innvirkning på henne, og har her klart å oppfylle et av sine mål med å minke fraværet hos elevene (Helseth, 01.09.2010; Solgaard, 2009, Ørslie, udatert).

Marit forteller at også hun satte seg spesifikke mål i forhold til fravær og karakterer under RULF-samtalen, uten å gå nærmere inn på hva disse var. Hun opplever at hun blir mer motivert av de konkrete målene og følelsen av å være forpliktet til å oppnå de.

Man er på en måte mer bevisst på hva man skal gjøre og hva man skal jobbe med, og det synes jeg faktisk var veldig bra. (...) At jeg på en måte må gjøre en innsats for å klare de kravene som jeg satte til meg sjøl, og vart enig med lærera om (Marit).

Dette motiverer henne til å møte opp i timen, men som hun selv sier bidrar ikke kontrakten til at hun har høyere oppmøtefrekvens enn hun ville hatt uten kontrakten. Hun har med andre ord ikke noe ønske om å skulke skoletimene sine. Marit har et langsiktig mål om å utdanne seg innen favorittfaget engelsk, kanskje som lærer. Hun fokuserer på det faglige, og viser som tidligere nevnt en indre motivasjon for å lære. Etter deltakelse i RULF har hun oppnådd høyere karakterer, og hun føler tiltaket har fungert for hennes del; “[j]a jeg synes det har fungert veldig bra, (...) jeg har klart å få til mange gode karakterer som jeg ikke klarte på ungdomsskolen” (Marit). Marit viser tegn til å oppfylle de grunnleggende psykologiske kravene om kompetanse og autonomi i likhet med Ann Cecilie. Hun søker å opprettholde ferdighetene sine, samt at hun selv bestemte målene sine (Deci & Ryan, 2002; Skinner & Edge, 2002). RULF-kontrakten har dermed bidratt til å motivere Marit til å møte opp i timen, og til å oppnå karaktermålene hun satte seg. Det har samtidig vært en motivasjonsfaktor at hun har følt en forpliktelse til å overholde avtalen.

På Erik sin RULF-samtale ble det nedskrevet hvilke målsetninger han hadde for skoleåret. Han forteller at også andre temaer var aktuelle; “hva jeg hadde gjort fra før av og.. Ja, prata litt om hva jeg hadde som interesser og hvem jeg var og sånn også” (Erik). Han forklarer at kontrakten han skrev i forbindelse med RULF ikke har motivert han.

Det hadde gjort meg no mer motivert i hvert fall. Skole er vel ikke det jeg prioriterer høyest, så.. Om den kontrakta hadde vært til stede eller ikke det tror jeg ikke hadde betydd noe egentlig. Men samtalen den er jo igjen positiv, det er jo positiv da” (Erik).

Han føler seg altså ikke bundet til kontrakten, og har ikke sett på den siden den ble skrevet på møtet. RULF har med andre ord ikke hjulpet på Eriks motivasjon, da hans interesser ligger utenfor skolegården. På den annen side ser Erik nytteverdien av RULF, og av å ha en slik samtale hvor det tas opp andre temaer enn bare karakterforventninger. En følelse av kompetanse og selvtillit viser Erik på et generelt grunnlag, men ikke i forbindelse med RULF. Dette stemmer godt med at han mener han ikke er motivert for skolen. På den annen side gjør han det godt fagmessig, og det kan tenkes at han ikke finner nok utfordringer i klasserommet. Behovet for autonomi er absolutt til stede, Erik handler ut fra sine egne interesser, og da handler det oftest om venner eller hobbyer. RULF har ikke evnet å føre hans interesser over til klasserommet. Erik forteller at han er positivt innstilt til tiltaket, men at det samtidig ikke har fungert spesielt for hans egen del, trolig fordi han ikke er en elev som ligger i faresonen for å falle fra.

For Eva sin del var det en positiv opplevelse å ha RULF-samtalen. De satte opp mål for karakterer og fravær og snakket om trivsel i klassen. Eva uttrykker at disse målene har fungert som en motivasjonsfaktor; “[j]a for eksempel har du satt en femmer i naturfag da så må du jo jobbe opp mot den” (Eva). RULF-kontrakten har dermed hjulpet på Evas motivasjon, hun ønsker å oppnå målene hun satte for seg selv. Slik sett er behovet for kompetanse og autonomi oppfylt, da hun selv satte grenser for målene sine og hun viser at hun har klart å oppfylle dem allerede. På den annen side forteller hun at kontrakten ikke gjør henne mer motivert til å møte opp i timen, og hun føler heller ingen forpliktelse til kontrakten lenger. I likhet med Erik og Marit er hun ikke interessert i å skulke unna skoletimer. RULF søker å være en hjelp til de som sliter mye med fravær og ligger an til å avslutte sin videregående opplæring. Det er derfor mulig å forstå hvorfor Eva føler at en slik kontrakt ikke gjør henne mer motivert til å møte opp i timen, da hun innehar denne motivasjonen fra før av. Eva er målbevisst og vet hvor mye arbeid hun må legge i skolearbeidet for å komme inn på høyskole eller universitet slik hun ønsker, og dette er motivasjon nok for henne.

Behovet for autonomi/selvbestemmelse kan sies å i stor grad bli oppfylt i RULF-samtalen. Det tredje behovet om tilhørighet diskuteres senere i oppgaven (Deci & Ryan, 2000, 20002; Roorda et al., 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2005; Skinner & Edge, 2002). Ved å skrive en kontrakt med kontaktlærer og foreldre, hvor eleven selv finner ut av sine målsetninger, ser ut til å fungere som en motivasjon. Erik er den eneste av elevene jeg intervjuet som uttrykte at kontraktskrivingen ikke var en motivasjon for han, hovedsakelig fordi han er mer interessert i langrenn og andre fritidshobbyer enn skolen. Han hadde i utgangspunktet en positiv innstilling til RULF, men det kan virke som om han mistet litt troen på det etter at to av

elevene i klassen hans sluttet like etter skolestart. Utover dette viser han en positiv holdning til samtalene de har hatt gjennom RULF. Å få et godt forhold til kontaktlærer på et tidlig stadium synes både Erik, foreldrene hans og resten av jentene at var gledelig. En siste motivasjonsfaktor alle elevene gir uttrykk for er det gode samholdet de opplever på skolen, som diskuteres nærmere i delkapitlet om samhold, tilhørighet og relasjoner i skolen.

6.2 Mestring og forventning om mestring

I dette delkapitlet drøftes elevenes opplevelse av mestring og hvilke forventninger de har til mestring i forbindelse med RULF.

6.2.1 Mestring

Mestring handler i følge Lazarus og Folkman om å takle utfordringer en kan oppleve som krevende (1984; Strand, 2010). Elevene i min studie har alle gitt uttrykk for at de har opplevd mestring i skolen. Det autentiske behovet alle barn og unge har for å føle mestring, gjør at skolen er en av de viktigste arenaene for mestringsutviklingen (Wormnes & Manger, 2005). Marit forteller blant annet at hun har oppnådd karaktermålene hun satte i begynnelsen av skoleåret, og dette er hun tydelig stolt av. Videre beskriver hun mestringsfølelsen hun får av å avansere i skolebøkene, og dette er et av aspektene som gjør skolen så “helt fantastisk enkli” (Marit). Hun er opptatt av å lære for læringens del, og dette gjør henne motivert for skolen. En slik forventning om akademisk mestring vil kunne påvirke elevenes motivasjon for skolefagene slik Bandura skriver (1997). Erik føler på sin side at han har blitt mer selvstendig etter overgangen fra ungdomsskolen, og dette opplever han er veldig positivt. Han liker å få kunne bestemme litt mer selv, og ha en større ansvarsfølelse. Forventning om akademisk mestring påvirker også selvoppfatningen og troen på seg selv (ibid), slik som i Eriks tilfelle. Elevene uttrykker at de får en følelse av kompetanse når de oppnår målene sine, samt en følelse av selvbestemmelse ved å sette opp egne mål for skoleåret jamfør Deci og Ryans teori om selvbestemmelse (2000, 2002).

6.2.2 Forventninger om mestring

Forventninger til seg selv og til andre er også noe elevene uttrykker. At forventningene kan gå begge veier illustrerer Ann Cecilie ved å fortelle om RULF-kontrakten. Hun og kontaktlæreren hennes ble enige om at hun skulle møte opp på skolen hver dag. Dette synes hun var bra, for da visste læreren hennes hva hun kunne forvente av Ann Cecilie;

jeg tenker at jeg må jo holde mitt eget mål i hvert fall for meg sjøl, og da er det greit å vite at det ikke bare for meg sjøl heller, det er noen andre som faktisk forventer at jeg gjør det og (Ann Cecilie).

Slike forventninger er ofte knyttet til mestring, og kan sees i sammenheng med Banduras begrep om *self-efficacy* og *self-efficacy beliefs* (Bandura, 1977; Skaalvik & Skaalvik, 2005). Wormnes og Manger (2005) har oversatt *self-efficacy* til selveffektivitet, og sier det handler om hvordan forventningene våre kan føre til fremgang og suksess. Ann Cecilie forteller også om forventninger til seg selv. Både til at hun skal møte opp på skolen hver dag, men også til at hun oppnår karakterer hun tør å vise frem til andre. Hun viser også mestringstro i disse forventningene (Bandura, 1997).

