

**Høgskolen i Innlandet – HINN, Fakultet for helse- og sosialvitenskap,
Institutt for folkehelse- og idrettsvitenskap, Seksjon for kroppsøving og
idrett**

Tore Kvernes

**Masteroppgave i kroppsøving og idrett
Kroppsøvingsfaget og frafall fra Videregående opplæring**

**Helse, livsstil og sosial reproduksjon hos elever som faller ut av videregående
skole**

Physical education and dropout from high school

Helth, lifestyle and social background among students dropping out of high school

MAKI 3900

2019

I Tittelside

Masteroppgave i kroppsøving

«Det er som å prate med en 90-åring som har levd livet og er ferdig»

Kroppsøvingsfaget og frafall fra Videregående opplæring

Helse, livsstil og sosial reproduksjon hos elever som faller ut av videregående skole

Physical education and dropout from high school

Health, lifestyle and social background among students dropping out of high school

Tore Kvernes

Veileder Professor II Øyvind Førland Standal

Høgskolen i Innlandet – Elverum

MAKI 3900, 2017-2019

16.5.2019

II Forord

Jeg var ferdig utdannet adjunkt med opprykk som idrettsfag- og kroppsøvingslærer sommeren 2003. Siden da har jeg mer eller mindre jobbet i videregående skole som dette. I studietiden fra 1995 til 2003 var jeg veldig opptatt av en praktisk vinkling inn mot fagområdet mitt, men nå i voksen alder har jeg hatt lyst til å få en dypere teoretisk bakgrunn. Da styresmaktene åpnet opp for ulike videreutdanningspakker, så jeg muligheten til å prøve å få til dette. Heldigvis innstilte, både arbeidsgiver lokalt – Øvrebyen VGS, Hedmark Fylke regionalt og Utdanningsdirektoratet sentralt meg til å få ei slik pakke, så jeg kunne ta dette masterstudiet – TAKK!

Prosessen med å få fullført masterstudiet har vært preget av store oppturer og nedturer. I samarbeid med studiets forelesere og medstudenter har vi hatt to gode og utviklende år. Samtidig har disse årene vært svært slitsomme, krevende, plaget av alvorlig sykdom, pågående rettssak, kjøp og salg av hus, stressende flytteprosess, og store utfordringer med å skaffe deltagere, men fikk dette heldigvis på plass 2mnd før innlevering. Det har også vært gode stunder med gode og faglige samtaler i hjemmet, på skolen og i studiet. Jeg har også blitt samboer, samt at vi giftet oss sist august. Med 2 egne barn, og 2 bonusbarn i husstanden, har rolige kvelder i sofaen, eller fritidsproblemer, vært et ukjent fenomen.

I forbindelse med masteroppgaven vil jeg rette en stor takk til min veileder Øyvind for gode samtaler og god hjelp! Jeg vil også rette en stor takk til de ansatte inn mot studiet, og måten dere har tatt vare på og behandlet en «krevende student»! Jeg vil også takke rektor Hege og avdelingsleder Øyvind for gode samtaler, støtte, tilrettelegginger, og for muligheten til å ha tatt dette studiet. Også en takk til mentor Harald som har støttet og utfordret meg i studiet, og knyttet til arbeidet vårt rundt fraværspromatikk. Tusen takk til respondentene!

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familien min som har holdt ut med meg, støttet meg, hjulpet meg, tatt vare på meg, og at dere har vært en herlig gjeng å omgås. Tusen takk Oskar, Viktor, Kristine og Marcus! Tusen takk kona mi, Trine Lise, for din varme, din støtte, gode faglige samtaler, god hjelp, og ikke minst, at du er et fantastisk menneske i deg selv, og å være sammen med i gode, og i mer krevende dager, slik denne perioden har vært! TUSEN TAKK!

Tore Kvernes 16.mai, 2019

III Sammendrag

«Det er som å prate med en 90-åring som har levd livet og er ferdig». En studie av kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingsrelaterte faktorer og deres innvirkning på frafall fra videregående opplæring. Jeg har intervjuet fem strategisk utvalgte ansatte som jobber tett inn mot de som avbryter videregående opplæring i Hedmark Fylke. Jeg har sett etter hvilke erfaringer eller oppfatninger respondentene har om kjennetegn ved de som slutter i videregående opplæring, hva gjelder kroppsøvfingsfaget, livsstil, helse og sosial bakgrunn, og på hvilke måter disse kan innvirke på de unges frafall.

I studien min har jeg belyst fenomenet ut ifra Bourdieus teori om sosial reproduksjon, hans sentrale begreper og gjeldende forskning. Bourdieus teori legger vekt på at vi mennesker reproducerer den sosialiseringen som vi blir eksponert for i oppveksten, og at denne fester seg i vår habitus, som kort kan beskrives som tillærte tanke-, atferds- eller smaksmønstre. Videre fokuserer teorien på hvilken sosial klasse man er oppvokst i og preget av.

Jeg har i denne studien brukt en kvalitativ metode og semistrukturert livsverdenintervju. Undersøkelsen og resultatene i denne er blitt analysert gjennom en tematisk, teoridrevet analyse, og funn er presentert sammen med denne.

Studien finner at de som slutter i videregående opplæring ser ut til å kunne slite i kroppsøvfingsfaget, men det ser ikke ut til at faget direkte innvirker på de unges frafall fra videregående opplæring. Jeg finner at elevenes sosiale bakgrunn, helse, livsstil og fravær ser ut til å innvirke på frafall. Studien aktualiserer frafallsproblematikken i Norge.

Nøkkelord: frafall i videregående skole, kroppsøving, helse, livsstil, Bourdieu, sosial reproduksjon, sosial klasse

Innholdsfortegnelse

1.0	Innledning	7
1.1	Mål - Hensikt - Avgrensninger	10
1.2	Begreper	11
2.0	Kontekst og tidligere forskning	13
2.1	Kontekst	13
2.2	Tidligere forskning	16
2.2.1	Forskning på frafall fra videregående opplæring	16
2.2.2	Forskning opp mot kroppsøvningsfaget	19
2.2.3	Forskning opp mot livsstil	21
2.2.4	Forskning opp mot helse	24
2.3	Oppsummering av forskning	28
3.0	Teoretisk bakteppe – Pierre Bourdieu	29
3.1	Innledning	29
3.2	Sosialt rom, sosial klasse, smak og livsstil	30
3.3	Habitus og sosial reproduksjon	33
3.4	Felt, kapital, kamp og makt	35
3.5	Spill, illusio og doxa	39
3.6	Utdanningssystemet og symbolsk vold	40
3.7	Sosial mobilitet	41
4.0	Metode brukt i min forskning	43
4.1	Valg av metode og forskningsdesign	43
4.2	Samtaler gjennom semistrukturert livsverdenintervju	45
4.3	Datainnsamling	47
4.4	Utvalg	47
4.5	Roller i undersøkelsen min	48
4.6	Lydopptak og transkribering	50

4.7	Dataanalyse.....	51
4.8	Reliabilitet, Validitet og Generaliserbarhet	53
4.9	Etiske problemstillinger.....	55
5.0	Resultat og analyse	57
5.1	«Det er ofte familien som ødelegger for dem».....	57
5.2	«De har dårlig livsmestring»	61
6.0	Diskusjon	66
6.1	«Det er ofte familien som ødelegger for dem».....	66
6.2	«De har dårlig livsmestring»	71
7.0	Oppsummering og konklusjon.....	79
	Referanser.....	83
	Vedlegg.....	90

1.0 Innledning

I januar 2015 hadde jeg og andre kroppsøvlingslærere sør i Hedmark, en felles fagdag. Her hadde vi flere spennende temaer vi tok opp, men et tema tente meg spesielt. Flere av kroppsøvlingslærerne fra de videregående skolene kommenterte at de elevene som sluttet på skolene deres, sluttet først i kroppsøving, før «hele korthuset» raste sammen (og de sluttet helt og fullt på skolen). Dette temaet vil jeg undersøke nærmere, og i denne masteroppgaven har jeg muligheten til å se på dette fenomenet vitenskapelig.

Studien min skal se på faktorer i barn og unges liv som kan ha bidratt til at de har endt opp som en som slutter (se begreper) i videregående opplæring (VGO). Denne studien og temaet den belyser, er relatert til alle som jobber med barn og unge på ulike nivåer, og i ulike deler av det norske samfunnslivet som tangerer inn mot temaet. Jeg mener dette er en viktig studie for på sikt å bidra til å få ned antallet som slutter i videregående skole. Studien er også viktig for å bidra til at de unge får et bedre liv i voksen alder gjennom bedre helse og livsstil. Overført til norsk arbeidsliv og NAV, mener jeg også at undersøkelsen kan være med på å skape debatt knyttet til sammenhenger rundt utenforskap i arbeidslivet.

Høy gjennomføring av VGO blant elever er et viktig mål i Norge, enten det er gjennom å oppnå yrkeskompetanse, fag- eller svennebrev, eller studiekompetanse med vitnemål. Dette målet er viktig for samfunnet, men det er også viktig for den enkeltes muligheter i arbeidsmarkedet, for den enkeltes livsinntekt, eller for egen faglige og personlige utvikling (NOU, 2018:15, s.139-174).

Anne Reinertsen (2014, s.4) skriver at jo mer innsikt i, og kunnskap vi får om problematikken rundt frafall i skolen, ungdom og arbeid, jo mer forstår vi kompleksiteten og sårbarheten i situasjonen. Utvær (2013, s.19) finner sammenhenger mellom helse og utdanning, der «dropouts» oftere opplever dårligere fysisk og psykisk helse. Studien hennes finner at de som slutter opplever omtrent alle fagene som mindre viktige og som mindre meningsfulle, men det faget de opplever har minst mening, er kroppsøving. Elevene uttaler at de opplever liten grad av mestring, både i ulike fag og utdanningen som helhet (Utvær, 2013, s.11). Utvær oppsummerer studien med at fokus på indre aspirasjoner hos elevene er positivt for den enkelte,

og positivt for samfunnet. Hun retter fokus på at det må forskes mer på kroppsøvingfaget, og hvorfor dette oppleves så lite meningsfylt at mange elever slutter (Utvær, 2013, s.13).

Bergsli (2013, s.25) trekker frem at frafallsproblematikken av flere grunner må ses i et folkehelseperspektiv. På den ene siden gir høyere utdanning bedre inntekt, som igjen kan gi bedre boforhold, bedre ernæring og bedre muligheter til helseordninger. På en annen side gir kompetanse via VGO tilgang til høyere utdanning, som igjen er relatert til enda bedre helse. I tillegg gir utdanning tilgang til helseinformasjon og kurstilbud. En siste faktor er at utdanning gir større muligheter for sosial støtte, og følelse av kontroll over eget liv, som igjen har sammenheng med bedre helse. Forskerne Bergsli (2013, s.25) refererer til, diskuterer også om helse er en direkte eller indirekte årsak til frafall i VGO.

Dahl, Bergsli & van der Wel (2014, s.9) viser at helsen i dag er et produkt av levd liv, fra fosterstadiet, gjennom oppvekst, voksenliv og alderdom. I fosterlivet er barnet og dets helse avhengige av mor, hennes helse og de sosiale omstendighetene hun lever i. Oppveksten er en viktig periode der grunnlaget for fremtidig helse legges. Den er også en periode der mer uheldige livsbaner etableres. Helse påvirkes også av omstendigheter, valg og hendelser her og nå. Bergsli (2013) trekker frem at det kan ta lang tid før ulikhet i sosiale omstendigheter slår ut i ulik helse. Disse ulikhetene slår til med full styrke først i voksen alder. De valgene vi tar knyttet til helse påvirkes av ønsker, holdninger og oppfatninger. Likevel er det de som allerede er opptatt av helsen sin, som i størst grad tar til seg ny informasjon for å bedre egen helse (Dahl et al., 2014, s.10).

De viktigste årsakene til sykdom og redusert helse i den norske befolkningen, er muskel- og skjelettsykdommer, psykiske plager og lidelser, hjerte- og karsykdommer og kreft. Psykiske lidelser kommer ofte i ung alder og har en tendens til å vare lenge. Utdanning øker sjansen for tilknytning til arbeidslivet, men personer med svekket helse kan ha vanskeligheter med å fullføre utdanning (NOU, 2018:15, s.57). Inntektsforskjellene i Norge øker, selv om forskjellene er mindre enn i mange andre land. Disse forskjellene kan i stor grad knyttes til innvandrerbefolkningen, og til ungdoms svakere posisjon i arbeidsmarkedet. Risikoen for vedvarende lav inntekt er fem ganger høyere i husholdninger uten personer med stabil tilknytning til arbeidslivet, sammenlignet med befolkningen generelt (NOU, 2018:15, s.57). Norske ungdommer ser i hovedsak ut til å ha det bra og fungere i hverdagen, men en del unge

føler seg ensomme og utrygge. Dette gjelder i stor grad de som står utenfor arbeid og utdanning. Sosiale forskjellene er økende, og 1 av 10 barn (2015) under 18 år levde i familier med vedvarende lavinntekt. Denne andelen barn og unge i familier med lav inntekt har fordoblet seg fra 1999, og halvparten av barna i denne gruppen har innvandrerbakgrunn (NOU, 2018:15, s. 58). Rapporten til Lied (NOU, 2018:15) viser og at familiebakgrunn og sosiale forhold fortsatt er viktige faktorer knyttet til grad av mestring i VGO. Unge som har negative erfaringer relatert til mobbing, som har lite ressurser hjemmefra, og som har med seg dårlige karakterer fra grunnskolen, er mer utsatt for å ikke gjennomføre videregående opplæring (NOU, 2018:15, s.59).

Variasjoner i helse kan relateres til sosioøkonomiske forskjeller allerede i barne- og ungdomsalder. HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2016, s.49) trekker frem forskning på livsløpsperspektivet, som viser at sosioøkonomiske forskjeller i helse, enten kan forstås som en oppsamling av risikofaktorer gjennom hele livet, eller som resultat av ulikheter i kritiske perioder av utviklingen. Ungdomsperioden kan være en slik kritisk periode i forhold til utdanning, karrierevalg og etablering av varige helsevaner. HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2016) viser til empiriske studier som støtter livsløpsperspektivet, ved at ungdom fra familier med lavere sosioøkonomisk har dårligere helse og mer usunn livsstil.

Utdanning er en viktig sosial faktor for helse (Bergsli, 2013). Videregående opplæring betyr også mye for tilknytning til arbeidsliv og inntektsutvikling. For å fullføre VGO på en god måte, spiller helsen en viktig rolle. Det kommer også frem i rapporten til Bergsli at kompetansegrunnlaget fra VGO er relatert til ulike helseutfall senere i livet. Samtidig viser Bergsli (2013, s.3) til at skoleprestasjoner, gjennomføring av VGO og valg av studieretning, er nært knyttet til sosial bakgrunn, og dermed også til sosial ulikhet i både utdanning og helse. Reform 94 hadde som mål å gi alle elever like muligheter til posisjoner i samfunnet basert på evner og interesser, og ikke knyttet til sosial bakgrunn (Bergsli, 2013).

Det optimale, og det som var utgangspunktet med studien min, var å intervju de som faktisk har droppet ut av VGO (definerte dropouts) med tanke på problemstillingen. Dessverre viste dette seg å være svært vanskelig å få til, og jeg flyttet fokus over på de som jobber tett inn mot denne gruppen.

Problemstillinger:

«Hvilke erfaringer og oppfatninger har de som jobber inn mot sluttere i videregående skole om kjennetegn ved disse slutterne hva gjelder kroppsøvfingsfaget og kroppsøvfingsrelaterte faktorer?»

«På hvilke måter opplever de ansatte at kroppsøvfingsfaget og de kroppsøvfingsrelaterte faktorene, innvirker på at ungdommene avbryter videregående opplæring?»

1.1 Mål - Hensikt - Avgrensninger

Målet med denne studien er å finne ut om respondentene erfarer at kroppsøving, helse eller livsstil kan påvirke til at noen faller ut av videregående. Videre er jeg ute etter å se om Bourdieus teori om sosial reproduksjon og sosial klasse, kan være en sosiologisk faktor som kan kjennetegne de som dropper ut. Her vil jeg undersøke om respondentene erfarer at de unges sosiale bakgrunn og oppvekst, kan påvirke de unges helse og livsstil, samt deres kroppsøvingserfaringer.

Hensikten med studien er at denne skal være et faglig bidrag inn i diskusjonen om hva som kan føre til at en stor del av du unge dropper ut av videregående skole i Norge. Min bakgrunn som kroppsøvfingslærer i videregående skole, og som testleder innen fysiske kartleggingsprøver i NAV-systemet gjennom mange år, gjør at min erfaring og kompetanse kan være et spennende utgangspunkt for å skrive en masteroppgave om kroppsøving og dropouts. Jeg ønsker også at mitt bidrag inn i diskusjonen rundt dropouts, kan bidra til å få ned antallet dropouts på sikt.

En **avgrensning** i denne studien vil være knyttet til det geografiske nedslagsfeltet som deltagerne i studien, og de brukerne disse omtaler, representerer Hedmark Fylke, nærmere bestemt i sørlige deler av fylket. Deltagerne i studien er både kvinner og menn, men siden alle representerer et fagfelt som jobber inn mot de som faller fra VGO, vil ikke kjønn være sentralt her. Knyttet til gruppen deltagerne i studien skal uttale seg om, vil jeg se lite etter forskjeller eller likheter mellom kjønn. Deltagernes alder i studien har ingen påvirkning her, men gruppen

de omtaler, vil alle være mellom 15-21 år. Jeg vil ikke fokusere på etnisitet eller religiøs bakgrunn til målgruppen, ei heller utdanningen eller arbeidserfaringen til respondentene.

1.2 Begreper

Livsverden er i denne oppgaven definert som den verden vi møter i dagliglivet, og slik den fremtrer i den umiddelbare og middelbare opplevelse, uavhengig og forut for alle forklaringer (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46).

Det brukes en del ulike begreper knyttet til måling og presentasjon av gjennomføring i VGO. Utdanningsdirektoratet bruker fullført, og fullført og bestått for å angi hvor mange som har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse, mens SSB bruker gjennomført VGO. Fylkeskommunen bruker i hovedsak begrepet fullført og bestått, eller fullført, men ikke bestått (NOU, 2018:15, s. 173).

Helse defineres av verdens helseorganisasjon som: «en tilstand av fysisk, psykisk og sosialt velvære og ikke bare fravær av sykdom eller lidelser» (Regjeringen, 2014).

Livsstil er «summen av enkeltpersoners levevaner og atferd». Betegnelsen brukes om måten en person lever på, spesielt de aktivitetene man selv har råderett over og som kan avspeile egne valg. Livsstil knyttes mest mot bevisste personlige preferanser, men påvirkes mye av omgivelsene. Viktige elementer knyttet til livsstilsbegrepet er fysisk aktivitet, kosthold, rus, døgnrytme, sosial aktivitet og seksualliv (Nylenna, 2019).

Dropout blir definert mer senere, men begrepet knyttes til en som ikke har fullført eller bestått innen 5 år etter påbegynt VGO.

Avbrudd blir brukt som begrep i det ungdommer slutter i VGO. Disse har fortsatt ungdomsrett, og skal ikke defineres som dropout.

I oppgaven bruker jeg begrepet slutter om en elev som avbryter VGO underveis i skoleløpet. Dette uttrykket vil jeg bruke mye siden respondentene i studien jobber inn mot denne gruppen, og ikke inn mot ungdommer definert som dropouts.

Frafall fra VGO brukes som et begrep over den eller de som slutter i VGO, og som etter hvert kan bli definert som dropouts.

2.0 Kontekst og tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg først sette frafall fra VGO inn i en kontekst for å vise hva dette er, hvor mye det betyr i et samfunnsøkonomisk perspektiv og konsekvenser for den enkelte. Videre vil jeg ta for meg tidligere forskning, som jeg til slutt oppsummerer og setter i sammenheng med problemstillingene mine.

2.1 Kontekst

Hvert år begynner om lag 66 000 personer i Norge i VGO. I dag gjennomfører 87,5% av elevene studieforberevende utdanningsprogram, mens 60,3% gjennomfører yrkesfaglig program innen 5 år (NOU, 2018:15, s.174). Lillejord et al. (2015) viser til at 88% av alle elever med foreldre som har høyere utdanning fullfører VGO med bestått i løpet av 5 år, mot kun 46% for elever med foreldre som har grunnskole som høyeste oppnådde utdanning.

Ungdomsretten til VGO gir normalt rett til 3års opplæring, men kan gjelde ut det skoleåret som begynner det året en fyller 24år. Elever med ungdomsrett har rett til å gjøre ett omvalg, og dette gjør at de får rett til utvidet tid til å fullføre utdanningen (NOU, 2018:15, s. 174). VGO styres av opplæringsloven. Denne loven legger ansvaret for VGO til fylkeskommunen, som skal planlegge og bygge ut opplæringstilbudet med hensyn til nasjonale mål, søkeres ønsker og behov i samfunnet (NOU, 2018:15, s. 21).

I 2014 ble statens ansvar for å sikre VGO grunnlovsfestet. Begrunnelsen for dette er at VGO og grunnskole, utgjør en viktig betydning for demokrati og deltagelse i samfunnet vårt. Videre ble utdanning sett på som en forutsetning for individets frihet, og som et utgangspunkt for å skaffe seg arbeid (NOU, 2018:15, s.22). VGO har som oppgave å bidra til dannelsen, og å utdanne ungdom. Videre skal den bidra til en demokratisk oppdragelse og at de unge utvikler seg faglig og sosialt i et godt og trygt læringsmiljø. Opplæringen skal gjøre elever og lærlinger

i stand til å utvikle kompetanser som gjør dem i stand til å være aktive i samfunnet og i arbeidslivet (NOU, 2018:15, s. 22).

Arbeidssøkere uten fullført VGO, har over tid blitt en viktig målgruppe for både utdannings- og arbeidsmarkedsmyndighetene. Omtrent 40% av helt ledige arbeidssøkere har ikke fullført og bestått VGO (NOU, 2018:15, s.210). Frafall fra VGO øker også sannsynligheten for uføretrygd, dårligere levekår og helse gjennom livet (Bergsli, 2013, s.3). En dropout kan enkelt defineres som en elev som ikke har fullført og bestått videregående opplæring innen 5 år fra oppstart i vg1. Barth & von Simson (2013, s.4) definerer dropout som en elev som ikke får studie- eller yrkeskompetanse/fagbrev i løpet av 5 år etter start, eller innen det året de fyller 21år.

For hvert årskull beregnes de samfunnsmessige kostnadene knyttet til frafall til omtrent 5 milliarder kroner. En økning på 10% flere fullførte i VGO med bestått, vil spare samfunnet mellom 5,4 og 8,8 milliarder kroner årlig (Lillejord et al., 2015). Kostnader av frafall fra VGO blir store om konsekvensen senere i livet til den enkelte blir lav inntekt, svak arbeidsmarkedstilknytning, stor bruk av offentlige trygde- og stønadsordninger, økt sannsynlighet for kriminalitet og rusproblematikk, og svak helse (Falch, Johannesen & Strøm, 2009, s.5). En ting er at de ofte etablerer livsmønster og atferd som er belastende for den enkelte, men rusmisbruk, kriminalitet og sykdomsfremkallende livsstil har store kostnader for samfunnet (Falch et al., 2009, s.14). I analyser av unge arbeidsledige har man introdusert betegnelsen «Not in Education, Employment or Training» (NEET). Dette gjelder de som verken er i arbeid, i utdanning eller i kvalifisering til arbeid. I Norge utgjør denne gruppen ifølge OECD, 9% av alle 15-29 åringer (NOU, 2018:15, s.24).

I flere og flere rapporter blir begrepene «dropout» og «fracfall» sjeldnere, mens nye begreper som «self-exclusion» og «bortvalg» opptrer oftere og oftere. Disse nye begrepene dreier fokus mer og mer over på individsentrering i tolkningen av frafall. Begrepene impliserer videre at individene er friere, men dette gir også individene mer ansvar for konsekvensene av sine handlinger. Det som tidligere ble oppfattet som klassespørsmål og et samfunnsproblem, blir i dag ofte oppfattet mer som individuelle spørsmål (Vogt, 2018-2, s. 14-15). Foreldrenes bakgrunn ser også ut til å spille inn på de unge som fullfører VGO, eller ikke (Barth & von Simson, 2013, s.6). Sosial klasse har ifølge Nielsen & Henningsen (2018, s.4), i lang tid betydning

mer for gutters skoleprestasjoner og aspirasjoner enn jentene. Her kommer det frem at det er spesielt elever med foreldre med lav utdanning at kjønnsforskjellene er store.

Knyttet til læreplan i kroppsøving (Utdanningsdirektoratet, 2015), heter det i formålet med faget, at det skal være et allmenndannende fag som har til hensikt å inspirere til en fysisk aktiv livsstil, og bidra til livslang bevegelsesglede. Videre heter det i læreplanen at bevegelse er grunnleggende hos mennesket, og at fysisk aktivitet er viktig for å fremme god helse hos elevene (Utdanningsdirektoratet, 2015). I hovedområdene til faget kroppsøving heter det at elevene skal lære om sammenhengen mellom helsefremmende aktiviteter og livsstil. Her legges det opp til at elevene skal ha fokus på egne interesser knyttet til disse, til egen mestring, og til egne forutsetninger (Utdanningsdirektoratet, 2015). I veiledningen til læreplanen i faget kroppsøving blir det presisert at formålet med faget er knyttet til den enkelt elev, men også at faget har verdi for samfunn og arbeidsliv (Utdanningsdirektoratet, 2015).

Elever i VGO har rett til rådgivning om utdanning, yrkestilbud og yrkesvalg, samt rådgivning om sosiale spørsmål (NOU, 2018:15, s.76). Denne tjenesten skal fra nasjonalt hold, ha mål om å bidra til sosial utjevning, integrering og forebygge manglende gjennomføring fra VGO. Oppfølgingstjenesten (OT) er en fylkeskommunal tjeneste som følger opp ungdom under 21 år som har rett til opplæring, men som ikke er i opplæring eller i arbeid. Denne tjenesten har som mål å gi de unge tilbud om arbeid eller utdanning. I tillegg skal OT sikre samarbeidet mellom ulike instanser, og bistå i arbeidet med å forebygge frafallet i VGO (NOU, 2018:15, s.77).

Videregående skoler er forpliktet til å ha et skole-hjem samarbeid frem til ungdommen blir 18 år. Foreldrene er en viktig ressurs, og dette samarbeidet synes å være positivt for elevens læringsutbytte, arbeidsvaner og holdninger til skolen. Dette samarbeidet gjør at skolen lettere kan se den enkelte elev og tilpasse opplæringen. I dag ansetter flere videregående skoler ressurspersoner som sammen med lærerne jobber med skolemiljøet. (NOU, 2018:15, s.76).

2.2 Tidligere forskning

I dette kapitlet vil jeg ta for meg relevant forskning på områdene som jeg mener berører denne oppgaven. Mye av denne forskningen ser også på barn og unges sosiale bakgrunn. Først vil jeg se på forskning knyttet frafall fra videregående skole generelt, så forskning på kroppsøvingfaget spesielt. Videre vil jeg se på forskning knyttet til de kroppsøvingrelaterte faktorene livsstil og helse.

2.2.1 Forskning på frafall fra videregående opplæring

I offisiell statistikk (NOU, 2018:15, s.23) måles gjennomføring fem år etter påbegynt VGO. I mange år lå gjennomføringsprosenten på rundt 70%. Utfra dette hevdet mange at de resterende 30% av kullet gikk ut av VGO uten å fullføre, og man snakket om 30% frafall. I de senere årskullene har fullføringen økt, og kullet som startet i 2012 hadde 74,5% fullført og bestått i løpet av 5år. SSB finner at elever med 55 grunnskolepoeng eller mer fra ungdomsskolen, bestod 99%, mot 13% av de med mindre enn 25 grunnskolepoeng. Man kan dermed se frafall fra videregående som en kumulativ negativ utvikling som har startet tidligere i elevens liv (Lillejord et al., 2015).

Undersøkelser viser at den vanligste grunnen ungdom oppgir til at de ikke fullfører VGO, er manglende motivasjon (NOU, 2018:15, s. 60). Undersøkelser viser at læreren har mye å si knyttet til motivasjon for læring. At læreren har forventninger til elevene har aller størst effekt på motivasjonen til de med lav sosioøkonomisk status. Også foreldrene har stor påvirkning på barnas holdninger til utdanning og læring. Foreldre som framsnakker skole, gjør at barna oppfatter skole som noe positivt og viktig. Det kommer frem undersøkelser som viser at de med høy faglig selvtillit deltar mer aktivt i læring og er mer utholdende, enn de med lavere faglig selvtillit (NOU, 2018:15, s. 61). Lied-utvalget (NOU, 2018:15, s.67) finner at flere elever nevner at det å bli sett og hørt av lærerne, er avgjørende for å fullføre VGO.

Det er kjønnsforskjeller i gjennomføringen av VGO i Norge. Av 2012-kullet var det 79,7% av jentene som hadde gjennomført VGO etter 5 år, mens andelen blant guttene var på 69,5%. En nylig rapport viser til at ingen land har så store kjønsmessige forskjeller i gjennomføring som Norge (NOU, 2018:15, s.177). Lied-rapporten trekker frem at hovedforklaringen på kjønnsforskjellene, kommer fra store karakterforskjeller allerede i grunnskolen. Forskning finner at skoleresultatene fra grunnskolen er den enkeltfaktoren som har størst påvirkning på sannsynligheten for å gjennomføre VGO. Andre skolerelaterte forklaringer til frafall kan være for store faglige utfordringer, brutte forventninger, lav motivasjon eller mistriivsel på skolen. Andre årsaker kan være at eleven ikke kom inn på den skolen eller det utdanningsprogrammet han eller hun ønsket, lang reisevei eller feilvalg (NOU, 2018:15, s.181). I en artikkel av Vogt (2018-2) kommer det frem at det kjønsmessige gapet mellom jenter og gutter er på ca. en halv karakter, men at det er over 1 hel karakter forskjell knyttet til det han kaller klassegapet. Han viser til at karaktersnittet øker desto høyere sosioøkonomisk posisjon foreldrene har, og at denne faktoren utgjør stadig større fordel i skolesystemet.

I undersøkelser Lied-rapporten (NOU, 2018:15) viser til, finner de at mye av frafallet skyldes forhold som ligger utenfor skolen, og at psykiske vansker er den hyppigste årsaken til frafall blant de unge. Lied-rapporten (NOU, 2018:15) viser til at årsakene til frafall er sammensatte, og at manglende oppfølging fra skolen, helseutfordringer, svak støtte fra foreldrene både faglig og emosjonelt, kan være med å påvirke de unge. Frafall knyttes til en prosess som skjer over tid, og mange faktorer i, og utenfor skolen, påvirker utfallet (NOU, 2018:15, s.181). Elevenes bakgrunn viser seg å ha betydning for frafall. Problemer hjemme, sosiale faktorer, etnisitet, klassebakgrunn og kjønn kan påvirke ifølge Lillejord et al. (2015). Lillejord et al. uttaler at forskere er enige om betydningen av identifikasjon og engasjement i forhold til skolen. Denne betydningen mener de ses ofte i forhold til sosial reproduksjon, der det viser seg betydning av utdanning formidles ulikt til barn avhengig av foreldrenes klassebakgrunn (Lillejord et al., 2015). Bergsli (2013, s.6) trekker frem at sosial bakgrunn fortsatt har stor betydning, og at sosiale forskjeller er systematiske ved at foreldre med høy sosial posisjon eller status, over tid har barn med høyest andel elever som oppnår studiekompetanse, mens foreldre med lavere posisjon eller status, har barn med minst andel. Bergsli (2013, s.14) trekker frem internasjonalt gjennomgående faktorer som knyttes til utfall av VGO som finner at sosial bakgrunn og familieeffekter er viktige faktorer. Disse faktorene inkluderer sosioøkonomisk status,

familiestruktur, foreldrenes utdanning, foreldrerollen, husholdets sammensetning og foreldrenes deltagelse i skoleaktiviteter. HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2016, s.50) viser til at færre unge fra lav sosioøkonomisk status, bor i hjem med intakt familie, og at familiers økonomiske, sosiale og utdanningsmessige ressurser, kan påvirke oppvekst- og omsorgsmiljøet til barn og unge, og fremme eller hemme deres helse, og deres sosiale-, emosjonelle- og/eller kognitive ferdigheter.

Vogt (2018-4, s.4) trekker frem at kjønnsmessige forskjeller i frafall har mer med strukturelle utfordringer og elevenes klassebakgrunn, enn elevenes kjønn. Vogt (2018-4, s.13) viser til at klasseforskjeller gutter imellom i økende grad har blitt underkommunisert, mens betydningen av kjønn er overdrevet. Selv om det er påviste sammenhenger mellom frafall og sosial bakgrunn, blir frafall sjeldent tolket som et klassefenomen (Vogt, 2018-4, s.14). Frafall behøver ikke tolkes som individuelle valg om å slutte, men kan også tolkes som utslag av skjeve maktforhold i samfunnet mellom ulike kunnskapsbegreper – praktisk og teoretisk kunnskap (Vogt, 2018-4, s.16).

Bergsli (2013) finner at elever med det laveste karaktersnittet og høyeste fraværet fra grunnskolen, oftest avbryter studieløpet i VGO. Dette tror forskerne kan signalisere lav trivsel og mistilpasning på skolen. I tillegg finner forskerne at geografisk nærhet til studieretninger har en positiv effekt på sannsynlighet for fullføring (Bergsli, 2013, s.21). Bergsli (2013, s.32) trekker frem at «helsetjenesten så langt ikke hadde vært noen aktiv aktør i forhold til frafall», selv om sammenhengen er tydelig: «Helseplager fører til fravær, som fører til frafall som fører til økte helseplager». Reinertsen (2014, s.7) viser til at kjønn, innvandrerbakgrunn, utdanningsløp, utdanningstype, familieforhold, foresattes utdanning, omsorgssvikt og helse er faktorer man bør søke mer kunnskap om knyttet til personer med frafall i videregående skole og deres situasjon i etterkant.

Utvær (2018, s.131) påpeker viktigheten av at opplæringen i skolen løfter frem verdien av elevenes evne og vilje til samhandling, medmenneskelighet, personlig utvikling og ivaretagelse av egen helse. Utvær viser at motivasjon, mestring, holdninger, engasjement og helse er fremtredende forklaringsvariabler knyttet til frafall fra VGO, og at psykisk sykdom, psykososiale problemer og rus fått mye oppmerksomhet som en sentral årsak til frafall. Utvær finner en del tiltak for å redusere frafall virker, men at det er vanskelig å anslå enkelttiltak som

slår ut bedre enn andre. Videre viser hun til at betydningen av elevers verdier er viet lite oppmerksomhet knyttet til forskning på frafall (Utvær, 2018, s.133).

2.2.2 Forskning opp mot kroppsøvfingsfaget

HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2015, s.51) viser til at de finner sammenhenger mellom fysisk aktivitet og sosioøkonomisk status både hos barn, unge og hos voksne. De med høy status er mer aktive enn de med lav. Videre viser rapporten til funn der de fra lav sosioøkonomisk status deltar mindre i kroppsøving enn de med høy, 77% mot 89%.

Moen, Westlie, Bjørke & Brattli (2018) finner at elever liker mat/helse, kroppsøving og musikk best (praktiske fag). De finner også at elever og lærere finner innsats som viktigste enkeltfaktor i vurderingen av kroppsøvfingsfaget, og at de fleste elevene vil ha gym, og få ønsker å slippe unna, men dette øker med økende alder, og mest hos jenter, men det er oftest naturlige årsaker. Moen et al. (2018) finner videre at elevene synes kroppsøvfingsfaget er mest gøy på barneskole og på ungdomsskole, men fallende tendens her. De finner også at flere på ungdomsskolen gruer seg til kroppsøving og i flertall jenter, og at disse jentene er mer misfornøyd med kropp, mestrer mindre, og opplever færre lystbetonte aktiviteter (Moen et al., 2018).

I de senere år har skoleverket i Norge og Europa hatt større fokus på kognitive ferdigheter. Tegn på at de fysisk-motoriske ferdighetene, og grunnleggende koordinativ funksjon blant de unge er svakere enn før, har fått mindre oppmerksomhet (Ommundsen, 2013, s.2). Samtidig virker det som kroppsøvfingsfaget som praksisfelt i skolen forvirrer faglig-pedagogisk og svekkes som et lærings- og dannelsesfag. Det virker som det er mer fokus på et helsefokus knyttet til økt puls og forebygging av overvekt, for å få status og legitimering i skole, og i samfunnet for øvrig. Andre har pekt på at kroppsøving er redusert til en tilfeldig fysisk aktivitet med mål om rekreasjon og en morsom avveksling i en ellers stillesittende skolehverdag (Ommundsen, 2013, s.3). Nyere forskning underbygger at kroppsøvfingsundervisning med fysisk-motorisk ferdighet som sentreringspunkt, også er grunnlaget for økt fysisk aktivitet blant elevene, deres fysiske og mentale helse, så vel som kognitive funksjoner og prestasjoner i skolen (Ommundsen, 2013,

s.4). Kun gjennom tilrettelagte meningsskapende læringsprosesser i et motorisk, fysisk og psykososialt læringsfremmende miljø, ivaretar man elevenes motivasjon og utvikler deres kroppslige «grunnkapital», som gjør dem i stand til å bruke denne i hverdags- og fritidsliv på en god måte (Ommundsen, 2013, s.5). Ommundsen framhever betydningen av god motorikk som en del av de unges kulturelle og helsemessige kapital. Videre mener han at den utgjør en viktig forutsetning for å ta del i fysisk og sosialt fritidsliv som barn og ungdom, som grunnlag for fysisk funksjon, selvhjulpenhet og velvære i eldre år.

En betydelig andel av barn og unge i Norge oppfyller ikke anbefalingene knyttet til fysisk aktivitet, og gjennomsnittsvekten blant dem øker (Ommundsen, 2013). De unges fysiske aktivitet reduseres i perioden fra 9-15år. Ommundsen (2013, s.7) viser til forskning som finner at god motorikk er en viktig grunnkapital for fysisk aktivitet som barn, som igjen har betydning for aktivitetsmønstre i ungdom, og senere i voksen alder, og at fysiske aktive barn har bedre kognitiv kontroll og øker sin konsentrasjon og oppmerksomhet i innlærings situasjoner, samt at fysisk-motorisk mestring gjennom fysisk aktivitet gir et forsterket selvbilde, som igjen påvirker deres selvverdsetting og læringsberedskap i andre skolefag. Ommundsen (2017, s.9) viser til at økt antall kroppsøvingstimer i uka, ikke svekker skoleprestasjoner i andre fag selv om de avgir timer.

Kroppsøving er et populært fag i norske skoler, likevel mistrives rundt en firedel av elevene, og blant disse er jentene i flertall (Andrews & Johansen, 2008, s.3). Tidlig på 2000-tallet ønsket norske helsemyndigheter å styrke kroppsøvingfaget, særlig fordi dette var eneste formen for fysisk aktivitet for mange. Utviklingen i praksis tyder på at det motsatte skjer (Andrews & Johansen, 2008, s.9-10). Myklebust (2012) finner at elever som er sosialisert inn i idrett og fysisk aktivitet har et fortrinn i kroppsøvingfaget, mens de som er sosialisert inn idretter eller fysiske uttrykksformer som kroppsøvingen innehar, har et dobbelt fortrinn. Han mener å ha grunnlag for å hevde at klassebakgrunn og sosialisering har betydning for hvordan elever opplever og mestrer kroppsøvingfaget på ulike måter. Strandmyr (2013) finner at kroppens sentrale plass i faget, mangel på sosial tilhørighet og aktivitetsinnholdet, påvirker unges problemer i faget. Strandmyr (2013) trekker frem at elever som mistrives i kroppsøvingfaget, er ofte jenter og de som er lite fysisk aktive på fritiden.

Dowling (2010, s.208) viser til at de som velger å ta ansvar for sin egen helse, gjenspeiler en kobling til individualisme, og fremmer synet om at individuell vilje, stor innsats og selvdisiplin er viktig for å oppnå god helse. Hun vektlegger en pedagogikk i kroppsøvingsundervisningen som understreker viktigheten av refleksjon og god kunnskapsutvikling rundt forholdet mellom fysisk aktivitet og god helse (2010, s.215). Nielsen & Henningsen (2018, s.9) viser til at det i liten grad er undervisningen på skolen som gjør at elever dropper ut.

Ingar Mehus (2008, s.284) viser til at foreldrenes utdanning ikke ser ut til å ha betydning for karakteren i kroppsøving. Jo mer fysisk aktive eleven er, både i og utenfor skolen, jo bedre karakter får de i kroppsøving. Mehus (2008, s.287) finner at utdanning i familien, kostholdsvaner, spesielt regelmessig inntak av lunsj, kroppsmasseindeks - KMI (BMI), deltagelse i organisert idrett og kulturskole, høyere fysisk aktivitetsnivå, mer tid til lekser, mindre tid til skjermaktiviteter, er alle faktorer som bedrer skoleprestasjoner.

2.2.3 Forskning opp mot livsstil

HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2016, s.51) viser til at barn og unge fra familier med høyere sosioøkonomisk status, visere seg å ha sunnere spisevaner, mer regelmessige måltider, spiser mer frukt og grønt, mindre snop og brus, og pusset tennene sine oftere enn de fra hjem med lavere status, og at de bruker stadig mer tid på skjermbaserte aktiviteter. Frivillige organisasjoner er fortsatt viktige møteplasser, og mange unge deltar fortsatt i slike aktiviteter, men uorganiserte fritidsaktiviteter ute, har fått redusert omfang, og de unge er mer stillesittende enn før. Ungdom bruker mindre tid til å være sammen med andre enn tidligere, spesielt guttene (NOU, 2018:15, s.59). Dahl et al. (2014, s.30-31) viser at fattige har en høyere forekomst av psykiske plager, bruk av røyk og rusmidler, enn de rikere, og at dårlige helsevaner hopper seg opp blant grupper med lav sosioøkonomisk status, og motsatt i høyere lag. Det er også markerte gradienter etter utdanning knyttet til kosthold og fysisk aktivitet, og at røyking er knyttet til de sosioøkonomiske gradientene. Wold, Torsheim, Samdal & Hetland (2005, s.111) finner at ungdoms subjektive helse, trivsel og atferd varierer med sosioøkonomisk status, og at ungdomsperioden er en livsfase hvor helse- og risikoatferd prøves ut. Artikkelen trekker frem

at mange utvikler en helseskadelig livsstil i løpet av ungdomstiden, og at det er ganske vanlig at ungdom har psykosomatiske plager og mistriivsel. Det kommer også frem helseproblemer knyttet til økning i gjennomsnittsvekten, fysisk aktivitet og matvaner. Artikkelen viser til en tendens at elever har høyere skoletrivsel jo høyere sosiale status de har (Wold et al., 2005, s.116), og at unge fra høyere statusgruppe spiser frokost og lunsj mer regelmessig (Wold et al., 2005, 117).

Ungdom som er fysisk aktive, har større aerob kapasitet, lavere blodtrykk og har et høyere psykisk velvære (Wold et al., 2005, s.117), og at fysisk aktivitet i oppveksten er viktig for yteevnen og helsen. Den viktigste langtidseffekten er at aktivitet som ung, øker sannsynligheten for at man er aktiv som voksen. En nyere norsk studie finner at de som er minst aktive i 13-årsalderen, også er de minst aktive i begynnelsen av 20-årene. Idrett og fysisk aktivitet er utbredt blant barn og unge i Norge, og nærmere 75% av befolkningen har deltatt i slike organiserte aktiviteter i løpet av oppveksten, men at aktiviteten faller når de unge nærmer seg 17år (Wold et al., 2005, s.119).

Økt forekomst av ikke-smittsomme sykdommer og for tidlig død er en global trend. Disse sykdommene er på verdensbasis årsak til to tredjedeler av alle dødsfall, og til hvert fjerde dødsfall blant de under 60år. Ikke-smittsomme sykdommer skyldes delvis en økt stillesittende livsstil, og at fysisk inaktivitet er definert som et betydelig folkehelseproblem i alle aldersgrupper (Kolle et al., 2016, s.1). Det kommer også frem at andelen som rapporterer psykiske plager i ungdomsårene er høy, samt at omfanget av psykiske plager øker gjennom ungdomsårene. Jentene rapporterer oftere psykiske utfordringer, og disse plagene er ofte forbundet med kropp og utseende (Kolle et al., 2016, s.1). Kolle et al. finner at fysisk aktivitet har gunstig effekt på flere deler av barns helse, og at økt fysisk aktivitet eller mer kroppsøving på timeplanen blant barn og unge, fører til økt effekt på fysisk helse, samt at skoleprestasjoner forbedres. Andre studier de viser til finner at mer tid til fysisk aktivitet, ikke har negativ effekt på skoleprestasjoner (Kolle et al., 2016, s.1). De fant i enkelte studier ingen sammenheng mellom fysisk aktivitet og elevresultater i de fagene som ble undersøkt, men de fant at skjermtid hadde negativ effekt på karakterer (Kolle et al., 2016, s.5).

Studier av Strandbu, Gulløy, Andersen, Seippel & Dalen (2017, s.1) finner tegn til tydeligere aktivitetsforskjeller mellom klasser utover i 2000-tallet, og at de unge arver foreldrenes

aktivitetsmønster og engasjement i idrett (Strandbu et al., 2017, s.13). Det kommer frem at foreldrenes yrke og økonomiske ressurser har mer å si for de unges deltagelse i idrett, enn kulturelle ressurser (Strandbu et al., 2017, s.18). Bourdieu viser til at han fant sammenheng mellom livsstil og klasseposisjon (Wilken, 2008, s.5). Han blir kritisert for sin ide om en sterk sammenheng mellom klasseposisjoner og kulturelle aktiviteter, mens andre finner at mye er mer knyttet til status enn klasse (Wilken, 2008, s.7).

Bjorvatn (2016) uttaler at søvn er viktig for helse og velvære. Han sier dårlig søvn kan påvirke humør, konsentrasjon og yteevne. Hvor mye søvn vi trenger er individuelt, det er avhengig av hvor mye, men også kvaliteten på søvnen. Søvn lengde og søvndybde reguleres av et samspill mellom døgnrytme, søvnbehov og atferdsfaktorer. Det er døgnrytmen som har avgjørende betydning for hvor mange timer du sover og hvor trett du er når du legger deg (Bjorvatn, 2016).

HEMIL-rapporten viser til at barn og unge er mer motiverte og engasjerte når de holder på med fritidsaktiviteter, enn de er i andre situasjoner. Dette er også viktig for deres mulighet til å utvikle seg og sin identitet, deres ferdigheter, initiativ og kompetanse (Samdal et al., 2016, s.21). HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2016, s.25) trekker frem at familiemåltider ser ut til å representere en viktig struktur og en kontekstuell ramme rundt familien. En god atmosfære i disse familiemåltidene kan ha en positiv påvirkning på både psykisk helse og skoleprestasjoner. Spisevanene blir mindre sunne med økende alder og kjønnsforskjellene ble tydeligere, men jenter leverer noe sunnere. Lignende kjønnsforskjeller finner vi også i den voksne befolkningen (Samdal et al., 2016, s.27-29). Torstveit, Lohne-Seiler, Berntsen & Andersen (2018, s.439) finner at helse eller fysisk aktivitet fordeler seg jevnt i befolkningen, og sosioøkonomiske forhold påvirker. Det å lykkes med å fremme fysisk aktivitet i sosioøkonomisk utsatte grupper, synes å gi større helsegevinst enn i den generelle befolkningen.

2.2.4 Forskning opp mot helse

HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2016, s.52) viser til at barn og unge fra familier med lavere sosioøkonomisk status rapporterer at flere har helseplager, færre med høy livstilfredshet, og færre som opplever egen helse som svært god. Forfatterne trekker frem at oppvekst i familier med lavere sosioøkonomisk status, kan medføre økende stressopplevelser og mindre hjelp til å håndtere disse, og at de fleste unge har god helse, men andel selvrapporterte fysiske og psykiske helseplager øker. Økningen er markant og gjelder både jenter og gutter i ungdomsskole og i VGO. De som kommer fra familier med lavere sosioøkonomisk status, rapporterer om dårligere fysisk og psykisk helse, trivsel og selvbilde enn andre, spesielt blant jenter, og at bruk av helsetjenester blant de unge øker, også her spesielt hos jentene. Antallet unge uføre øker, og dette kan knyttes til en økning knyttet til psykiske lidelser. Spesielt jentene er utsatt her, og de med minst ressurser hjemmefra, sliter mest (NOU, 2018:15, s. 58). Det rapporteres at nivå av psykiske vansker er særlig høyt blant unge jenter med svake skolerresultater, eller de som mistrives på skolen, og dette ses på som en indikator for nedsatt psykisk helse. Undersøkelser viser også at jenter med gode karakterer opplever å slite psykisk. Disse jentene knytter plagene sine til høye krav, skolestress, karakterer, konkurranselementer i klassen og bekymringer for fremtiden (NOU, 2018:15, s.59-60).

Lied-rapporten (NOU, 2018:15) viser til at elever med lav motivasjon liker seg dårligere på skolen, er oftere i konflikter og har lavere utdanningsplaner, samt at de har mer psykiske plager, blir oftere mobbet og har færre venner. Det kommer også frem at de er oftere involvert i kriminalitet, de ruser seg mer, de spiller mer data og pengespill, leser færre bøker og en del lever et liv avsondret fra familien (NOU, 2018:15, s. 61). Undersøkelser viser at lite ressurser til helsesøstre i skolen, gjør at de i for liten grad er involvert i skolens forebyggende og helsefremmende arbeid (NOU, 2018:15, 78). Av de ikke-skolerelaterte forklaringene bak frafall, finner studier at foreldrenes utdanningsnivå har stor betydning for gjennomføring av VGO (NOU, 2018:15, s.181). Andre årsaker kan være levekårsutfordringer, psykososiale vansker, helseutfordringer, vanskelige hjemmeforhold og språklige utfordringer. Det er godt dokumentert at dårlig helse øker risiko for høyt fravær, som igjen påvirker gjennomføringen av VGO.

Studier utenom Norden indikerer at helse har noe, men ikke avgjørende betydning for utdanningsforløpet, slik sosial posisjon og skolekarakterer har for variasjonen i utdanningsnivå (Bergsli, 2013, s.24). Helserelaterte variabler som subjektiv helse, helseatferd og overvekt ser ut til å variere mer med ungdommenes egen utdanningsorientering, enn med foreldrenes utdanningsnivå (Bergsli, 2013, s. 24). Studier viser at helseatferd blant ungdom har tydelig sammenheng med utdanningsnivå, og at dårlig helseatferd slik som usunt kosthold, røyking, lite trening og dårlige søvnvaner, har statistisk sammenheng med oppnåelse av utdanningsnivå på linje med sosial posisjon knyttet til foreldrenes utdanningsnivå. Bergsli (2013, s. 24) viser til at helseatferd i ungdomstiden kan bli rådende senere i livet, og at de mønstrene som dannes kan være en reaksjon på de respektive sosiale og kulturelle normer som er knyttet til akademisk utdanning og yrkesorientering.

Selvurdert helse blant barn og ungdom i lavinntektsfamilier viser seg å være dårligere enn hos øvrige barn og unge, og skolefraværet er høyere i denne gruppen skriver Bergsli (2013, s.26). Det viser seg at barn og unge har flere og større psykosomatiske symptomer og plager i lavinntektsgruppen, og det kan se ut til at familiens økonomiske situasjon er mer belastende for ungdom på vei inn i voksenlivet. Bergsli (2013) viser til at ungdomsskoleelever som vurderte sin helse som middels eller dårlig, hadde større sannsynlighet for å avbryte VGO, enn elever som vurderte egen helse som god eller utmerket, selv etter kontroll for uheldige effekter av foreldrenes sosioøkonomiske status for helse og skoleprestasjoner. Bergsli (2013) trekker også frem sammenhenger mellom selvurdert helse og fysiske helseplager, uførhet, mental helse og helseatferd. Videre kommer det frem at ungdom som rapporterte svekket helse, avbrøt VGO i større grad enn de som rapporterte god helse, og at de finner en sterk kobling også etter kontroll for kjønn og mors utdanning. Det kom også frem at ungdomshelse var sterkt knyttet til sosial posisjon i tidlig voksen alder og spesielt til lavere utdanningsnivå (Bergsli, 2013, s. 26).

Dårlig helse viser seg å forhindre et aktivt, skapende, produktivt og sosialt deltakende liv. I tillegg er sosial ulikhet et folkehelseproblem. Det kommer også frem at personer med lavere sosioøkonomisk status og helseproblemer, har langt dårligere forutsetninger for trivsel, generell tilfredshet og livskvalitet. Dette betyr at sosial ulikhet også er et velferds- og livskvalitetsproblem. Sosial ulikhet i helse et samfunnsøkonomisk problem som kan knyttes til sysselsetting, verdiskaping og offentlige utgifter, og som påvirker den norske velferdsstatens

økonomiske bærekraft (Dahl et al., 2014, s.8). Det finnes altså solid støtte for i forskningen at sentrale helserelaterte ressurser og påkjenninger er systematisk skjevfordelt i samfunnet (Dahl et al., 2014, s.9).