Marit forteller om hvordan hun opplever at foreldrene hennes ikke gir henne ros for de gode karakterene hun oppnår;

jeg pleier jo på en måte å få de samme karakterer så det blir på en måte (...) ikke noe sånn «Yey!» hver gang jeg får bra karakter liksom, fordi dem er på en måte vant med at jeg har de karakterer jeg har (Marit).

Både Marit og foreldrene forventer at hun får gode karakterer, og mens Marit selv blir stolt av resultatene sine føler hun ikke at foreldrene anerkjenner henne for dette. Slik anerkjennelse fra foreldrenes side er viktig for å opprettholde en god relasjon til barnet sitt (Løw, 2006). Tidligere mestringserfaringer er som kjent den mest innflytelsesrike kilden til mestringforventning. Hennes tidligere mestringserfaringer fungerer som en indikator på hennes evner, og både Marit selv og foreldrene hennes opplever dermed mestringforventning til hennes forestående resultater (Bandura, 1977, 1989, 1997; Pajares, 2002).

Eva opplevde forventning om å mestre målsetningene hun satte seg under RULF-samtalen, spesielt med tanke på karaktermålene. Hun kunne i ettertid tenkt seg å ha oppjustert enkelte av målene; “[jeg kunne] kanskje satt meg satt meg litt høyere mål, men det trenger jo ikke stå på det arket for at du kan jobbe hardere liksom” (Eva). Eva viser med dette at hun presterer bedre enn forventningene, og slik suksess bidrar til en sterk tro på mestring i følge Bandura (1997). Vi handler ut i fra forventning om prestasjon, og jo bedre selveffektivitet vi har, desto bedre ferdigheter vil vi vise (Bandura, 1997; Pajares, 2002). Det kan derfor tenkes at Evas tidligere erfaringer med å prestere på prøver fører til en økt mestringforventning fram mot neste prøve i faget (Bandura, 1997). Dette kan føre til at hun også presterer bedre på prøven, og hun kommer inn i en god sirkel med gode prestasjoner.

Det sterke samholdet i klassen til Ann Cecilie har stor betydning for at hun ønsker å være på skolen hver dag, dette gjelder også for Erik, Eva og Marit. De opplever alle å mestre det viktige relasjonelle forholdet i klassene sine, og uttrykker at dette er en stor motivasjonsfaktor.

6.3 Samhold, tilhørighet og relasjoner i skolen

I dette delkapitlet ser jeg først på relasjonen mellom lærer og elev, og hvordan elevene opplever denne. De nevner ved flere anledninger at det er godt å føle at de blir sett, og neste avsnitt handler dermed om dette. Videre diskuteres viktigheten av et godt samhold i klassen, før jeg avslutningsvis ser på relasjonen mellom eleven og foreldrene.

6.3.1 Lærer-elev-relasjon

Nordahl (2000) definerer relasjoner som de forbindelsene som finnes mellom mennesker. I skolen er dette hovedsakelig mellom elever og mellom lærere og elever. Han fant i sin studie at mange av elevene svarte at de ikke hadde noe godt forhold til lærerne sine fordi lærerne ikke hadde tid til å snakke med dem (ibid). Videre fremstilles det av Løw (2006) at relasjonen mellom lærer og elev har en avgjørende betydning for trivselen og atferden til elevene. RULF har bidratt til at kontaktlæreren ved skolestart blir godt kjent med hver enkelt elev. I RULF-samtalen snakker de sammen om elevens interesser, og elevene jeg har intervjuet uttrykker at de fikk et godt inntrykk av skolen, RULF og ikke minst læreren ved skolestart; Eva forteller følgende; “det var veldig trygt liksom, du fekk en mye bære liksom tilknytning til kontaktlærern og du har liksom litt lyst til å gi mer da når du vet at det blir fulgt opp” (Eva). Videre sier hun at “vi får jo bære kontakt for da prater du med bære den, og du har ikke alle andre klassekamerater rundt deg liksom. (...) rett etterpå var det liksom mer sånn, at jeg følte at kontaktlærern kjinte øss bære da” (Eva). Marit syntes det var godt å vite at hun kunne henvende seg til kontaktlæreren om det skulle være noe; “[j]a det er veldig nyttig for at da vet man hvor man skal gå hen liksom” (Marit). Ann Cecilie opplevde at læreren håndhilste på alle elevene ved klasseinndelingen, og at dette bidro til at hun følte at hun ikke bare var en i mengden; “så hu skulle huske navna våres så det var veldig koselig da, da veit man at «Okei hu veit hvem jeg er i hvert fall!»” (Ann Cecilie). Hun forteller også at fordi de er så få i klassen hennes har læreren blitt en del av samholdet, og ikke den som bare går rundt og passer på at alle gjør som de skal. Kontaktlæreren hennes ble også noe annet enn bare en vanlig lærer etter RULF-samtalen, hun ble en person Ann Cecilie kunne snakke med om personlige temaer. Læreren viser omsorg og interesse for elevene, og bidrar dermed til en følelse av kompetanse. Samtidig hjelper læreren med å skape koblinger mellom skolearbeid og interesser på RULF-møtet, og bidrar slik til en følelse av autonomi (Roorda et al., 2011). RULF har på denne måten bidratt til en styrket lærer-elev-relasjon, og elevene i min studie føler at de blir bedre sett av kontaktlæreren sin.

6.3.2 Om å bli sett

Å bli sett på denne måten som Ann Cecilie beskriver, er i følge Nordahl en viktig del i en god relasjon mellom lærer og elev. Han skriver at det “innebærer her at lærerne bryr seg, ser deg og har tid til å snakke med deg” (2000, s. 239). Dette er noe alle elevene jeg intervjuet snakket om, hvor viktig det var for dem at læreren deres brydde seg, og viste interesse for dem. Spesielt ved skolestart, når alt var nytt, og de opplevde en mangel på relasjoner ble dette viktig. Erik sier at han følte læreren gav han en god mottakelse med “veldig stor åpenhet og [det] så ut som dem ville ta oss imot etter beste evne” (Erik). Evas sitater fra forrige avsnitt viser også dette, at hun følte hun fikk en tryggere start på skolen i møte med kontaktlæreren. Hun sier også at det er godt å vite at lærerne bryr seg om at hun møter til timen, som et resultat av RULF-møtet og kontraktskriving; “det er jo fint å tenke at det kontaktlærer, eller lærera, bryr seg om at du er der da, at dom liksom ikke «Det er samme om du er her eller ikke, det er ikke mitt problem»” (Eva). Eva føler imidlertid ikke at RULF har endret hennes relasjon til kontaktlæreren i stor grad, sett bort i fra begynnelsen av skoleåret som nevnt tidligere. Marit synes det er viktig med “god oppfølging av skolen og at dem klarer på en måte å følge med på hvordan vi har det og at vi klarer å følge opp med fagene” (Marit). En slik oppfølging mener hun er noe av de viktigste for at hun skal fullføre sin videregående opplæring. Ann Cecilies opplevelse av at kontaktlæreren håndhilste og fort lærte seg navnene på alle elevene gav henne en følelse av at hun ble sett, og ikke bare var en i mengden. Læreren tok her initiativet til å danne en god lærer-elev-relasjon. Det er læreren som har hovedansvaret for å danne en slik god og utviklings-støttende relasjon til sine elever (Juul & Jensen, 2006). Det var også godt for Ann Cecilie å oppleve å få etablert en slik god relasjon med kontaktlæreren, og at de tok opp personlige temaer på RULF-samtalen. Hvis hun skulle få noen problemer, opplevde hun dette som en setting det ville være lett å ta det opp med læreren;

jeg er ikke en sånn person som pleier å si ting sjøl liksom. Da syns jeg det er mye bedre når folk tar kontakt med meg og sier «Hvordan går det egentlig?», for da er det mye lettere å si det, hva enn det skulle vært liksom (Ann Cecilie).

Lærerne må i følge Juul og Jensen (2006) være i stand til å se alle elevene, og være autentisk i denne kontakten. RULF-samtalen er en fin arena for dette. Her er kontaktlæreren i enerom med eleven og dens foreldre, og grunnlaget for å oppnå en slik autentisk kontakt blir lagt. Å føle at en blir sett og lagt merke til og får bekreftelse på at det en gjør er riktig er en viktig motivasjonskilde (Wormnes & Manger, 2005).

6.3.3 Viktigheten av et godt samhold i klassen

Det at elevene får en slik god relasjon til læreren sin har i følge Nordahl stor påvirkning på samholdet innad i elevgruppen. Et slikt klassemiljø kaller han positivt, og alle elevene i min studie snakket varmt om sitt klassemiljø (2000). De beskriver blant annet hvor viktig samholdet er for deres motivasjon. Marit uttrykte hvor viktig det var for henne at alle i hennes klasse kommer godt overens. Dette har mye å si for trivselen hennes; “syns jeg har vært veldig heldig med selve sammensetningen av klassa og hvilke folk som er i klassa” (Marit). Marit gjør også mye lekser sammen med vennene sine. Eva beskriver i likhet med Marit at klassemiljøet er veldig bra. Hun er trygg på medelevene i klassen sin, og forklarer at alle er venner med alle. “Det er kjempegodt. Vi hadde det sånn på ungdomsskolen også. Vi er liksom veldig sveisa og ælle kan få si hva dom vil i timen og sånn uten at dem skal bli erta for det. Enkli ganske godt” (Eva). Videre forteller hun at om hun har en dårlig dag har ikke dette noe si, da er det bare godt å komme seg på skolen igjen. Slik sett mener hun at trivselen på skolen er viktigere for hennes ønske om å møte opp på skolen enn RULF-kontrakten og avtalene i den.

Ann Cecilie snakker også varmt om samholdet i klassen sin. Hun opplever at det er veldig godt miljø mye fordi alle elevene er sammensveiset. Dette fungerer som en motivasjonsfaktor for å komme seg opp om morgenen; “også hjelper det litt på hvis man sover litt lenge en dag at man får fire meldinger hvor det står «Ann Cecilie hvor er du? Kommer du ikke i dag? Er du syk?»” (Ann Cecilie). Dette gode samholdet mener hun er en av de viktigste årsakene for at hun skal fullføre den videregående opplæringen. Erik uttrykker i likhet med de tre jentene at han trives veldig godt på skolen. Samholdet i klassen har mye å si for hans trivsel; “[j]a det har det nok. Det er jo veldig fint i klassa mi egentlig. (...) Det er veldig inkluderende og fin klasse egentlig” (Erik). I likhet med Ann Cecilie sier også Erik at samholdet og trivselen på skolen er en av de viktigste grunnene for at han skal fullføre den videregående opplæringen; “gode samtaler mellom elev og lærer og (...) føle at du trengs på skolen egentlig. (...) Atte du ikke går og føler på den tanken om at «Ja, det er vel ingen som bryr seg om jeg ikke er på skolen»” (Erik). Nordahl (2000) mener et slikt godt sosialt miljø i klassen, sammen med en god relasjon til læreren, kan ha en påvirkning på elevenes trivsel og innstilling til skolen. Ut i fra det elevene i min studie har svart ser dette ut til å stemme godt. Alle jentene viser en god innstilling til skolen, mens Erik har sine interesser hovedsakelig utenfor skolen. Likevel ser han på trivselen som en avgjørende faktor for at han skal fullføre utdanningsløpet han nå har påbegynt, og han fremstår dermed motivert for skolen i noen grad.

I 2000 var det i følge Nordahl ikke fokus på relasjonene mellom elevene i skolen. Fokuset lå på fagene, undervisningen og de oppnådde resultatene (ibid). Med RULF kan det virke som at fokuset har blitt flyttet mot enkelteleven, og at dette gjenspeiles i elev-elev-relasjonen. Elevene i min studie forteller at de opplever at kontaktlæreren viser en større interesse for dem og at de føler de blir sett. De blir tryggere på læreren sin, og føler de lettere kan ta opp vanskelige temaer med han eller henne. Eriks siste sitat fra forrige avsnitt hvor han forteller om viktigheten av gode samtaler mellom elev og lærer, illustrerer dette.

6.3.4 Relasjoner i hjemmet

Marit, Eva, Erik og Ann Cecilie kommer som nevnt fra vidt ulike bakgrunner. Det varierer dermed stort hvilke holdninger og støtte de opplever å få hjemmefra. Dette har en naturlig innvirkning på deres innstilling til skolen. De elevene som får stor støtte hjemmefra opplever skolen annerledes enn elever som ikke mottar slik støtte. De får hjelp til leksearbeid og foreldrene deres interesserer seg i deres skolearbeid. Derfor opplever de at skolen er mer viktig og mindre kjedelig enn sine medelever med liten støtte hjemmefra (Nordahl, 2000).

Eva er den eneste av elevene jeg intervjuet hvor Nordahls funn stemmer. Hun får hjelp til leksearbeid om hun trenger det, og foreldrene hennes er veldig interessert i hvordan hun trives og gjør det skolemessig. Eva forteller at foreldrene hennes

[L]iksom spør åssen det går og, dem er veldig interessert i å høre åssen det har gått på prøver og åssen, hva vi har om for eksempel. (...) Asså du blir jo godt fulgt opp og du vil gi ditt beste liksom. (...) Godt å vite at dem bryr seg litt og (Eva).

Hun setter stor pris på å fulgt opp på denne måten. Eva viser som tidligere nevnt også en indre motivasjon for skolen. Hun er positivt innstilt, og har klare mål for fremtiden. Foreldrene hennes var også positivt innstilte til RULF. Det er tydelig at Eva får det grunnleggende psykologiske behovet for tilhørighet tilfredsstilt hjemmefra. Hun opplever en trygghet med sine foreldre som gir henne mye omsorg (Deci & Ryan, 2002; Skinner & Edge, 2002).

Marit opplever også å ha støttende foreldre. Da hun valgte å begynne på studieforbereende utdanningsprogram, og ikke en yrkesfaglig retning slik hennes foreldre har, stod de støttende ved hennes side. Slik sett blir hennes behov for tilhørighet oppfylt (ibid). På den annen side er foreldrene hennes, i følge Marit selv, mer opptatt av hennes sosiale liv heller enn hvordan hun gjør det skolemessig. Hun forteller blant annet at hun har oppnådd karaktermålene hun satte i begynnelsen av skoleåret, og dette er hun tydelig stolt av. For henne er det dermed en nedtur at foreldrene, i hennes øyne, ikke anerkjenner henne nok for de gode resultatene hun har vist. "Det blir på en måte litt sånn, du føler på en måte at dom

ikke bryr seg så mye” (Marit). Behovet for anerkjennelse som Løw (2006) beskriver, blir i dette tilfellet ikke tilfredsstilt for Marit, og fremstår som et savn hos henne. Nordahl (2000) skriver at opplevelse av ikke å ha slik støtte hjemmefra kan føre til at eleven opplever skolen som mer kjedelig. Marit opplever det ikke slik, hun er motivert for skolen og vet at fullført skolegang er et viktig steg for å bli det hun ønsker å utdanne seg som. På grunn av dette har Marit et stort fokus på å lære mest mulig, og får oppnådd dette selv om foreldrene hennes ikke har mulighet til å hjelpe henne med leksearbeid.

Eriks foreldre er veldig interessert i hvordan han gjør det på skolen karaktermessig. De har begge høyere utdanning, og ønsker dette sterkt for sønnen sin. Med denne støtten hjemmefra kan en si at behovet for tilhørighet blir oppfylt ved at han blir fulgt tett opp (Deci & Ryan, 2002; Skinner & Edge, 2002). Grunnlaget burde derfor også vært lagt for at Erik synes skolen er viktig og lite kjedelig, slik Nordahl (2000) skriver. Det viser seg likevel at Erik ikke er særlig interessert i skolen. Han synes skolegang er viktig i seg selv, men uttrykker ingen spesiell motivasjon for den. Han vil veldig gjerne få seg en høyere utdanning når han blir eldre, men dette gjør han ikke mer motivert for det nåværende skolearbeidet. Han har imidlertid ingen problemer med fravær, noe en kanskje kunne forvente av en elev med hans innstilling. Selv om foreldrene til Erik er engasjerte i hvordan han gjør det på skolen, opplever han at de har et negativt fokus. Han sier at

dem ser kun på karakterer, kanskje ikke hvordan det, hvordan jeg er ellers. (...) Jeg synes ikke det er helt positivt egentlig, dem burde kanskje se på at.. Ja karakteren teller jo mye den og, men det er jo ikke kun karakteren på akkurat den eksakte prøva som teller (Erik).

I likhet med Marit opplever Erik et savn hos foreldrene sine. Fordi han verdsetter samholdet og trivselen i klassen såpass høyt, skulle han ønske at foreldrene hans også gjorde dette. På samme tid kan det tenkes at han føler en form for press fra foreldrene sine om å oppnå gode karakterer for å tilfredsstille dem.

Ann Cecilie skiller seg ut fra de andre elevene ved at hun ikke lenger bor hjemme. Han som var samboeren hennes ved semesterstart skulle fungere som kontaktperson fra hjemmet om Ann Cecilie ikke møtte opp på skolen eller ikke overholdt kontrakten sin. Da hun først begynte på videregående opplæring for tre år siden hadde hun mye støtte hjemmefra. Hun forteller at “[m]amma har jo alltid sagt at «Gjør hva du vil, bare følg hjertet ditt» (...) Uansett hva det var så støtta hu meg i det liksom” (Ann Cecilie). Faren bor langt unna, og var mest opptatt av at hun gjorde noe med tiden sin. Hennes behov for tilhørighet etter at hun fylte 18 har dermed blitt tilfredsstilt gjennom relasjonene hun har på skolen (Deci & Ryan, 2002; Skinner & Edge, 2002). Selv om hun nå bor for seg selv, og dermed ikke har noen

støtte hjemmefra i likhet med de tre andre elevene, viser hun likevel stor motivasjon for skolen, mye på grunn av samholdet og trivselen (Nordahl, 2000).