Bergsli (2013, s. 27) finner sammenheng mellom nedadgående sosial mobilitet og psykiske lidelser, og at det er gjensidig påvirkning mellom sosioøkonomisk status og depresjon. Symptomer på depresjon tidlig i ungdommen sammen med sosial bakgrunn, kan predikere yrkesgradienten for voksne, spesielt inntekt. Bergsli (2013, s.27) viser til at helseeffekter følger livsløpet, disse effektene er kumulative, og at barn med dårligere psykisk helse hadde i gjennomsnitt lavere utdanningsopnåelse, dårligere helse og lavere inntekt som voksne. Generelt sett viser det seg at familieforhold som predikerer frafall, også predikerer barns mentale problemer, slik som skilsmisse, og foreldrenes utdanningsnivå, yrke og psykiske lidelser (Bergsli, 2013, s.28). Studier på lese- og skrivevansker finner en større sannsynlighet for atferdsvansker, emosjonelle og psykiske problemer, selvmordstanker og større risiko for frafall fra VGO (Bergsli, 2013, s.29). Disse lese- og skrivevanskene oppstår hos ca. 10% av barn og ungdom, er koblet til helseproblemer, distribueres langs den sosiale gradienten, og rammer oftere gutter enn jenter. Det viser seg at barn og ungdom fra familier med lavere sosioøkonomisk bakgrunn som oftere blir skadet og oftere innlagt på sykehus. De får også oftere psykiske problemer, dårlig tannhelse, fedme og selvrapporterte helseplager. Barn fra fattigere familier opplever oftere vold og misbruk (Dahl et al, 2014, s.13).

Artikkelen til von Mehren, Kallhovd & Torsheim (2001, s.159) trekker frem at fysisk aktivitet blant annet kan gi mestringsopplevelser som kan generaliseres til andre arenaer, distrahere oppmerksomhet bort fra problemer, motvirke fysiologiske reaksjoner på stress, og gi god fysisk utholdenhet. De viser også til undersøkelser som finner at regelmessig fysisk aktivitet antas å redusere størrelsen på og forkorte rekonvalesenstiden av fysiologiske responser på stress, angst og depresjon. God utholdenhet kan gi en opplevelse av mer energi tilgjengelig til daglige gjøremål, og at opplevelsen av utmattethet og døsighet blir mindre, samt at evnen til å mestre stress blir bedre. Von Mehren et al. (2001, s.159) viser til at det er lite psykologisk forskning på betydningen av fysisk aktivitet, men de fant en studie av tenåringsjenter fra høy sosioøkonomisk status som viser at den negative effekten av livserfart stress på fysisk helse, ble redusert om den fysiske aktiviteten økte. Undersøkelsen finner at det er sammenheng

mellom eksponering for belastninger og plager, var sterkere for de som var minst fysisk aktive (von Mehren et al., 2001, s.164). Både for jenter og gutter registreres det lavere nivå av subjektive helseplager dersom de er fysisk aktive. Artikkelen konkluderer med at økte muligheter til fysisk aktivitet på skolen gjennom ekstra tiltak, gjerne gjennom kroppsøving, vil bidra til å forebygge subjektive helseplager blant unge. Videre ønsker de et styrket fritidstilbud og mer attraktive idretts- og mosjonsaktiviteter (von Mehren et al., 2001, s.166-169).

I HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2016, s.11-12) trekker frem at ungdommer i Norge som bor i ikke-intakte familier, i større grad rapporterer om fysiske og mentale helseproblemer og har en økt risiko for å utvikle dårlige helsevaner, enn de som bor i intakte familier med begge foreldrene. Blant de som går vg1 i VGO er det 65% som bor i slike intakte familier. HEMIL - rapporten (Samdal et al., 2016, s.15) viser til at fysisk aktivitet har en positiv effekt på barn og unges helse, og at denne effekten øker med mengde aktivitet. Det er bred enighet omkring viktigheten av fysisk aktivitet i nasjonale anbefalinger for fysisk aktivitet for barn og unge. Psykiske vansker i oppveksten synes å ha mer vidtrekkende negative konsekvenser enn somatisk sykdom, og øker risikoen for frafall i skolen, rusmisbruk, problemer med innpass i arbeidslivet i voksen alder, økonomiske problemer og sviktende sosiale relasjoner (Samdal et al., 2016, s.37).

Mobbing kan gi både psykiske og psykosomatiske problemer. Plager etter mobbing kan gi psykiske problemer i lang tid, mange ganger hele livet. Man finner også psykosomatiske plager i form av søvnvansker, magesmerter og hodepine, samt at det har negativ påvirkning på skoleprestasjoner. Videre har studier vist at ungdom i skolealder som mobber andre, har økt risiko for en senere antisosial eller kriminell utvikling (Samdal et al., 2016, s.45). Trenden er heldigvis at det blir færre elever som oppgir at de blir mobbet, og dette kan bety at tiltakene som er satt i verk i skolen har hatt effekt (Samdal et al., 2016, s.47).

2.3 Oppsummering av forskning

I dette kapitlet har jeg trukket inn mye forskning som hver for seg ser på sosial reproduksjon, frafall, skole, kroppsøving, livsstil og helse, mens noen få studier ser etter sammenhenger mellom enkelte av disse faktorene. Flere masteroppgaver jeg har sett på tar for seg kroppsøvfingsfaget sammen med enkelte av nevnte faktorer, men også disse viser til at det finnes lite forskning på området. Jeg finner ingen studier som direkte ser etter sammenhenger mellom alle faktorene slik min undersøkelse er ute etter, og dette mener jeg gjør min studie unik og nytenkende. Her opplever jeg at Utvær (2013) sin doktorgrad kommer nærmest min studie, og dette er litt av grunnen til at denne trekkes mye inn i oppgaven. Omfanget av studier på området jeg undersøker, mener jeg viser at det er kunnskapshull å fylle knyttet til å kartlegge årsaker til, og forebygging av frafall fra VGO. Jeg mener at dette skisserte kunnskapshullet må tettes, og dette er derfor begrunnelsen min for valgte problemstilling.

3.0 Teoretisk bakteppe – Pierre Bourdieu

3.1 Innledning

I oppgaven brukes Pierre Bourdieus begreper og sosiologiske teori om sosial reproduksjon for å tolke og forstå erfaringene respondentene mine har om årsaker til frafall i videregående skole. Pierre Bourdieu var opptatt av å forstå dynamikken i ulike samfunnsinstitusjoner. I denne studien vil det være viktig å få frem hvilket syn denne teorien har knyttet til mennesket, og hvordan den ser at folk fungerer i samspill med omgivelsene.

Bourdieu teori vil bli brukt til å prøve å forstå dynamikken i samfunnsinstitusjoner i forholdet mellom individ og samfunn. Her knytter dette seg til forholdet mellom de som slutter i VGO og deres foreldre, om slutterne og deres oppvekstmiljø, samt deres forhold til skolen og kroppsøvfingsfaget. Dowling (Dowling, 2016, s.249) for hvorfor vi bør studere forholdet mellom elevers klasse og kroppsøvfingsfaget, samt hvorfor hun velger å bruke Bourdieus teori om sosial reproduksjon. Dowling anser Bourdieus teori som et nyttig verktøy for å analysere dette forholdet, fordi den forstår sosial klasse ikke bare som et hierarki av sosiale grupper med utgangspunkt i økonomiske forhold, men også ut fra forskjeller i livsstil, altså en kulturell dimensjon (Dowling, 2016, 252). Dette forholdet mellom elevers klasse og kroppsøvfingsfaget vil bli tatt opp i diskusjonsdelen.

Begrepene Bourdieu utviklet, mente han ikke skulle forstås som bestanddeler i en stor altomfattende teori, men mer som et sett tankeredsaker man utvikler i forbindelse med empirisk forskning. Han var også opptatt av at hans begreper er utviklet for å forstå empiriske forhold, og at disse begrepene sier mer om hvor man skal lete, enn hva man skal lete etter (Wilken, 2008, s.8).

Bourdieu teoretiske utgangspunkt er i slekt med sosialkonstruktivismen, men han omtaler seg selv mer som en generativ strukturalist eller en konstruktivistisk strukturalist (Wilken, 2008, s.19 og 35). Med strukturalismen mener han at det i den sosiale verden finnes objektive strukturer som er uavhengig av aktørenes bevissthet eller ønske. Disse strukturene kan styre

eller begrense aktørenes praksis eller deres representasjoner. Konstruktivismen mener Bourdieu er en sosial genese (sosialt opphav/ opprinnelse) som på den ene siden består av modeller for oppfattelse, tanker og handling (habitus), og på den andre siden sosiale strukturer (felt) og sosiale klasser (Wilken, 2008, s.19). Bourdieu forsøkte å bygge bro mellom subjektivismen og objektivismen i samfunnsvitenskapelig forskning, og han mener at begge innfallsvinklene rommer viktige brikker til forståelsen av hvordan sosialt liv produseres og reproduseres, og at de derfor er relatert til hverandre (Wilken, 2008, s.31,33-34). I forhold til subjektivismen mener Bourdieu at den sosiale virkeligheten omfatter mer enn den subjektive forståelsen hos aktørene i samfunnet, deres interaksjon med hverandre, og hvordan de produserer den sosiale virkeligheten. Her mener han at det er en objektiv sosial virkelighet som er større enn den umiddelbare, interaksjonelle sfære og individenes bevissthet. Denne objektive sosiale virkeligheten må ifølge Bourdieu ha betydning for aktørenes handlinger. I forhold til objektivismen er Bourdieu tydelig på at subjektene ikke bare er underlagt en strukturell lovmessighet, men at de som agenter handler i og reflekterer over den sosiale verden. Han ønsker å forstå hvordan agentenes handlinger, som både er betinget av deres forståelse av systemet og begrenset av dets objektive strukturer, genereres (Wilken, 2008, s.34).

3.2 Sosialt rom, sosial klasse, smak og livsstil

Bourdieu's teori ser på menneskets posisjon i det sosiale rom. Det sosiale rom ser han på som samfunnet, og dets fordeling av ressurser. I dette sosiale rommet er det forskjellige objektive posisjoner som aktørene i samfunnet kan ha ut fra individets mengde kapital, og type kapital det innehar. Disse posisjonene mener Bourdieu danner et slags hierarki (Aakvåg, 2008, s.155). I dette hierarkiet er individer rangordnet i forhold til deres kapitalbesittelser. Dette betyr at informantens forståelse av det sosiale systemet vil være bestemt av egen posisjon i dette hierarkiet, og at deres subjektive forventninger vil være avstemt etter deres objektive muligheter (Wilken, 2008, s.21). Bourdieu mener at agentene først og fremst skal forstås i relasjonen til deres sosiale posisjon og deres medlemskap i sosiale grupper, fremfor deres personlige kvaliteter. Dette betyr også at agentenes habitus og deres kapitaler kan relateres til bestemte

sosiale posisjoner (Wilken, 2008, s.51). Det sosiale rommet danner utgangspunkt for Bourdieus klasse teori, og her viser han til at de som befinner seg i en bestemt posisjon i det sosiale rom, også tilhører samme klasse. I tillegg er hver av de tre hovedklassene oppdelt i en kulturell og en økonomisk fraksjon. Forholdet mellom de ulike klassene er basert på konflikt, og dette betyr at alle klassene ønsker å forsvare og/eller forbedre sin relative posisjon (Aakvaag, 2008, s.153).

Klassetilørighetsforhold definerer Bourdieu både objektivt, subjektivt og relasjonelt, og at klassetilørighetsforhold ikke bare avhenger av bestemte former for kapitalbesittelse, men også av klassifisering og gjenkjennelse. Skillene mellom sosiale klasser knytter Bourdieu til en del av det han kaller klassifiseringskamp, og disse er dermed en del av den symbolske maktkampen i et samfunn (Wilken, 2008, s.53). Bourdieu er opptatt av hvordan adgang til status og innflytelse avhenger av agentenes deltagelse i sosiale grupper eller klasser. Han mener videre at klasser ikke skapes av klassestrukturen, men at denne muliggjør klassens eksistens. Det er også viktig at klasser skal oppfattes, representeres og gjenkjennes av agenter i det sosiale rom. Dette betyr at en klassifisering av agenter som medlemmer av sosiale kollektiver og klasser, må involvere en kartlegging av det sosiale roms struktur og av mekanismene for gruppedannelse (Wilken, 2008, s.54). Bourdieu hevder at personlig stil og smak, peker tilbake på en felles stil knyttet til egen klasse (Wilken, 2008, s.58).

Forankringen av den sosiale struktur i habitus bidrar til å opprettholde sosiale hierarkier, og at det sosiale rom kan ses som et felt av sosiale klasser. Her finner man at ulike livsstilsgrupper kjemper om status og dermed makt og innflytelse. Ulike livsstilselementer står i et hierarkisk forhold til hverandre og er uttrykk for en sosial rangorden. Denne rangorden knytter Bourdieu til en funksjon av nærhet eller avstand til de anerkjente kulturelementene i en gruppering (Wilken, 2008, s.59). Bourdieu hevder at folk i samme posisjon i det sosiale rom, vil utvikle noenlunde like væremåter og interesser (habitus), slik at de vil være disponert for samarbeid og fellesskap (Aakvaag, 2008, s.154).

Bourdieu fokuserer mye på individenes livsstil og smakspreferanser. Han mener det er smakspreferanser som forener folk fra samme miljø, men som også atskiller dem fra hverandre. Her snakker vi gjerne om en avsmak for andres smak knyttet til kanoniserte former for kultur (kunst, litteratur, musikk osv.) og til kultur i antropologisk forstand (mat, sport, klær osv.). Dette gjør at vi ser at ulike preferanser og praksiser fordeler seg i ulike deler av det sosiale rom. Her

kan vi finne kjønnsmessige forskjeller i smakspreferanser, men man ser også individuelle og klasserelaterte ulikheter (Wilken, 2008, s.58).

Bourdieu finner at de hverdagslige valg vi mennesker tar (smak), er resultater av disposisjoner i habitus, og at de symboliserer deres sosiale likhet med og ulikhet fra hverandre. Dette gjør at smakspreferansene som demonstreres i hverdagslivets forbruk, klassifiserer folk seg selv. Her mener Bourdieu at vi kan analysere viktige klassifikasjonskamper (Wilken, 2008, s.59).

Det sosiale rom kan forstås som en grunnstruktur i analysen av avanserte samfunn. Modellen Bourdieu lager over det sosiale rom skal forstås som en struktur av objektive posisjoner, og representerer et system av objektive relasjoner mellom forskjellige mulige kombinasjoner av relevante maktforhold og ressurser (Wilken, 2008, s.54). Modellen over det sosiale rom kan fremstilles som et koordinatsystem, der den loddrette akse betegner mengde relevant kapital i et gitt samfunn, og den vannrette akse representerer ulike former for relevant kapital. I samme koordinatsystem har Bourdieu enda en akse, som betegner utviklingen, sosial mobilitet, i kapitalbesittelse hos grupper eller individer. Denne modellen gjør det mulig å undersøke når og på hvilke premisser sosiale grupper transformeres til sosiale klasser, hvordan og på hvilke premisser mobilitet foregår, samt hvor og når det kan skapes konflikt. Modellen skiller ut tre ulike teoretiske klasser på den loddrette akse: den dominerende klassen (borgerskapet), den dominerte klassen (nederst i modellen) og «småborgerskapet» som finnes midt imellom. De ulike gruppene identifiseres i forhold til den mengden kapital de besitter (Wilken, 2008, s.55).

Bourdieu's modell over det sosiale rommet strukturerer relasjonene mellom ulike posisjoner i forhold til kapitalbesittelse og kapitalsammensetning. Disse delingene er mer praktiske enn teoretiske, og de fremkommer på 2 forskjellige måter. Den ene måten kjennetegnes av forbrukspraksisen individer viser, mens den andre måten foregår gjennom kodifisering av klassifikasjoner, eller en synliggjøring og forankring av sosiale grupperinger (Wilken, 2008, s.60). Modellen over det sosiale rom viser at mennesker i utgangspunktet ikke har de samme mulighetene og forutsetningene for å delta i sosialt liv (sosial ulikhet). De sosiale systemene preges av ulikhet og skjev ressursfordeling (Wilken, 2008, s.67).

3.3 Habitus og sosial reproduksjon

Habitusbegrepet er selve kjernen i Bourdieus handlingsteori og aktørforståelse. Han definerer habitus som et integrert system av varige og kroppsliggjorte disposisjoner som regulerer hvordan vi oppfatter, vurderer og handler i den fysiske og sosiale verden. Habitus er de handlingstilbøyeligheter som setter sitt preg på alt vi tenker og gjør, og hvem vi er. Bourdieu mener «kroppsliggjort» knyttes til en førrefleksiv og nærmest instinktiv forståelse av hva vi må gjøre i en situasjon, «vi bare vet». Dette gjør at vi ikke nødvendigvis er oss selv bevisst hvor preget vi er av vår habitus, den «bare er der», uten at vi tenker over det. Habitus er «strukturere» gjennom at den virker muliggjørende for vår deltagelse i sosiale situasjoner. Videre hjelper habitus aktøren i å delta i sosiale praksiser på en kompetent måte. Den gir også aktøren en «praktisk sans» gjennom en evne til å orientere seg på en fornuftig og selvstendig måte, samt å ivareta sine interesser i samfunnslivet (Aakvaag, 2008, s.160-61).

Habitusen er en kroppsliggjøring av en ungdoms kulturelle kapital og sosialisering hjemmefra. Den gjenspeiler mulighetene og begrensningene til den enkelte (mikronivået), men gjenspeiler samtidig gruppens (sosiale klassens) strukturer (makronivået) (Dowling, 2016, s.253).

Bourdieus habitusbegrep kan ses på som et kulturbegrep som knyttes til de dynamiske relasjonene mellom individet og det sosiale. Dette begrepet relateres både til individenes mentale disposisjoner, til erfaringenes kroppslige forankring i individet og til individets sosiale forankring. Begrepet knyttes også til hvordan «kultur» internaliseres i individet og naturliggjør deres forståelser og handlinger (Wilken, 2008, s. 36).

Den samfunnsmessige praksis som grupper av individer utfører, nedfeller seg i kroppen og utgjør en viktig del av habitus, det «skjemaet» som vi orienterer oss mot verden ut fra, og den basis ulike livsstiler springer ut fra. Bourdieu opererer med en classespesifikk habitus, ulike livsvilkår gir opphav til ulike typer habitus hos folk. Individene i de ulike klassene har ulik tilgang på fritid, på økonomisk kapital og kulturell kapital (Lesjø, 2008, s.165). Bourdieu har også med sitt begrep habitus vist hvordan dype samfunnsmessige erfaringer blir kroppsliggjort og blir en del av personligheten. Han snakker om kroppskapital (Lesjø, 2008, s.118).

Habitus kan på samme tid være både individuell, kollektiv og samfunnsmessig. Habitus er individuell fordi den personliggjør det sosiale, og at sosiale begrensninger ses som personlige valg. Habitus er kollektiv siden den tilegnes i et sosialt miljø, gjerne karakterisert ved en form for fellesskap og felles forståelse (Wilken, 2008, s.37). Det kollektive danner en ramme for det individuelle, og vil gjøre det individuelle mer forståelig og ofte forventet i bestemte sosiale sammenhenger. Knyttet til det samfunnsmessige får habitus oss til å akseptere ulikheter i samfunnet og ta dem for gitt. Habitus reflekterer ofte individers sosiale historier, og disse er ikke nødvendigvis velordnede eller problematiske (Wilken, 2008, s.38).

Habitus har et sosialt opphav. Bourdieu sier at habitus er både strukturerende, men også «struktureret». Her mener han at habitus formes gjennom at vi inkorporerer de sosiale betingelsene vi vokser opp under. Vi kroppsliggjør de forventningene som vårt sosiale miljø stiller til oss, de koder og regler som vi må kjenne til for å kunne delta i ulike sosiale miljøer, våre materielle betingelser, osv. Dette betyr at mennesker som vokser opp i ulike sosiale miljøer, også vil utvikle forskjellige habituser. Videre mener Bourdieu at habitus er klassespesifikk og derfor gjenspeiler personens posisjon i det sosiale rom, eller sosiale felt. Dette er begrensingsaspektet ved habitus, som betyr at den er et produkt av objektive sosiale betingelser og setter klassespesifikke grenser for våre handlinger og vår væremåte (Aakvaag, 2008, s.161). Dette gjør at vi vil fungere bra i noen sosiale miljøer, men dårlig i andre. For å studere mennesker må vi derfor se den enkelte i lys av deres posisjon i det sosiale rom og sosiale felt (Aakvaag, 2008, s.162).

I sum finner Bourdieu at de objektive sosiale strukturer former både våre indre handlingstilbøyeligheter og våre ytre handlingsalternativer. Dette gjør at sosial praksis blir et møte mellom historien i objektiv (strukturen) og subjektiv (aktøren) form. I sum gjør dette at vi i stor grad blir formet av vårt sosiale miljø (Aakvaag, 2008, s.163).

Sosial reproduksjon kan knyttes til Bourdieus begrep – «habitus». Habitus kan tolkes som et produkt av sosialisering, og særlig den tidlige sosialiseringen er viktig for dannelsen av de disposisjonene vi som individer vil handle i forhold til. Bourdieu mener at det tidlig i barndommen foregår en ubevisst internalisering av objektive strukturer gjennom erfaring fremfor forklaring. Barn får trolig en forståelse av hva som er bra eller dårlig, rett eller galt, uten at det tydelig er en læringsprosess (Wilken, 2008, s.37).

«Habitus» – begrepet til Bourdieu belyser hvordan han mener individet erverver sosial kompetanse via oppvekst og sosialisering. Bourdieu mener habitus er knyttet til bakgrunnen en person har, til hvordan denne tenker, handler eller opptrer i forskjellige settinger. Dette kan forstås som noe du har inni deg, «bagasjen» din, og hvordan denne utøves nesten som en ryggmargsrefleks (Skogvang, 2006, s.132). Denne «bagasjen» vil trolig ofte være knyttet til kulturell kapital opparbeidet over tid (Skogvang, 2006, s.129).

3.4 Felt, kapital, kamp og makt

Bourdieu's kapitalbegrep kan knyttes til hans felt - begrep (Skogvang, 2006, s.128). Disse begrepene er avhengig av hverandre, og vil ofte opptre sammen. Felt er sfære, arena eller institusjon innenfor det sosiale rom (Aakvåg, 2008, s.155). I dette rommet har personer noe felles, ulike kapitaler som de kjemper om (Skogvang, 2006, s.124). Bourdieu ser på kapital som ressurser det er konkurranse om blant individer og grupper i samfunnslivet. Denne kapitalen gir disse makt i egenskap å være en ressurs som kan brukes til å oppnå fordeler i det sosiale liv. Kapitalen er dessuten ulikt fordelt mellom individer og grupper i samfunnet, og gir dermed grunnlag for dominans og herredømme (Aakvaag, 2008, s.151). Individer og grupper kjemper om mer kapital, og denne kapitalen investerer de videre i forsøk på å akkumulere mer. Kapital blir derfor både mål og middel i samfunnslivet, og sosial samhandling er ifølge Bourdieu egentlig et spill om å akkumulere mest mulig kapital (Aakvaag, 2008, s.152).

Alle mennesker i et sosialt rom klassifiserer og blir klassifisert, og dette gjør at klassifikasjon derfor blir en del av den sosiale kampen om makt og prestisje. Bourdieu finner at makt skapes mellom felt, og ikke i et felt. Maktfeltet er dermed et metafelt der individer og institusjoner i ulike dominerende felt relaterer til hverandre og skaper en statsmakt, som igjen få betydning i hele det sosiale rommet (Wilken, 2008, s.79). Vi mennesker deltar i kamper om kapital i mange ulike felt på samme tid. Videre bruker Bourdieu begrepet homologi for å vise at de ulike individene kan ha forskjellig kapital, posisjon og makt i ulike felt til samme tid (Wilken, 2008, s.41).

Bourdieu ser at kampene ikke handler om saker, men om kapital og makt. Videre mener han at utfallet i en kamp bare avgjøres i det aktuelle feltet, men også i relasjon til andre felt og i relasjon til kampen om hvor grensene i feltet går (Wilken, 2008, s.44). Kampene i feltet involverer alltid også en kamp om feltet og om feltets grenser.

I analyse av ulike klasser skiller Bourdieu mellom to ulike faktorer som spiller viktige roller i klassifikasjonskampene. Han ser etter de primære faktorene som er relatert til fordelingen av kulturell og økonomisk kapital, og de sekundære faktorer som er knyttet til kjønn, alder, etnisitet, geografi osv. Kapitalbesittelse er viktig for agentenes adgang til status og makt, mens kjønn, alder og etnisitet betyr mer for de lavere klassers adgang til status og makt enn for høyere klasser (Wilken, 2008, s.63). Bourdieu kobler altså de sekundære faktorene inn som viktige med tanke på plassering i det sosiale rom, men også at denne plasseringen virker tilbake på betydningen av kjønn, regional tilhørighet, etnisitet m.m. Likevel finner Bourdieu at de primære faktorene er viktigere i den symbolske kampen enn de sekundære faktorene (Wilken, 2008, s.63).

Habitus beskriver bakgrunnen og rammene til individenes handlinger, mens feltbegrepet beskriver de sosiale arenaene som disse handlingene utspiller seg innenfor. Kriteriet for å definere et felt er at man kan påvise at det står noe på spill for de som deltar i feltet, og at de finner det verdt å kjempe om eller for. Felt kan derfor beskrives som arenaer der det foregår sosiale kamper (Wilken, 2008, s.39). Et felt er ikke like omfattende som det sosiale rom, men har en rekke egenskaper til felles med dette. Den viktigste forskjellen mellom det sosiale rom og det sosiale felt er at der posisjonene i det sosiale rom er basert på mengde og sammensetning av de generelle kapitaltypene, er posisjonene i et sosialt felt bestemt av den mengden en aktør besitter av den feltspesifikke kapitalen. Hvert felt har nemlig sin egen og spesielle kapitaltype (Aakvaag, 2008, s.155). Felt defineres i forhold til bestemte kapitalformer som man har, eller kan tilegne seg. Individenes tilgang på de ulike kapitalformene gjør at samfunnets sosiale spill ikke kan ses som tilfeldig (Wilken, 2008, s.39).