6.4 Skole-hjem-samarbeid

Overland (2007), Nordahl (2000) og LK06 (Kunnskapsdepartementet, 2006) peker på viktigheten av et skole-hjem-samarbeid. Læreplanen sier at skolen må bistå hjemmene i barnas utvikling og at dette må være basisen for et samarbeid (ibid). Det at så mange som halvparten av foreldrene har negative opplevelser med foreldresamtaler gjør temaet enda viktigere. Når en tidligere har opplevd å bli innkalt til en samtale, for så å få høre flere negative sider ved barnet sitt, blir foreldrene forståelig nok skeptiske neste gang det innkalles til ny samtale (Overland, 2007). Viktige forutsetninger for at lærere og foreldre skal kunne ha en god dialog blir dermed informasjon, kontakt og innflytelse (Nordahl, 2000). Dette har RULF tatt på alvor, og de inviterer foreldrene til en samtale like etter skolestart. Slik får de etablert en kontakt med hjemmet uten at bakgrunnen for samtalen er at noe negativt har skjedd med eleven (Solgaard, 2009). Overland (2007) skriver at målet for et slikt samarbeid mellom skole og hjem bør være sammen å utvikle elevene personlig, sosialt og faglig. RULF-samtalen bidrar til den personlige og faglige biten av dette. Ved å snakke om eleven og dens interesser samt faglige mål de har for semesteret sammen med både foreldre og kontaktlærer kan dette sies å være oppfylt (Helseth, 01.09.2010; Solgaard, 2009, Ørslie, udatert). Den sosiale delen tar ikke RULF seg direkte av. Tiltaket bidrar til å utvikle en god lærer-elev-relasjon, som igjen kan skape et positivt samhold i klassen (Nordahl, 2000). Slik sett kan RULF indirekte bidra til den sosiale utviklingen, i samarbeid med hjemmet. Stor støtte hjemmefra i form av leksehjelp og interesse for elevens skolehverdag, gjenspeiler seg positivt på elevens faglige og sosiale skoleforhold. Skole-hjem-samarbeidet ser vi dermed at kan være viktig for den personlige, faglige og sosiale utviklingen hos elevene (Nordahl, 2000; Overland, 2007).

Det er ønskelig at foreldrene skal få merkbar påvirkningskraft på det som skjer i skolen. Dette er igjen en sentral intensjon med skole-hjem-samarbeidet (St.meld nr. 14 (1997-1998); Overland, 2007). Med RULF får foreldrene tildelt en større rolle i skolen. Tidligere har det ikke vært noen tradisjon for et foreldresamarbeid i den videregående opplæringen (Overland, 2007). Dette har endret seg med RULF, og med den reviderte Opplæringslova. I dag sier denne loven at i første semester på VG1 og VG2 har foreldrene rett til en strukturert og planlagt samtale med kontaktlærer. Her bør det tas opp temaer som hvordan eleven

arbeider, hva slags kompetanse eleven innehar og hvordan skolen og hjemmet best kan jobbe sammen for å tilrettelegge utviklingen og læringen til eleven (Opplæringslova, 1998 § 20-4).

Hva sier så elevene om skole-hjem-samarbeidet med tanke på RULF? Marit forteller at hun tror foreldrene hennes fikk inntrykk av at de var på en vanlig konferansetime. Dette er Marits opplevelse av det, det kan godt hende at foreldrene fikk god nok informasjon per telefon og brev i forkant av møtet. Hun opplever også at foreldrene hennes ikke har blitt noe mer inkludert i hennes skolehverdag etter å ha deltatt på RULF-møtet. Eva har opplevd det motsatte av Marit, nemlig at foreldrene hennes har blitt mer inkludert i henne skolehverdag etter deltakelse på RULF-samtalen. "Jeg trur enkli det. Hvertfall mamma syns det var ganske fint at det var en sånn samtale sånn at dem og får litt informasjon om hva som skjer" (Eva). Foreldrene hennes var veldig positivt innstilte til tiltaket, og engasjerer seg generelt stort i Evas faglige og sosiale liv. Erik synes selv det er positivt med slike samtaler med elev og foreldre. Moren og faren hans var begge med på RULF-møtet, og han forteller at de var fornøyde både med samtalen og med at de fikk en kontakt med kontaktlæreren hans såpass tidlig. De viser et stort engasjement i sønnens skoleprestasjoner, i likhet med foreldrene til Eva. På tross av dette føler ikke Erik at foreldrene hans har vist en større interesse i skolehverdagen hans etter at de deltok på RULF-samtalen. I Ann Cecilies tilfelle ble RULF-møtet mer som en normal lærer-elev-samtale, da hun er over 18 år. Samboeren hennes fungerte som lærerens kontakt med hjemmet, men han var ikke med på samtalen hennes etter Ann Cecilies ønske. Kontaktlæreren hennes ringte derfor til samboeren like etter RULF-møtet, for å skape en kontakt med han på et tidlig tidspunkt.

Elevenes fortellinger vitner om at forutsetningene om kontakt og informasjon som Overland (2007) beskriver har blitt oppfylt med RULF. Kontaktlæreren har på et tidlig stadium tatt kontakt med hjemmet, både per brev og telefon, for å sikre seg at alle foreldrene ville bli informert. Samtidig har ikke kontakten mellom skole og hjem grunnlag i at noe negativt har hendt med eleven (ibid). RULF har slik sett tildelt foreldrene en større rolle i skolen, i tråd med stortingsmelding nr. 14 (1997-1998). Foreldrene til elevene i denne studien opplevde møtet med RULF som positivt, og Eva forteller at foreldrene hennes og hun selv føler de ble mer inkludert i hennes skolehverdag. På den annen side forteller Erik og Marit at deres egne erfaringer ikke stemmer helt overens med det foreldrene deres har opplevd. De mener foreldrene deres ikke har blitt mer inkludert i deres skolehverdag. Intensjonen bak RULF om at foreldrene skal bli bedre inkludert, oppleves dermed forskjellig hos Erik, s Marit og foreldrene deres.

6.5 Opplevelse av RULF

Som vist tidligere i drøftingen, er elevene blitt motivert av RULF i forskjellig grad. Noen av dem føler seg også forpliktet til kontrakten de skrev sammen med foreldre og kontaktlærer. I dette avsnittet vil jeg se på flere sider ved tiltaket og hva elevene selv synes om det, utover motivasjon, mestringsforventning og lærer-elev-relasjoner.

6.5.1 Hva er RULF?

Ikke alle elevene hadde full oversikt over hva RULF gikk ut på, da jeg stilte dem spørsmålet “Hva er RULF?”;

jeg kjenner det som på en måte det er samtale med kontaktlæreren, og at man går litt gjennom hva slags forventninger man har til året og i forhold til både det faglige og det sosiale og alt. Og så er det jo den kontrakten som kontaktlærer har med hjemmet da, og at alt skal være litt åpent, at alle parter får være med og ja.. Så det er jo litt, før så hadde vi jo sånn konferansetimer, og det er jo litt det samme som det bortsett fra at det er ett annet navn. Men nå er det veldig mye vekt på det da, at nå skal det være åpent og (Ann Cecilie).

Jeg har vel egentlig ikke satt meg inn i det så veldig mye, det er vel samarbeid mellom skole, foreldre og elever, er det ikke? (...) Vi hadde samtaler rett etter vi begynte på skolen her med foreldre og lærer, og litt orientering om hvordan det kom til å bli mine målsetninger for neste året da (Erik).

Det er jo at foreldre og skolen og eleva ska ha et nærere bånd sånn at det skal unngå veldig mye fravær og kanskje at folk slutter midt i skoleåret. (...) For eksempel hvis det er fravær så får foreldra beskjed, og så er det samtaler en gong i året, ell midt skoleåret da, sånn liksom åssen det har gått og åssen du ligg an i fag og sånn (Eva).

“Prosjekt for å forbedre sånn at det ikke blir så mange som hopper av skolen. (...) Snakke med hver elev og lage en avtale på hva dom har lyst til å oppnå, gi dem råd videre” (Marit).

Jentene har en grei oversikt over hva tiltaket går ut på, mens Erik er litt mer nølende og usikker. Han ble positivt overrasket over informasjonen han fikk første uka på skolen om RULF. Han hadde på forhånd forventninger om at lærerne ikke ville bry seg nevneverdig om elevene og deres læring;

jeg hørte liksom av mamma og pappa før, at «Videregående kommer til å bli så stor forandring, og lærera liksom dem bryr seg ikke om hva du gjør eller.. Ja, om du lærer det du skal eller ikke», men da jeg liksom fikk høre om det prosjektet og hva det innebærte da, så fikk jeg et litt annet blikk på hvordan skolen jobba eller tenkte og for å få med seg alle elever da (Erik).

Førsteintrykket til Eva og Ann Cecilie var også positivt. Eva opplevde en større trygghet ved å vite at hun blir fulgt opp av læreren sin, og hun fikk også en større tilknytning til han. Ann Cecilie har selv opplevd å se elever falle fra utdanningsløpet sitt, og hun mener derfor at det

er positivt at “lærerne vet at de kan ta kontakt med hjemmet og si at «Hallo, hvor er personen?» og «Når kommer personen på skolen?» og «Hvorfor er ikke personen på skolen?» (...) Det er veldig viktig at folk følger det opp” (Ann Cecilie). Marit forstod ikke helt hva RULF gikk ut på til å begynne med, men fikk etter hvert mer informasjon fra kontaktlæreren sin. Hun mener slike samtaler gir en fin mulighet for å diskutere fremtidsønsker om utdanning og jobb.

6.5.2 Har RULF et forbedringspotensial?

Eva kunne tenke seg selv å få velge hvilken lærer som skulle delta på oppfølgingssamtalen. Hun har forskjellige lærere i alle fag, og har etter et halvt år på skolen knyttet bånd med flere av dem. Ann Cecilie er enig i dette, og hun mener også at rådgiver ved skolen burde være med på samtalen. Hun opplevde å få god oppfølging av rådgiveren både på ungdomsskolen og videregående; “men om rådgiver eller noe sånn hadde vært med på samtalen så hadde jo sikkert det gjort... at det hadde blitt litt bedre” (Ann Cecilie). Andre endringer ved RULF som elevene etterlyser er flere samtaler. Alle elevene synes det burde være to samtaler til i løpet av året, da kanskje bare med elev og kontaktlærer i tillegg til de to ordinære RULF-møtene.

Det kunne godt ha vært fler, kanskje ikke sånn stor samtale sånn «Nå skal vi ta alt opp igjen på nytt», men sånn «Er det noe du vil si?» eller «Nå er det noe jeg vil fortelle deg» eller, ja, ett eller annet sånt noe. Så fire ganger i året hadde egentlig ikke gjort noe det, sånn, for da opprettholder man det litt og da er det mye lettere å ta tak i før det sklir ut (Ann Cecilie).

“Ja asså den første er mer sånn bli kjent og satt deg mål, det burde hvertfall vært en som du skal på rundt jul kanskje, som er ja, som du må på” (Eva). Marit forteller at “[d]et burde ikke bare være sånn en eller to samtaler, men kanskje tre eller fire, to på hvert semester på en måte” (Marit). Hun mener også elevene da selv burde kunne velge om de vil ha med foreldrene på den andre samtalen. Erik er også enig med jentene. “Ja det burde det jo.. Det burde kanskje vært, eller jeg benytta meg ikke av den oppfølgingssamtalen som var nå, men ja, det er jo positivt med samtaler uansett. Det er jo det som er utviklende” (Erik). Han mener at han burde ha deltatt på oppfølgingssamtalen som skulle finne sted i begynnelsen av vårsemesteret. Hadde han gjort det, ville foreldrene hans fått en oppdatering på hvordan han gjør det på skolen.

Alle elevene mener de er positive til RULF, slik jeg tidligere har vært inne på. De ser samtidig et forbedringspotensial; i tillegg til at det burde være flere obligatoriske samtaler, mener de at tiltaket burde vare utover VG1. Elevene ble intervjuet før RULF ble utvidet til å gjelde for VG2. Jeg har valgt å ta med deres begrunnelser her, til tross for at det allerede har blitt endret slik de ønsket. Ann Cecilie svarte på spørsmål om hun ønsket at RULF skulle vare

lenger at “[j]eg synes at det burde [vært] egentlig uansett om du går på ungdomsskolen eller videregående eller høyskole eller noe, så burde du ha den kontakten med lærern din” (Ann Cecilie). Hun begrunner dette med at hun ikke vil føle seg like forpliktet til å møte opp på skolen og oppfylle karaktermålene uten kontrakten. Marit savner at det skulle vært mer oppfølging, også etter VG1, spesielt for de som sliter med å følge med i timen. “Det hjelper på en måte ikke å ha det første året og så har dem det ikke de to siste åra for da er det jo enklere å hoppe av på en måte” (Marit). Erik på sin side er ikke like klar i sin tale, men er enig i at RULF burde vart lenger. “Ja kanskje, det er jo like stor sjans for at folk hopper av i andre klasse kanskje?” (Erik). Han har også opplevd at to i klassen hans sluttet på skolen etter et par uker. Uten å vite årsaken til at de sluttet, synes han RULF var for dårlige som ikke fanget opp disse elevene. Eva kunne også tenke seg en videreføring av RULF fordi hun på VG2 og VG3 vil bli konfrontert med valg som vil være viktige for den videre utdannelsen hennes. “Så jeg syns det burde enkli vart helt til du skal ut av den videregående du går på” (Eva) forteller hun.

Elevenes utsagn viser seg å inneholde selvmotsigelser i deres ønske om å ha flere samtaler i forbindelse med RULF. De foretrekker å ha flere samtaler med lærer og foreldre, gjerne også at disse skal være obligatoriske. Ann Cecilie og Marit er forøvrig de eneste som har planer om å være med på oppfølgingssamtalen, mens Erik og Eva valgte den bort. Her er det tydelig at noen tiltak må settes i verk for å motivere flere av elevene til å melde seg opp til oppfølgingssamtalen som i dag er frivillig. Eva synes oppfølgingssamtalen burde være obligatorisk, men at eleven selv kunne få velge om foreldrene skulle være med på den. Ann Cecilie mener at to hovedsamtaler i året bør være med foresatte, og at to tilleggssamtaler bør være med bare elev og lærer. Marit sier at eleven selv bør kunne få velge om foreldrene skal være med på disse tilleggssamtalene. Utfordringen for RULF ligger dermed i å få elever som Erik og Eva til å benytte seg av tilbudet om å ha denne oppfølgingssamtalen, enten ved å gjøre den obligatorisk eller ved å finne andre motivasjonsfaktorer for å øke oppmøtet. I følge Hernes (2010) er oppfølging nøkkelen til å få flere til å fullføre studieløpet sitt, en faktor Ringsaker VGS tilbyr blant annet gjennom RULF.

7.0 AVSLUTNING

Fokuset for denne studien har vært RULF, et tiltak satt i verk for å minke fraværet og frafallet ved Ringsaker VGS. Gjennom semistrukturerte intervjuer av fire elever ved Ringsaker VGS fikk jeg ta del i deres opplevelser og erfaringer rundt RULF. Jeg vil her oppsummere mine funn.

Hvordan opplever elever ved Ringsaker videregående skole RULF? Elevene ble positivt overrasket over RULF da de begynte på skolen høsten 2010. Førsteintrykket deres var å bli fulgt bedre opp av kontaktlærerne, et inntrykk de fremdeles har ved intervjutidspunktet, over et halvt år etter skolestart. Samtidig ønsker de seg flere samtaler i løpet av året, gjerne obligatoriske. De er alle enige om at det er positivt med slike samtaler, og Erik forteller at det er slike samtaler som er utviklende. På den annen side er det bare Ann Cecilie og Marit som har valgt å ha den frivillige oppfølgingssamtalen elevene får tilbud om. En problemstilling skolen dermed står ovenfor er hvordan de skal få flere elever til å frivillig møte opp på disse oppfølgingssamtalene. Et alternativ er å gjøre disse obligatoriske. Ann Cecilie kunne tenke seg at rådgiver ved skolen også deltok på samtalene, mens Marit helst skulle fått velge selv hvilken lærer som deltok på samtalen. Videre ønsker de alle at RULF også burde gjelde for VG2 og VG3, da de på disse klassetrinnene vil få enda større valg de må ta med hensyn til videre utdanning. RULF har, etter intervjuene fant sted, utvidet tiltaket til å gjelde for alle VG2-klasser. Elevenes opplevelse av RULF har også hatt innvirkning på deres motivasjon, forventninger om mestring og kanskje spesielt på lærer-elev-relasjonen.

Hvordan har tiltaket påvirket elevenes motivasjon, opplevelse av mestring og de relasjonelle bånd de har med lærer, foresatte og medelever? Ann Cecilie og Marit uttrykker at de blir motivert av RULF, de føler en forpliktelse til kontrakten de har skrevet. Dette gjør at de er mer motivert for skolearbeidet og for å nå sine mål. Erik og Eva sier de ikke ble noe mer motivert til å møte opp på skolen av kontrakten, da de ikke skulker timene sine uansett. De føler seg heller ikke forpliktet til å overholde kontrakten, men de har begge oppfylt målsetningene de skrev ned. Alle elevene har ambisjoner om å ta en høyere utdanning, og har dermed satt seg opp spesifikke mål for karakterer og fravær i RULF-kontraktene sine. Bandura (1997) og Wormnes og Manger (2005) anbefaler å sette seg slike kortsiktige og konkrete delmål for å bevare motivasjonen. RULF har også bidratt til tilfredsstillende av de grunnleggende psykologiske behovene om kompetanse og autonomi som Deci og Ryan (2000, 2002) mener må være oppfylt for at indre motivert atferd skal gjentas eller vedvare. Det at elevene har klart å mestre forventningene de hadde til seg selv har gitt en følelse av

selvtillit og autonomi. Det samme har en forventning om akademisk mestring gjort (Bandura, 1997).

Samholdet i klassen er viktig for alle elevene jeg snakket med. De sier det er en stor motivasjonsfaktor at de er inkludert i klassemiljøet og blir savnet når de er borte fra skolen. Samholdet har mye å si for deres trivsel, og for Eva og Erik er dette en større motivasjonsfaktor enn RULF-kontrakten. Etter deltakelse på RULF-møtet forteller elevene at de fikk en bedre relasjon til kontaktlæreren sin, og de beskriver at det var godt å vite at de ble sett helt fra skolestart. Dette er en motsetning til hva Nordahl (2000) fant i sin studie, hvor elevene opplevde at de ikke ble sett og hørt av lærerne. Ut i fra dette så Nordahl at en god relasjon mellom lærer og elev består i at lærerne ser elevene og bryr seg om dem (ibid). Lærerne må også være autentiske i denne kontakten (Juil & Jensen, 2006). RULF kan med dette sies å ha styrket lærer-elev-relasjonen, som Løw (2006) sier har en avgjørende betydning for elevenes trivsel i skolen. Eva er for øvrig den eneste av elevene som opplever å bli fulgt tett opp av foreldrene både sosialt og faglig sett. Marits foreldre er mer opptatt av hennes sosiale relasjoner, og er i hennes øyne ikke like interessert i hvordan hun gjør det faglig sett. Erik opplever det motsatte av Marit, nemlig at foreldrene hans bare bryr seg om karakterene hans, og ikke hvordan han har det med venner og i klassen. Ann Cecilie bor alene, men finner stor støtte i relasjonene hun har på skolen. Det siste grunnleggende psykologiske behovet for tilhørighet er dermed tilfredsstilt i forskjellig grad hos elevene, hvor Eva er den av elevene som får dette i størst grad gjennom stor støtte hjemmefra, både faglig og sosialt (Deci & Ryan, 2000, 2002).