Bourdieu er opptatt av hvordan man skal analysere et felt; man starter med å lokalisere feltets posisjon i maktfeltet. Deretter kartlegger en de objektive strukturene av relasjoner mellom posisjonerte individene som kjemper om de legitime formene for spesifikk kapital som finnes i feltet. Til slutt må man analysere individenes habitus og de disposisjonssystemene de har skaffet

seg ved å internalisere bestemte former for sosiale og økonomiske forhold (Wilken, 2008, s.46). Det enkelte sosiale felt er rimelig skjermet både fra andre sosiale felt og det sosiale rommet i helhet. Dette skyldes at det kun er feltets egen kapital som gir innflytelse. Også de sosiale feltene er gjenstand for konflikter der aktørene i feltet prøver å forsvare og/eller forbedre sine posisjoner. Det er både investering og akkumulering av kapital samhandlingen i et felt handler om. Aktørene er både ute etter å tilegne seg mest mulig av den for tiden gjeldende kapital i feltet, og å forsøke å redefinere hva som skal gjelde som kapital på et felt (Aakvaag, 2008, s.156).

Bourdieu operer med 3 former for kapital, økonomisk, kulturell og sosial. Økonomisk kapital er den viktigste kapitalformen og utgjør alt som har økonomisk verdi og kan investeres og gi avkastning. Den gir også økonomisk makt. Kulturell kapital knyttes til noe du har tilegnet deg og mestrer, og som er viktig i den dominerende kulturelle koden i samfunnet. Denne kapitalen knyttes gjerne til noe som er kroppsliggjort og internalisert – noe som er forankret i aktørens habitus, eller har en ytre form som en utdanningstittel, et kunstverk eller interiør osv. Kulturell kapital kan deles i to hovedtyper, en uformell type som kan kalles «dannelse» og «god smak». Denne «dannelsen» består i en generell dømmekraft og vurderingsevne som viser seg i evnen til å kjenne igjen, sette pris på og beherske høykulturen i samfunnet. Denne formen tilegnes hovedsakelig tidlig i livsløpet, med familien som den viktigste sosialiseringens agenten (Aakvaag, 2008, s.152). Den andre hovedtypen er en mer formell type og betegnes av Bourdieu som utdanningskapital tilegnet gjennom kunnskap, ulike skoler og titler. Sosial kapital er den tredje formen for kapital, og består av tilgangen til sosiale nettverk og medlemskap i grupper som familie, venner, bekjente, kollegaer osv. Denne kapitalen gir makt gjennom at man kan mobilisere dette nettverket om man ønsker å oppnå noe (Aakvaag, 2008, s.153). Bourdieu ser også kapital som det som gir innflytelse på et felt, slik at feltets yttergrense også er det sted der den feltspesifikke kapitalen slutter å gi innflytelse. Han poengterer at kapital gir makt (Aakvaag, 2008, s.155). Bourdieu understreket at kapital kan erverves senere i livet, men at kapitalen vi har med oss, vil begrense oss (Huseby, 2013).

De ulike kapitalformene er gjenstand for sosiale kamper i ulike felt. Disse kampene og mengde kapital gjør at individene rangeres hierarkisk innenfor feltene. Videre finner Bourdieu at en kamp og kapital i et felt, ikke kan overføres til et annet felt. Dette mener han skyldes at kampene

i de ulike felt ikke skjer på de samme premissene, men at feltene likevel er relatert til hverandre i en hierarkisk orden i forhold til verdien av den kapitalen det kjempes om. Kapitalformer som gir makt i større sosiale systemer, er objektivt sett mer verdt enn kapitalformer i et enkelt felt (Wilken, 2008, s.40). Personer med en dominerende posisjon i et felt, kan ha en underordnet posisjon i andre felt. Likevel kan man også veksle inn en type kapital til en annen kapital. Dette gjør at kapitalen en person har kan flyttes mellom ulike felt og dette kan skape dynamikk i sosiale systemer, men dette skjer ikke uproblematisk (Wilken, 2008, s.41). Mulighetene for å veksle inn kapital handler om kapitalens relevans som byttmiddel i forhold til et konkret felt, og om individets evne til å gjøre sin kapital verdifull. Individet er alltid bundet av sin habitus og dette har betydning for hvilke vekslingsmuligheter man har. I tillegg er det viktig at personer i et felt finner kampen verdt å kjempe for (Wilken, 2008, s.42).

Kvalifisering av kapitalbegrepet gjør det mulig å dele teoretiske klasser inn i livsstilsgrupper eller klassefraksjoner, basert på om individene i hovedsak besitter kulturell kapital eller materiell kapital. Disse gruppene er motstilte, og det betyr at de har ulike muligheter for å tilegne seg kapital, på samme måte som de har ulik status. Det er motsetningene mellom den kulturelle og den økonomiske kapitalen som driver maktkampene i det moderne samfunn (Wilken, 2008, s.57).

En aktør besitter symbolsk kapital der de andre kapitalformene reklassifiseres og oppfattes som fordelaktige personlige egenskaper, eller karisma som dyktighet, innsats, medfødte evner, sjarm osv. (Aakvaag, 2008, s.158).

3.5 Spill, illusio og doxa

Bourdieu forstår det sosiale liv som et spill, spilt av strategiske agenter (Wilken, 2008, s.46). Disse agentene dras inn i et gitt spill, eller ulike spill, enten de vet det eller ei, dette kaller Bourdieu for illusio (Wilken, 2008, s.47). Bourdieu poengterer at man ikke kan delta i et felt om man ikke aksepterer de spillene som er i gang der. Man kan heller ikke delta om ens kapital ikke aksepteres som gyldig av de andre spillerne. Et hvilket som helst felt er definert ved noen grunnleggende regler som spillerne må akseptere. Disse reglene omtaler Bourdieu som feltets doxa (Wilken, 2008, s.42). Doxa er de uuttalte og langt på vei de udiskutable premisene som individer handler i forhold til, og som gjør kampen i feltet meningsfull. Doxa er kun udiskutabel innen et og samme felt (Wilken, 2008, s.43).

Bourdieu tenker at spillerne kan delta i flere ulike spill med flere ulike sett spilleregler, men at de må spille etter de samme reglene som deres motspillere i konkrete spill. En ekstra utfordring er at spill aldri følger bare ett sett regler. For å være med i spillet må man ikke bare kjenne reglene, man må også ha sans (smak eller avsmak) for spillet. Deltagerne må også være i stand til å vurdere motstandernes svakheter og styrker, utnytte muligheter som oppstår og handle fornuftig (Wilken, 2008, s.47). Denne sansen for spillet er en fysisk, kroppslig fornemmelse, som ikke lett kan omsettes i ord, og er en del av habitus. Spillene er knyttet til det sosiale og man kan ikke velge dem bort, men man kan delta med ulik intensitet, men noen spill kan også styres unna (Wilken, 2008, s.48). Det er også slik at ikke alle spill er tilgjengelige for alle. Dette betyr at det sosiale livet i ulike felt, gjør at deltagerne vil forsøke å utelukke nyankomne og forhindre innblanding utenfra. Bourdieu prater om dette som en form for feltets eksklusjonsmekanisme (Wilken, 2008, s.49).

3.6 Utdanningssystemet og symbolsk vold

Bourdieu erfarer at utdanningssystemer belønner bestemte klasser fremfor individuelle prestasjoner og dyktighet. Han hevder at bedømmelser av studentarbeider er mer et uttrykk for en sosial bedømmelse av studentenes klassebakgrunn, enn deres prestasjoner (Wilken, 2008, s.15). Utfra dette fremstiller Bourdieu utdanningssystemet som en maktinstitusjon som medvirker til å reproducere sosial ulikhet (Wilken, 2008, s.73).

Utdanningssystemet blir sett på som grunnlaget for sosial mobilitet og utgangspunkt for dannelsen av sosial rettferdighet. Alle har rett – og plikt – til å utdanne seg, og dette gir alle tilsynelatende tilgang til samfunnets kulturelle kapital. Likevel mener Bourdieu at utdanningssystemene ikke tildeler individene privilegier etter fortjeneste og i forhold til objektive kriterier. Dette knytter han til at den kulturelle kapitalen som individene tar med seg inn i utdanningssystemet, må passe med de ulike preferansene og praksisene som utdanningssystemet krever (Wilken, 2008, s.72). Utdanningssystemet er dermed ikke nøytralt, og både kunnskapen som presenteres der, og måten den presenteres på, passer best til bestemte sosiale grupperinger på bestemte måter. Utfra dette mener Bourdieu at utdanningssystemet medvirker til bevaring av sosial arv ved å reproducere de kapitalforhold som finnes i familiene (Wilken, 2008, s.73). Videre mener Bourdieu at lærerne og utdanningssystemet utøver symbolsk vold og bidrar til reproduksjon av de objektive maktforholdene, og at den kapitalen som akkumuleres i utdanningssystemet gir adgang til en rekke andre felt. Det er en økende tendens til at større del av arbeidsmarkedet anerkjenner utdanningssystemets kapital som eneste legitime, adgangsgivende kapital (Wilken, 2008, s.74).

Bourdieu bruker begrepet symbolsk vold om den mekanismen som får de fleste mennesker til å akseptere systemets grunnleggende strukturer, uavhengig av hvor de er plassert i det. Videre definerer han begrepet symbolsk vold som den makten som gjør at vi mennesker får en bestemt virkelighetsforståelse til å fremstå som objektiv og sann, uten at vi stiller spørsmål ved den. Symbolsk vold involverer altså ikke fysisk makt, men ses mer på som en «usynlig makt» som gjør at de som er involvert, ikke vet at maktutøvelse finner sted (Wilken, 2008, s.68).

Bourdieu mener at utdanningssystemet spiller en stor og viktig rolle i å naturliggjøre bestemte former for verditilskrivninger og fordeling av kapital (Wilken, 2008, s.9). I Bourdieus forståelse av samfunnet mener han at utdanningsinstitusjonene spiller en dobbeltrolle; en institusjonell ramme for reproduksjon av sosial ulikhet og et sted hvor habituell tenkning styrkes og reproduseres (Wilken, 2008, s.10).

Utdanningsinstitusjonene har makt til å opprette og regulere grenser mellom sosiale grupper og gi dem soliditet og permanens. Disse har både makt til å utstede legitime vitnemål, men også makt til å trekke objektive grenser mellom sosiale grupper. Her kan man snakke om de som har en anerkjent utdannelse, og de som ikke har dette (Wilken, 2008, s.62).

3.7 Sosial mobilitet

Bourdieu beskrev habitus som varige disposisjoner, og disse blir ofte forstått som livsvarige. Likevel mente Bourdieu at forandringer i habitus skjer over tid, men som følge av forandringer i agentenes ytre omgivelser. Disse endringene skjer ikke automatisk. Endringene krever både en sosial forankring i, og en individuell aksept av et nytt sosialt miljø. I tillegg kreves det også en aksept fra det nye miljøet. Alle disse endringene skjer verken raskt eller uproblematisk, men de kan skje (Wilken, 2008, s.38). Habitus lar seg ikke uten videre endre. Vi kan ikke bare reflektere over og tenke oss til endringer, eller bestemme oss at vi skal bli en annen (Aakvaag, 2008, s.160-61).

Sosial mobilitet gjør at de som beveger seg bort fra sitt opprinnelsesmiljø, kan på den ene siden bli betegnet som «klasseforrædere», eller at de vil være preget av bakgrunnen sin og oppleve seg selv som annerledes, og at de ikke hører til (Wilken, 2008, s13). Bourdieu koblet mulighetene for sosial mobilitet sammen med mulighetene for å akkumulere kulturell kapital, men han er tydelig på at ulik kulturell kapital har forskjellig verdi (Wilken, 2008, s.14). Kapital kan både arves og settes over styr, og dette gjør at agentenes sosiokulturelle historie er betydningsfull. Modellen over det sosiale rom har derfor den tredje akse som viser endringene i mengde økonomisk og kulturell kapital over tid. Kartleggingen av en persons historie gjør det

derfor mulig å diskutere sosial mobilitet og dermed også mulighetene for å konvertere kapital fra en form til en annen (Wilken, 2008, s.57).

4.0 Metode brukt i min forskning

I det følgende kapitlet vil jeg presentere metoden jeg har brukt i oppgaven min. Metode i denne sammenheng innebærer de valg jeg har tatt knyttet til forskningsdesign, datainnsamling og dataanalyse. I denne delen av oppgaven vil jeg også ta for meg og begrunne de valg jeg har tatt rundt utvalg av personer i studien min, innsamling av datamateriale og min analyse av dette. Jeg vil også diskutere metodens validitet, reliabilitet, generalisering og ta opp de forskningsetiske spørsmålene som er relevante.

4.1 Valg av metode og forskningsdesign

Den opprinnelige betydningen av ordet metode er «veien til målet». Hvis man skal finne eller vise andre veien til målet, må man vite hva målet er. I en forskningsstudie må jeg finne de tematiske spørsmålene «hva» og «hvorfor», før jeg kan stille spørsmålet «hvordan» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 140). «Hva» svarer jeg på i innledningen min der jeg belyser tema og problemstilling. I hensikten eller formålet med studien min svarer jeg på «hvorfor» denne studien er viktig. I denne delen av oppgaven min skal jeg svare på «hvordan» jeg har gått frem.

I denne studien har jeg tatt utgangspunkt i en kvalitativ forskningsstrategi og forskningsdesign. Dette er en metode som baserer seg på tekstdata, og som passer godt til eksplorerende undersøkelser av fenomener eller forhold det er forsket lite på (Ringdal, 2001, s.24). Kvalitative studier begynner ofte med problemstillinger som starter med «hva» eller «hvordan», og der formålet er å beskrive et fenomen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.25).

Jeg har valgt en kvalitativ forskningsstrategi som er induktiv, og jeg som forsker har prøvd gjennom et semistrukturert intervju, å forstå respondentenes opplevde livsverden og deres forståelse av denne, for så å finne begreper, mening og formålsforklaringer (Ringdal, 2001, s.104). Kvalitativ metode legger vekt på nærhet til deltagerne i studien, og i mitt tilfelle oppsøkte jeg alle mine 5 respondenter i deres naturlige omgivelser, altså på deres egen

arbeidsplass. Ved å bruke denne metoden har jeg prøvd å få en rik og dyp beskrivelse av de opplevelser og erfaringer ansatte i HF gjør seg om de som faller fra VGO (Ringdal, 2001, s.105).

Kvalitativ metode baserer seg mye på teorier og fortolkninger om menneskelig erfaring. Dette gjør at jeg har valgt å knytte valgt metode til fenomenologi og hermeneutikk (NEM, 2010, s.7). Fenomenologi er læren om menneskets bevissthet, erkjennelsens former og deres utvikling til absolutt erkjennelse (Hovd, 2019). I min studie snakker vi her om mine respondenters beskrivelse av deres livsverden, eller deres opplevde liv. Fenomenologisk forskning fokuserer på hvordan flere individer, mine respondenter, opplever en bestemt livserfaring eller et bestemt fenomen (Ringdal, 2001, s.109). I denne studien har jeg prøvd å få frem deltagerne samlede opplevelser og erfaringer relatert til problemstillingen min knyttet til de som avbryter VGO. Målet med studien min er å nå frem til fenomenenes vesen gjennom deltagerne ved å gå fra å beskrive enkeltfenomener, til å søke etter deres allmenne vesen (Kvale & Brinkmann, 2015, s.45).

Hermeneutikk knyttes til en filosofisk tradisjon som omhandler fortolkning av tekster. I denne studien har jeg vært ute etter en fortolkning av meningen deltagerne har lagt frem i intervjuene om fenomenet oppgaven omhandler. Begrepene samtale og tekst spiller en sentral rolle i hermeneutisk tradisjon innen humaniora, og her legges det vekt på tolkerens, altså min, forhåndskunnskap om temaet som skal studeres (sluttere i VGO). Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr (Kvale & Brinkmann, 2015, s.73). Hermeneutikken er ute etter å lære kvalitative forskere å analysere intervjuene sine som transkriberte tekster, og samtidig være oppmerksomme på at den kontekstuelle fortolkningshorisonten er betinget av historie og tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s.74 – ref. Palmer, 1969). Hermeneutisk fortolkning legger opp til at jeg skulle, gjennom den hermeneutiske sirkel, jobbe frem og tilbake mellom deler og helhet. Gjennom denne prosessen vil jeg gjennom fortolkning av delene, kunne sette disse sammen for å se alle delene på nytt i relasjon til helheten. Dette kan også knyttes til valgte tematiske analyseverktøy jeg har valgt å bruke. Et annet prinsipp med den hermeneutiske sirkel er at meningsfortolkningen slutter når man har oppnådd en indre enhet i teksten som er uten logiske motsigelser (Kvale & Brinkmann, 2015, s.237), også kalt datametning.

Ved min bruk av hermeneutisk metode i studien, prøvde jeg å forstå teksten ut fra sin egen referanseramme gjennom en utlegning av hva teksten selv sier om et tema (sitater eller gjenfortellinger fra intervjuene), og at tolkningen skulle skje utfra kunnskapen om temaet for teksten (Kvale & Brinkmann, 2015, s.237). En annen side av denne formen for fortolkning er at fortolkningen av en tekst ikke er forutsetningsløs. Dette betyr at den skal følge den forståelsestradisjon jeg som forsker lever i, og utfra det rammeverk (Bourdieu) man har tatt utgangspunkt i. Et siste prinsipp i hermeneutisk fortolkning sier at enhver fortolkning skal søke etter å oppnå fornyelse og kreativitet. Her er man ute etter å søke utover det umiddelbart gitte, og prøve å berike forståelsen av fenomenet ved å bringe frem nye måter å se innholdet på, for så å utvide dens mening (Kvale & Brinkmann, 2015, s.237). I fortolkningen av intervjuobjektene mine, har min utfordring vært å fortolke deres allerede fortolkede virkelighet. Her måtte jeg være bevisst egne modeller eller kunnskap, og at denne er annerledes enn de modellene eller kunnskapen de man intervjuer har knyttet til sine tanker eller handlinger (NEM, 2010). Enkel hermeneutikk handler om deltagerens fortolkning av seg selv og sin oppfattelse av virkeligheten. Dobbel hermeneutikk har vi når jeg som forsker prøver å forstå og utvikle kunnskap om deltagerens uttalte virkelighet knyttet til et fenomen rundt seg. Trippel hermeneutikk er når forskeren ikke bare tolker deltagerens fortolkninger, men stiller seg kritiske til disse, eller leter etter skjulte agendaer eller behov (NEM, 2010). I min oppgave har jeg benyttet meg av dobbel hermeneutikk på bakgrunn av at intervjuobjektene har uttalt seg om andre enn seg selv, og at jeg ikke så noen grunn til å stille meg undrende til om deres svar var autentiske.

4.2 Samtaler gjennom semistrukturert livsverdenintervju

I denne oppgaven har jeg benyttet meg av et semistrukturert livsverdenintervju og de retningslinjer for dette som Kvale & Brinkmann (2015) har formulert. Dette verktøyet brukes når temaer fra den levdes hverdagsverden eller dagliglivet (livsverden) skal forstås utfra intervjupersoners egne perspektiver (Kvale & Brinkmann, 2015, s.46). Det semistrukturerte intervjuet er hverken en åpen samtale eller en lukket spørreskjemasamtale. Jeg utførte intervjuet

i overensstemmelse med en utviklet og utprøvd intervjuguide som sirklet inn bestemte temaer, og som inneholdt forslag til i hovedsak åpne spørsmål. Åpne spørsmål kan gjøre at intervjupersonenes svar noen ganger kan være flertydige, altså at de kan ha ulike fortolkningsmuligheter eller være motstridende (Kvale & Brinkmann, 2015, s.48).

Kunnskapen som skapes i et forskningsintervju slik jeg gjennomførte, skapes i samspillet, eller interaksjonen, mellom meg og respondenten. I denne interaksjonen er det viktig å være oppmerksom på mulige etiske utfordringer, våre taushetsplikter, og å være i stand til å behandle den mellommenneskelige dynamikken i samspillet. Et velfungerende forskningsintervju bør oppleves som en berikende og fin opplevelse for intervjupersonen, og at det gir ny innsikt om fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015, s.49). Et forskningsintervju bør ikke betraktes som en fullstendig åpen og fri dialog mellom likestilte partnere. Det empatiske fenomenologiske livsverdenintervju kan virke harmonisk, men det skal like fullt være en spesifikk profesjonell samtale med et klart asymmetrisk maktforhold mellom meg som forsker og intervjuobjektet (Kvale & Brinkmann, 2015, s.51). I mitt tilfelle opplevde jeg at vi var to mer eller mindre likestilte parter, men med hver vår utdanning og erfaringsbakgrunn knyttet til fenomenet som studien dreide seg om.

I et kvalitativ forskningsintervju er det få standardregler eller prosedyrer som er allment godkjent. Intervjuforskning er et håndverk som, hvis det blir utført riktig, kan være en kunstform. Det kvalitative intervjuet blir noen ganger ustrukturert eller ustandardisert (Kvale & Brinkmann, 2015, s.35). I denne oppgaven er jeg å anse som nybegynner i dette håndverket, men jeg vil si at intervjuene gikk fint, og at jeg hele tiden prøvde å følge opp intervjuobjektets retning på samtalen, enn å følge guiden til punkt og prikke. Dette gjorde samtalen mer naturlig, samtidig som jeg fikk dekket alle aktuelle temaer som jeg ville ha belyst. I et forskningsintervju har samtalen en struktur og et formål, i min oppgave gikk dette på å stille relevante spørsmål, og la respondenten svare inngående. Jo mer respondenten var ordførende, jo lettere vil det være å innhente etterprøvable informasjon (Kvale & Brinkmann, 2015, s.355). Utfra transkripsjonen ser jeg at respondentene var svært ordførende, mens min rolle ble å lede fokuset mot temaer i intervjuguiden gjennom korte spørsmål. Dette fungerte bra, og det ble samlet inn mye og etterprøvable informasjon.

4.3 Datainnsamling

I en forskningsprosess har man enten foreliggende data, eller så må man samle disse inn. I denne studien foreligger det lite datamateriale som tar for seg min problemstilling, men det finnes en del litteratur og en del studier som tangerer aktuelle temaer eller studert fenomen. Dette gjør at jeg selv har gjennomført en datainnsamling.

Som nevnt i innledningen skulle jeg gjerne intervjuet definerte dropouts og deres erfaringer, men jeg måtte endre dette og ta kontakt med ei spesifikk arbeidsgruppe som jobber tett inn mot elever som har avbrutt VGO. I ettertid fikk jeg tips av deltagerne i denne nye målgruppen, at jeg burde tatt kontakt med dem i starten av, for å få til et direkte møte med ungdommer som har avbrutt VGO, men at de ikke kunne defineres som dropouts, siden de er under 21 år. Dette kan være et nyttig tips til nye studier på området.

4.4 Utvalg

Målgruppa for studien min jobber for Hedmark Fylkeskommune (HF). HF (snart Innlandet) har 14 videregående skoler med både yrkesfaglige - og studieforberedende programfag. Totalt gjennom skoleåret er det 7000 elever som går ved disse skolene. Det er ulike arbeidsgrupper som jobber inn mot disse elevene, men rådgivere, sosialarbeidere, miljøarbeidere og Oppfølgingstjenesten er de som jobber mest inn mot de som er i ferd med å slutte eller har sluttet i VGO. Det er respondenter fra en arbeidsgruppe som jobber tett inn mot slutterne fra VGO jeg har intervjuet.

For å få lov til å intervju utvalgt arbeidsgruppe og de ansatte der, måtte jeg kontakte deres overordnede og be om tillatelse til å ha samtaler med disse. Her var det også viktig å avklare hvilken informasjon jeg var ute etter, hensikten med studien, og å avklare min egen og respondentenes taushetsplikt. Videre var det å vise frem ny Norsk senter for forskningsdata

(NSD, 2019) - godkjenning og nytt samtykkeskjema for denne nye målgruppen, ansatte i HF (NSD – godkjenningen og samtykkeskjema jeg hadde var knyttet til 1. målgruppe).

Aktuell leder i HF godkjente at jeg kunne kontakte aktuelle ansatte i en spesifikk arbeidsgruppe som jobber inn mot sluttere i VGO. Det at de ansatte jobber tett inn mot, gjør at disse har mye kunnskaper om, og erfaring med fenomenet studien min dreier seg om, som gjør at dette nye utvalget kan kalles strategisk. Denne spesielle gruppen ansatte er ikke stor, så å røpe andel utvalgte, vil kunne avsløre arbeidsgruppen. Jeg kontaktet 6 personer strategisk for å dekke ulike områder i HF, uavhengig av kjønn, men av bekvemmelighetshensyn i forhold til reiseavstand fra meg eller min jobb til de aktuelle kandidatene. Jeg fikk svar av alle jeg kontaktet, men en hadde ikke mulighet til å delta. De 5 resterende samtykket på å delta og intervjuer ble avtalt. Området respondentene jeg intervjuet hadde sin arbeidsplass og arbeidsfelt i HF, men sør for Elverum / Hamar. Deltagerne i studien hadde mye lik utdanningsbakgrunn, men noen forskjeller. De hadde ulik fartstid med jobben de nå innehar, men flere hadde annen relevant arbeidserfaring (inn mot gruppen jeg studerer). Til sammen fant jeg ut at de hadde ca. 13 års erfaring med å jobbe inn mot de som slutter i VGO.

Jeg gjennomførte en pilot av intervjuguiden på en bekjent som nylig har jobbet i samme arbeidsgruppe som de andre kandidatene mine, men som nå har en annen jobb. Denne piloten fungerte svært bra, og jeg trengte ikke å endre på noe. Dette intervjuet ble også av en slik art at jeg kunne bruke det som ordinært innsamlet datamateriale.

4.5 Roller i undersøkelsen min

I forkant av undersøkelsen min sendte jeg ut flere mailer og et samtykkeskjema til alle deltagerne. Her kom det frem litt om min bakgrunn som lærer, testleder inn mot NAV og hensikten med intervjuet knyttet til min masterstudie. Oppgaven min er vinklet inn mot kroppsøving og noen av deltagerne var usikre på om de hadde kunnskap om dette, men etter noen avklarende mailer fikk de forståelse av at de hadde mye å bidra med inn mot oppgaven

min. Min rolle i dette ble å avklare innhold i intervjuet og å betrygge deltagerne om at deres erfaringer og kompetanse var riktig og viktig.

I intervjusituasjonen hadde intervjuobjektet og jeg en liten uformell samtale i forkant av selve intervjuet. Vi pratet litt om egen bakgrunn, felles kjente eller andre temaer for å løse opp stemningen. Før oppstart av intervjuet avklarte vi hverandres taushetsplikter, og at konkrete eksempler var relevante, men at de måtte anonymiseres.