Har RULF bidratt til å knytte skole og hjem bedre sammen? Det har tidligere ikke vært noen tradisjon for et foreldresamarbeid i skolen (Overland, 2007). Med RULF og den reviderte Opplæringslova har fokuset blitt skiftet mot et bedre skole-hjem-samarbeid, slik også LK06 peker på. Eva, Marit og Erik forteller at foreldrene deres var positive til RULF-samtalen. Foreldrene følte seg mer informert og knyttet til skolen etter samtalen. Erik forteller at foreldrene hans var veldig fornøyd med at de fikk kontakt med læreren hans så tidlig i semesteret. Slik informasjon og tidlig kontakt er viktige forutsetninger for at det skal kunne finne sted en god dialog mellom skole og hjem (Nordahl, 2000). Målet for et slikt samarbeid bør være sammen å skulle utvikle elevene personlig, sosialt og faglig (Overland, 2007). Begge parter deltar i samtaler om eleven og dens interesser og mål for skoleåret. I tillegg bidrar tiltaket til å bedre relasjonen mellom kontaktlærer og elever, som igjen kan skape et positivt klassemiljø (Helseth, 01.09.2010; Nordahl, 2000; Solgaard, 2009). Slik ser det ut til at RULF har klart å bidra til deres utvikling ut i fra elevenes fortellinger. Eva er den eneste av

elevene som har opplevd at foreldrene ble mer inkludert i hennes skolehverdag etter RULF-møtet. Erik og Marit opplevde ikke dette, og Ann Cecilie som er over 18 år gjennomførte samtalen alene med kontaktlæreren sin.

Ut i fra min studie har RULF gitt en positiv opplevelse til de elevene jeg har intervjuet. Statistikken jeg viser til i kapittel 2 viser at både fraværet og frafallet har minnet kraftig ved skolen siden oppstarten i 2008. Samtidig er det elever som har sluttet på skolen, noe både Ann Cecilie og Erik har opplevd i sin egen klasse. De mener dermed at det finnes et forbedringspotensial. Ut i fra min analyse av RULF vil jeg konkludere følgende for elevene jeg har intervjuet; 1) Elevene får en god start på skoleåret, og etablerer gjennom RULF-samtalen en god relasjon med kontaktlærer. 2) Skole-hjem-samarbeidet er blitt påvirket i positiv forstand ved at foreldrene tidlig blir innkalt til et møte uten at det har hendt noe negativt med eleven i forkant. De føler de får mer informasjon om hva som faktisk foregår i skolen, og blir slik sett mer inkludert i elevens skolehverdag. 3) RULF har indirekte påvirket samholdet i klassene ved at læreren tidlig etablerer en relasjon med hver enkelt elev som igjen kan spille inn på klassemiljøet. 4) Elevene kan bli mer motivert av RULF-kontrakten og føle en forpliktelse til å overholde denne. 5) Elevene skaper forventning om mestring både hos seg selv og hos skolen gjennom å sette seg mål i RULF-kontrakten, og får en følelse av selvtillit når de mestrer disse målene.

Det kunne vært interessant å forske videre på frafall i videregående opplæring. Det er et tema og en problematikk som stadig vil være aktuell. Frafall og umotiverte elever er en stor utfordring, og det finnes ingen fasit på hvordan en kan bekjempe dette. Videre forskning kan dermed gjøre evalueringer av andre iverksatte tiltak som kan ha fungert ved videregående skoler. Det kunne samtidig vært interessant å gjennomføre en kvantitativ undersøkelse av RULF ved Ringsaker VGS for å kunne trekke konklusjoner basert på hele elevmassen. Det kunne både være videre evaluering, forskning på andre tiltak og effekten av disse.

7.1 Egne refleksjoner

Det er viktig å ha evne til selvinnsikt i en slik prosess med å skrive en masteroppgave. Jeg ser derfor her på aspekter ved min forskningsprosess som jeg i ettertid ser at kunne vært bedre, eller som kan ha påvirket resultatene jeg har kommet frem til.

Min problemstilling har endret seg noe siden oppstarten. Det kan ha ført til at intervjuguiden min kunne vært utformet bedre med tanke på problemstillingene jeg står med i dag. Et prøveintervju av en elev ved skolen ville også vært optimalt for å teste ut intervjuguiden min og meg selv som intervjuer, men dette lot seg ikke gjøre av praktiske og

økonomiske årsaker. Før arbeidet med studien hadde kommet skikkelig i gang, forsøkte jeg å få være med på en av oppfølgingssamtalene i regi av RULF. Helseth hjalp meg også med dette, men jeg fikk ingen tilbakemelding fra noen av lærerne. Hadde jeg fått delta på en samtale ville jeg kunne ha utarbeidet en bedre intervjuguide. Jeg ville også kunne forstått bedre hva elevene beskrev for meg.

I prosessen med å finne informanter var Helseth til stor hjelp. Selv om han ikke hadde direkte innvirkning på hvilke elever som ble valgt ut, er det viktig at det tydeliggjøres hvilke type elever som endte opp som mine informanter. Elever som melder seg frivillig til å være med på en slik studie, kan tenkes å være elever som har positive erfaringer med tiltaket. Det viser seg også i min studie, elevene er alle positivt innstilte til RULF og har gode erfaringer med det. I den ene klassen var det så mange som meldte seg, at de måtte foreta loddtrekning. Sjansen for at elevene som melder seg frivillig synes godt om tiltaket er dermed relativt stor. Dette kan forklare en del av funnene i denne studien, at elevene uttrykker seg positivt. Elevene viser samtidig et nyansert syn på RULF. Erik og Eva mener at RULF er et bra tiltak, men at det samtidig ikke har fungert for deres egen del. De har ikke blitt mer motivert for skolen eller føler en forpliktelse til kontrakten. Slik sett har det kommet frem både positive og negative meninger.

Jeg kunne ha deltatt på RULF-samtaler som observatør og samtidig brukt kvantitative data fra en større del av elevmassen i min studie. Dette ville sammen med de kvalitative dataene gitt en triangulering av metoder. En slik prosedyre ville økt kvaliteten på studien min (Postholm, 2005), men ville ikke vært hensiktsmessig i denne studien da den har et begrenset omfang. Til slutt vil jeg poengtere at resultatene jeg har kommet frem til er resultater som ikke er dekkende for resten av elevgruppa ved skolen. Det kunne derfor vært interessant å ha gjort en kvantitativ undersøkelse ved skolen for å få resultater som er generaliserbare. En slik kvantitativ studie ville ikke kunne ha gått dypt inn på et utvalg elever, som var mitt ønske for oppgaven.

8.0 LITTERATURLISTE

- Bandura, A. (1977). Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change. *Psychological Review*, 84 (2), 191-215
- Bandura, A. (1989). Social cognitive theory. I R. Vasta (Red.), *Annals of child development. Vol 6. Six theories of child development* (s. 1-60). Greenwich, CT: JAI Press
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. New York: W. H. Freeman
- Buland, T., Havn, V., Finbak, L. & Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn
- Dalen, M. (2004). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforlaget
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic Motivation and Self-Determination in Human Behavior*. New York: Plenum Press.
- 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), 227-268.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (Red.). (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Elliot, A. J., McGregor, H. A. & Thrash, T. M. (2002). The Need for Competence. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.). *Handbook of Self-Determination Research* (s. 361-387). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Helseth, R. (2010, 01. september). *SLT-samling. RULF-prosjektet til nå*. [Power Point presentasjon]. Stavanger.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:03.
- Juul, J. & Jensen, H. (2006). Relationskompetence – om undervisning med særlige utfordringer. I R. Kristensen (Red.). *Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringssamvær* (s. 35-45). Frederikshavn: Dafolo A/S
- Kunnskapsdepartementet (2010, 23. august). *Ny GIV: Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. Lokalisert 25.02.2011 på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/tema/grunnopplaring/videregaende-opplaring/nyheter-videregaende---redaksjonelle-art/ny-giv-tiltak-for-bedre-gjennomforing-i-.html?id=612780>
- Kunnskapsdepartementet (datert a). *Ny GIV*. Lokalisert 08.11.2011 på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025>
- Kunnskapsdepartementet (datert b). *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. Lokalisert 08.11.2011 på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/artikler-/ny-giv-tiltak-for-bedre-gjennomforing-i-.html?id=633486>
- Kunnskapsdepartementet (datert c). *Oppfølgingsprosjektet*. Lokalisert 28.11.2011 på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/oppfolgingsprosjektet.html?id=632138>
- Kunnskapsdepartementet (2010, 11. november). *Invitasjon til fylkeskommuner og kommuner*. Brev lokalisert 08.11.2011 på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/dokumenter/ny-giv-partnerskap-for-okt-gjennomforing.html?id=635362>

- Kunnskapsdepartementet (2011a, 07. september) *Overgangsprosjektet*. Lokalisert 28.11.2011 på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet.html?id=632137>
- Kunnskapsdepartementet (2011b, 07. september). *Gjennomføringsbarometer*. Lokalisert 28.11.2011 på <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/statistikk-og-indikatorer.html?id=632139>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Læreplanverket for Kunnskapsløftet*. Oslo: Forfatteren
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk
- Lazarus, R. S. & Folkman, S. (1984). *Stress, Appraisal, and Coping*. New York: Springer Publishing Company
- Løw, O. (2006). Lærerens anerkendende og narrative forholdemåder. I R. Kristensen (Red.). *Fantastiske forbindelser – relationer i undervisning og læringssamvær* (s. 66-77). Frederikshavn: Dafolo A/S
- Markussen, E. (red) (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Cappelen Damm AS.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse*. Rapport nr. 13. Oslo: NIFU STEP
- Markussen, E. & Sandberg, N. (2004). *Bortvalg og prestasjoner*. Skriftserie 4. Oslo: NIFU
- NESH (2009, 20. mai). *Forskningsetikk*. Lokalisert 03.03.2010 på <http://www.etikkom.no/no/Forskningsetikk/Etiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/Forskningsetikk/>
- Nordahl, T. (2000). *En skole – to verdener*. NOVA- rapport nr. 11.
- Opplæringslova (1998). (2010). *Lov 27. november 1998 om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa*. Oslo: Kunnskapsdepartementet
- Ormestad, S. (udatert). Re VGS er best i klassen. *ReAvisa*. Lokalisert 13.01.2012 på http://reavisa.no/nyheter/nyheter_vis.php?nyhetsID=2210
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagbokforlaget
- Pajares, F. (2002). *Overview of social cognitive theory and of self-efficacy*. Lokalisert 02.12.2011 på <http://www.emory.edu/EDUCATION/mfp/eff.html>
- Postholm, M. B. (2005). *En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Split, J. L. & Oort, F. J. (2011). The Influence of Affective Teacher–Student Relationships on Students' School Engagement and Achievement : A Meta-Analytic Approach. *Review of Educational Research*, 81 (4), 493-529.
- Rosenborg, O. L. (2011, 12. februar). Ny giv til skoletrøtte. *Ringsaker Blad*, s. 4.
- Ruud, M. (2011, 22. juni). *Færre fullfører* videregående. Lokalisert hos Utdanning 21.10.2011 på <http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Videregaende/Hverdagsliv/Farre-fullforer-videregaende/>
- Schunk, D. H., Pintrich, P. R. & Meece, J. L. (2008). *Motivation in Education: Theory, Research, and Applications* (3. utgave). Upper Saddle River, NJ: Pearson/Merrill Prentice Hall
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005) *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget

- Skinner, E. & Edge, K. (2002). Self-Determination, Coping, and Development. I E. L. Deci & R. M. Ryan (Red.). *Handbook of Self-Determination Research* (s. 297-337). Rochester, NY: University of Rochester Press.
- Solgaard, T. F. (2009). *Skole-hjemsamarbeid i videregående opplæring. En kvalitativ studie.* (Masteravhandling). Gjøvik: Høgskolen i Gjøvik. Upublisert
- Stipek, D. (2002). *Motivation to learn: Integrating Theory and Practice* (4. utg.). Boston: Allyn & Bacon
- Strand, M. (2010, 10. november). *Mestring på veien til god psykisk helse.* [PowerPoint-presentasjon]. Lokalisert 19.12.2011 på http://www.mestring.org/filer/Mestring_og_bedring.pdf
- St.meld. nr. 14 (1997-1998). (1997). *Om foreldremedverknad i grunnskolen.* Oslo: Det Kongelige Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). (2006). *...og ingen stod igjen . Tidlig innsats for livslang læring.* Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement
- St.meld. nr. 44 (2008-2009). (2009). *Utdanningslinja.* Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement
- Thagaard, T. (2002). *Systematikk og innlevelse. En innføring I kvalitativ metode* (2. utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- White, R. W. (1959). Motivation reconsidered: The concept of competence. *Psychological Review*, 66 (5), 297-333.
- Wormnes, B. & Manger, T. (2005). *Motivasjon og mestring: Veier til effektiv bruk av egne ressurser.* Bergen: Fagbokforlaget
- Ørslie, G. A. R. (udatert). *Ringsaker videregående: Nye grep mot frafall.* Lokalisert hos KRÅD 19.10.2011 på <http://www.krad.no/nyhetsarkiv/265-ringsaker-videregaende-nye-grep-mot-fracfall>

Personlig kommunikasjon

- Rolf Helseth, Avdelingsleder spes.ped., Ringsaker Videregående skole, 2010, 05. november.
- Rolf Helseth, Avdelingsleder spes.ped., Ringsaker Videregående skole (e-post og telefonkorrespondanse, 2011, 04.november)
- Eli N. Ruud-Olsen, prosjektleder for NY GIV, Hedmark Fylkeskommune (e-post 2011, 08. juni)

Vedlegg 1: Intervjuguide

Innledende informasjon

- Fortelle om studiens tema, og hva jeg lurer på
 - o Temaer: overgangen til videregående, RULF, hjemmesituasjon og trivsel/motivasjon
- Informere om bruk av lydopptak
- Informere om anonymitet
- Skrive under på samtykkeerklæring
- Er det noe eleven lurer på?

Innledende spørsmål

- Hvor gammel er du?
- Hvilken studieretning går du?
 - o Var dette ditt førstevalg?
 - o Hvorfor valgte du denne studieretningen?

Overgangen til videregående

- Kan du fortelle kort om den første uka da du startet på skolen?
 - o Hvordan ble du tatt i mot av lærerne?
 - o Kjente du noen i klassen fra før?
- Hva opplevde du som positivt ved overgangen til videregående?
- Hva opplevde du som negativt ved overgangen til videregående?

RULF

- Hva er RULF?
- Hvilken informasjon fikk du av læreren om prosjekt RULF?
- Hva var ditt førsteinntrykk av prosjektet?
- Hvor lang tid tok det før læreren kontaktet foreldrene dine før første samtale?
- Hva synes du om å ha en slik samtale?
 - o Hvilke temaer blir tatt opp?
 - o Var det noen temaer som ikke ble tatt opp som du kunne tenke deg å ha inkludert?
- Hva synes foreldrene dine om prosjektet?
- Hva synes du om det å skrive en felles kontrakt?
- Hva gikk kontrakten din ut på?
- I hvilken grad føler du at du er forpliktet til kontrakten?
 - o Blir du mer motivert til å være i timen?
 - o (Har kontrakten bidratt til større oppmøte?)
- Har du hatt oppfølgingsamtale?
 - o Hvorfor/hvorfor ikke?

- Synes du prosjektet har fungert for deg?
 - Opplever du at det har skjedd en endring i din relasjon til læreren etter RULF-samtalen?
 - Har kontrakten betydning for at du fremdeles går på skolen?
 - Er kontrakten blitt overholdt?
- Kunne du ha tenkt deg noen endringer ved prosjektet?
 - Endringer i kontrakten?
 - Noe annet du ville at skulle ha vært inkludert i kontrakten?
 - Burde prosjektet ha vart lenger, utover VG1?
 - Burde det vært flere/færre samtaler?

Hjemmesituasjon

- Får du hjelp til lekser hjemme?
- Føler du foreldrene dine er engasjert i hvordan du gjør det på skolen?
- Fikk du hjelp til å velge studieretning av foreldrene dine?
- Hva eller hvem hadde størst påvirkning på ditt valg av studieretning?
- Føler du at foreldrene dine har vist en større interesse i din skolehverdag etter RULF-samtalen?
- Opplever du at foreldrene dine har blitt mer inkludert i din skolehverdag?
- Hva slags utdanning har foreldrene dine? (Grunnskole/vgs/høyere utd)

Trivsel/motivasjon

- Hvordan trives du på skolen så langt?
- Hvor mye fravær har du?
 - Hvor mye av dette fraværet er skulking, altså ikke sykdom, kjøretimer etc.?
 - Hva gjør at du skulker?
 - Hvordan tror du fraværet ditt hadde vært om du ikke hadde signert en kontrakt med foreldre og lærer?
- Er det et godt samhold i klassen?
 - Hvor mye har samholdet å si for din trivsel?
- Opplever du skolegang som en investering i fremtiden?
- Hva vil du bruke skolegangen din til?
 - Vil du søke deg til høyere utdanning?
- Hva er viktigst for at du skal fullføre videregående opplæring?

Vedlegg 2: Informasjonsskriv til elever ved VG1

Vil du delta i prosjektet mitt?

Jeg studerer pedagogikk ved NTNU i Trondheim, og er tidligere elev ved din skole. Jeg har på mastergraden fordypet meg i studieretningen “utdanning og oppvekst”, hvor fokuset ligger på skolen og barn og unges oppvekstvilkår. Denne våren skriver jeg min avsluttende masteroppgave, hvor temaet er frafall i den videregående skolen, med fokus på prosjekt RULF. Her ønsker jeg å finne ut hvordan dere elever oppfatter og i praksis opplever dette prosjektet, og hvordan det har påvirket deres holdning til fravær/skulking og skolen generelt. Denne informasjonen vil jeg få ved å inngå i en samtale med deg, nærmere bestemt et intervju. Dette vil vare i ca. 30 minutter. For å kunne få med meg alt du sier, vil jeg bruke en båndopptaker under intervjuet. Opptaket vil bli slettet så fort jeg får skrevet ned alt som ble sagt, og dette igjen vil bli slettet så fort oppgaven er ferdig. Det vil kun være jeg som har tilgang til båndopptakene og det som blir skrevet ned. Jeg vil ikke bruke ditt ekte navn, du vil være fullstendig anonym.