Flere opplevde intervjuet som noe uvant og stressende, men dette virket det som gikk fort over og samtalen ble tidlig avslappet og fokusert. Min rolle i dette var nok en påvirkelig faktor i og med jeg er vant til å ha tilsvarende samtaler om utfordrende tema i mine jobber, men likevel var jeg spent på dette siden jeg kun har styrt ett intervju før denne studien. Jeg tror også at min kompetanse og erfaring på å jobbe inn mot ungdom i videregående skole gjorde at deltagerne følte de kunne forklare seg på et godt faglig nivå uten å måtte forklare alle detaljer, slik de kanskje var nødt til overfor en uten relevant kunnskap eller erfaring.

Intervjuene opplevde jeg som en samtale mellom likeverdige parter, men at vi hadde ulike spesialområder inn mot fenomenet vi pratet om. I intervjuene brukte jeg Kvale & Brinkmann (2015) og deres kvalifikasjonskriterier til en intervjuer: vær strukturert, vær klar og tydelig, vær vennlig, lytte aktivt, vær åpen, erindrende og tolkende. Dette opplevde jeg at jeg fikk til og i transkripsjonene mine ser jeg at deltagerne virkelig har fått uttalt seg uten for mye avbrytelser fra min side. Likevel var jeg hele tiden fokusert på at vi skulle holde oss innenfor de temaer jeg var ute etter. Ofte fulgte jeg opp uttalelser de hadde med en gang, selv om samme tema egentlig kom senere i intervjuguiden. Dette tror jeg gjorde at intervjuene artet seg som mer naturlige.

Min rolle, også kalt forskersituering, knyttet til analyse og diskusjon av innsamlede data i denne studien, er viktig å se på og diskutere. Siden jeg allerede har kunnskap om og erfaringer knyttet til fenomenet jeg undersøker, vil det være viktig at jeg avklarer hvor mye disse faktorene (mine «briller») påvirker min analyse og diskusjon. Jeg har tatt utgangspunkt i at min bakgrunn, mitt perspektiv, knyttet til fenomenet jeg studerer, skulle være med meg og gjøre at jeg hele tiden var en tilstedeværende forsker som gjør et tolkningsarbeid (Alvesson & Sköldberg, 2017). Alvesson & Sköldberg (2017) baserer sine uttalelser på en teori der de anser kvalitativ forskning som kontekstbundet, og at betrakteren, altså forskeren, plasseres i denne verden.

4.6 Lydopptak og transkribering

For å sikre meg god dokumentasjon av alle intervjuene, ble disse samtale tatt opp på lydopptaker. For å sikre meg at denne lydopptakeren fungerte måtte jeg teste den ut, først selv, og så i et pilotintervju. Også her fungerte denne bra. Alle intervjuene varte i fra 66 til 77 minutter.

Transkribering er en ordrett omdanning av en muntlig gjennomført samtale (tatt opp på lydbånd) til en skriftlig tekst (Kvale & Brinkmann, 2015). Muntlig og skriftlig representasjon har noen likheter, men talen innebærer også kroppsspråk (best på filmopptak), naturlige lyder og stemmeleie. Ved omdanning av denne mer naturlige talen til tekst, vil man ikke kunne legge merke til disse faktorene, uten at også de ble skrevet ned på en eller annen måte. Eksempler på dette kan være at respondenten himler med blikket, rister på hodet, rynker på nesen eller peker på noe og så videre. Flere slike beskrivelser kan være vesentlige i enkelte situasjoner å få frem i respondentens budskap, hva den har opplevd, snakker om og mener. I transkripsjonen er eventuelle relevante gester tatt med i klammeparantes slik at jeg fikk skilt det ut fra det som ble sagt. Fasit på hva som er god transkripsjon er noe uklart å svare på, men jeg har transkribert det meste fra samtale og hatt fokus på den informasjonen som er nyttig for min forskning (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å overføre lydopptak til tekst ble det mulig å formidle meningen med intervjupersonens historie til en leser. Det var viktig for meg å være bevisst de valg jeg måtte ta før transkriberingen, særlig det som jeg valgte å sile bort siden det ikke direkte omhandlet min studie. Jeg transkriberte alt lydmateriale i de to første intervjuene, men etter hvert som erfaringen økte, noterte jeg fortsatt mye, men lot være å ta med utsagn som konkret ikke dekker problemområdet. Et eksempel her er bakgrunnsinformasjon om intervjuobjektet. Informasjonen om denne hadde jeg allerede notater på. Jeg måtte også spille igjennom alle lydopptakene på nytt i etterkant av transkripsjonen for å sikre at jeg hadde gjengitt det jeg hadde oppfattet, korrekt.

4.7 Dataanalyse

I analysen av mitt empiriske materiale har jeg brukt en tematisk analyse basert på Braun & Clarke (2006). Dette er en metode de har utviklet for å identifisere, analysere og rapportere temaer eller mønstre som opptrer i datamaterialet du samler inn. Metoden tar utgangspunkt i å organisere og beskrive datamaterialet så detaljert som mulig, og å tolke varierte aspekter av forskningstemaet. En fordel med tematisk analyse slik den fremstilles av Braun & Clarke (2006) er metodens fleksibilitet og at den er en enklere kvalitativ analysemetode å bruke for lite erfarne forskere som masterstudenter ofte er. Tematisk analyse er et fleksibelt verktøy som prøver å gi en rik og detaljert redegjørelse av innsamlede data. En annen fordel med denne analysemetoden er at den kan si noe om likheter og ulikheter på tvers av hele datasettet, og at den kan generere innsikt. En ulempe knyttet til tematisk analyse er fraværet av klare og konsise retningslinjer, og at dette kan gi mer vage beskrivelser av hvordan metoden er brukt i analyseprosessen. Dette gjør at det er viktig at jeg i rapporteringen av resultatene presenterer på best mulig måte hvordan denne analyseprosessen hele tiden har blitt gjort. En annen ulempe ved tematisk analysemetode er at den ikke kan si så mye om språkbruken under intervjuene, og at den har en mer begrenset tolkningsverdi om den ikke brukes knyttet til et konkret teoretisk rammeverk (Braun & Clarke, 2006). I kvalitative studier er det ofte slik at analyse og tolkning slås sammen, og analysen kan tidlig gi resultater i form av data som videre kan analyseres. I denne prosessen tok jeg utgangspunkt i Cohen, Manion & Morrison (2018) og en induktiv prosess, der jeg forberedte og organiserte dataene mine slik at jeg fikk redusert datamengden, og at jeg kunne finne det jeg mente hadde størst betydning for min studie. Induksjon er ifølge Kvale & Brinkmann (2017, s.224) en prosess der man intervjuer et antall personer for så å si noe generelt om den gruppen mennesker studien dreier seg om. Kvalitative studier karakteriseres ofte som induktive.

Braun & Clarke (2006) anbefalte at jeg først gjorde meg kjent med mine data, så lese igjennom datasettet, i dette tilfellet transkripsjonen, flere ganger før jeg begynte kodingen. Etter dette anbefalte de at jeg lagde koder som skulle hjelpe meg til å identifisere ulike trekk ved datafangsten. Cohen et al. (2018) uttaler at det ikke er en helt konkret måte å analysere og presentere kvalitative data på, men at denne måten hele tiden må tilpasses hensikten jeg er ute etter å presenter. Deretter fulgte jeg Braun & Clarkes (2006) videre anbefaling om at kodingen

skulle være teoridrevet. Her prøvde jeg å være så systematisk som mulig i dette arbeidet, men jeg hadde to innganger. Først kodet jeg utfra begreper i problemstillingen; kroppsøving, helse, livsstil, skole og familiær bakgrunn. I dette arbeidet brukte jeg fargekoder, samt korte stikkord knyttet til disse. Deretter tok jeg utgangspunkt i Pierre Bourdieus begreper og hans teori om sosial reproduksjon i utviklingen av mine koder. Jeg brukte fargekoder knyttet til hans teoretiske begreper underveis i analysen. Her brukte jeg brun farge for habitus, rød for kapital, grønn for sosial klasse og så videre knyttet til Bourdieus relevante begreper i denne oppgaven. Disse fargekodene brukte jeg i kombinasjon med stikkord, eller mer definerte navn, som jeg skrev ned i transkripsjonen knyttet til sentrale tema i Bourdieus teori. Utfra fargekodene og stikkordene lagde jeg tankekart over alle respondentene knyttet til hvert tema jeg var ute etter i intervjuguiden. Braun & Clarke (2006) anbefaler også at jeg skulle se på forhold mellom kodene og tema, og om det er kodede deler som ikke passer inn i eget tema. Her måtte jeg hele tiden utfordre meg selv for å sikre at det jeg analyserer er teoristyrte, er det en del av temaet mitt, finnes det sammenhengende mønstre i det jeg har kodet, eller reflekterer mine koder meningen jeg vil ha frem i dataene mine. Braun & Clarke (2006) poengterer at jeg skulle definere og finslippe det jeg hele tiden vil presentere i analysen. Deretter skulle jeg gå tilbake til dataene mine, se på hvert tema, og organisere disse i deler som henger sammen og som slår fast det du som forsker vil ha frem. Videre skrev jeg en detaljert analyse for hvert tema som jeg har brukt. Her var det viktig at jeg hele tiden identifiserte hva som var forskningens tema, og hva som ikke var det.

Til slutt i den tematiske analysen anbefalte Braun & Clarke (2006) meg å lage en rapport der den sammensatte historien knyttet til mine funn skrives på en måte som overbeviser leseren, og som også sier noe om egen analyse og validiteten til denne. Her var det viktig at jeg hadde et godt faglig grunnlag, og at jeg valgte gode og relevante eksempler i de ulike temaene. Videre anbefalte de at jeg skulle jobbe for at utdragene fra analysen, lett skulle identifiseres som eksempler på egne temaer. Disse utdragene skulle jeg bruke som argumenter i forhold til å svare på egen problemstilling, men jeg har også prøvd å få frem og presentere utsagn som kan avvike i forhold til dette.

4.8 Reliabilitet, Validitet og Generaliserbarhet

Det er omdiskutert om begrepene reliabilitet, validitet og generaliserbarhet har relevans for kvalitative data. Hovedgrunnen til dette er at dette er begreper som er nært knyttet til kvantitative målinger. Ringdal (2001, s.248) refererer til Thagaard (2008) som heller å foretrekker å bruke begrepene troverdighet og bekreftbarhet fremfor reliabilitet og validitet, og overførbarhet fremfor generaliserbarhet. Ringdal (2001) mener likevel at de kvantitative begrepene likevel er nyttige siden dette er godt innarbeidede og generell begreper som er til for å vurdere dataenes kvalitet.

Troverdighet, pålitelighet eller reliabilitet går ut på at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte. Pålitelighet er et begrep som handler om hvordan vi har brukt og behandlet data i en forskningsstudie, og Cohen et al. (2018) sier at forskeren hele tiden må være i stand til å få frem hensikten med forskningen. I denne studien er påliteligheten gjort rede for i beskrivelsen av konteksten til datainnsamlingen og hvordan jeg har gått frem i analysen og hva jeg har kommet frem til i mine vurderinger og konklusjoner. Reliabilitet går i kvalitative studier ut på å finne tilfeldige målefeil. I kvalitative studier er man ute etter å finne dataenes troverdighet gjennom forskerens refleksjon over hvordan dataene er samlet inn, og med sikte på å bli seg selv bevisst mulige feilkilder (Ringdal, 2001, s.248). Dokumentasjonen min er begrenset til 5 intervjuer av kompetente arbeidstakere knyttet til studiens fenomen. Dataene jeg tar med i denne studien er ikke nøytrale, da jeg har avklart min subjektive tolkerrolle. Selv om jeg baserer meg på Bourdieus teori og en tematisk tilnærming i analysen, vil all dokumentasjon jeg har hentet inn, være knyttet til min hensikt som har vært å belyse problemstillingen. Jeg har underbygd min analyse, og mine antagelser i diskusjon og konklusjon med teoretisk begrunnelse i tidligere forskning, samt at jeg har klassifisert mitt datamateriale ut fra Bourdieus begreper. I mine beskrivelser har jeg lagt vekt på å unngå tvetydighet, men at jeg samtidig var nyansert i kategoriseringen.

Bekreftbarhet eller validitet knyttes til kvaliteten i de tolkninger som gjøres, og om den innsikt som prosjektet gir, støttes av andre undersøkelser. Validitet gå ut på at man faktisk måler det man vil måle. I kvalitative studier vil vurderinger av validitet eller bekreftbarhet bli mer vage

enn i kvantitativ forskning, men jo mer presis informasjon man finner, jo mer relevant blir det å bruke disse begrepene. I kvalitativ forskning kan validitet vurderes på to ulike måter, av forskeren selv eller av informantene (Ringdal, 2001, s.248). Kvale & Brinkmann (2017, s.355) mener at validiteten også blir avgjort av de som leser en undersøkelse, altså en kommunikativ validitet. I denne oppgaven har jeg redegjort for alle metodiske trekk jeg har gjort. Videre har jeg lagt opp til å hele tiden å presisere eller diskutere det jeg har presentert, eksempler, teori, og i hvilken grad tolkningen min av data er berettiget ut fra teorien jeg har brukt.

Generalisering eller overførbarhet går ut på at de resultatene jeg finner, kan gjelde i andre situasjoner eller på andre steder. Statistisk generalisering krever store utvalg og er sjelden aktuelt i kvalitative studier, men i noen tilfeller kan man argumentere for at funn kan ha en mer generell gyldighet (Ringdal, 2001, s.248).

I og med at jeg i utgangspunktet har forsket på et lite utvalg og at resultatene av forskningen min samlet sett vil ha et noe begrenset omfang, vil jeg si at det er vanskelig å trekke konkrete slutninger som kan være allmenngyldige og generelle, men jeg tror at de funn jeg har gjort likevel kan antyde en overføringsverdi knyttet til studert fenomen. Validiteten og generaliseringen i denne studien handler om at jeg hele tiden har med meg valgt teori, og at min avklarte rolle i tolkningen er forsøkt å være så nøytral som mulig. Min studie har prøvd å ha en deskriptiv og fortolkende validitet siden jeg har lagt opp til en faktisk nøyaktighet i redegjørelsen, og at jeg ikke har satt sammen, selektert eller forvrengt noe, men prøvd å ha en objektiv troverdighet og fange deltagerens budskap på best mulig måte (Cohen et al., 2018). Den teoretiske validiteten i oppgaven min er bygd på forklaringer knyttet til elementer fra teorien slik de dukker opp i analysen.

Anvendelsen av en evaluerende og vurderende holdning til det jeg har forsket på, gjør at jeg kan si at analysen har en evaluerende validitet (Cohen et al, 2018). Målet mitt med overførbarheten fra denne studien er å oppnå en bedre forståelse av fenomenet, og at mine funn kan bidra til å skape diskusjon om forebygging av dropouts i VGO.

4.9 Etiske problemstillinger

Etikk er læren om moral, om hva som er rett og galt. Forskningsetikk er de grunnleggende moralformene for vitenskapelig praksis. Her kan vi skille mellom uformelle normer for god vitenskapelig praksis, regler for beskyttelse av individer og samfunn, og regler for publisering (Ringdal, 2001, s.251).

Forskning foregår ikke i et sosialt vakuum, og jeg som forsker vil hele tiden bli påvirket av andres prioriteringer og verdier. Dette gjør at jeg som forsker hele tiden må reflektere over egen praksis og følge de krav som stilles til forskning på mennesker. Ringdal (2001, s.452) viser til at alle forskere vil føle press fra de grunnleggende normene som utgjør vitenskapens ånd: felleseie, universalisme, upartiskhet, organisert skepsis og originalitet (også kalt Cudos). Jeg legger opp til at min studie kan brukes av andre i den grad mine rettigheter tillater det, og at dens innhold kan overføres til andre relevante fenomen i samfunnet. I studien min har jeg prøvd, gjennom min rolleavklaring å være bevisst min egen rolle, og å være upartisk, samt at jeg har opptrådt med skepsis i relevante settinger og all informasjon/data jeg har lest igjennom. Jeg håper at min inngang i denne studien har en noe ukonvensjonell retning, og at den kan oppleves som original.

De forskningsetiske retningslinjer i samfunnsfag, humaniora, juss og teologi (NESH) er laget for å beskytte personene det forskes på. Dette innebærer at jeg som forsker har lagt opp til at deltagerne i studien opplever frihet, selvbestemmelse, at de blir beskyttet mot skade og for å trygge deres privatliv og familie (Ringdal, 2001, s.454). I min studie har deltagerne fått all informasjon om dette gjennom et samtykkeskjema og at informasjonen de kommer med er beskyttet etter gjeldende krav, regler og presiseringer. Mine respondenter blir utfordret til å uttale seg om andre enn seg selv, men samtalene omhandler potensielt sensitive data om en utsatt gruppe mennesker, kanskje også en stigmatisert gruppe, som gjør at jeg som forsker må opptre varsomt og forskningsetisk korrekt. Deltagerne i studien er godt voksne og arbeider profesjonelt inn mot fenomenet jeg studerer. Dette gjør at jeg er trygg på deres holdninger og handlinger følger arbeidets retningslinjer og at de har opparbeidet en etisk forståelse av gruppen de jobber inn mot.

Studien min er søkt inn og godkjent via Norsk Senter for forskningsdata (NSD). Først hadde jeg søkt inn for å forske direkte på unge som har droppet ut av VGO, men siden dette ikke lot seg gjøre, endret jeg søknaden til aktuell målgruppe. Her opplevde jeg at de etiske utfordringene endret seg noe. Nå trengte jeg ikke forholde meg til kravene som ble stilt knyttet til helsemessige forhold hos deltagerne (slik jeg måtte inn mot dropouts), deres sosioøkonomiske bakgrunn (info og samtykke om egne foreldre) og deres oppvekst (erfaringer og opplevelser). I den nye målgruppen skulle respondentene uttale seg mer generelt om en ganske stor og sammensatt gruppe.

Deltagerne, geografisk plassering og deres konkrete arbeidsområde, har jeg i studien anonymisert for å unngå at de som gruppe eller konkrete personer skal kunne identifiseres på noe måte. I søknaden min til NSD og i samtykkeskjemaet er dette presisert. I oppgaven min referer jeg til kandidatnummer 1 til 5, dette har jeg også brukt i intervjusettingen, mine notater og i transkripsjonen. Det er forskningsetisk viktig å ivareta integriteten til personer som er involvert (Cohen et al., 2018), og det har jeg lagt mye vekt på. Ifølge NESH (2016, s.16) skal forskeren behandle informasjon om personlige forhold konfidensielt og fortrolig. Videre sier de at denne informasjonen skal lagres forsvarlig (NESH, s.18). Begge disse forhold er tatt hensyn til.

De deltagerne som har samtykket og deltatt i studien, har ikke samtykket til tolkningen jeg gjør eller de valg jeg har tatt knyttet til bruk av teori. Likevel har jeg prøvd å hele tiden være bevisst det etiske dilemmaet dette innebærer og derfor opptrådt så varsom som mulig ut fra dette.

Jeg har lagt vekt på at alle deltagerne i studien skulle bli minst mulig belastet. Videre hadde jeg fokus på at de skulle bli negativt påvirket av å delta, men heller at de skulle oppleve mestring og at de skulle få et positivt utbytte. Jeg har også lovet alle deltagerne å komme tilbake til de og fremføre mine funn for dem til høsten.

For å sikre personvernet har Høgskolen i Innlandet et eget personvernombud som deltagerne har tilgang til. Jeg har også innhentet min NSD-godkjenning direkte og også formidlet denne til både ledelse og den aktuelle deltager. Min veileder har også bistått meg i prosessen for å ivareta de etiske utfordringer denne studien kunne utsettes for.

5.0 Resultat og analyse

I dette kapitlet vil jeg bruke begrepene til Bourdieu som struktur. Jeg vil dele inn i to temaer hvor de ulike begrepene kommer frem i overskriften. Noen begreper og temaer jeg tar opp underveis, vil overlappe noe, men dette har jeg avveid og gjort prioriteringer i forhold til.

5.1 «Det er ofte familien som ødelegger for dem»

I denne delen vil jeg se på og analyser resultater i forhold til følgende begrep fra Bourdieu; sosialt rom, sosial klasse, smak, livsstil, habitus og sosial reproduksjon

Ut fra Bourdieus begrep om sosial klasse, ser det ut til at respondentene mener at slutterne i VGO, kommer fra familier med begrensede økonomiske ressurser.

K3 «det er snakk om hjem med dårlig inntekt og foreldre som går på trygd».

Slik K3 uttrykker det, handler det om at h*n også mener at slutterne kommer fra hjem med lavere sosiale klasse. Ut fra andre av respondentene kommer det fram at de mener at noen også kommer fra familier med høyere inntekt, høyere klasser. Jeg tolker at flere av respondentene mener at det var lettere å skille høy og lav klasse før, men at det i dag oppleves mer vanskelig slik som k4 uttrykker det her:

K4: «jeg synes det er vanskelig å skille denne gruppa i forhold til om de kommer fra familier med høy eller lav status».

Det respondentene sier, kan tolkes som at de snakker om økonomisk kapital, og ikke kulturell kapital. Summert uttrykker flere av respondentene at det er flertall av de som slutter som kommer fra lav klasse, men noen fra høy. Videre tolker jeg at respondentene mener at noen av de som slutter, har foreldre som formidler en ugunstig kulturell kapital hjemmefra, som igjen kan tyde på at de representerer en lavere klasse kulturelt.

Folks forståelse av systemet og det sosiale rom, avhenger av deres sosiale posisjon i klassehierarkiet, og ut fra dette tolker jeg at respondentene mener at mange av de som slutter i VGO, har foreldre som representerer lavere klassers sosiale posisjon gjennom deres kapital, enten økonomisk og/eller kulturelt. Svarene fra k2 ser ut til å bety at h*n mener at h*ns slutttere kommer fra et område med lavere utdanningsnivå, men at dette kan være geografisk betont, siden de andre ikke kommenterte dette.

K2: «det er generelt sett litt lavere utdanningsnivå i området her».

Videre når jeg tar for meg familiesituasjonen finner jeg at respondentene mener at flere av slutterne kommer fra kompliserte oppvekst- og familiesituasjoner.

K3: «et fellestrekk ved gruppen er at hjemmet deres er dysfunksjonelt, og de kommer fra kompliserte familiesituasjoner».

Jeg tolker ut fra k3 og intervjuene med de andre respondentene at de unge ofte kommer fra oppbrutte hjem, der mor er forelderen som oftest har/tar ansvaret for disse unge slutterne, mens far virker mer distansert. Videre tyder det på at de unge som har tilknytning til institusjoner, barnevern eller fosterhjem, ser ut til å være ei gruppe som de ofte har kontakt med. Jeg forstår at respondentenes svar kan bety at de ofte jobber inn mot ungdommer som har en problematisk hjemmearena, mangler familiær tilknytning, og at de kan ha en mer ustabil base, eller utrygg havn.

Ut fra slik jeg oppfatter Bourdieus teori om sosial deltagelse i det sosiale rom, tolker jeg respondentenes svar til å bety at de som slutter i VGO, ikke ser ut til å være opptatt av, eller har overskudd til, å delta i sosiale grupper eller aktiviteter i det sosiale rom.

K1 uttaler: «de slutta med de sosiale aktivitetene som hadde med andre folk å gjøre. De ville ha ro, bare forsvinne og ikke forstyrres, de ville drive med sitt».

Dette kan komme av at de ikke har riktig mengde, eller type kapital til å delta i det sosiale rom eller i enkelte felt. Det kan også forstås som at deres posisjon i samfunnet er av en slik art, at de trekker seg unna sosial deltagelse. Jeg oppfatter at respondentene mener at de unge har mindre nettverk, er lite opptatt av aktiviteter og hobbyer, og at de virker mindre engasjert – dette kan tyde på at de styrer unna sosiale aktiviteter, og dette kan igjen bety at de er lite med i

sosiale grupper, som videre kan påvirker deres sosiale posisjon i det sosiale rom. Utfra dette, og det k4 sier, tolker jeg at mange av slutterne har utfordringer både i skole og fritid.

K4: «de som sliter på fritiden, sliter ofte i skolen».

Flere av respondentene ser ut til å mene at slutternes foreldre kan ha gitt fra seg sin overordnede posisjon i familiens sosiale rom, til ungdommen selv. Dette uttrykker k3 slik:

K3: «maktbalansen har forskjøvet seg fra foreldrene til de unge».

Dette kan relateres til sosial klasse, og at denne gruppen har en stil eller smak for å gi de unge mer ansvar. Videre tolker jeg flere av respondentene til å mene at mange unge kommer fra lavere sosial klasse, men at det også kan forekomme hos høyere klasse. Jeg forstår det også slik at respondentene mener at mange av disse foreldrene forventer lite av de unge, og at en del foreldre legger opp til å skjemme bort ungen sin. Svarene fra respondentene kan tyde på at de mener at foreldrene bryr seg lite om de unge, og at det ikke er så nøye om de går på skolen eller ikke, og at foreldrene nesten gjør det attraktivt å være hjemme.

K1: «jeg erfarte at de foreldrene med lavere inntekt og utdanning ikke virker like gode til å ta vare på ungdommene sine».

Det Bourdieu sier om stil eller smak, gjør at resultatene over kan bety at foreldrene legger opp til en livsstil for seg og sine barn, som gjør at de unge får mye ansvar, men ikke lærer noe om gode holdninger og livsstil, foreldrene bare forventer at de unge skal kunne dette. Det kan også forstås som at foreldrene tar mye for gitt, og at det går seg nok til, de trenger ikke lære opp de unge, de klarer dette selv. Denne stilen som det sosiale opphavet her skisseres å ha, kan ifølge Bourdieu peke på klasse, og han mener denne kan overføres til de unges habitus og bli en kroppsliggjøring av de forventninger foreldrene stiller til dem.

Utfra Bourdieus begreper habitus og sosial reproduksjon, tolker jeg respondentene til å mene at slutterne har en oppvekst og sosialiseringbakgrunn, hvor de sitter igjen med et negativt produkt knyttet til habitus og nyttige kapitaler, noe k3 uttrykker slik:

K3: «det er ofte familien som ødelegger for de, de får ikke bygd opp grunnmuren sin i familien, relasjonen innad virker ikke».

Videre ser det ut til at disse ungdommene kanskje hadde fått en bedre oppvekst med et annet sosialt opphav. Flere av respondentene uttrykker at ungdommenes oppvekst og sosialisering hjemme, kan ha hatt en negativ virkning på dem over lang tid, kanskje for lang tid, og at disse ungdommenes habitus er mer sementert. Videre oppfatter jeg respondentene til å mene at en sosial reproduksjon er i ferd med å skje, eller har skjedd. Ulik oppvekst gir ulik habitus sier Bourdieu, og her kan respondentenes svar tolkes som at de mener at mange av disse unge har likhetstrekk knyttet til habitus, hvor de kjennetegnes ved en problematisk oppvekst med mange utfordringer.