Du deltar frivillig, og kan når som helst, både før og under intervjuet, trekke deg fra prosjektet. Om jeg stiller spørsmål du ikke ønsker å svare på, så hopper vi over disse. Denne informasjonen vil jeg gjenta like før intervjuet.

Veilederen min på prosjektet, Nina Volckmar, har godkjent tema, metode og problemstilling. Om du skulle ha noen spørsmål er det bare å ta kontakt.

Som en takk for deltakelsen, vil du få tilbud om å få en utgave av den ferdige masteroppgaven hvor dine svar og synspunkter vil stå sentralt. Jeg håper du vil være interessert i å delta i prosjektet mitt!

Med vennlig hilsen

Randi Margrethe Lones Østby-Deglum

Tlf: 97 76 45 45

e-mail: randimos@stud.ntnu.no

Vedlegg 3: Samtykkeskjema til informantene

Samtykke til deltakelse i mastergradsprosjektet: “Frafall i VGO; elevenes opplevelse av prosjekt RULF”

Tusen takk for at du har valgt å delta i mitt mastergradsprosjekt! Hensikten med prosjektet er at jeg ønsker å få innblikk i elevenes opplevelse av prosjekt RULF, og evaluere hvordan dette prosjektet fungerer. I tillegg ønsker jeg å se på om prosjekt RULF har bidratt til å knytte skole og hjem bedre sammen.

Under intervjuet vil jeg stille deg en del spørsmål om følgende temaer; overgangen til videregående, RULF-prosjektet, hjemmesituasjon og trivsel/motivasjon. Du velger selv om du ønsker å svare på alle spørsmålene, og kan når som helst avbryte intervjuet dersom du ønsker det. Jeg vil benytte meg av en diktafon/båndopptaker under intervjuet, og dette opptaket vil bli slettet umiddelbart etter at prosjektet er ferdig.

Du vil være fullstendig anonym, og jeg vil ikke benytte ditt virkelige navn i masteroppgaven eller andre dokumenter. Jeg forplikter meg samtidig til å ikke omtale deg som informant, og jeg vil heller ikke avsløre ditt virkelige navn til noen.

Som en takk for at du stiller opp som informant til min masterstudie, ønsker jeg å gi deg tilbud om å få en utgave av den ferdige masteroppgaven.

Med vennlig hilsen
Randi Margrethe Lones Østby-Deglum
randimos@stud.ntnu.no
Tlf: 97764545

Jeg samtykker med dette at jeg ønsker å delta i prosjektet “Frafall i VGO; elevenes opplevelse av prosjekt RULF”. Jeg er klar over at svarene mine vil benyttes, og i noen tilfeller siteres, i masteroppgaven, og at jeg når som helst under intervjuet kan trekke meg uten å oppgi grunn.

Brumunddal, 16.03.2011

.....
(Underskriften din)

Vedlegg 4: Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Nina Volckmar
Pedagogisk institutt
NTNU
Dragvoll
7491 TRONDHEIM

Vår dato: 31.01.2011

Vår ref:26050 / 3 / LT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 17.01.2011. Meldingen gjelder prosjektet:

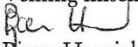
26050
Behandlingsansvarlig
Daglig ansvarlig
Student

Frafall i videregående skole - En evaluering av prosjekt RULF.
NTNU, ved institusjonens øverste leder
Nina Volckmar
Randi Margrethe Lones Østby-Deglum

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

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

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Bjørn Henrichsen


Lis Tenold

Kontaktperson: Lis Tenold tlf: 55 58 33 77

Vedlegg: Prosjektvurdering

✓ Kopi: Randi Margrethe Lones Østby-Deglum, Vollabakken 17A, 7030 TRONDHEIM

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no

TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no



Det foreliggende prosjektet er en melding som omfatter intervju med fire elever. Førstegangskontakten til elevene opprettes gjennom skolen/lederen for prosjektet.

Gjennom intervjuene vil det ikke bli samlet inn og registrert opplysninger som direkte eller indirekte kan identifisere enkeltpersoner.

Det benyttes lydbåndopptak.

Bruk av lydbånd (analogt eller digitalt) hvor det fremkommer navn på personer eller stemmer som kan gjenkjennes medfører ikke isolert sett meldeplikt, jf. personopplysningsloven § 31 1. ledd litra a og b. Avgjørende for om prosjektet utløser meldeplikt er om opptakene registreres i et register eller transkriberes til pc (behandles elektronisk) i personidentifiserbar form.

I dette prosjektet transkriberes lydbåndopptaken til pc i anonymisert form, hvilket medfører at registrerte opplysninger på pc-en ikke inneholder opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til enkeltpersoner. Vi forstår det også slik at det ikke oppbevares digitale lydfiler på pc.

De manuelle notater og samtykkeerklæringene medfører heller ikke meldeplikt da det ikke registreres sensitive personopplysninger, jf. personopplysningsloven § 31 1. ledd bokstav b.

Lydbåndopptakene vil bli slettet ved senest 01.07.2011.

På bakgrunn av dette finner personvernombudet at prosjektet ikke er omfattet av meldeplikt all den tid den beskrevne prosedyren følges og undersøkelsen gjennomføres anonymt.

Vedlegg 5: Informasjonsskriv om RULF



RESSURS = UNGDOM + LÆRER + FORESATTE (RULF)

Skolen gjennomfører hvert år et opplegg for å utvikle bedre relasjoner mellom elev, lærer og foresatte for å få til en bedre opplærings situasjon for elevene. Dette er i tråd med en større forskningsrapport som er utført av NIFU (norsk institutt for studier av forskning og utdanning) som går på "BORTVALG OG KOMPETANSE".

Forskningsrapporten peker på tiltak som kan bidra til å øke antall elever med fullført og bestått og minske fraværet. Rapporten peker videre på behov for å utvikle systemer for å fange opp elever som er i faresonen for drop out.

Tiltak som er foreslått går ut på:

- * Bruke kunnskapen (ikke blanke ark)
- * Skolehistorien (fra elev/foresatte og annen dokumentasjon)
- * Karakterer fra u-skolen (automatisk overført)
- * Gode relasjoner ungdom – foresatte – lærer



Elever på vg1 og foresatte vil bli invitert til en "kartleggingssamtale" rett etter skolestart for å sette individuelle mål for den enkelte elev. Samtalen vil ende ut i en kontrakt som partene underskriver. RULF er et tiltak i forhold til de nye vurderingsforskriftene der den enkelte lærer kan gi eleven og foresatte kriterier for hva eleven må jobbe med i opplæringa for å få best mulig resultater. Forskning viser at gode relasjoner mellom elev – lærer – foresatte, god kartlegging, planlegging og struktur gir gode resultater for læring.



TIPS når du gjennomfører RULF – samtalen.

Muligheter for å gi en kort informasjon om:

- ✓ skolen, www.ringsaker.vgs.no
- ✓ Kort informasjon om Utdanningsprogrammet som eleven har valgt
- ✓ Elevhefte – rettigheter og plikter
- ✓ Fraværshåndtering – skolearena
- ✓ It's learning
- ✓ Timeplanen

Spørsmål til eleven:

- ✓ Forventninger
- ✓ Hvordan nå de målene du har for dette skoleåret?
- ✓ Hva er du god på?
- ✓ Annet – fritidssysler, hobbyer m.m

Vedlegg 6: RULF-kontrakter

Studiespesialiserende utdanningsprogram

Ressurs = UngdomLærerForesatt

(RULF)

KARTLEGGING

Navn elev: _____ Tlf: _____

Foresatte: _____ Tlf: _____

Adresse: _____

Hvilke mål har du for skoleåret:

Full kompetanse - kompetanse på lavere nivå - hvilke karakterer mener du å oppnå - hvor lite fravær håper du på
Matematikk: _____ Naturfag: _____ Engelsk: _____ Norsk: _____ Kroppsøving: _____ Samfunnsfag: _____

Fremmedspråk: _____ Geografi: _____ Fravær: _____

Mål etter videregående skole - Yrke - Studie:

Tiltak ved eventuelt fravær, uro, ikke anskaffelse av utstyr osv:

Hvem kontaktes - tiltak system- utskrifter av fravær - faste møter - faste tilbakemeldinger per tlf.

Spesielle behov som det må tas hensyn til:

Denne avtalen er utarbeidet den / - og brukes gjennom hele skoleåret
Mulighet for justering underveis.

Elev

Foresatte

Lærer

RULF-kontrakt for yrkesfaglig utdanningsprogram

Ressurs = UngdomLærerForesatt

(RULF)

KARTLEGGING

Navn elev: _____ Tlf: _____

Foresatte: _____ Tlf: _____

Adresse: _____

Hvilke mål har du for skoleåret:

Full kompetanse - kompetanse på lavere nivå - hvilke karakterer mener du å oppnå - hvor lite fravær håper du på
Matematikk: _____ Naturfag: _____ Engelsk: _____ Norsk: _____ Kroppsøving: _____ Fravær: _____
Programfagene: _____

Hvilket Yrke(er) har du lyst til å finne ut mer om:

Tiltak ved eventuelt fravær, uro, ikke anskaffelse av utstyr osv:

Hvem kontaktes - tiltak system- utskrifter av fravær - faste møter - faste tilbakemeldinger per tilf.

Spesielle behov som det mås tas hensyn til:

Denne avtalen er utarbeidet den / - og brukes gjennom hele skoleåret

Mulighet for justering undervegs.

Elev

Foresatte

Lærer