Med Bourdieus briller på, mener respondentene at slutterne i VGO er lite med i sosiale grupperinger, og at de kanskje ikke opplever at det sosiale livet er viktig, noe k1 skisserer her:

K1: «de slutta med de sosiale aktivitetene som hadde med andre folk å gjøre, de ville ha ro, bare forsvinne og ikke forstyrres, de ville drive med sitt. De har slutta med aktiviteter, eller har vært lite, eller aldri med på dette».

Videre tolker jeg det som at de har begrensede sosiale nettverk, men at de kan være sosiale via dataspill eller smarttelefon. Respondentenes svar kan tyde på at de unge er, eller har vært, lite med på fritidsaktiviteter, og at de har lite hobbyer som de engasjerer seg i. Når det gjelder fysisk aktivitet, ser det utfra respondentenes svar til at dette er noe ungdommene ikke bryr seg om. Relatert til at habitus er en kroppsliggjøring av ungdommens kulturelle kapital og sosialisering hjemmefra, vil jeg tolke respondentenes svar dit hen at sluttere, kan se ut til å ha fått med seg lite av dette. Det kan se ut som at disse ungdommene har et lite sosialt og lite aktivt grunnlag i deres habitus, som deres livsstil springer utfra.

I forhold til slutternes kroppsliggjorte disposisjoner av levevaner knyttet til mat, søvn og rutiner i hverdagen, og flere av respondentene ser ut til å mene at de unge kan ha fått med seg dårlige vaner og en ugunstig livsstil rundt disse faktorene hjemmefra, noe k1 uttrykker slik:

K1: «de var oppe seint om kveldene, og de klarte ikke å stå opp fordi de ikke fikk nok søvn og snudde døgnet. De spiste det de ville, når de ville. De spiste uregelmessig og mye dårlig mat. De dekker ikke de grunnleggende behovene sine, Maslows primærbehov».

Jeg tolker dette som at de unges habitus kan være formet i oppveksten, og at denne påvirker hva de tenker og gjør rundt disse faktorene helt ubevisst. Det kan se ut som at disse uvanene er nedfelt i habitus. Her kan det tyde på at de unge ikke har lært om sammenhengene mellom kropp og livsstil, eller at de har lært dette hjemme eller i skolen, men at habitus overstyrer denne kunnskapen, og de unge fortsetter som de «alltid» har gjort.

På bakgrunn av Bourdieus teori, tolker jeg at slutterne, har utviklet en habitus som gjør at de ikke vet, har lært, eller er i stand til å ivareta sine interesser i samfunnslivet. En av respondentene uttrykker det slik:

K1: «de er kortsiktige, de ser ikke konsekvensene av de valgene de tar nå. Jeg vet ikke om de evner, eller om viljen er der til å se konsekvenser av det de gjør».

Respondentenes svar kan tyde på at habitus og manglende fokus på å ivareta egne interesser, kan påvirke de unges tanker om fremtiden, hva de vil gjøre, eller hva de vil bli. Knyttet til habitus, kan svarene ses som at de unge ikke har utviklet en kulturell kapital, noe som gjør at de kan mangle en grunnmur, og en trygghet i seg selv, eller tanker om hva de vil gjøre. Det at de unge fraskriver seg ansvaret for seg selv, eller legger skyld på andre, kan tolkes som at de har en habitus preget av manglende forventninger fra det sosiale miljø de er sosialisert gjennom.

5.2 «De har dårlig livsmestring»

I denne delen vil jeg se på og analyser resultater i forhold til følgende begrep fra Bourdieu; felt, kapital, kamp, makt, spill, illusio, doxa, utdanningssystemet, symbolsk vold og sosial mobilitet

Bourdieu's begrep kapital knyttes til begrepet felt.

K2: «hvis de har utfordringer i tillegg til det faglige, da blir det vanskelig for dem. De takler ikke krava på skolen, eller skolen. Mange synes det blir tøft med den teoritunge delen».

K5: «det er overvekt av de som ikke klarer skolehverdagen like bra».

I denne forbindelse kan respondentenes svar tyde på at mange av slutterne, ser ut til å slite i ulike deler av skolefeltet. Respondentenes svar kan også tolkes som at slutterne kan ha lite skolespesifikk kapital med seg inn i skolen, og at de derfor har begrenset mulighet til å kjempe om mer kapital, og dermed også makt. Det kan virke som slutterne ikke har nok kapital til å kjempe om det som står på spill i skolefeltet, eller at de ikke har smak for dette.

Kroppsøvingfaget kan ses på som et eget felt der elevene stiller med ulike personlige kvaliteter og kapitaler. Faget kan også tolkes som et spill med kamp om mer kapital og makt.

K2: «mange vegrer seg for dusjingen etterpå, mye for dette, spesielt jenter. En del sliter med gymmen, og denne blir litt vanskelig».

K5: «kroppsøving er ingen årsak til avbrudd, nå er det så mange muligheter for å tilrettelegge så. Engelsk og matte synes de er vanskelig, kroppsøving er ikke noe».

Respondentenes svar kan bety at en del av slutterne kan ha mangler knyttet til kroppsspesifikke kapitaler, slik k2 og k5 uttrykker det. Jeg oppfatter dette som at noen har utfordringer knyttet til kroppslig kapital, altså mer knyttet til egen fysikk, mens andre sliter mer knyttet til sosial kapital, og utfordringer med å samhandle, bli sett og bli målt. Jeg tolker respondentene til å mene at kroppsøvingfaget krever oppmøte og deltagelse, og at en del av de unge sliter med dette, enten fordi det er et vanskelig fag, eller at de ikke synes det er morsomt. Utfra Bourdieu kan det se ut som at de unge ikke har nok, eller riktig kapital i faget, eller at de ikke har smak for faget. Svar rundt oppmøte og deltagelse, kan utfra Bourdieu tyde på at noen unge ikke er interessert i å kjempe om kapital eller makt i faget, eller at det ikke opptar dem. Noe av det respondentene svarer, kan se ut til å bety at de ikke ser at kroppsøvingfaget er en årsak til avbrudd i VGO. De kan også tolkes som at de ser at de unge heller ikke opplever faget som så problematisk at de avbryter skolen, men at faget utgjør utfordringer for noen.

Bourdieu beskriver ulike kapitaler som trengs i ulike felt.

K3: «den røde tråden for disse er psykisk uhelse. Psykisk uhelse er årsak til mange avbrudd».

K1: «flere er i dårlig forfatning, i dårlig fysisk form».

Flere av respondentene ser ut til å mene at slutterne mangler nødvendig kroppslig kapital for å fungere både fysisk og psykisk i hverdagen sin. Som flere respondenter sier, kan det virke som disse unge sliter veldig med livene sine, noe k3 og k4 uttaler slik:

K3: *«de sliter mest i samfunnet».*

K4: *«de har dårlig livsmestring».*

Jeg tolker respondentenes erfaringer til å bety at de mener de unge ikke har lært, har fokus på eller smak for, å ta vare på egen kropp, fysisk eller psykisk. Videre opplever jeg svarene som at respondentene mener disse unge kan ha en helseatferd som tydelig fester seg i helsa deres, og at denne kan ha blitt utviklet i oppvekst, og har forplantet seg i habitus. Bourdieu snakker om en kroppsliggjøring av ungdommens kulturelle kapital og sosialisering hjemmefra.

Bourdieu ser sosiale liv som spill av strategiske agenter.

K4: *«det er en mangel på selyfølelse og trygghet i seg selv i møte med verden, de jevnaldrende og de krav og forventninger de blir stilt overfor. De klarte ikke å stå i skole».*

Jeg tolker at respondentene beskriver slutterne til at de ikke vil være med i det sosiale spillet i skolen eller på fritiden, at de ikke aksepterer eller har sans for spillene som foregår i disse feltene. Respondentenes svar kan tyde på at mange av de unge enten blir stengt ute fra deltagelse i det sosiale liv/spill, og opplever utenforskap eller mobbing, eller at de trekker seg unna dette, og gjemmer seg i dataspillverden eller i en mobiltelefon. Respondentene kommenterer at de opplever at de unge får mye ansvar, at de må vite, men de vet ikke, og at de ikke har trua på seg selv. Dette tolker jeg som at de mener at disse ungdommene har lite kapital til å være trygge, og at de mangler gode strategier i det spillet, eller de spillene, som livet i det sosiale rom eller de ulike felt er. Denne mangel på kapital, eller feil kapital, kan også forstås som at respondentene mener at de unge ikke får innpass i spillet i det sosiale rom eller spesifikke felt, siden deres kapital kanskje ikke aksepteres av de andre i rommet eller feltet. Illusio sier at mennesket dras inn i spillet, i ulike spill, enten de vet det eller ikke. Jeg opplever videre at slutterne kanskje ikke har kapital til å spille spillet i skolefeltet, eller programfaget, er dratt inn i feil spill, eller at de meldte seg på i feil spill.

Bourdieu sier at felt har regler eller doxa, og disse er udiskutable i et felt.

K4: «skolene bruker fraværet tøffere. Fravær fører til dropouts».

Respondentenes mener at slutterne har mye fravær, de holder ikke avtaler, gir ikke beskjeder, og er vanskelige å få tak i, og at disse ikke ser ut til å ha lært eller kan sentrale regler som gjelder i det sosiale spillet, i skolefeltet og/eller i oppfølgingsfeltet. Svarene fra respondentene kan også tolkes som at de mener at disse unge ikke bryr seg om eller har sans for spillets regler, deltar med liten intensitet, eller prøver å styre unna nevnte spill eller felt. Jeg oppfatter at intervjuene mine viser at slutterne tåler lite press, og at de forventer at andre skal ordne opp for seg. Her ser det ut til at slutterne er dratt inn i et spill med krevende regler som de ikke tåler smaken av, har kapital til, eller ikke vil ha noe med å gjøre. Jeg oppfatter at respondentene mener at de unge legger ansvaret for spillene og reglene over på andre, og at de velger å ikke handle eller delta strategisk for seg selv, i de aktuelle spill eller felt.

K1: «skolene strekker seg langt for å få de igjennom. Gode lærere, rådgivere og sosialarbeidere har de hatt, de har blitt sett og godt tatt vare på. Jeg er ikke bekymret over oppfølgingen disse har fått i skolen».

Flere av respondentenes mener at skolene gjør alt de kan for å unngå at de unge slutter i VGO. Videre tolker jeg at de mener at skolene ikke skiller mellom sosiale klasser i dette arbeidet, alle elever behandles likt. Det ser også ut som at de mener at de unge møter gode lærere som ser dem, og vil deres beste. Også her kan respondentene forstås som at de mener at lærere ikke skiller på elever fra ulike sosiale klasser. Jeg opplever at respondentene mener at fravær og fraværsgrensen i skolen bidrar til at noen av de unge faller fra VGO, noe jeg forstår som at reglene i skolen utøver symbolsk vold, og at fraværeregler har makt til å ekskludere unge fra videre skolegang.

K4: «endring er ikke det de hopper på først. De har ikke mekanismen for endring selv, de trenger hjelp. De er på stedet hvil. Det går litt tregt og de er tiltaksløse. Noen vil ikke så veldig mye, ikke skole, ingen ting».

Ut fra respondentenes svar ser det ut til at de oppfatter slutterne til å ha en fastlåst eller varig habitus, ute av stand til endring. Jeg tolker at de mener at de unge ikke har relevant kapital for

å skape sosial mobilitet, og at de trenger hjelp utenfra for å skape endring. Videre kan det bety at disse unge trenger mye hjelp for å endre på habitus, og de handlingstilbøyeligheter de har, og handler etter. Jeg tolker også at respondentene opplever at de unge ikke har begrep om hva de vil gjøre, hva de vil bli, eller hvordan de vil ha det senere i livet.

6.0 Diskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere funn fra undersøkelsen utfra Bourdieus teori, og tidligere forskning. Kapitlet er inndelt på samme vis som resultat/analyse kapitlet, og at det også her trekkes inn begreper og tema som kan passe flere plasser, noe jeg har tatt høyde for og prioritert. Underveis vil jeg trekke inn metodediskusjon og perspektivering.

6.1 «Det er ofte familien som ødelegger for dem»

I denne diskusjonsdelen vil jeg ta for meg og diskutere følgende av Bourdieus begreper opp mot funn i resultatdelen og tidligere forskning; sosialt rom, sosial klasse, smak, livsstil, habitus og sosial reproduksjon

Ut fra analysen min kan det se ut til at de som slutter i VGO, har store utfordringer knyttet til sin familie og egen oppvekst. Denne oppveksten kan ifølge analysen tyde på å ha vært mye preget av å ikke bli sett, utrygghet, lite grenser, og at de kan ha fått lite opplæring eller oppdragelse. Det kommer også frem at de unge kanskje ikke er vant til å bli møtt med forventninger, eller bli stilt krav til. Knytter man oppveksten og den familiære bakgrunnen til disse unge opp mot Bourdieus modell over det sosiale rom, kan det tyde på at slutterne trolig har med seg dårligere muligheter og forutsetninger for deltagelse i det sosiale liv. Her kan man nesten forstå hvordan denne sosiale ulikheten kan skapes, vedlikeholdes, og kanskje reproduseres slik Wilken (2008, s.67) beskriver det. Bourdieu hevder at habitus er klassespesifikk, og at den derfor vil gjenspeile personens posisjon i det sosiale rom. Bourdieu påstår videre at personens handlinger og væremåter, også er et produkt av objektive sosiale betingelser. For å studere mennesker, må vi derfor se den enkelte i lys av deres posisjon i det sosiale rom og sosiale felt slik Aakvaag trekker fram (2008, s.162). I min studie var formålet å komme nært innpå den enkelte dropout, og kartlegge deres sosiale bakgrunn, men siden dette ikke gikk, vil denne bakgrunnen tegnes av andre som har et mer distansert forhold til denne. Dette er en svakhet ved denne studien som jeg må ta i betraktning ved ulike konkluderings. En

annen svakhet ved studien og utvalget, er at respondentene uttaler i intervjuet at de ikke har fokus på å nøste opp i årsaker eller sammenhenger til avbruddet med slutterne, men har hovedfokus fremover for å finne gode løsninger for slutterne. Respondentene sier at slutterne kun er pålagt å krysse av for én årsak ved utskrivning av VGO, ett kryss, som er ment å skulle kartlegge sammenhenger rundt frafall. Her mener jeg det er muligheter for videre studier og kartlegging av gjeldende praksis, samt muligheter for forbedringer for å lettere kunne avdekke og forebygge avbrudd og dropouts.

Dahl et al. (2014, s.27) finner at inntektssituasjonen i barndommen, ser ut til å sette i gang en spiral, der helse og inntekter påvirker hverandre over livsløpet. Analysen min kan peke i retning av at det også finnes sluttere fra VGO fra tilsynelatende mer velstående familier. Utover familiære forhold, finner jeg ikke mye om slike hendelser i mitt datamateriale, men dette kan likevel forekomme noe blant slutterne. Analysen min tyder på at flere av de som slutter i VGO, kan komme fra hjem med lavere sosioøkonomisk status, og at klaseskiller er mindre tydelig i dag, enn før. Dette støttes av Sølvberg og Jarness som mener at Norge fortsatt er et egalitært samfunn, og at velferdsstaten vår har en viktig rolle i utjevning av sosioøkonomiske forskjeller (2018, s.2-5), og at sosial klasse er den desidert sterkeste forklaringsfaktoren for helse og dødelighet. Ken Green (2010, s.228-229) finner at idrett og kroppsøving ikke virker inn på alle helsefaktorer, langt viktigere er sosial klasse og relaterte livsstilsfaktorer. Green uttaler også at kroppsøving er relativt mye billigere å ta tak i enn de underliggende sosioøkonomiske årsakene til dårlig helse, og at kroppsøving som en helsefremmende faktor, kun kan ha en marginal effekt. Utfra funn i analysen min, finner jeg at lite er gjort for å ta fatt på de bakenforliggende årsakene til «uhelse» blant slutternes kroppsliggjorte habitus, og kanskje frafallsproblematikken. Dette er områder jeg finner det hadde vært interessant å forske mer på, og se etter mulige tiltak til fremover.

Min analyse finner at kulturell kapital hos opphavet kan bety mer for at de unge skal lykkes i VGO, enn sosial klasse basert på økonomisk kapital, noe som underbygges av Larsen (2012) som finner at foreldrenes kulturelle og økonomiske kapital har større betydning for elevens kroppsøvingsskarakter, enn elevens motivasjon i faget har, og at foreldrenes kulturelle kapital har en medierende effekt på elevens motivasjon for faget.. I Stefansen (2007, s.8-11) kommer det frem at foreldre skaffer sine barn fortrinn gjennom å anvende sosial og kulturell kapital i

barneoppdragelsen. Det vises til funn som sier at klassebaserte kulturelle praksiser spiller en viktig rolle i reproduksjon av sosial ulikhet, og at middelklassebarnas reproduerte ferdigheter, slår positivt ut i skole og i andre formelle systemer. I min analyse finner jeg at det sosiale opphavet og de unges habitus kan kjennetegnes av lite foredling av deres sosiale og kulturelle kapitaler, og at dette ser ut til å slå dårlig ut i skolen og på fritiden.

Stefansen (2007, s.11) viser til at det ikke bare er at foreldreskapet er klassepreget, men det er også kjønnsmessige faktorer knyttet til mor eller far, som spiller inn. Funn i analysen min tyder på at mor er den viktigste forelderen for slutterne i VGO, mens far virker mer distansert. Dette stemmer godt med Stefansen (2007, s.18) som sier mødrene ofte er arkitektene bak hverdagslivets organisering, mens menn ses på som distanserte hjelpere. Det at mine funn stemmer godt med Stefansen, kan være med på å øke reliabiliteten i studien min.

Mine analyser i denne undersøkelsen kan tolkes til å danne et bilde av familielivet til de som slutter i VGO, der dette livet ser ut til å tappe de unge for energi som de skulle brukt på å mestre egen hverdag, fullføre skolen, få seg en utdanning eller jobb. Jeg tolker at frafall knyttes til en prosess som skjer over tid, og funn i analysen min rundt disse årsakene, finner jeg igjen i Lied-rapporten (NOU, 2018:15, s.181), noe jeg mener kan styrke resultatene i min studie.

Ungdomstiden er lite i søkelyset når det gjelder helse, siden dødeligheten og sykeligheten i denne aldersgruppen er lav, men at ungdom møter spesifikke helseutfordringer som kan stamme fra barndommen. Ungdom er også mer utsatt for kritiske hendelser som påvirker dem sterkt, og i ungdomstiden kan de etablere helseplager som overføres til voksen alder (Bergsli, 2013, s.24). Her viser analysen min at noen familier kan virke godt, men at det kan være kritiske hendelser som gjør at de unge sliter. Ut fra funn i resultatdelen og min tolkning av disse, dannes et bilde av slutternes familiære bakgrunn og sosialisering hjemmefra, og det kan se ut til å være en faktor som kan påvirke frafall. Siden jeg ser etter om kroppssøving og kroppsvingsrelaterte faktorer påvirker frafall i VGO, er det kanskje ikke så lett å se at familiær bakgrunn og oppvekst, kan være en faktor. Bourdieu hevder at hverdagslige valg vi mennesker tar, er resultater av disposisjoner i habitus, som gjør at smakspreferansene som demonstreres i hverdagslivets forbruk, klassifiserer folk i forhold til sosial klasse (Wilken, 2008, s.59). Utvær (2013) viser at fortiden ofte fanger opp eksponerte elever, og gjør dem sårbare. Dette mener jeg kommer frem i min studie, altså at fortiden og kroppsliggjøring av deres livsstil, innhenter en del elever og

gjør dem sårbare, både i skolen, i kroppsøvningsfaget og helsemessig. Jeg mener det er rom for å utforske disse sammenhengene bedre, og å finne måter for å utvikle forebyggingsarbeidet rundt frafall fra VGO.

Stefansen (2007, s.17) konkluderer med at middelklassebarn har en «hjemmefordel» arbeiderklassebarn ikke har, og at foreldrene forbereder barna bedre for fremtiden. Jeg finner i min analyse at slutternes opphav kan mangle en slik foredling av kulturell kapital, som kan plassere dem i denne arbeiderklassen. Bergsli (2013, s.17) viser til at sannsynligheten for å avbryte VGO var høyere basert på familiens inntekt, enn basert på foreldrenes utdanning. I min studie kommenteres lavere utdanningsnivå blant opphavet til slutterne hos kun en av respondentene, dette gjør at jeg vanskelig kan tolke dette til å være tydelig faktor, men siden respondentene uttrykker lite kartlegging av familieforhold, kan dette likevel være en faktor som burde avdekkes nøyere i videre studier, eller i kartleggingssamtalene de har.

Analysen min viser at det kan være en sammenheng mellom de unges habitus, deres smak og stil knyttet til fokus de har på fysisk aktivitet, og at kroppsøvningsfaget i skolen ikke ser ut til å ha påvirket dette fokuset. Jeg mener man kan se nærmere etter årsaker og sammenhenger for å øke gunstig helseatferd i befolkningen generelt, og barn og unge spesielt. Sandven (2009) finner at ungdom reproducerer sine foreldres fysiske identiteter, og at kroppsøvningsundervisningen ikke klarer å videreutvikle elevens fysiske identiteter. Knyttet til dette finner jeg lite i studien min om foreldrenes fysiske identiteter, men jeg finner at kroppsøvningsfaget ikke ser ut til å ha innvirket på de unges helseatferd. Jeg mener å finne det samme som Dowling finner (Dowling, 2016, s.264-265), nemlig at det virker som kroppsøving i liten grad utfordrer elevenes habitus og smak for fysisk aktivitet, og at det aktivitetsmønsteret ungdom velger i fremtiden, sannsynligvis har lite sammenheng med kroppsøvningsfaget, men at forhold knyttet til sosial klasse kan spille inn.

Analysen min tyder på at noen foreldre stiller for store krav til de unge, at ungdommene kobler ut, makter ikke kjøret, mangler motivasjon, ønsker eller kapital til å møte foreldrenes forventninger. Jeg gjør meg tanker om at en del foreldre med tilsynelatende høyere sosioøkonomisk status, likevel får barn med livsstilstrekk som ligner på trekk barn fra lavere status har. Her kan vi kanskje finne at det er foreldre som egentlig har et opphav i en lavere klasse, og som har hatt sosial mobilitet knyttet til økonomisk kapital, men at deres kulturelle

og/eller sosiale kapital ikke er endret, eller at de i utgangspunktet har lite av disse. Det kan tenkes at noen foreldre kan ha hatt høy økonomisk kapital, men mangler knyttet til sosiale eller kulturelle kapitaler. De unges sosiale opphav, og den kulturelle kapital de får med seg i oppveksten, påvirker kanskje mer deres sosiale disposisjoner, enn en bakgrunn med hovedvekt på økonomisk kapital. Analysen min viser at slutterne kan kjennetegnes ved at de mangler noe knyttet til kulturell kapital, som tyder på å komme fra sosialiseringen hjemme.

Rapporten til Kolle et al. (2016, s.1) viser til at ungdomstiden er en utfordrende tid grunnet de biologiske, psykologiske og sosiale utfordringene i denne perioden, samt løsrivelsesprosessen fra foreldrene. Dette, sammen med analyser i min studie, gjør at man kan tenke seg at mange av disse ungdommene har mer enn nok utfordringer i sin livssituasjon på fritiden, og at de kanskje ikke har energi, overskudd eller kapital til å løse en tøff skolehverdag i tillegg. Det kan tolkes utfra min analyse at en del foreldre kan se ut til å ha nok med å mestre egne liv, så hvordan skal disse da kunne ha ressurser eller kapital til å hjelpe ungene sine i ei tøff ungdomstid. Knyttet til oppvekstsituasjon tolker jeg at det er store utfordringer, og disse kan ha en indirekte påvirkning på de unges helse, fungeringsevne i skolen generelt, og kanskje i kroppsøving spesielt. Dette gjør at jeg tenker at det må rettes mer fokus på barn og unges oppvekst for å trygge og hjelpe disse inn i skolehverdagen og i etableringsfasen til voksenlivet.

Arbeiderklassens oppdragelse kjennetegnes av ideen om en naturlig utvikling, og foreldrene ser det ikke som sin oppgave å styre denne, og barna er mindre aktive i organiserte aktiviteter (Stefansen, 2007, s.10-11). Knyttet til analysen min, tyder det på at slutterne i VGO ikke har lært seg å ta ansvar for seg selv, men legger ansvaret for seg selv i hendene på andre. Dette er funn som kan knyttes mer mot nevnte trekk ved unge med arbeiderklasse-bakgrunn. Her kan det se ut som de mangler ulike kapitaler som må være tilstede i den unge selv, som de trenger for å fungere i skole og fritid. Det er ikke mulig for et samfunn å ta over ansvaret for hvert enkelt individ, ei heller ikke for foreldrene. I kroppsøvingsfaget og til de kroppsøvingsrelaterte faktorene, må den unge i VGO ta ansvar for seg selv, utvikle ferdigheter, og vise innsats over tid for å få god uttelling. Om de unge ikke har gjeldende kapital for å få dette til, vil det utfra min tolkning, samt studier jeg henviser til, kunne være vanskelig for dem å stå i skolen generelt, eller i faget kroppsøving spesielt. Dette kan i neste runde føre til frafall fra skolen, og senere til utenforskap.

Jeg finner at familiesituasjonen til de unge har stor betydning knyttet til utfallet av VGO. Videre beskriver respondentene at bosituasjonen var en påvirkningsfaktor i de unges liv som kunne innvirke på avbrudd, og dette funnet bekreftes av Bergsli (2013, s.16). Respondentene i studien min trekker frem at mor ofte ser ut til å ha hovedansvaret for slutterne, mens far oppleves mer distansert, noe som kan ses opp mot studier som beskriver mødrenes tilpasninger som sentrale i omsorgsrollen, ikke fedrenes (Stefansen, 2007, s.4). Min analyse kan tyde på at unge som har bakgrunn fra barnevern, fosterhjem eller institusjon, ser ut til å ha det ekstra tøft knyttet til å fullføre VGO. Mine funn her koblet til tidligere beskrevne problematiske familie og hjemmeforhold, ser ut til å sammenfalle med annen forskning, og dette mener jeg øker min studies reliabilitet.

6.2 «De har dårlig livsmestring»

Her vil jeg ta for meg og diskutere følgende av Bourdieus begreper opp mot funn i resultatdelen og tidligere forskning; felt, kapital, kamp, makt, spill, illusio, doxa, utdanningssystemet, symbolsk vold og sosial mobilitet

Ut fra analysen min kan det virke som at noen av de som faller fra VGO, opplever et vanskelig klassemiljø med mobbing og utenforskap, og her ser jeg til Bergsli (2013, s.31) som trekker fram sammenhenger mellom det å være mobber og å bli mobbet, og frafall også etter kontroll for sosioøkonomisk status. I studien min finner jeg at mange av slutterne kan tilhøre lavere sosial klasse, og forskning finner at unge som mobber andre, og de som blir mobbet, er høyest blant barn og unge fra lavere sosioøkonomisk status-familier. Analysen min viser at utenforskap og mobbing forekommer noe hos jenter, noe som også stemmer overens med Bergsli (2013, s.31). Jeg forstår respondentene til å mene at dette ikke nødvendigvis påvirker kroppsøvingsfaget, men jeg oppfatter at det helt klart påvirker den psykiske helsen, så det kan derfor bety at respondentene opplever at mobbing kan innvirke på de unges avbrudd fra VGO. I undersøkelsen min kommer det frem at noen sliter med kropp og garderobesituasjon, noe Moen, Westlie & Skille (2017) bekrefter, spesielt blant jentene, og dette kan trolig forsterke plagene i kroppsøvingen og innvirke på faget og eventuelt fravær eller frafall. Min analyse

sammen med forskning jeg viser til, kan tyde på at noen unge opplever at sosiale utfordringer kan forekomme i kroppsøvingen, men at dette skjer i lite grad.

I analysen min finner jeg at lærere i skolen ikke utgjør en negativ faktor for frafall i skolen, og dette funnet bekreftes i Lied-rapporten (NOU, 2018:15, s.67) som finner det å bli sett og hørt av lærerne, som avgjørende for å fullføre VGO, samt at Bergsli (2013, s.25) viser til at klassemiljøet var viktigere for psykosomatiske helseplager enn forholdet mellom lærer og elev. Her viser funn i analysen min at slutterne ser ut til å oppleve deltagelse i klassemiljø som belastende, noe jeg tolker som at de ikke har kapitaler som aksepteres i skolefeltet, eller at de ikke får innpass i spillet der. Videre finner jeg at kroppsøvingslærere spesielt, eller lærere generelt, ikke blir nevnt å være en negativ faktor i skolen, og det kommer tydelig frem at de gjør alt de kan for å hjelpe elevene. I analysen min tolker jeg altså at skolen som institusjon, blir trukket frem som en arena som tar vare på de unge som sliter, og at skolen og lærerne ikke kan relateres direkte til de unges valg om å slutte i VGO. Jeg opplever at respondentene mener at skolen og lærere gjør alt de kan for de som sliter, men det sosiale miljøet i klassen spesielt, eller i skolen generelt, kan være utfordrende, og kan være en faktor eller årsak til avbrudd fra skolen. Her ser vi at Bourdieus begrep kapital gjør seg gjeldende, og det kan se ut som at utfordringer med sosial eller kulturell kapital, påvirker funksjonsnivået til de som sliter i skolen. Dette kan bety at de mangler den spesielle kapitalen som skolen krever, eller at de har mangler knyttet til ulike former for kulturell kapital, og/eller at de mangler sosial kapital som er fordelaktig i det sosiale livet og spillet i skolen. I et felt kjempes det om kapital, en slik kamp handler ikke om saker eller personlige kvaliteter, det handler mer om noe som står på spill i feltet, og for slutterne ser det ut til at disse sliter i skolefeltet og at de ikke klarer å sloss i kampen om kapital eller makt. Slutterne kan også tenkes å ha smaken for skole, eller kanskje avsmaken for den og/eller kroppsøving, og dette kan komme fra etableringen av det Bourdieu kaller uformell kulturell kapital, som dannes i familien og i oppveksten. Det kan tolkes som at slutternes kapitalen i skole/kroppsøvingsfeltet, kan være nedfelt i de unges habitus, og er dermed preget av sosial reproduksjon. I min analyse kan det derfor tolkes som at mange av de som slutter i VGO, kan komme fra en sosial klasse som mangler en skolespesifikk, kulturell kapital og eventuelt sosial kapital.

Det kommer frem i analysen min at feilvalg skjer blant sluttere i VGO, dette er ikke et tema som belyser kroppsøving eller problemstillingen, da kroppsøvingsfaget skal være en del av videregående skole uansett programområde de unge velger.

Videregående opplæring skal bidra til at elever utvikler seg faglig og sosialt i et godt og trygt opplæringsmiljø, men den vanligste grunnen ungdom oppgir at de ikke fullfører VGO, er manglende motivasjon (NOU, 2018:15, s.60). Også i analysen min, kommer det frem at manglende motivasjon og manglende fremtidsplaner, kan kjennetegne de som slutter i VGO, og her viser Utvær (2013, s.137) at unge som fullfører VGO, verdsetter indre aspirasjoner mer enn de som slutter, og at de som fullfører ser ut til å strebe etter å få helsegevinst i form av bedre fysisk og psykisk helse. Elever som opplever mestring og aksept, er mer opptatt av å ta vare på seg selv og andre (Utvær, Hammervold & Haugan, 2014, s.142). I min studie virker det som slutterne ikke opplever mestring eller aksept i feltet og det virker som de mangler indre aspirasjoner, eller at de har mer ytre aspirasjoner. Noe som tyder på at de har lite fokus på å ta vare på seg selv og å forbedre egen helse, og at de legger ansvaret for seg selv over på andre. Dette kan bety at slutterne mangler gjeldende kapital, og at de har mer ytre aspirasjoner.

Jeg finner at slutterne i VGO sliter mer i teorifagene enn i kroppsøvingsfaget knyttet til frafall, mens Utvær (2013, s.97) konkluderer med at teorifagene ikke innvirker så mye, men mer kroppsøvingsfaget. Dette er et interessant funn, der noe av forskjellen kanskje kan skyldes geografiske forskjeller mellom skolene i Trøndelag og Hedmark, forskjeller mellom elevmassen fra helse og sosial kontra et mer generelt elevgrunnlag, eller det kan være metodiske forskjeller. Bourdieu hevder at utdanningssystemer belønner bestemte klasser fremfor prestasjoner og dyktighet (Wilken, 2008, s.15), og dette kan diskuteres knyttet til nevnte forskjeller og funn i studien min. Jeg finner at kroppsøving er et vanskelig fag med krav til oppmøte og deltagelse, men det blir også fremstilt å være et fag som flere av de som slutter i VGO har sett på som et enkelt fag å få fullført. Denne tvetydigheten gjør at vi kan se mot Utværs undersøkelser, som finner at de som slutter opplever omtrent alle fagene som lite viktige og lite meningsfulle, men kroppsøvingsfaget oppleves som minst meningsfullt (Utvær, 2016, s.11). I min analyse finner jeg at kroppsøvingsfaget oppfattes å være mer meningsfullt enn flere teorifag, men likevel vil jeg hevde at slutternes helse og livsstil gjør at kroppsøvingsfaget oppleves krevende. Dette er et spennende funn som bør forskes mer på.

Funn i studien min kan tyde på at helse har betydning knyttet til både skoleprestasjoner og frafall, som igjen kan påvirke yrkeskarrierer på sikt. Jeg finner at respondentene beskriver slutterne med dårlig følelse av mestring og selvtillit, lav motivasjon, dårlig selvbilde og psykisk helse, noe Dahl et al. (2014, s.19) og Bergsli (2013, s.29) også finner, og som ser ut til å prege unge i fare for å avbryte VGO. Utfra min analyse finner jeg at de som faller fra VGO, er lite delaktige i organiserte fritidsaktiviteter, og at de har lite de engasjerer seg med i hverdagen sin. Jeg tolker at manglende mestring og motivasjon hos de unge, kan påvirke hvordan disse opplever kroppsøving, og deres evne til å fungere og å stå i dette faget. Den generelle delen av læreplanen poengterer at opplæringa i skolen skal medvirke til en karakterdannelse som gir den enkelte kraft til å ta hånd om eget liv (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette målet kan man, utfra gjeldende frafallsstatistikk og funn i min oppgave se, er et utfordrende mål å løse i VGO, men det er kanskje noe som kan ses på tidligere i skoleløpet, eller i barnehagen.

Jeg tolker at respondentene opplever at høyt fravær og fraværsglene i skolen, kan være en sentral faktor knyttet til avbrudd fra VGO. Kroppsøving er som nevnt et fag med krav til oppmøte og deltagelse, og et fag hvor innsats er en viktig del av vurderingsgrunnlaget (Utdanningsdirektoratet, 2015). Dette gjør at kroppsøvingfaget fort kan bli et ekstra utfordrende fag for de som allerede sliter litt i skolen, og dette kan tolkes som en faktor som kan bidra til at noen kan falle fra VGO, og her viser studien min til klare funn som viser at fravær innvirker på frafall. Videre finner jeg at slutternes innsats og deltagelse i kroppsøvingfaget, kan skyldes mindre motivasjon for fysisk aktivitet, erfaringer knyttet til faget, eller helsemessige forhold. Disse faktorene kan utgjøre ekstra utfordringer og belastning i slutternes hverdag, og de kan bli mer utsatt for å falle fra VGO. Vi kan her snakke om de unges smak for faget kroppsøving, eller mangel på kapitaler inn mot faget. Jeg tolker at slutterne har en livsstil og en kulturell bakgrunn, der deres smak for kroppsøvingfaget og fysisk aktivitet, vil ha en negativ innvirkning.

I studien min finner jeg at slutterne oppleves å mangle fysisk og psykisk kapital, samt faglig kapital, og her trekker Ommundsen (2013, s.8) at økt mengde kroppsøving bedret motoriske ferdigheter, skoleferdigheter og kognitive funksjoner, og at Wold et al. (2005, 2.117) finner at ungdom som er fysisk aktive opplever et høyere psykisk velvære. Jeg opplever at slutterne og deres fungeringsevne knyttet til fysiske utskeielser i kroppsøving og på fritiden er lite gunstig,

men også i teoritimer i skolen, noe som er knyttet til at kroppen vår er avhengig av god tilgang på næring, gode spiserutiner, god søvn og en regelmessig døgnrytme. Disse grunnleggende behovene vi mennesker trenger, slik Maslow beskriver de (Teigen, 2018), ser ut fra min analyse ikke ut til å være særlig tilstede hos slutterne, og jeg tolker at de har lite kapital og dårlige rutiner på ernæringsmessig god mat, spisemønster, søvnvaner og andre hverdagslige rutiner. Dette støttes av HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2016, s.52) som finner at familier med høyere sosioøkonomisk status viser seg å ha sunnere spisevaner og mer regelmessige måltider, enn de fra lavere status. Jeg finner at slutterne ikke er opptatt av å ta vare på helsa gjennom sin livsførsel, og at psykiske og fysiske plager, eller «psykisk og fysisk uhelse» som flere kaller det, kan være en relevant faktor eller årsak til avbrudd i VGO, noe Utvær (2013, s.17) også finner. Dette kan kobles til slutternes evne til å ta vare på seg selv og egen helse, men jeg oppfatter det som utfordrende å knytte denne faktoren alene til frafall, jeg mener det må ses i sammenheng med de andre faktorene jeg trekker inn i denne oppgaven, men det kan også være andre faktorer, og forskningen viser at frafall er komplekst.

Jeg finner at slutterne oppfattes å ha et uregelmessig søvnmønster og problemer knyttet til søvn. Jeg mener å se at disse utfordringene slutterne har til søvn, påvirker deres fungering i skolen generelt, og kanskje i kroppsøvingfaget spesielt. Dette kan sammen med de andre livsstilsfaktorene, innvirke på deres evne til å fullføre VGO, og her viser Bjorvatn (2016) at søvnplager er problematisk for de som står i skole eller jobb, og at søvn er viktig for helse og velvære, humør, konsentrasjon og yteevne. Han sier også at det er en sterk kobling mellom det å ha søvnproblemer, og psykiske lidelser, og at søvnproblemene ofte starter før den psykiske lidelsen (Bjorvatn, 2016). Sammen med mine funn om psykiske plager hos slutterne, mener jeg å se tydelige sammenhenger her, som samlet vil kunne innvirke på frafallet. Faktorene fysisk aktivitet, kosthold, spiserutiner, søvn og døgnrytme, kan derfor tolkes til å påvirke slutternes opplevelse av mestring i skole og kroppsøving, samt deres selvfølelse knyttet til egen fungeringsevne og velvære, og dette finner Wold et al. (2005, s.21) varierer med sosioøkonomisk status. De med lavere status kjennetegnes med lavere livstilfredshet, lavere skoletrivsel, mindre fysisk aktivitet på fritiden, og lavere inntak av frukt og grønt, og hver for seg er styrken på sammenhengene svake, men legges disse sammen, viser dette til en overeksponering av risikofaktorer i lavstatusgruppen (Wold et al.2005). Dette mener jeg underbygger studien min. Tilsvarende resultater finner Dahl et al. (2014, s.18) i studier av

voksne mennesker, som i neste ledd blir foreldre til barn og unge, og slik tenker jeg at den sosiale reproduksjonen i samfunnet skjer. Jeg mener å se en tendens til at fordeler og ulemper har, og kan hope seg opp utover i livsløpet. Jeg tolker at negative funn på disse faktorene, vil få konsekvenser på de unges fungeringsevne i hverdagen, og deres fullføringsevne i VGO. Overvekt eller undervekt, sammen med stor grad av inaktivitet, ser ut til å beskrive flere av de som slutter i VGO. Dette sammen med at slutterne også oppleves å være lite fysisk aktive, gjør at det kan tolkes som at de som faller fra VGO, har lite kroppslig kapital og kanskje avsmak for fysisk aktivitet. En slik tolkning, gjør at man kan tenke at slutternes holdninger og kroppslige kapital, vil påvirke både deres ønske om fysisk deltagelse i faget kroppsøving, men at dette også kanskje kan utgjøre en negativ faktor på psyken deres. Torstveit et al. (2018, s.438) finner at regelmessig fysisk aktivitet kan forebygge depresjon, og deltagelse i fysisk aktivitet og idrett er assosiert med lavere psykososiale helseproblemer, og Kolle et al. (2016, s.1) finner at det er positiv sammenheng mellom god fysisk form og elevresultater. På bakgrunn av dette, og funn i min analyse, tolker jeg at slutterne har en livsførsel samlet sett som gjør at de sliter med egen helse og fysisk form, som igjen kan virke negativt på de unges evne til å fungere i skolen, som igjen kan føre til frafall.

Det kan tyde på at de som avbryter VGO, kan beskrives ved liten deltagelse i aktiviteter på fritiden, og at en del også sliter med å delta i det sosiale liv, og dette blir trukket frem av Samdal et al. (2016) som positivt både for psykisk og sosial helse. Disse faktorene mener jeg vil kunne være ekstra utfordrende i kroppsøvingfaget, der de både blir utfordret fysisk, psykisk og sosialt. Videre finner jeg at det sosiale aspektet ved fysisk aktivitet, og kroppsøvingfagets arena for å fremme fair play og respekt for hverandre (Utdanningsdirektoratet, 2015), er viktig, men at slutterne kan se ut til å ha utfordringer her. Her viser Lied-rapporten (NOU, 2018:15, s.59) at manglende skoletrivsel ses på som en indikator for nedsatt psykisk helse, og her finner jeg at slutterne kan ha både fysiske utfordringer og dårlig psykisk helse, og summen av dette, vil kunne gi store belastninger inn i kroppsøvingstimene, som igjen kan påvirke de unges evne til å stå i skole og/eller kroppsøving.

Mine funn tyder på at unge som slutter i VGO ser ut til å tenke kortsiktig, og det kan forstås som at de unge ikke skjønner, ikke har lært hjemme, at det de gjør i hverdagen sin i dag, trolig får konsekvenser senere i livet. Jeg vil utfra funn i studien min hevde at negative mønstre knyttet

til oppførsel og handlinger hos de unge, ble etablert allerede i grunnskolen, men at de ikke har slått ut før i VGO, og dette kan støttes av Utvær (2013, s.17), som også finner at det er viktig å stoppe negative mønstre hos de unge så tidlig som mulig, og spesielt knyttet til helse. Jeg finner at slutterne trolig har habitus og kapitaler som gjør at de ikke evner å se konsekvenser av de valg de tar i dag, og de følger dette får senere i livet. Det at slutterne ikke ser at avbrudd fra VGO kan få konsekvenser, kan gjøre at de lettere faller fra om utfordringer de står i, tårner seg opp. Jeg finner i studien min at slutterne trenger god hjelp og støtte, men denne mener jeg må komme før habitus får satt seg. Bourdieu beskrev habitus som varige disposisjoner, og disse blir ofte forstått som livsvarige. Likevel mener han at forandringer i habitus skjer over tid, men som følge av forandringer i agentenes ytre omgivelser. Disse endringene skjer ikke automatisk, og krever sosial forankring i både nytt og gammelt miljø (Wilken, 2008, s.38). Modellen over det sosiale rom har den tredje akse som viser endringene i mengde økonomisk og kulturell kapital over tid (Wilken, 2008, s.57). Analysen min tyder på at slutterne viser liten evne til å gjøre endringer i hverdagen sin, og at endringer oppleves å være vanskelig for dem, og at de trenger mye hjelp. Dette betyr at slutterne ser ut til å ha en mer varig habitus med en del negative elementer, og at deres evne eller kapitaler til sosial mobilitet virker begrenset, som igjen kan bety at deres helseatferd vedvarer, og at deres samfunnsmessige utfordringer øker. Dette funnet opplever jeg å være sentralt knyttet til slutternes habitus og sosial reproduksjon, og deres evne til å stå i skole og i livet generelt.

Livsstilen jeg i denne oppgaven har prøvd å belyse opp mot helse og frafall fra VGO, ser ut til å være vanskelig å endre. Jeg stiller spørsmål om mål i styringsdokumentene i videregående skole og kroppsøvningsfaget, vil kunne bidra til å få til en positiv endring hos de unge. Jeg undrer meg på om disse dokumentene vil bidra til forebygging av frafall og utvikling av livsvarig god helse, når slutterne kanskje ikke har fått med seg riktig kapital i oppveksten, eller er motivert for å gjøre denne jobben. Bourdieu peker på at forholdet mellom aktør (elever) og struktur (samfunnet, skole etc.) er gjensidig muliggjørende, ikke bare begrensende, og at man gjennom politisk organisering og kollektiv handling, kan forandre strukturen i det sosiale rom eller felt (Aakvaag, 2008, s.163). Jeg finner i analysen min at slutternes habitus, som kan være sosialt reprodusert, virker sementert, og at skolen og støtteapparatets innsats, påvirker frafallsstatistikken i liten grad. Dette kan bety at samfunnet må tidligere inn på banen for å bidra

til utvikling av en mer muliggjørende habitus, og at innsatsen for å forebygge frafall økes, spesielt inn mot de unges familie og oppvekst.

7.0 Oppsummering og konklusjon

I denne oppgaven har formålet vært å finne ut om kroppsøvfingsfaget, eller såkalte kroppsøvfingsrelaterte faktorer kan innvirke på frafall fra VGO. Utfra funn i denne undersøkelsen vil jeg nå gå fra å beskrive enkeltfenomener til å søke etter deres allmenne vesen.

Jeg har prøvd å finne ut noe om slutternes sosioøkonomiske bakgrunn, og utfra analysen, mener jeg å finne at flere kommer fra lavere klasser knyttet til økonomisk kapital, men noen kommer også fra familier med god økonomi, men at disse kan tolkes å ha lavere kulturell kapital og dermed en lavere klasse. I denne studien har jeg funnet mest om de unges kulturelle kapital, Bourdieus primære faktorer, og hvordan disse virker kroppsliggjort og hvordan de fremstår gjennom respondentenes øyne. Oppgaven min ser lite etter de sekundære faktorene, kjønn, alder, etnisitet eller regional tilhørighet. Utvær (2013, s.21) trekker frem at individuelle faktorer knyttet til karakteristikker og erfaringer hos den unge selv, demografiske karakteristikker, dårlig helse, både psykisk og fysisk, kan være årsak til at de unge dropper ut av VGO (Utvær, 2013, s.23). Studien min finner at mange av de som slutter i VGO har en utfordrende sosialisering hjemmefra via oppvekst og familiær bakgrunn, noe som bekrefter Utvær (2013). Videre mener jeg å finne at slutterne ikke virker å ha store aspirasjoner om fremtiden, og at de overlater roret over eget liv til andre. Dette kan bety at skoleslutternes habitus ikke har utviklet nødvendig kapitaler for å fungere i en utfordrende hverdag i skolen, og at disse ikke strekker til på ulike områder som skoleprestasjoner, oppførsel og holdninger.

Studien min tyder på at slutterne ikke har lært, eller bryr seg om, hvordan deres livsførsel påvirker egen helse, og hvilke konsekvenser dette har for egen livskvalitet, eller muligheter de har til å stå på egne, velfungerende bein i denne verden fremover. Utvær et al. (2014) uttaler at samfunnet har brukt store ressurser på å få ned antall dropouts fra VGO, likevel er statistikken fortsatt stabil på et høyt nivå. Utvær et al. (2014, s.360) finner også at lite oppmerksomhet er rettet mot elevenes verdier, egne livsmål og aspirasjoner, og langsiktige mål folk verdsetter, og jobber i retning av. Jeg mener å finne at de som slutter i VGO, trolig ikke har en habitus og kapitaler med seg fra oppveksten, og disse gjør at de ikke er med og kjemper om makt i særlig mange felt, spesielt virker det som deres maktkamp er svak i skole og/eller kroppsøving, i andre

aktivitetsfelt på fritiden, og i det sosiale rom. Det virker for meg som at disse unge fremstår mer med en avmakt i egen livssituasjon, enn en kamp etter å tilegne seg ulike kapitaler og maktposisjoner i skole og/eller i fritidsfeltet. Det ser ut som slutterne ikke er interessert i å delta i enkelte spill, og det som står på spill i skole og kroppsøving. Det kan også være at de ikke aksepterer spillreglene, doxa, som virker i disse spillene. For å være med i ulike spill, sier Bourdieu at man ikke bare må kjenne reglene, man må også ha sans for spillet. Denne sansen for spillet er en fysisk, kroppslig fornemmelse (Wilken, 2008, s.47-49). Jeg finner at slutterne deltar med liten, eller ingen intensitet i flere ulike spill, og i noen spill ser de ut til å styre unna, slik som skole, fysiske og sosiale aktiviteter. Deres kapitaler og posisjon i det sosiale rom generelt, og i ulike felt spesielt, ser ut til å kunne bli ekskluderende på slutternes tilgang til mange spill, vitnemål, og deres muligheter til å kjempe om videre studier, jobb, høyere posisjoner og makt. Jeg mener å ha belegg for å si at slutterne i VGO, kjennetegnes ved manglende kulturell-, og kanskje fysisk og/eller sosial kapital, knyttet til en sosial reproduksjon av habitus.

Slik jeg ser det anser respondentene slutternes livsstil og helse som problematisk i skolehverdagen og på fritiden, og her finner HEMIL-rapporten (Samdal et al., 2016, s.55-61) at det er sosioøkonomiske forskjeller på alle de kartlagte områdene av skoleungdoms helse og helseatferd. I studien min kjennetegnes slutterne av negative funn på flere områder knyttet til kroppsøving og de kroppsøvningsrelaterte faktorene, her finner jeg at Samdal et al. (2016) trekker frem at det isolert sett er ikke hver av de observerte forskjellene så store, men ser man alle forskjellene samlet, kan dette utgjøre en større risiko for negative helseutfall både på kort og lang sikt, men spesielt på lang sikt. Jeg opplever at forskningen viser til at helseatferd kan ha en kumulativ effekt, og at slutternes livsførsel og beskrevne kroppsliggjorte disposisjoner, som allerede peker på etablerte negative helseutfall, vil kunne innvirke på frafall fra VGO. Trekker jeg sammen alle faktorene som jeg mener å finne i studien min, mener jeg at slutternes helseatferd trolig har innvirket på frafallet, og at de kan ha en langsiktig, negativ effekt.

I denne oppgaven har jeg beskrevet de ulike kroppsøvningsrelaterte faktorene helse og livsstil, men også noe om fravær i faget. Fraværproblematikk er et kjennetegn ved slutterne som kommer tydelig frem hos respondentene, og disse viser til opplevelser, som tydelig virker å påvirke frafall i skolen generelt, men til dels også i kroppsøvningsfaget spesielt. Det ser også ut

til at de belyste faktorene i oppgaven min knyttet til helse og livsstil, kan av respondentene oppfattes å kjennetegne slutterne, og at dette kan påvirke de unges evne til å fullføre VGO. I hvilken grad disse faktorene påvirker er vanskelig å bedømme, men funn i analysen min kan indikere at dette utgjør en betydelig grad.

Dowling (2016, s.250) trekker frem at det finnes få studier om hvordan elever erfarer undervisningen i kroppsøvfingsfaget, og at sosial klasse ikke bare tar utgangspunkt i økonomiske forhold, men også forskjeller i livsstil, altså en kulturell dimensjon. Begge vil påvirke elevenes møte med kroppsøvfingsfaget, samt at kapitalen påvirker elevenes samhandling på skolen. Dowling (2016, s.253) trekker også frem at jo mer kapital en besitter, desto bedre mestrer man skolens hegemoniske koder. Studien min kan tyde på at respondentenes opplevelser av slutternes erfaringer i skolen og deres kroppsøvfingsbakgrunn, viser at de trolig har ulike utfordringer i kroppsøvfingsfaget i seg selv, men at disse ikke oppleves å direkte innvirke på slutternes frafall fra VGO. Jeg finner derimot at slutternes helse og livsstil kan innvirke i stor grad. Dette støttes av Bergsli (2013, s.26) som viser til at dårlig helse i barne- og ungdomstiden er knyttet til høyere risiko for frafall i VGO. Jeg finner at slutternes helse og livsstil, trolig kan ha en negativ effekt på prestasjon, deltagelse og innsats i kroppsøvfingsfaget, som igjen kan være en faktor som indirekte kan påvirke frafall i VGO.

Utfra Bourdieus teori om sosial reproduksjon og analysen min, vil jeg si at respondentenes erfaringer med slutterne, tyder på at disse har med seg en sosial arv, sosial reproduksjon nedfelt i habitus, som kan være en faktor som innvirker på frafall fra VGO. I motsetning til Strandbu et al. (2017, s.18), finner jeg at kulturell kapital hos opphavet trolig har mer innvirkning på frafall i VGO, enn økonomisk kapital. Videre finner jeg at slutterne kjennetegnes av fysiske og psykiske plager, og dette bekreftes av Bergsli (2013, s.25-26) som viser til at barn fra familier med færre ressurser og lavere utdanningsnivå, har større sannsynlighet for å få alvorlige, kroniske lidelser i barndommen, og lavere sannsynlighet for kompetanseoppnåelse i VGO, og at foreldrenes helse har effekt på frafall fra VGO hos de unge. Utfra dette kan det virke som at slutterne arver foreldrenes helse og deres helseatferd, noe som igjen ser ut til å kunne innvirke på frafall.

I 2015 utarbeidet kunnskapsdepartementet en nasjonal satsing – Program for bedre gjennomføring – som tiltak for å øke gjennomføringen i VGO. Disse tiltakene har stor bredde,

og er på ulike nivåer, men få av tiltakene ser ut til å være rettet mot helsemessige faktorer (NOU, 2018:15, s.188). Ser jeg til mine funn, viser de at helse og livsstil er tydelige faktorer som innvirker på slutternes evne til å stå i skolen, men ifølge Bergsli (2013, s.20) virker det ikke som skolene i seg selv bidrar til å utjevne klasseforskjellene mellom elevgrupper i forhold til betydningen av kjønn, minoritetsbakgrunn og familiær bakgrunn. Her finner jeg at skolene gjør en god jobb overfor potensielle sluttere, men at problemet ligger utenfor skolefeltet, og mye i hjemmet. Utfra analysen min finner jeg at skolen fungerer bra på mange områder, og at skolen jobber hardt for å forhindre frafall. Dette kan bety at skolene i Hedmark som respondentene representerer, som også ble kåret til best i landet på videregående skole 2018 (Hedmark fylkeskommune, 2018), kan kjennetegnes ved gode skoler, gode lærere, gode rutiner for ivaretagelse av de som sliter, og er gode på forebygging av frafall. Tilsvarende funn kan det hende man ikke får i andre fylkeskommuner, så her må det forskes mer, men dette betyr også at generaliserbarheten og overførbarheten kan diskuteres. Likevel vil jeg anta at det som analysen min sier om slutterne, vil fremstå som ganske likt i ulike fylker, og dette mener jeg har overføringsverdi, som igjen tyder på at funn i studien kan brukes mer generelt i samfunnsdebatten.

Utfra funnene mine i denne studien, og fokus styresmaktene har på frafall i VGO, mener jeg å kunne hevde at det er for lite fokus på å kartlegge og igangsette tiltak for å etablere rutiner for god livsstil og helseatferd hos den oppvoksende befolkning, deres sosiale opphav, og for å initiere forebygging av frafall tidlig nok, på en godt utredet måte. Som Resaland, Solbraa & Lohne-Seiler (2018, s.414-41) sier, er det vanskelig å gjennomføre endring av allerede etablert ugunstig livsstil og tilstander hos ungdom, og derfor mener jeg det er viktig å legge til rette for å fremme fysisk aktivitet i barnehage, skole og andre arenaer. Jeg vil støtte meg til Resaland et al. (2018, s.414-415) som mener at fremtidige intervensjonsstudier bør inkludere foreldre og hjemmemiljø i arbeidet med folkehelsen og forebygging av livsstilssykdommer. På bakgrunn av dette ønsker jeg at denne oppgaven kan bidra til å starte en prosess i samfunnet som hjelper barn, unge og deres foreldre, å gi oppvoksende generasjoner bedre muligheter til å få et friskere, rikere og mer aktivt liv. Sett ut fra studien min vil dette trolig bidra til å forebygge frafall fra VGO, som igjen vil ha gevinst for den enkelte, men også sett i et samfunnsøkonomisk perspektiv.

Referanser

Aakvaag, Gunnar C. (2008). *Moderne sosiologisk teori*. Oslo: Abstrakt forlag.

Andrews, T.M. & Johansen, V.F. (2008). Likestillingsideologi i kroppsøvningsfaget – tematisering av kjønn i planer og praksis. *Nordic studies in education*, 28(2), 89-103.

Hentet fra:
https://www.idunn.no/np/2008/02/likestillingsideologi_i_kroppsovningsfaget_-_tematisering_av_kjonn_i_planer

Alvesson, M., Sköldberg, K. (2017). *Tolkning och reflektion: vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod*. Latvia: Studentlitteratur AB

Barth, E. & von Simson, K. (2013). Ulike veier gjennom videregående: Hva skjer de neste ti årene? *Søkelys på arbeidslivet*, 30(4), s.313-333. Hentet fra:

https://www.idunn.no/spa/2013/04/ulike_veier_gjennom_videregaaende_hva_skjer_de_neste_ti_aar

Bergsli, H. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring*. Høgskolen i Oslo og Akershus.

Hentet fra:
[http://www.forebygging.no/Global/Bergsli%20Helse%20og%20fracfall%20i%20videre%20oppl%C3%A5ring%20\(2\).pdf](http://www.forebygging.no/Global/Bergsli%20Helse%20og%20fracfall%20i%20videre%20oppl%C3%A5ring%20(2).pdf)

Bjorvatn, Bjørn. (2016). Søvn og søvnforstyrrelser. *Aktuel Nordisk Odontologi*, 41(1), 112-125.

Hentet fra: https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/aktuel_nordisk_odontologi/2016/01/soevn_og_soevnforstyrrelser

Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. Hentet fra:

<https://www-tandfonline-com.ezproxy.inn.no/doi/abs/10.1191/1478088706qp063oa>

Cohen, L., Manion, L. & Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. New York: Routledge

- Dahl, E., Bergsli, H. & van der Wel, K.A. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Høgskolen i Oslo og Akershus. Hentet fra: <https://fagarkivet-hioa.archive.knowledgegearc.net/bitstream/handle/20.500.12199/738/Sosial%20ulikhet%20i%20helse%20En%20norsk%20kunnskapsoversikt.%20Hovedrapport.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Dowling, Fiona. (2010). Fysisk aktivitet og god helse i kroppsøvningsfaget: Problematisk, ikke automatisk. I K.P. Gurholt (Red), *Aktive liv – Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 205-219). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Dowling, Fiona. (2016). De idrettsflinkes arena. Ungdoms fortellinger fra kroppsøvningsfaget med blikk på sosial klasse. I Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s.249-268). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Falch, T. Borge., Johannesen, A. & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Senter for økonomisk forskning AS. Trondheim. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/fracfall/kostnader-av-fracfall.pdf>
- Forskningsetiske komitéer. (2010). *Veiledning for forskningsetikk og vitenskapelig vurdering av kvalitative forskningsprosjekt innen medisin og helsefag* (NEM). Hentet fra: <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/kvalitative-forskningsprosjekt-i-medisin-og-helsefag-2010.pdf>
- Forskningsetiske komitéer. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi* (NESH). (2016). Hentet fra: https://www.etikkom.no/globalassets/dokumenter/publikasjoner-som-pdf/60125_fek_retningslinjer_nesh_digital.pdf
- Green, Ken. (2010). Aktiv livsstil, helse og kroppsøving: Utfordringer og begrensninger. I K.P. Gurholt (Red), *Aktive liv – Idrettspedagogiske perspektiver på kropp, bevegelse og dannelse*. (s. 219-233). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag

Hedmark fylkeskommune. (2018, 11.12). Hedmark er best i landet på videregående skole.

Hentet fra: <https://www.hedmark.org/nyheter/hedmark-er-best-i-landet-pa-videregaende-skole/>

Hovd, S. (2019). Fenomenologi. Sigurd Hovd (red.), *Store norske leksikon*. Hentet fra:

<https://snl.no/fenomenologi>

Huseby, Eli M. (2013). *Økonomisk, kulturell og sosial kapital*. Hentet fra:

<https://ndla.no/nb/node/127692?fag=2603>

Kolle, E., Säfvenbom, R., Eklund, U., Solberg, R., Grydeland, M., Andersen, S.A. & Steene-Johannesen, J., m.fl. (2016). *Utprøving og evaluering av modeller for fysisk aktivitet for elever i ungdomsskolen – en kunnskapsoversikt*. Norges Idrettshøgskole. Hentet fra:

<https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/forskningsrapporter/kunnskapsoversikt-om-fysisk-aktivitet.pdf>

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag

Larsen, H. (2012). *Betydningen av sosial klasse for elevers motivasjon for og karakter i kroppsøving*. (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet fra:

<https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171738>

Lesjø, J.H. (2008). *Idrettssosiologi – Sportens ekspansjon i det moderne samfunn*. Oslo: Abstrakt forlag

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning (KSU), Oslo. Hentet fra:

https://www.regjeringen.no/contentassets/1e632f4a6e434af2b67950dc45aa2ffe/frafall_rapport_ksu_e.pdf

- von Mehren, B., Kallhovd, A.G. & Torsheim, T. (2001). Subjektive helseplager blant 15-årige skoleelever: modererer fysisk aktivitet effekten av skolerelaterede belastninger. *Nordisk Psykologi*, 53(2), 157-171. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00291463.2001.11863993?journalCode=rnp19>
- Mehus, Ingar. (2008). Fysisk aktivitet og skoleprestasjoner. I Å. Strandbu (Red.), *Ungdom og idrett* (s.269-290). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Moen, K.M., Westlie, K. & Skille, E.Å. (2017). Nakenhet som allmenndanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 101(1), 5-18. Hentet fra: [https://www.idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2017/01/nakenhet_som_allmenndanning_-_garderobesituasjon_og_kroppsoe](https://www.idunn.no/ezproxy.inn.no/npt/2017/01/nakenhet_som_allmenndanning_-_garderobesituasjon_og_kroppsoe)
- Moen, K.M., Westlie, K., Bjørke, L.K. & Brattli, V.H. (2018). *Når tradisjon møter ambisjon – nasjonal kartleggingsstudie i kroppsøving*. (Oppdragsrapport 1-2018). Hentet fra: https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2482450/opprapp01_18_online.pdf?sequence=1
- Myklebust, Øyvind. (2012). *Du blir vel som de du er med*. (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/171560>
- Nielsen, H.B., Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for kjønnsforskning*, 42(1-2), 6-28. Hentet fra: https://www.idunn.no/tfk/2018/01-02/guttepanikk_og_jentepress_paradokser_og_kunnskapskrise
- Norsk senter for forskningsdata (NSD). (2019). Hentet fra: <http://www.nsd.uib.no/>
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert forberedt og motivert - Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Oslo: Departementenes sikkerhets- og serviceorganisasjon Teknisk redaksjon. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/sec1>

- Nylenna, Magne. (2019). Livsstil. Erlend Hem (red.), *Store norske leksikon*. Hente fra: <https://sml.sn.no/livsstil>
- Ommundsen, Yngvar. (2013). Fysisk – motorisk ferdighet gjennom kroppsøving – et viktig bidrag til elevenes allmennutdanning og læring i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 97(2), 155-166. Hentet fra: <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/npt/2013/02/fysisk-motorisk-ferdighet-gjennom-kroppsving-et-viktig-b>
- Regjeringen. (2014). *Verdens helseorganisasjon*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/tema/helse-og-omsorg/innsikt/internasjonalt-helsesamarbeid/innsikt/verdens-helseorganisasjon-who/id435126/>
- Reinertsen, Anne B. (2014). Kjære Ronja – Om poststrukturell og posthuman hypertext lesing av lovgivning om Oppfølgingstjenesten som ledd i Ny Giv i Norge. *Nordic Studies in Education*, 34(4), 265-278. Hentet fra: <https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/np/2014/04/kjaere-ronja-om-poststrukturell-og-posthuman-hypertekst-le>
- Resaland, G.K., Solbraa, A.K. & Lohne-Seiler, H. (2018). Arenaer, tilrettelegging og tiltak for å fremme fysisk aktivitet i ulike befolkningsgrupper. I S.A. Andersen (Red.), *Fysisk aktivitet og helse, fra begrepsforståelse til implementering av kunnskap*. (s. 411-436). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Ringdal, Kirsten. (2013). *Enhet og mangfold – samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Samdal, O., Mathisen, F.K.S., Torsheim, T., Diseth, Å.R., Fismen, A-S., Larsen, B., Wold, B. & Årdal, E. (2016). *Helse og trivsel blant barn og unge – HEMIL-rapport 1/2016*. Universitetet i Bergen. Hentet fra: <http://filer.uib.no/psyfa/HEMIL-senteret/HEVAS/HEMIL-rapport2016.pdf>
- Sandven, V.T. (2009). *Reproduserer ungdom sine foreldres fysiske identiteter?* (Mastergradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo. Hentet fra: <http://hdl.handle.net/11250/171444>

- Skogvang, Bente O. (2006). *Toppfotball – et felt i forandring* (Doktorgradsavhandling). Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Stefansen, Kari. (2007). Familiens reproduksjon av ulikhet. Kunnskapsoversikt fra kvalitative studier av foreldreskap. *Sosiologisk tidsskrift*, 15(3), 245-264.
Hentet fra: https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/st/2007/03/familiens_rolle_i_reproduksjonen_av_ulikhet_kunnskap_sbidrag_fra_kvalitative
- Strandbu, Å., Gulløy, E., Andersen, P.L., Seippel, Ø. & Dalen, H.B. (2017). Ungdom, idrett og klasse: Fortid, samtid og framtid. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 1(2), s. 132-151. Hentet fra: <https://doaj.org/article/95c0c734d25d4cdb842e30b951a8a3fd>
- Strandmyr, A. (2013). *Frafall fra kroppsøvingfaget*. (Mastergradsavhandling). Universitetet i Agder, Kristiansand. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/id/90797/Strandmyr>
- Sølvberg, L.M.B. & Jarness, V. (2018). Klasse, kropp og kultur -Fysisk aktivitet og symbolske grenser i overklassen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 59(1), 5-25. Hentet fra: https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/tfs/2018/01/klasse_kropp_og_kultur
- Teigen, K.H. (2018). Maslow. Willy Tore Mørch (red.), *Store norske leksikon*. Hentet fra: https://snl.no/Abraham_Maslow
- Torstveit, M.K., Lohne-Seiler, H., Berntsen, S. & Andersen, S.A. (2018). Oppsummering. I S.A. Andersen (Red.), *Fysisk aktivitet og helse, fra begrepsforståelse til implementering av kunnskap*. (s.437-441). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Utanningsdirektoratet. (2015). *Læreplan i kroppsøving*. Hentet fra: <https://www.udir.no/kl06/KRO1-04>
- Utvær, Britt Karin S. (2013). *Staying in or dropping out? A study of factors and Critical Incidents of Importance for Health and Social Care Students in Upper Secondary School in Norway* (Doktoravhandling). NTNU, Trondheim

- Utvær, B.K.S., Hammervold, R., Haugan, G. (2014). Aspiration Index in Vocational students – Dimensionality, Reliability, and Construct Validity. *Education Inquiry*, 5(3), 359-383. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.3402/edui.v5.24612>
- Utvær, B.K.S. (2016, 2.Feb.). *Fem år etter: Elevers valg og veier til videregående opplæring*. Yrkesrelevant opplæring fra dag en - Innlegg presentert ved konferanse om fag- og yrkesopplæring, Trondheim
- Utvær, B.K.S. (2018). Elevers aspirasjoner – betydning for motivasjon og gjennomføring. I C.R. Haugen (Red.), *Ungdom, danning og fellesskap – Samfunns- og kulturpedagogisk perspektiv* (s.132-152). Oslo: Cappelen Damm Akademisk
- Vogt, K. C. (2018). Svartmaling av gutter. *Norsk sosiologisk tidsskrift*, 2(2), 177-193. Hentet fra: https://www.idunn.no/norsk_sosiologisk_tidsskrift/2018/02/svartmaling_av_gutter
- Vogt, K. C. (2018). Er frafall i videregående opplæring et kjønnsproblem? *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 49(4), 517-535. Hentet fra: https://www-idunn-no.ezproxy.inn.no/tfs/2008/04/er_frafall_i_videregaende_opplering_et_kjonnproblem
- Wilken, L. (2008). *Pierre Bourdieu*. Bergen: Tapir akademisk forlag
- Wold, B., Torsheim, T., Samdal, O. & Hetland, J. (2005). Sosial ulikhet og trender i subjektiv helse og livsstil blant norsk ungdom i perioden 1985-2001. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 5(1), 111-124. Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1132/1000>
- Øksnes, M., Sundsdal, E. & Haugen, C.R. (Red.). (2018). *Ungdom, danning og fellesskap – Samfunns- og kulturpedagogisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Vedlegg

Vedlegg 1: NSD – godkjenning

NSD sin vurdering

Prosjekttittel

Dropouts fra videregående skole, sosioøkonomisk bakgrunn, deres erfaringer med kroppsøving, livsstil og helse

Referansenummer

134179

Registrert

15.09.2018 av Tore Kvernes - 212156@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettsvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Øyvind Førland Standal, oyfost@oslomet.no, tlf: 46884869

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Tore Kvernes, tore.kvernes@hedmark.org, tlf: 90818640

Prosjektperiode

01.10.2018 - 31.10.2019

Status

14.03.2019 - Vurdert

Vurdering (2)

14.03.2019 - Vurdert

NSD har vurdert endringen registrert 14.03.2019. Prosjektet har endret utvalg, og skal ikke lenger behandle helseopplysninger. Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet med vedlegg den 14.03.2019. Behandlingen kan fortsette.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer flere vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 31.10.2019.

LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles

inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

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

NSD vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet! Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1).

Vedlegg 2: Samtykkeerklæring

Vil du delta i forskningsprosjektet ” Erfaringer med kroppsøving”

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å finne ut hvilke erfaringer elever som har droppet ut av videregående skole har med kroppsøvingfaget i skolen. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Formålet med prosjektet er å undersøke hvilke erfaringer elever som har droppet ut av videregående skole har knyttet til kroppsøvingfaget og kroppsøvingrelaterte faktorer. I denne forbindelse kommer undersøkelsen inn på hvilke erfaringer du opplever at elever som har droppet ut av VGO (videregående opplæring) har med egen helse og livsstil, og hvilken familiær bakgrunn disse har. Det vil i undersøkelsen komme noen spørsmål knyttet til utdanning, arbeid og inntekt for de som har droppet ut og deres foreldre. Din rolle i prosjektet er å stille til et intervju på mellom 60 og 80 minutter. Intervjuet vil enten skje ved at vi møtes i forbindelse med der du jobber, eller via Skype. Det vil også påregnes noe mailvirksomhet både i forkant og i etterkant av intervjuet knyttet til informasjon og godkjenninger.

Dette er et forskningsprosjekt knyttet til en masteroppgave ved Høgskolen i Innlandet, avdeling Elverum.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Ansvarlig institusjon er Høgskolen i Innlandet, avdeling Elverum, Fakultet for Helse og Sosialvitenskap.

Prosjektet er knyttet til en videreutdanningspakke støttet av Utdanningsdirektoratet og Hedmark Fylkeskommune (Innlandet Fylke), samt godkjent av Øvrebyen Videregående skole.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta i undersøkelsen siden du er registrert som en som jobber inn mot elever som har droppet ut av videregående skole i Hedmark Fylke. Utvalget til deltagelse i prosjektet er knyttet til personer som er ansatt i stillinger som jobber inn mot og har god erfaring med elever, både gutter og jenter, som har droppet ut av videregående skole i Hedmark Fylke.

Dine kontaktopplysninger og tillatelse til deltagelse i prosjektet er innhentet fra Hedmark Fylke, og avklart med aktuell ledelse for din stilling. Prosjektleder har innhentet tillatelser hos disse.

Hva innebærer det for deg å delta?

Vi ønsker at du stiller til et intervju på 60-80 minutter, og at du svarer på noen mailer i forkant, og knyttet til godkjenning av nedskrevet intervju. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd og senere transkribert. All informasjon om deg vil bli anonymisert. Din rolle i organisasjonen vil også bli anonymisert. All informasjon om deg vil bli lagret som et deltakernummer og oppbevart forskriftsmessig.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- *Resultatet av prosjektet og dets opplysninger vil hele tiden være anonymisert, og kan bli brukt inn mot undervisning i Hedmark Fylkeskommune (Innlandet fylke) og andre arbeidsgrupper fra andre deler i landet som jobber inn mot dropouts. Utdanningsdirektoratet kan også få innsyn i prosjektet og resultatet av denne.*

- *Knyttet til dette prosjektet vil veileder ved Høgskolen i Innlandet ha innsyn i prosjektet underveis i prosessen. Ved ferdigstilling av prosjektet vil 2 sensorer ha tilgang til, og lese ferdig rapport. Likevel vil du allerede her være anonymisert.*
- *Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Datamaterialet lagres på forskningsserver, innelåst og kryptert.*
- *Du som deltaker vil som sagt ikke kunne gjenkjennes. De opplysninger som kommer frem i innlevert masteroppgave, eller i undervisningsopplegg, er knyttet til de funn som dere som gruppe gir av informasjon knyttet til beskrivelser av gruppen dropouts, ikke til deg personlig.*
- *Opplysningene om deg som jeg innhenter vil kun dreie seg om faglig bakgrunn, arbeidserfaringer med gruppen dropouts, og omtrent hvor mange år du har jobbet inn mot gruppen dropouts.*

- *Tore Kvernes, Masterstudent og lærer ved Øvrebyen Videregående Skole skal gjennomføre prosjektet, behandle innsamlet data, bearbeide disse, lagre data og sikre en god og forskriftsmessig prosess.*

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes i juni 2019 (alternativt 31.10.19). *Alle personopplysninger vil etter bestått masteroppgave bli slettet.*

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

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

Hvor kan jeg finne ut mer?

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

Høgskolen i Innlandet ved Masterstudent: Tore Kvernes, tore.kvernes@hedmark.org,
90818640 Veileder: Øyvind Førland Standal, Professor II, Høgskolen i Innlandet,
oyvind.standal@inn.no, tlf.: 62430340

Vårt personvernombud: Høgskolen i Innlandet, hans.nyberg@inn.no

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personvernombudet@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Tore Kvernes

Vedlegg 3: Intervjuguide

Intervjuguide ansatte

Om intervjuobjektet

- Hva jobber du med?
- Hvor jobber du?
- Hva er din utdanningsbakgrunn? Har du annen relevant arbeidserfaring med å jobbe inn mot dropouts?
- Hvor lenge har du jobbet inn mot dropouts i VGO? Hvor lenge har du jobbet inn mot dropouts i andre sammenhenger?

Om gruppen dropouts

- Hvordan vil du karakterisere/ beskrive en dropout?
 - Hvordan vil du karakterisere / beskrive dropouts som gruppe?
 - Klarer du å skille mellom dropouts fra studieforbereende program fra de som går yrkesfaglig program?
 - Hvilke forskjeller og likheter mellom disse finner du?
 - Klarer du å beskrive en «vanlig» dropout fra studieforbereende program?
- Klarer du å skille mellom gutter og jenter som dropper ut av VGO?
 - Hvilke forskjeller og likheter mellom kjønnene finner du?

Om kjennetegn på dropouts

- Hvordan vil du karakterisere / beskrive dropouts som gruppe med tanke på sosioøkonomisk bakgrunn/ klasse?
 - ser du noen felles trekk? kjønnsmessige? geografiske? etnisitet, religion, eller annet? familie og oppvekst? foreldre, bakgrunn? skilsmisse, barnevern, fosterhjem eller annet

- Er det andre faktorer som du opplever kjennetegner dropouts som gruppe?
 - kommer de fra en spesiell bakgrunn? miljø, tilhørighet, sosialisering, kulturell kapital, smak
 - har de spesielle ressurser? personlige kvaliteter, egenskaper, ferdigheter, evner, kapital, eller er det noe du opplever de mangler?
- Hvordan opplever du at en dropout er til å følge opp avtaler?
 - regler, krav fra samfunnet, hvordan aksepterer de disse, stiller de opp, eller bryter de avtaler? er de å få tak i?
- Hva opplever du at en dropout blir styrt av i hverdagen sin? kan du beskrive?
 - Ambisjoner, mål, ønsker, noe å kjempe for? ingen ting? holdninger, verdier, aspirasjoner, kamp om ressurser? interesser? nytte?
 - struktur? i livet, hverdagen, avtaler, rutiner
- Hvordan opplever du at en dropout er med tanke på egen helse? kan du beskrive?
 - sykdommer, skader, plager, psykisk, fysisk, selvtillit, selvfølelse, mestring,
 - fysisk form
- Hvordan opplever du at en dropout er med tanke på livsstil? kan du beskrive?
 - kosthold, rus, søvn, fysisk aktivitet, hygiene, kjennetegn, klasse, kulturell kapital, ulike faktorer, interesser
- Hvordan opplever du at en dropout er med tanke på deres opplevelser og erfaringer i skolen generelt? kan du beskrive?
 - mål, plager, fravær, motivasjon, lærevansker, adhd, karakterer, lese/skrivevansker, interesse
 - hvordan opplever du at en dropout passer inn i skolen? ikke? hvorfor?
 - riktig kapital, egenskaper, ferdigheter for å fungere i skolen? i kroppsøving? passer de inn i skolen?
- Er det fag du opplever at en dropout sliter mer med en andre?
 - hvilke? hva tror du om årsakene til dette?
 - Er det fag du tenker har bidratt ekstra til at de droppet ut av VGO?
- Hvordan opplever du at en dropout har opplevd og erfart kroppsøving i skolen?
 - deltagelse, karakter, fravær, mestring, ferdigheter, egenskaper, erfaringer, utfordringer, kjennetegn, kroppskapital, sykdom, plager,

- Er det utfordringer du ser at en dropout har knyttet til kroppsøving, og som du ser kan henge sammen med andre relevante faktorer? helse, livsstil, rus, kosthold, søvn, stress, kroppslige ting, overvekt, synlighet
- Hvordan opplever du at en dropout har deltatt i samfunnet generelt mens de gikk på skolen? og etter?
 - skole, fritid, jobb, hobby, annet etc... med ulik intensitet, sosial posisjon, sosialisering, interesser, fysisk aktivitet
- Hva opplever du at en dropout mener årsaken til at de sluttet i VGO er?
 - hva, hvem skylder de på? ytre årsaker
 - hva begrunner de dropouten med knyttet til seg selv?
- Hvilke erfaringer har du til at en dropout som dere jobber inn mot endrer seg for å komme videre?
 - helse, livsstil, fullfører skolen, jobb, etc., endrer seg, erfaringer med de som har fått det til, de som ikke får det til? kjennetegn? sannsynlighet for endring?

Om å jobbe inn mot dropouts i VGO – til slutt

- Er det noe du tenker vi kan gjøre for å forebygge dropouts?
 - når? hvem? hva? hvordan?
- Hvordan opplever du det er å jobbe inn mot unge som har droppet ut av VGO?
- Hvilke utfordringer opplever du det er knyttet til å jobbe inn mot unge som har droppet ut av VGO?
- Hvordan opplever du at oppfølgingen av dropouts er? hvem har ansvaret?
- Er det noe du tenker vi kan gjøre for å forbedre oppfølgingen av dropouts?
 - når? hvem? hva? hvordan?

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI