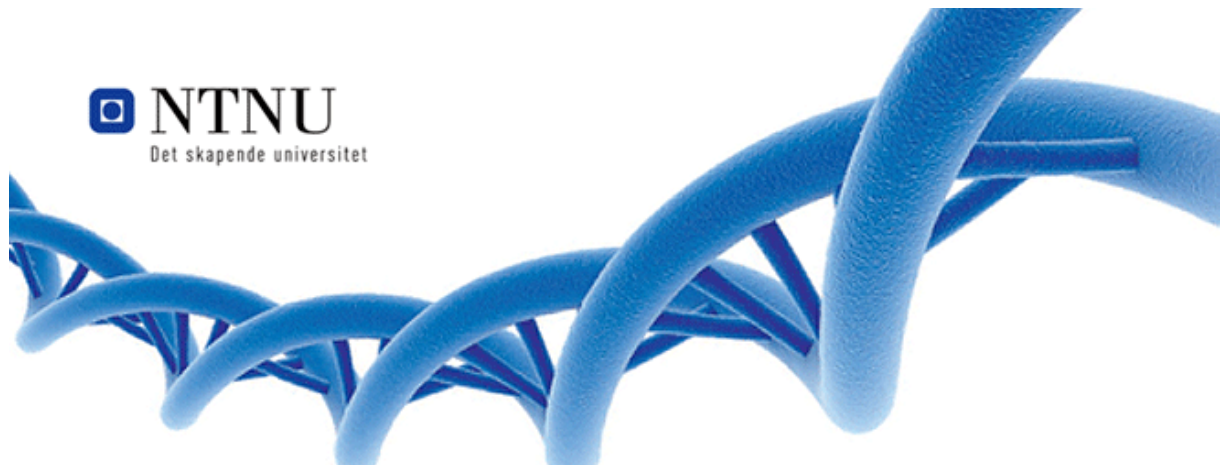


Ove Sollazzo Johannessen

”De må føle seg savnet når de ikke har møtt opp på skolen”

En kvalitativ studie av fire læreres tanker om årsaker og tiltak i møte med frafall i norsk skole



Masteroppgave i Spesialpedagogikk
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Trondheim, mai 2016

Forord

Denne masteravhandlingen er et resultat av fire intensive måneder. I løpet av disse månedene har jeg vært pliktoppfyllende og lat, dyktig og elendig, nøye og slurvete, motivert og umotivert. Det som har holdt meg dedikert og engasjert er min lidenskap for videregående elever. Studiens tematikk og hovedpersoner er noe jeg livet ut kommer til å jobbe med og møte i mitt virke som lærer. Jeg har således sett på masteravhandlingen som en investering for egen yrkesutøvelse, i tillegg til at jeg legger til rette for andres fortolkning og analyse.

Jeg vil først og fremst takke min veileder, førsteamanuensis Per Egil Mjaavatn, for enestående hjelp underveis. Veiledningen har vært konkret og konstruktiv i alle deler av prosessen, og du har alltid vært tilgjengelig og besvart mine spørsmål, uavhengig av klokkeslett og dag. Du har lovet meg fint gjennom en oppgave som innledningsvis virket uoverkommelig og utenfor min kompetanse, men som litt etter litt ble givende og overkommelig. I tillegg har du bidratt med kvantitativt materiale i forbindelse med min masteravhandling. Her har du og professor Per Frostad sørget for nyttige tall som har fungert som et kvantitativt bakteppe for studiens drøfting.

Jeg vil også takke min arbeidsgiver, for tilrettelegging og hjelp dette året. Uten en så fleksibel og hjelpsom arbeidsgiver ville jeg ikke vært i stand til å kombinere jobb og masterstudier.

Til slutt ønsker jeg å takke den viktigste: Min kjære kone, Camilla Sollazzo Johannessen. Takk for all støtte og oppmuntring. Når jeg har sett mørkt på livet på grunn av stagnasjon i masteravhandlingen har du gitt meg perspektiv, kjærlighet og noen motiverende kokosboller. Uten dine motivasjonstaler på søndagskveldene ville leveringsfristen sannsynligvis blitt utsatt både to og tre ganger. Takk!

Sammendrag

Denne masteravhandlingen tar et dypdykk inn i frafallsproblematikken vi ser i dagens skole. Imsdal VGS er studiens forskningsskole, og er en skole med svært høy gjennomføringsprosent. Skolen har både yrkesfag og studiespesialiserende, og en studie med fokus på suksessfaktorer og tiltak ved en skole med så lave frafallsprosent ble derfor svært interessant. Studiens problemstilling etterspør kjerneverdier som kjennetegner arbeidet ved en skole med svært lave frafallsprosent, og studien er et resultat av et flermetodedesign, hvor kvantitative data fra elever har fungert som et bakteppe for kvalitative data fra fire dybdeintervju. I drøftingen av de kvantitative funnene i spørreundersøkelsen, viste elevene ved forskningsskolen statistisk signifikante forskjeller fra de øvrige skolene i flere interessante variabler. Blant annet ble variablene *motivasjon, støtte fra lærer, emosjonelle vansker* og *selvverd* sentrale. Tall og tendenser fra spørreundersøkelsen ble inkludert i utarbeidelsen av intervjuguiden, og de fire dybdeintervjuene berørte derfor tema som ble aktualisert gjennom elevenes svar i undersøkelsen. Studiens intervjuobjekter var alle faglærere ved Imsdal VGS, i tillegg til at de var en del av skolens ledelse, rådgivere eller kontaktlærere. *Arkitektur, skole-hjem-samarbeid, motivasjon, rutiner og struktur, slitne elever* og *oppriktig omsorg* var noen av de mest sentrale temaene intervjuobjektene dro fram i sine refleksjoner over kjerneverdier ved skolens arbeid, samt eventuelle årsaker til frafall. Gjennom intervjuene og den påfølgende analysen oppstod en naturlig vekselvirkning mellom intervjuobjektens tanker om *årsaker til frafall*, og hva de gjør ved Imsdal VGS som de mener er essensielle og viktige *tiltak mot frafall*.

Innholdsfortegnelse

FORORD	III
SAMMENDRAG	V
1.0 INNLEDNING	1
1.1.1 PROBLEMSTILLING	2
1.1.2 BEGREPSAVKLARING I JUNGELN AV BEGREPER.....	2
2.0 TEORI	5
2.1.1 MOTIVASJONSTEORI.....	5
2.1.2 <i>Indre og ytre motivasjon</i>	6
2.1.3 <i>Selvbestemmelsesteori</i>	7
2.1.4 <i>Motivasjon og mestringserfaringer</i>	8
2.2.1 FRAFALL I VIDEREGÅENDE SKOLE: TALL OG TIDLIGERE FORSKNING	8
2.2.2 <i>Marginale forskjeller fra år til år</i>	10
2.2.3 <i>Status i Sør-Trøndelag fylke</i>	11
2.3.1 SKOLE-HJEM-SAMARBEID: DELT ANSVAR.....	12
2.3.2 <i>Skolens rolle: Hovedansvar for gode samarbeidsrutiner</i>	13
2.3.3 <i>Foreldrenes rolle i samarbeidet</i>	14
2.4.1 RELASJONSKOMPETANSE.....	15
2.4.2 <i>Hvorfor relasjonsbygging?</i>	15
2.4.3 <i>Relasjonsbyggingens faser</i>	16
2.5.1 GRUNNLOVEN: UTDANNING <i>ELLER</i> ARBEID?	17
2.5.2 <i>Opplæringslova: Tilpasset opplæring</i>	18
3.0 METODOLOGISK TILNÆRMING	19
3.1 SAMFUNNSVITENSKAPELIG METODE.....	19
3.2.1 FORSKNING OG ETIKK	19
3.2.2 <i>Forskerens forforståelse og påvirkning</i>	20
3.2.3 <i>Nærhetsprinsippet og forskerrefleksivitet</i>	20
3.2.4 <i>Anonymitet og personopplysninger</i>	21
3.2.5 <i>Kvalitet i kvalitativ forskning</i>	22
3.3 UTVALG OG UTVALGSKRITERIER.....	24
3.4.1 TO METODER: ET SAMSPILL MELLOM KVANTITATIV OG KVALITATIV METODE.....	25
3.4.2 <i>Flere metoder gir flere tilnærminger</i>	26
3.5.1 KVALITATIV METODE: DYBDEINTERVJU	27

3.5.2 Dybdeintervjuets struktur	28
3.6.1 KVANTITATIV METODE: SPØRREUNDERSØKELSE	29
3.6.2 Undersøkelsens fem faser	30
3.7.1 GJENNOMFØRINGEN: KVANTITATIV- OG KVALITATIV DATAINNSAMLING	30
3.7.2 Spørreundersøkelsen	31
3.7.3 Dybdeintervju	31
4.0 ANALYSE	33
4.1.1 ANALYSETEORI	33
4.1.2 Sitat, tolkning og teori	34
4.1.3 Experience near og Experience distant	35
4.1.4 Sitat + tolkning = teori	35
4.2.1 STUDIENS ANALYSE: GJENNOMFØRINGEN	36
4.2.2 Studiens analyse: Kategorier	37
5.0 RESULTAT OG DRØFTING	39
5.1.1 DRØFTING AV KVANTITATIVE DATA	39
5.1.2 Innsats	40
5.1.3 Motivasjon	40
5.1.4 Læreren: Støtte og forventninger	41
5.1.5 Tilpasning til eget nivå	42
5.1.6 Akademisk og sosial opplevelse av VGS	43
5.1.7 Emosjonelle vansker og selvaktelse	44
5.2 DRØFTING AV KVALITATIVE DATA	45
5.3.1 MOTIVASJON OG TRIVSEL	45
5.3.2 "Elever må oppleve mestring – av livet så vel som skolearbeidet"	46
5.4.1 SKOLENS ARKITEKTUR	48
5.4.2 "Litt satt på spissen.. Det blir et spørsmål om estetikk versus nærhet"	48
5.5 WHAT´S IN IT FOR ME?	50
5.6.1 OPPRIKTIG OMSORG OG DEN EKSTRA MILA.	50
5.6.2 Ned i kjelleren	51
5.6.3 Viktigheten av rutiner og kommunikasjon	52
5.6.4 Tilrettelegging og struktur	53
5.6.5 "Etterspørring er ikke mas! De må føle seg savnet når de ikke har møtt opp"	54
5.7 SLITNE ELEVER – KREVENDE HVERDAG OG DÅRLIGE PRIORITERINGER	55
5.8.1 "FORELDRENE KAN IKKE ABDISERE SOM FORELDRE"	57

5.8.2 "Vi kan lære av Tyrkia"	58
5.9 PUSH-OUT ELLER DROP-OUT?	59
5.10.1 VEIEN VIDERE FOR NORSK SKOLE	60
5.10.2 Utdanningssamfunn på godt og vondt.....	61
5.10.3 Relasjoner, arkitektur og lærertetthet.....	61
5.10.4 Reformert og helhet – ikke småpikk og lokale tiltak	62
6.0 KONKLUSJON	65
7.0 LITTERATUR	69
8.0 VEDLEGG – INTERVJUGUIDE.....	75

1.0 Innledning

Skolen er et komplekst sted, med gutter og jenter, sterke og svake, engasjerte og likegyldige, motiverte og umotiverte – et sted med utallige preferanser og behov. Videregående skole er på mange måter det stedet hvor forskjellene kommer tydeligst fram. I denne alderen er kroppslige endringer og hormoner en svært viktig faktor. Det er klart at prosesser både med tanke på faglig og sosial mestring, pubertet og utvikling har begynt tidligere, på ungdomsskolen, men på videregående skjer det mye. På dette tidspunktet mister skolen mange elever. Av ulike grunner avsluttes skoleløpet for tidlig – før vitnemålet er stemplet og utdelt. Denne masteravhandlingens tema begynte å jobbe i meg for åtte år siden. På dette tidspunktet var jeg selv en videregående elev. En elev med tanker om å bli lærer, nærmere bestemt spesialpedagog. Det virket givende å jobbe med kunnskap og mennesker. Samtidig opplevde jeg at nære venner sluttet på skolen. Av ulike grunner ble skolehverdagen uoverkommelig, for det som i mine øyne var oppegående, ressurssterke og dyktige mennesker. Siden den gang har fascinasjonen for tematikken fulgt meg, og er nå grunnlaget for denne studien.

Årsakene til frafallsproblematikken er kompliserte, og innenfor fenomenet er det ulike definisjoner, begrep og vinklinger. Noen faktorer som blant annet Eifred Markussen, Per Egil Mjaavatn og Per Frostad har forsket på og aktualisert er motivasjon, trivsel, ensomhet, lærerstøtte, sosioøkonomisk bakgrunn, sosialt miljø og tilhørighet osv. Denne studien ønsker å avdekke gode tiltak og strategier mot frafall, og som vi skal se i oppgavens resultat og drøfting; det å være proaktiv og forut for problemene er en viktig, og på mange måter åpenbar, fordel. Noen av de ovennevnte faktorene som tidligere har blitt knyttet opp mot frafallsproblematikken vil være sentrale i denne studien også. Min forskning har funnet sted på en videregående skole i Trøndelag, som videre går under det fiktive navnet *Imsdal VGS*.

I en rapport av Markussen (2011) viser internasjonale, komparative undersøkelser på frafall en likhet og felles mønster i mange land. Andelen som fullfører og består videregående er mellom 60 og 80 prosent. Dette betyr at mellom 20 og 40 prosent ikke består videregående. Skyldes dette elevenes intelligens og kognitive forutsetninger? Hvilken rolle spiller skolens systemer og evne til å se, møte og tilrettelegge for den ene? Svaret er nok komplekst, og en universell fasit foreligger foreløpig ikke. Formålet med studien er å diskutere hvilke faktorer som eventuelt kan være *årsaker* til frafallsproblematikken, og deretter se nærmere på hvilke

tiltak som kan iverksettes for å motarbeide problematikken. Dette vil derfor være en tiltaksorientert studie, hvor drøfting og analyse baseres både på elevers besvarelser av en spørreundersøkelse, samt intervju av ulike lærere, som på ulike måter møter elever hver eneste dag, ved studiens forskningsskole, Imsdal VGS. Kjønnsspektet vil ofte være et naturlig fokus i en slik studie, men pga. marginale forskjeller mellom kjønnene i studiens spørreundersøkelse, samt intervjuobjektene manglende erfaringer med kjønnsforskjeller ved Imsdal VGS, ble dette ansett som viktig i en helhetlig debatt om frafall, men ikke sentralt i akkurat denne studien. Eksempelvis vil tall fra Utdanningsdirektoratet eller Mjaavatn og Frostad (2014) kunne bekrefte kjønnsforskjeller. Tendensen er at flere jenter gjennomfører sin videregående opplæring (ibid). Tanken om å flytte fokuset fra at eleven sitter med problemet, til at skolen og systemet kanskje er problemet, blir således aktuell. Er det et system som egner seg bedre for jentene? Forventer vi at alle skal komme inn og passe inn i det vi har forberedt? Frafallsproblematikk (og norsk skole generelt) er svært interessant, og dersom mine funn i intervjuene hadde vært mer opptatt av kjønnsforskjeller ville dette blitt tildelt større plass i avhandlingen.

1.1.1 Problemstilling

Studiens problemstilling er følgende: *Hvilke kjernefaktorer og verdier kjennetegner arbeidet ved en skole med lavt frafall?* Dette er studiens utgangspunkt, og avhandlingen vil være fokusert på tiltak og en bevissthet til de suksesskriteriene som avdekkes som viktige faktorer for arbeidet mot frafallsproblematikken. Et sentralt fokus som underbygger hovedspørsmålet i denne studien har vært intervjuobjektene tanker rundt *årsaker*. Det er essensielt med innblikk i fagpersoners tanker om hva som kan føre til frafall. I en vekselvirkning mellom fokus på årsak og tiltak har målet vært å avdekke hvilke grunnpilarer som ligger til grunn ved Imsdal VGS – en skole med svært lavt frafall.

1.1.2 Begrepsavklaring i jungelen av begreper

Frafall vil, i denne studien, være hovedbegrepet for det som skjer når elever av ulike årsaker velger å ikke fullføre videregående. Denne studien ønsker å undersøke problematikken på en tiltaksorientert måte, og en bevisstgjøring vedrørende begrepsbruk er nødvendig. I Kristian Moss Mathisens (2011) masteravhandling om begrepsbruk i møte med frafallsproblematikken, skriver han blant annet om prosjektet *Bortvalg og kompetanse*. Dette prosjektet er relevant i innledningen av denne studien, nettopp fordi det vekker en bevissthet

til begrepsbruk. I rapportene til *Bortvalg og kompetanse* unngås det eksplisitt å benytte de tradisjonelle og mye benyttede begrepene ”frafall” og ”drop-out”. Forskernes teoretiske utgangspunkt er årsaken til dette. Essensen i dette er at det finnes elementer av valg når ungdom slutter i videregående opplæring. Frafall eller drop-out er begreper som i ordlyden blir for snevre og deterministiske i forhold til en slik teori hevder forskerne (Markussen m. fl. 2006; 2008, ref. i Mathisen 2011). Begreper som frafall og drop-out kan signalisere at: ”(...) det å slutte i skolen er noe viljeløst, det er noe som skjer med en, noe man ikke har kontroll over. Man faller bare utenfor, nærmest ved et uhell og uten selv å kunne påvirke situasjonen” (Markussen m. fl. 2006, 8, ref. i Mathisen 2011). Forskerne i prosjektet *Bortvalg og kompetanse* presenterer begrepet *bortvalg* om den situasjon hvor man enten ikke søker plass i videregående opplæring, takker nei til tilbud om plass, ikke møter til plass man har tatt imot, eller avbryter opplæringen underveis i rettighetsperioden (Markussen m. fl. 2006, 50, ref. i Mathisen, 2011). Begrepet *bortvalg* tydeliggjør at det er et element av valg i å takke nei til retten til videregående opplæring. En bevisst handling. Når den enkelte elev ”bestemmer” seg for å avbryte sin videregående opplæring, kunne eleven valgt det motsatte. Målet er å belyse tiltak og strategier som motarbeider slike valg om å slutte. I likhet med Markussen (m.fl.) anser jeg frafallsproblematikken som et valg. I avhandlingens drøfting vil det utdypes hvordan elever velger å avslutte skolegangen sin av mange, ulike årsaker, men uavhengig av årsak er det til syvende og sist beslutninger som tas. ”Push-out” er også et begrep innenfor frafallsproblematikken, og ser mer på systemet og hvorvidt skolens systemer evner å ivareta den enkelte elev. Her er det altså et nytt begrep, som viser til systemet og ikke enkeltelevers valg og handlinger.

I drøftingen vil noen av disse ulike begrepene diskuteres, med utgangspunkt i intervjuobjektens tanker, og mangfoldet i denne begrepsjungelen anses som positivt for en helhetlig drøfting av problematikken og studiens problemstilling. Statistikk om frafall viser ofte til gjennomføring og kompetanseoppnåelse fem år etter elevene begynte i videregående opplæring. Denne studien ser helhetlig på frafallsbegrepet og fokuserer på hva som kan forårsake frafall og hvilke tiltak som da kan forhindre dette. Dette er en masteravhandling som ser mer på de som tenker å slutte, enn på de som strever, men som etter fem år fortsatt ikke fullfører. Grunnlaget for vinklingen ligger i metoden: Studiens intervjuobjekter har erfaringer med elever som kommer i mål etter fire og fem år, men først og fremst ble frafallsproblematikken diskutert som et problem elevene kan slite med fra første skoledag. Derfor vil drøftingen vise et større fokus på ”de som vil slutte” enn på de som bruker flere år,

og fortsatt strever. Det er derfor viktig å påpeke dette skillet mellom om de elevene som slutter og de som ikke oppnår resultatene som kreves for å fullføre innen den femårige fristen. I det følgende vil begreper og kategorier markeres med kursiv, sitater fra intervjuobjektene føres i hermetegn, mens kilder fra offentlige dokumenter o.l. over tre linjer er ført med innrykk og skriftstørrelse 10.

2.0 Teori

I det følgende vil relevant teori presenteres. Teorien vil drøftes mot problemstilling og tematikk i avhandlingens resultat og drøfting (kapittel 5). *Tidligere forskning* og tall om frafall utgjør et naturlig teoretisk bakteppe i en studie med denne tematikken. Her er Eifred Markussen og Utdanningsdirektoratet kilder til henholdsvis forskning og tall på området. Med tidligere forskning som inspirasjon har jeg videre konkludert med at *motivasjon* unektelig også er en relevant faktor. Dette var teori jeg på forhånd anså som relevant, og som videre ble bekreftet i både kvantitative og kvalitative data. Noe teori ble imidlertid aktualisert i metoden og analysen. Her ble intervjuobjektene erfaringer og tanker grunnlaget for blant annet teori om *skole-hjem* og *relasjonskompetanse*.

2.1.1 Motivasjonsteori

Det er mange definisjoner av motivasjon, og det eksisterer også ulike meninger om hva som fungerer bra, mindre bra, og hva som bør unngås. I følge Skaalvik og Skaalvik (2013) beskrives motivasjon som en drivkraft som har betydning for elevenes atferd. Motivasjon er altså en drivkraft individet innehar som har betydning for atferd, både for utholdenhet, retning og intensitet. Elevenes motivasjon vises da gjennom valgene deres og den innsatsen de utviser, samt hvor utholdende de er når de støter på vansker og hvor oppgavene krever ekstra innsats. Det er utallige faktorer som kan påvirke menneskers motivasjon, det samme gjelder selvsagt for elever. Eksempler på motivasjonsfaktorer i skolen kan være det å få gode karakterer, øke sine kunnskaper eller å unngå å dumme seg ut. Derfor er det problematisk å trekke slutninger direkte fra atferd til motivasjon. Skaalvik og Skaalvik (ibid) diskuterer derfor viktigheten av at læreren utøver bevissthet og forsiktighet i møte med elevers motivasjon. I skolen benytter lærere seg – bevisst eller ubevisst – i stor grad av straff, privilegier, karakterer, konstruktiv kritikk og/eller ros når de prøver å motivere elevene. De tre sistnevnte er forhåpentligvis mest brukt. Det som ofte kan være problematisk da, er at lærerne ikke tenker over hvordan elevene tolker dette og hvilke konsekvenser disse forventningene kan ha for deres motivasjon.

Betinging er en forutsetning for læring innen den behavioristiske læringsteorien (Imsen, 2005), og dette er relevant i møte med frafall og motivasjon. Manglende læring, mestring og motivasjon kan i mange tilfeller være nært beslektet. Ut i fra behavioristenes tankegang blir læring omtalt som endring av atferd. Operant betinging er et kjent begrep innenfor

behaviorismen, og det vil si at læring skjer ut i fra atferdens påfølgende konsekvens. *Belønning og straff* er begreper som refererer til en slik reaksjon. Disse konsekvensene gir tilbakemelding til individet, som vil kunne endre sannsynligheten for at atferden gjentas. Læring forklares som et resultat av positiv og negativ forsterkning gitt etter en handling gjennomført ut fra egen vilje, også kalt ”effektloven” (Skinner, 1960). Den fremhever at man må prøve og feile for å lære, før man til slutt lærer seg teknikken for å lære (Skaalvik og Skaalvik, 2013). Handlingen fører til en bestemt konsekvens, og tendensen til å ville gjenta handlingen styrkes om konsekvensen er en belønning, eller svekkes om den er negativ i form av straff. Det er viktig at forsterkningen kommer umiddelbart etter en handling, slik at eleven forstår hva han gjorde rett eller galt og vil fortsette eller slutte med handlingen (Skinner, 1960). Behavioristisk teori om straff og belønning anses i denne studien som sekundærteori, og spiller en særdeles liten rolle i det store bildet, men i drøftingskapitlet vil ulike sider ved motivasjon, læring og jakten på mestringserfaringer gjøre teorien relevant, dog den ikke er essensiell.

2.1.2 Indre og ytre motivasjon

Edward L. Deci og Richard M. Ryan er anerkjente motivasjonsteoretikere. De er kjent for begrepene *indre* og *ytre* motivasjon, samt *selvbestemmelsesteori*. Deres teorier var også noe av det jeg anså som relevant teori *før* studiens intervju og analyse. Deci og Ryan (2002) deler begrepet motivasjon inn i autonom motivasjon (indrestyrt) og kontrollert motivasjon (ytrestyrt). De ønsker å gå i dybden av motivasjonsbegrepet, og behandler således begrepet som et mer komplekst begrep enn andre kanskje gjør. De mener at mange teorier og teoretikere behandler motivasjon som et enhetlig begrep. Det kan bety at man diskuterer motivasjon som noe et menneske enten har mye eller lite av. Deci og Ryan ser heller nærmere på hvilke ulike typer motivasjon et menneske kan ha. I følge deres forskning ligger hovedforskjellen mellom autonom motivasjon og kontrollert motivasjon. Disse begrepene kalles ofte indre og ytre motivasjon, og i drøftingen vil disse begrepene benyttes.

Indre motivasjon er ganske enkelt en drivkraft som kommer fra individets indre. Individet handler ut fra en følelse av valgfrihet og indrestyrte ønsker til å gjennomføre en gitt oppgave e.l. Denne indre motivasjonen involverer handlinger som er selvregulerende, og det er disse indre og oppriktige motivasjonssituasjonene som viser seg å gi de beste resultatene. Vallerand og Ratelle (2002) skriver om tre ulike varianter av indre motivasjon. Første variant er å *ønske kjennskap*. Dette innebærer at man føler glede og tilfredsstillelse ved selve læringen,

utforskning og å forstå. Neste variant er et ønske om å fullføre. Her ønsker man rett og slett å fullføre noe fordi man føler glede og tilfredsstillelse ved å overgå seg selv. Tredje og siste variant er grunnfestet i et ønske om å oppleve stimulering. Dette innebærer at det stimuleres og assosieres en følelse av sensasjon ved handlingen.

Ytre motivasjon er når et individ motiveres av ytre faktorer. Her kan man føle et press for å handle på en viss måte. Enten ved at individet blir presset utenfra, ved at individet får en eller annen form for belønning eller blir straffet. Individet gjennomfører oppgaver og handlinger for å føle seg som et verdig menneske (Deci og Ryan, 2002). Innen denne ytrestyrte tankegangen kan man forstå Deci og Ryans begrepsbruk, som formidler at dette er en *kontrollert* motivasjon. Deci og Ryan (ibid) deler ytrestyrt motivasjon i fire ulike kategorier; *eksternt regulert* motivasjon, *introjisert* motivasjon, *identifisert* motivasjon og til slutt den *integrerte* motivasjonen. Den indre motivasjonen kan også beskrives i lengre utredninger, men en dyptgående gjennomgang av motivasjonsbegrepets ulike underpunkter vil ikke inkluderes i denne avhandlingen. Det er derimot verdt å nevne, ettersom dette viser hvor mangfoldig og komplekst motivasjonsbegrepet kan være. Hva som motiverer elever til å fullføre skolen ser altså ut til å være påvirket av mange faktorer.

2.1.3 Selvbestemmelsesteori

I møte med masteravhandlingen om frafall er motivasjon en uerstattelig faktor, og selvbestemmelsesteorien er en relevant variant innen motivasjonsteori. Deci og Ryan (2000) skriver om viktigheten av tre komponenter for individers motivasjon. *Kompetanse*, *autonomi* og *tilhørighet* er behovene Deci og Ryan trekker fram som essensielle, psykologiske behov, som er avgjørende i møte med oppgaver og gjøremål. Elevens motivasjon på skolen, arbeidstakerens motivasjon på jobb og studentens motivasjon i frivillige verv er alle eksempler på roller som er avhengige av egeninteresse og motivasjon.

Oppgaver og gjøremål som oppleves som plikt, tvang eller andre negativt ladde oppgaver kan bli meningsfulle og motiverende (indre motivasjon) dersom eleven føler autonomi og muligheten til å bestemme selv. Det er ikke snakk om fullstendig frihet, men medbestemmelse og en opplevelse av ansvar.

Autonomi refererer til menneskets egen vilje – det å kunne bestemme selv, selvstyre. Individet har et indre ønske om å organisere erfaringer og atferd, og til å gjennomføre

handlinger og oppgaver man selv ønsker. Autonomi er viktig for en sunn utvikling. Man kan hevde at mennesker vil kunne interessere seg for, og engasjere seg i, gjøremål som i utgangspunktet er en plikt. Forutsetningen er at de erfarer tilfredsstillende av de to behovene – kompetanse og autonomi – mens de engasjerer seg i aktivitetene. Individets opplevelse av kompetanse og autonomi er således svært betydningsfulle for indre motivasjon og interesse. Tilhørighet handler om et ønske om å føle at man hører sammen med andre – til å være glad i og til å bry seg om og føle det samme tilbake fra andre mennesker (Deci og Ryan, 2000).

2.1.4 Motivasjon og mestringserfaringer

Kunnskapsløftet skal virke som en inspirasjon og grunnlag for mye av det som foregår i skolen. Hva elever skal lære, oppleve og kunne beskrives grundig her. Følgende utdrag fra den generelle delen av LK06 sier følgende: ”Ein god lærar kan inspirere med oppmuntring, ved å gi elevane opplevingar av eiga meistring og ved å gi stadfestande tilbakemeldingar om vokster. Tryggleik er ein vesentleg føresetnad for læring” (Utdanningsdirektoratet, 2016). Ved flere anledninger nevnes viktigheten av mestring av ulik form, men i dette utdraget ser vi hvordan *læreren* kan bidra til oppmuntring gjennom å legge til rette for mestringserfaringer for elevene. Lærerens rolle og evne til å ta grep i møte med negativ atferd er uvurderlig.

Autentisk mestringserfaring blir betraktet som den viktigste kilden til forventning om mestring innenfor forventningstradisjonen (Bandura, 1977). Dine tidligere mestringserfaringer vil påvirke forventningene om å mestre lignende oppgaver senere. Lykkes vi, får vi en forventning om å lykkes igjen. Det samme gjelder dersom vi mislykkes. Denne forventningen og motivasjonen det medfølger er essensielt for elever med utagerende atferd. I følge Bandura (1986) er det særlig uheldig dersom man mislykkes i starten av en læringsprosess

2.2.1 Frafall i videregående skole: Tall og tidligere forskning

I følge Utdanningsdirektoratet (2014a) ser man på nasjonalt nivå, stabile og jevne tall i andelen som fullfører den videregående utdanningen (fem år etter de begynte). De siste målingene viser også en liten forbedring. 2007-kullet hadde en fullføringsprosent på 69,3, mens 2008-kullet hadde 70,6. På nasjonalt nivå er forskjellene fra år til år minimale, mens det mellom fylker og innad i fylker er større variasjoner.

”Fylke i Skoleporten betyr skolefylket - det fylket hvor skolen som eleven begynte på i Vg1 befinner seg. Dette avviker fra SSB sin statistikk hvor fylke er definert som bostedsfylke og fylkesverdiene kan derfor avvike mellom Skoleporten og hos SSB” (Utdanningsdirektoratet, 2014b).

Det er i våre tre nordligste fylker vi finner de laveste fullføringsprosentene. Samtidig er det i noen av disse fylkene det internt er størst forbedring i samme periode. Det er en påminnelse om at tall må vurderes og sammenlignes. Til tross for dårlige tall på landsbasis, er det en framgang verdt å bygge videre på. Fem år etter påbegynt videregående opplæring var det, av 2008-kullet, lavest andel som fullførte og besto i Finnmark, Nordland og Troms, med henholdsvis 55%, 63% og 64%. Det interessante her er at andelen som fullfører i alle disse fylkene har økt med over 1 prosentpoeng siden 2007-kullet. ”Siden forrige måling er det i Finnmark at vi finner størst økning i andelen som fullførte og besto – blant 2008-kullet var det 7 prosentpoeng mer som fullførte og besto enn for 2007-kullet” (ibid).

Den høyeste andelen som fullførte og besto finner vi i Sogn og Fjordane, Oslo og Akershus. Her var fullføringsprosentene 76, 75 og 75. På landsbasis har vi omlag 70% som fullfører videregående opplæring innen normert tid, og vi ser her hvordan disse ulike fylkene har stor spredning fra dette tallet. Hva gjøres i Sogn og Fjordane som Finnmark også burde gjort? Andelen som sluttet eller byttet skole ved Imsdal VGS var i 2015 på 1,7%. Det vil si at 98,3% av elevene fullførte. Dette er tall som er langt over Norges nasjonale resultat for fullføring, og det er grunnlaget for studiens ønske om å avdekke hva som gjøres, *kan* gjøres eller evt. *bør* gjøres.

Mjaavatn og Frostad (2014) er aktive forskere på frafallsproblematikken i norsk skole, og har blant annet sett på *ensomhet* som en viktig årsak og faktor. I sin artikkel ”Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor?” referer de blant annet til Hernes (2010) som sier at det på enkelte linjer er over 40% frafall. Videre viser de til Falch, Johannesen og Strøm (2009), samt Markussen, Frøseth og Sandberg (2011) som underbygger de ovennevnte tallene om et nasjonalt snitt på omlag 70%. De hevder nemlig at hver tredje elev som begynner i videregående skole i Norge ikke har fullført skolegangen etter fem år. Mjaavatn og Frostad (2014) påpeker også hvordan en del elever kan ta en pause i skolegangen, for deretter å komme tilbake for å fullføre. Problemet med slike pauser er imidlertid at sjansen for at eleven greier å fullføre synker dramatisk dersom eleven er borte fra skolen i ett år eller mer.

Som ovennevnt sier Markussen (2011) i en rapport at internasjonale, komparative undersøkelser på frafall ser likheter og felles mønster i mange land. Andelen som fullfører og består videregående er mellom 60 og 80 prosent i de fleste land. Her er det Spania som skiller seg ut med tall ned mot 50%. Det er interessant å se hvordan Markussen (2011) omtaler problemet med de 20-40% som ikke består den videregående opplæringen: ”... som systemet ikke evner å gi et godt nok tilbud til at de klarer å bestå videregående opplæring i første omgang”. Hans prinsipielle ståsted avsløres ikke nødvendigvis, men det er en tydelig henvisning til et system som feiler.

”Både nasjonalt og internasjonalt fremstår altså kunnskaps- og ferdighetsnivået ved avslutningen av grunnskolen som svært avgjørende for utfallet av videregående. Nivået av kunnskaper og ferdigheter er etablert gjennom livet de unge har levd i ulike kontekster – familien, barnehagen, barne- og ungdomsskolen, vennekretsen og lokalsamfunnet frem til overgangen mellom grunnskolen og videregående opplæring” (Markussen, 2011).

Systemet Markussen skriver om er altså skolen, og han utdyper (sitat over) med en viktig påminnelse om at det ikke bare er den *videregående opplæringen* som påvirker frafall. Det er sannsynligvis en unødvendig understreking, for mange, men for avhandlingens videre drøfting er det relevant å påpeke hvordan både sosiale og faglige ferdigheter bygges lenge før eleven befinner seg i videregående skole.

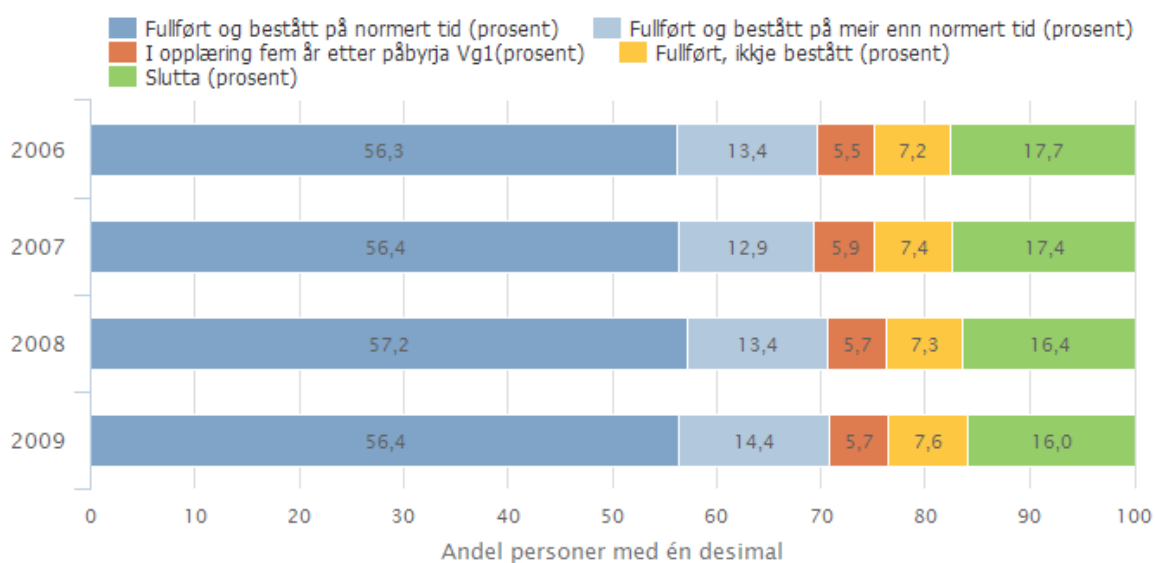
2.2.2 Marginale forskjeller fra år til år

Skoleporten er et verktøy for vurdering av kvalitet i grunnopplæringen i norsk skole. ”Målet med Skoleporten er at skoler, skoleeiere, foresatte, elever og andre interesserte skal få tilgang til relevante og pålitelige nøkkeltall for grunnskoleopplæringen” (Skoleporten, 2016).

Gjennom Skoleporten kan man se skjematiske og statistiske situasjonsrapporter fra norsk skole, og frafallstallene viser en stabilitet, men med visse variasjoner.

Oversikten under viser hvordan frafallet forholder seg relativt stabilt. Det er fem ulike kategorier, og man får således et innblikk i hvordan elevene fordeler seg. Det som er verdt å merke seg er hvordan de ulike kategoriene forandrer seg fra år til år. Ser vi for eksempel på år 2006, ser vi at 56,3% fullfører og består innen den normerte tiden. Samme år er det 17,7% som slutter. I 2009 er det 56,4% som fullfører og består innen den normerte tiden, mens det bare er 16% som slutter. Andelen som slutter er altså redusert med 1,7%. Hadde man

konkludert ut ifra de tallene ville man ikke fått hele bildet. De andre kolonnene viser et mer detaljert bilde. Eksempelvis ser vi i den gule kolonnen at det er en økning på 0,4% i andelen som fullfører, men som ikke består, noe som gjør at det ikke bare er ”grønne tall” og optimisme. Det virker derfor naturlig å konkludere med at forskjellene er små (de siste årene), men at det er en viss økning i andelen som fullfører og består. Samtidig viser disse kategoriene, eller mulighetene for slutting/gjennomføring, hvor kompleks situasjon vi jobber med.

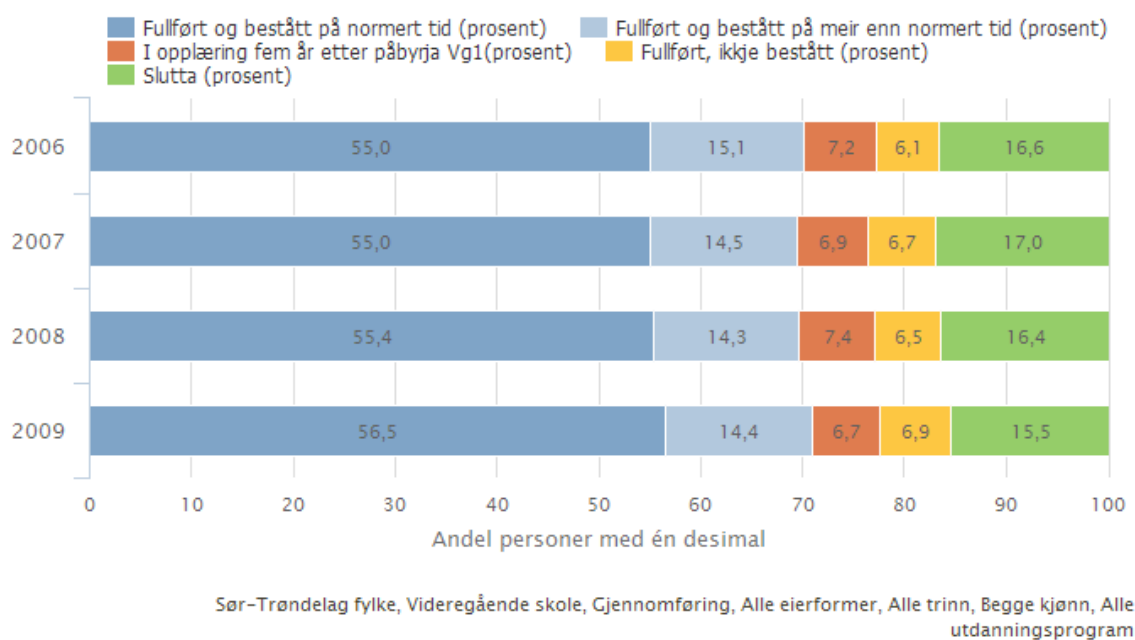


Nasjonalt, Videregående skole, Gjennomføring, Alle eierformer, Alle trinn, Begge kjønn, Alle utdanningsprogram

Kilde: Skoleporten, 2016.

2.2.3 Status i Sør-Trøndelag fylke

Denne studien tar utgangspunkt i videregående skoler i Sør-Trøndelag, og det kan derfor være relevant med en lik oversikt for fullføring i studiens aktuelle fylke. Under ser vi oversikten for ”alle utdanningsprogram” i fylket, ettersom dette er en studie som forsker på en skole med både yrkesfag og studiespesialisering. Kolonnene beskriver de samme variantene av fullføring, slik som i forrige delkapittel, og gis ingen dyp analyse annet enn at det er de samme overordnede tendensene: Færre slutter og flere fullfører og består på normert tid. Her øker andelen som fullfører og består på normert tid med hele 1,5% fra 2006 til 2009. Disse tallene har under hele studien fungert som et sammenligningsgrunnlag og bakteppe for drøfting opp mot Imsdal VGS’ tall.



Kilde: Skoleporten, 2016.

2.3.1 Skole-hjem-samarbeid: Delt ansvar

Dialog og samarbeid mellom skolen og hjemmet er essensielt. Det være seg innenfor frafallsutsatte situasjoner eller andre skolerelaterte utfordringer.

”Alle former for samarbeid kan gi resultater som ikke hadde vært mulig å oppnå om vi sto alene” (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Utdanningsdirektoratet kommer med mange gode prinsipper for et velfungerende og positivt samarbeid mellom skole og hjem. De referer til pedagogikkforskeren Thomas Nordahl, men til tross for at han ofte assosieres med barn i lavere alder, mener jeg det er fullstendig overførbart til videregående elever.

Utdanningsdirektoratet argumenter, i sine prinsipper for godt samarbeid mellom skole og hjem, blant annet for viktigheten av å framstå som et *vi*, og ikke som to uforenlige parter, med felles målsettinger. Dette vil diskuteres nærmere i kapittel 5.8. Lærere og foresatte er voksenpersoner eleven møter mye i løpet av oppveksten. Dette betyr at begge disse partene har et enestående utgangspunkt for påvirkning og oppfølging. Det å *respekt*ere hverandre og å anse hverandre som *ressurser*, løftes også fram som grunnleggende prinsipper for dette samarbeidet. En skole som investerer tid og krefter, uke etter uke, for å sikre at eleven kommer seg gjennom skolegangen, men som ikke respekteres eller omtales positivt på hjemmebane, vil ha problemer med å lykkes. Det samme gjelder selvsagt i et omvendt tilfelle. Man må innse at elevens liv avhenger av to parter som opptrer som en enhet.

”Samarbeidet mellom hjem og skole skal bestå av både informasjon, dialog og medvirkning” (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Utdraget viser til viktige elementer i samarbeidet mellom skole og hjem. Dersom en av partene sitter på verdifull informasjon om eleven, men ikke deler dette, er man ikke på riktig vei. At samarbeidet skal bestå av *informasjon* dreier seg om en gjensidig utveksling av informasjon mellom skole og hjem. Eksempelvis kan dette være når rådgivere eller lærere tar kontakt med hjemmet og orienterer om hvordan opplæringen foregår (faglig og sosialt), og hjemmet på sin side, kan bidra med innblikk i hvordan eleven klarer seg når han/hun ikke er på skolen. *Dialogen* handler om å ha en reell og sannferdig kommunikasjon mellom foresatte og lærere. Her må relevante forhold som angår eleven inkluderes. Det kan være alt fra undervisning og læring til skolens sosiale liv og læringsmiljøet. *Medvirkning* innebærer at både foreldre/foresatte og skolen skal ha innflytelse på de beslutningene som angår eleven, særlig med tanke på den pedagogiske praksisen. Skolen må ta hensyn til hjemmets tanker, og gjennom god dialog vil man forhåpentligvis oppleve et samarbeid preget av hensyn til ulike oppfatninger og synspunkter.

”All opplæring og oppdragelse handler om at voksne, enten de er lærere eller foreldre, ønsker å påvirke barn og unge i noen bestemte retninger. Fedre og mødre vil alle ønske at barna deres skal lykkes sosialt, ha venner, trives og delta i fellesskapet sammen med andre barn og unge både i og utenfor skolen. De ønsker også at egne barn skal få realisert det potensialet de har for læring i ulike fag. Ingen kan danne premissene for hvordan en skole bør fungere, bedre enn foreldrene. Et annet ideal eller premiss for skolen vil være både trangt, ekskluderende og udemokratisk”(Utdanningsdirektoratet, 2012b).

Ingen sier at et slikt samarbeid er enkelt. Hjemmesituasjoner kan være preget av brutte relasjoner, bitterhet og andre faktorer som problematiserer samarbeidet. ”Et samarbeid mellom hjem og skole som begrenser seg til at skolen og lærerne formidler informasjon til foreldrene, vil ikke være et samarbeid” (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Uansett situasjon; samarbeid og etablering av dialog er essensielt, og begge parter må bidra.

2.3.2 Skolens rolle: Hovedansvar for gode samarbeidsrutiner

Skolen bør (etter hvert) ha gode rutiner for skole-hjem-samarbeid. Skolen og lærerne har en avgjørende rolle nettopp fordi det er de som er den stabile parten i samarbeidet. Hvert år kommer det nye foreldre inn i skolen, og de bør møte en skole med gode samarbeidsrutiner. Skolen har ansvaret for å etablere samarbeidet med foreldrene (Utdanningsdirektoratet, 2012b). I kapittel 2.3.1 ble *respekt* løftet fram som et viktig kjennetegn ved skole-hjem-

samarbeid. I sine beskrivelser av skolens rolle og ansvar, understreker Utdanningsdirektoratet dette ved å vise til viktigheten av hvordan skolen snakker om/til elevens hjem med tanke på det å komme fra ”et møblert hjem” eller å ha ”ressurser i hjemmet”. Begreper man gjerne finner i norsk dagligtale, og derfor også i skolen. For å være en profesjonell og redelig part i et slikt samarbeid er det viktig at skolen er bevisst på hvordan man tenker om eller uttaler seg om elevenes foreldre. ”Det er umulig for en lærer å vise respekt og virke sammen med noen han eller hun betrakter som ressurs svak og mindreverdig” (Utdanningsdirektoratet, 2012b). Kanskje er påstanden i hardeste laget, men poenget er ikke til å misforstå: Godt skole-hjem-samarbeid er avhengig av gjensidig respekt og anerkjennelse av hverandre.

2.3.3 Foreldrenes rolle i samarbeidet

Foreldre som støtter barna på en god måte i hjemmet, og som samtidig samarbeider godt med skolen og møter lærere som har gode samarbeidsferdigheter, har barn som presterer bedre i skolen både faglig og sosialt enn barn av foreldre som ikke lykkes med dette. Dette er godt dokumentert i både nasjonal og internasjonal forskning (Hattie 2009, Nordahl 2007, ref. i Utdanningsdirektoratet, 2012c). Videre følger noen av Utdanningsdirektoratets anbefalinger til prinsipper hjemmet kan følge: Foreldrene bør sette seg inn i hva skolen driver med. Man må også følge opp barna i skolegangen, men samtidig formidle forventninger til skolen og lærerne. Hjemmet bør snakke positivt om skolen og dens lærere (når barna hører på), og man bør etterspørre barnas skoledag – holde seg oppdatert. Et oppdatert hjem vil, slik jeg ser det, være bedre informert om eventuelle problemer, og i møte med frafallsproblematikk vil eventuelle utfordringer i elevens skolehverdag identifiseres tidlig nok til å bedre situasjonen i tide. Noe som kanskje ikke gjelder for situasjoner der hjemmet ikke involverer seg i barnets skolehverdag, og således går glipp av essensiell informasjon. Det er også positivt for eleven om hjemmet omtaler skole og skolegang som viktig, og at skolen er samtaleemne hyppig. Bevisst eller ubevisst, vil det man snakker om og prioriterer, smitte over på de man har rundt seg – i dette tilfellet elevene. Utdanningsdirektoratet (2012c) viser også til en tendens til at barn av foreldre som har et godt forhold til lærerne, og som samarbeider godt med skolen og viser god foreldrestøtte, trives i skolen og er mindre utsatt for mobbing og annen krenkelse enn andre elever. En konkluderende tanke er derfor at et godt samarbeid mellom hjem og skole bidrar til at skolen lykkes med å nå sine mål både når det gjelder faglig læring og sosial utvikling hos elevene.

2.4.1 Relasjonskompetanse

Etter transkribering og analyse av studiens ulike dybdeintervju ble *relasjoner* en viktig kategori. Begrepet ble ikke nødvendigvis diskutert alene, men som en grunnleggende faktor for mye av det skolen foretar seg. Med gode relasjoner følger mange fordeler, syntes å være tanken. Skolens verdier og kultur ble beskrevet som avhengig av det å være god på relasjonsbygging. Viktigheten av gode relasjoner til både kolleger og elever, fremstod som viktig for studiens intervjuobjekter. Flere av intervjuobjektene refererte til Jan Spurkeland som en direkte inspirasjonskilde, og dermed ble hans bøker om relasjoner inkludert i avhandlingen. Spurkeland har skrevet ulike bøker om relasjoner, og flere av bøkene har fungert som inspirasjon (sekundærlitteratur), men i de følgende delkapitler skal ulike aspekt av relasjonsbegrepet diskuteres ut ifra boka *Relasjonspedagogikk – Samhandling og resultater i skolen* (2011). Før man ser på ulike faser og sider ved relasjonsbyggingen, er det relevant å begrunne hvorfor det er viktig med relasjoner.

2.4.2 Hvorfor relasjonsbygging?

Tiltak i skolen må gjøres med et ønske om bedring eller en positiv effekt. I dette tilfellet ønsker man en effekt på elevenes læringsmiljø og det sosiale, og relasjonsbygging vil være et tiltak som kan ha stor effekt både på det sosiale og det akademiske. Her ønsker man å investere i relasjoner for å se ringvirkninger og positive effekter. Spurkeland (2011) bruker begrepet *synergi* om relasjonsbygging, og viser således til hvordan relasjoner kan forsterke andre prosesser:

”Det har derfor pedagogisk toppverdi at læreren beveger seg fra posisjon til relasjon. Fra et nokså upersonlig posisjonsforhold til et personlig stimulerende relasjonsforhold. Læring og trivsel får synergi av selve relasjonskvaliteten. Synergier av relasjoner er en ekstra effekt av åpenheten og styrken i forholdet. Dialog, tilbakemelding, humor og emosjonell modenhet er de sterkeste virkemidlene en lærer har til disposisjon. Dette er den relasjonskompetansen som tydeligst bygger opp relasjonskvaliteten mellom lærer og elev” (Spurkeland, 2011, s.29).

Utdraget over viser altså at det er mulig å bruke gode relasjoner til å styrke læring og trivsel i skolen. Videre påpeker Spurkeland (2011) hvordan relasjoner ikke er en motsetning til organisering og *reguleringskompetanse*. En kombinasjon av tydelige forventninger, rollemarkering og relasjon er positivt. Budskapet er ikke enten-eller, men to sider som utfyller hverandre. En lærer som har gått fra posisjon til relasjon kan oppleve en mer naturlig autoritet

i møte med krav og forventninger – kombinasjonen av regjeldelse og relasjon er altså positiv.

2.4.3 Relasjonsbyggingens faser

”Relasjonsbygging beveger seg gjennom faser og stanser gjerne der kvaliteten tilsvarer formålet med relasjonen” (Spurkeland, 2011, s.101). Relasjonsbygging deles gjerne inn i fire faser, og disse er *etableringsfasen*, *testfasen*, *tillitsfasen* og *vedlikeholdsfasen*. Spurkeland (2011) forklarer at kunnskap om relasjonsbygging kan gjøre at fasene gjennomgås og beherskes relativt raskt, og at kunnskap og teknikker kan bryte barrierer.

I etableringsfasen opprettes den første kontakten. Her vil læreren være den av partene som tar et relasjonelt initiativ, altså at læreren ber om kontakt og viser en interesse for eleven. I etableringsfasen (og relasjonsbygging generelt) er det et todelt fokus: eleven og hjemmet. Det er viktig at sporadiske og overfladiske møter gjennom foreldrekonferanser o.l. ikke blir eneste kontakt med hjemmet. Spurkeland (2011, s.101) hevder at elevens velvære og læring er avhengig av gode relasjoner mellom skole og hjem. Gode relasjoner med elevenes foreldre og foresatte er altså viktig for både de voksne og enkelteleven – noe som er i overensstemmelse med det ovennevnte skole-hjem-samarbeidet (se kapittel 2.3). I etableringsfasen snakkes det også om skillet mellom *primær-* og *sekundærrelasjoner*. Dette er personer og relasjoner av ulik nærhetsgrad, og det vises til en viktighet av å bygge et nettverk av ulike personer i elevens *relasjonskart*. Lærere, foreldre, skolebussjåføren og skolens renholdere kan være faste relasjoner for eleven, og utgjør de primære og sekundære relasjonene i elevens liv.

”Testfasen i relasjonsbygging gjelder for relasjoner med betydelig høyere grad av avhengighet og påvirkning” (Spurkeland, 2011, s.102). Når relasjonen prøves i hverdagen, får man svar på hva den betyr i praksis. Her skal partene bli trygge på hva som er til å stole på, og hva som må modifiseres. I hverdagens praksis skal samhandlingen mellom partene (lærer og elev, først og fremst) justeres. Frekvens, innhold og roller er noe som testes i møte med naturlige hverdagssituasjoner. Spørsmål her kan være på hvorvidt investeringen i etableringen av relasjonen var noe verdt, eller om relasjonen tåler utfordringer. Testfasen skal derfor bevise hvorvidt relasjonen kan benyttes både til glede og til konflikthåndtering.

Når partene kjenner på gjensidig trygghet, godt kjennskap til hverandre og gode erfaringer sammen, er man i tillitsfasen. Tilliten er basert på erfaringer av at den andre er til å stole på.

For å oppnå tillit og trygghet er det viktig med høy kontaktfrekvens fra starten av. Kontakten kan avta eller normaliseres etter hvert, men innledningsvis er hyppige og trygge erfaringer med hverandre viktig. Høy kontaktfrekvens gjør at man kjenner hverandres atferd, reaksjoner og emosjonelle sider bedre – det blir forutsigbart. Her kan utfordringer som konflikthåndtering lettere gjøres med gode resultater, og forholdet kan i tillegg styrkes – til tross for en til dels negativ årsak for samhandlingen. Spurkeland (2011, s.102-103) viser til viktigheten av å oppnå gode relasjoner med god kvalitet, relativt raskt. Å nå tillitsfasen og trygge relasjoner hurtig er positivt. Allikevel nyanserer han bildet ved å vise til at mennesker stoler på hverandre i forskjellig tempo. Dette må respekteres. Det man ofte ser i relasjoner mellom skolen og hjemmet er hvordan sistnevnte ofte må velge en *profesjonell tillit*. Dette betyr at hjemmet stoler på skolen mens man enda er i testfasen – eller i hvert fall ikke har oppnådd den tilliten man søker. Her har ikke skolen rukket å vise seg tilliten verdig, men til tross for en manglende ”svenneprøve” kan eksempelvis kontaktlæreren få tillit som fagperson. Relasjonen mellom lærer og elev må raskt gå inn i tillitsfasen. Læring er avhengig av tillit. ”Tillitsfasen representerer effektiv kommunikasjon” (Spurkeland, 2011, s.103). Ved dette stadiet er relasjonen trygg og forutsigbar nok til at vedlikehold og bearbeiding utgår, mens trygghet og tillit nå dominerer.

Til slutt har vi vedlikeholdsfasen. Relasjoner må bekreftes og holdes ved like. Man kan hevde å ha en så nær relasjon at daglig interaksjon og bekreftelse ikke er nødvendig. Spurkeland (2011) hevder derimot at det er viktig med bekreftelser på at relasjonen fremdeles er god, og sier at ”et vennlig smil” kan være en adekvat bekreftelse. Denne fasen er altså en bekreftelse på viktigheten av bekreftelse. I relasjonen mellom lærer og elev er læring det overordnede målet, og kvaliteten på relasjonen vil være avgjørende for elevens læring. I en slik situasjon hvor lærer og elev trenger hverandre for å gjøre en god jobb, er det viktig at partene behandler primærrelasjonene med stor respekt (Spurkeland, 2011, s.104). I dette ligger en oppmuntring om å stadig jobbe med fundamentet – ikke la relasjonen handle om automatikk. Tillit og nærhet må holdes ved like.

2.5.1 Grunnloven: Utdanning eller arbeid?

Grunnloven fra 1814 (*Kongeriket Norges Lov*, lovens siste endringer ble gjort 01.06.15) er Norges juridiske grunnlag. Skole, jobb og utdanning dekkes også i Grunnloven, og i møte med en studie om elevers videregående opplæring er dette aktuelt. I et av dybdeintervjuene ble lovverket aktualisert. Et av intervjuobjektene følte for å dele noen tanker rundt lovverkets

skille mellom *utdanning* og *jobb*. Under kapittel E, om *menneskerettighetene*, finner vi §109 og §110. Paragraf 109 tar for seg menneskers rett til utdanning, og sier følgende:

”Enhver har rett til utdanning. Barn har rett til å motta grunnleggende opplæring. Opplæringen skal ivareta den enkeltes evner og behov og fremme respekt for demokratiet, rettsstaten og menneskerettighetene. Statens myndigheter skal sikre adgang til videregående opplæring og like muligheter til høyere utdanning på grunnlag av kvalifikasjoner”.

Retten til å gå skole er altså lovfestet, og barnets opplæring skal være i overensstemmelse med lovverket. I §110 lovfestes statens ansvar for å legge til rette for arbeid: ”Statens myndigheter skal legge forholdene til rette for at ethvert arbeidsdyktig menneske kan tjene til livets opphold ved arbeid eller næring”. Denne paragrafens bekreftelse av at staten *skal* legge til rette for at mennesker som kan arbeide, skal få muligheten til det, ble en liten, men viktig refleksjon for et av intervjuobjektene. Denne refleksjonen vil diskuteres dypere i avhandlingens konklusjon, men tanken er kort sagt: Norsk lov gir grunnlag for et statlig ansvar for å få unge, men like fullt arbeidsdyktige mennesker, ut i arbeid.

2.5.2 Opplæringslova: Tilpasset opplæring

Opplæringslova fra 1998 (lovens siste endringer ble gjort 01.10.15) skal sikre alle elever ei opplæring som er tilpasset egne evner og forutsetninger (§1-3). I dette ligger en statlig lovnad om undervisning og oppfølging til den enkelte – ikke bare til større grupper og klasser. Dette er et viktig lovverk, spesielt for elevene som strever. (Hvorvidt potensialet av den tilpassede opplæringen gjennomføres blant de sterkeste elevene, er en lang og helt annen diskusjon). Dette med opplæring som skal tilpasses etter *den enkelte* fremstår uansett som relevant i møte med frafallsproblematikk. Markussens (2011) beskrivelse av et skolesystem som ikke klarer å gi et godt nok tilbud til 20-40% av elevene, er med å aktualisere §1-3 i Opplæringslova. Ville frafallet vært like stort om elevenes evner og forutsetninger ble møtt og lyttet til fra første skoledag? Er skolen god nok til å utarbeide ulike tilbud til ulike elever?

3.0 Metodologisk tilnærming

Ordet metode kommer av det greske ordet *methodos*, og betyr at man følger en bestemt vei mot målet (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.16). Målet er å finne interessante data om problemstillingen, og metodikken er veien. Mine metoder, som utdypes senere i kapitlet, ble spørreundersøkelse og dybdeintervju. Disse gir oppgaven en kombinasjon av kvalitative og kvantitative data. Metodelæren dreier seg om hvordan vi kan gå fram for så langt som mulig å undersøke om våre antakelser er i overensstemmelse med virkeligheten eller ikke (ibid). I dette kapitlet vil det først være en introduksjon av samfunnsvitenskapelig metode, videre vil forskerrollen og etikk forklares, før det redegjøres og begrunnes for selve metoden. Her vil mitt valg av å bruke to metodiske tilnærminger begrunnes, og en generell innføring i de respektive metodene. Til slutt gjennomgås avhandlingens viktigste side ved metoden, nemlig *gjennomføringen*.

3.1 Samfunnsvitenskapelig metode

I min avhandling befinner jeg meg innenfor den samfunnsvitenskapelige forskningen, og noen av de viktigste kjennetegnene ved slik forskning er åpenhet, systematikk, grundighet og dokumentasjon. Som forsker ser man etter tendenser og man skal følge en bestemt vei, metode, for å komme til målet. ”Samfunnsvitenskapelig metode dreier seg om hvordan vi skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen kan analyseres, og hva den forteller oss om samfunnsmessige forhold og prosesser” (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.16).

Som forsker er også jeg en deltaker i samfunnet, og kan være med på å prege hva det forskes på og hvordan det forskes (ibid). Dette bekreftes av teori om *hermeneutikk*, som går ut på fortolkning og hvordan dette fungerer i et samspill mellom del og helhet. Både Hjordemaal (2014) og Thagaard (2013) skriver utfyllende om hermeneutikk som en sentral teori i samfunnsvitenskapelig forskning. Ettersom fortolkning er noe subjektivt, vil spørsmålet om hva som virkelig er sannhet alltid være diskuterbart. Hermeneutikken viser til hvordan sannhet påvirkes av hvordan fenomener tolkes (Thagaard, 2013, s.41). Dette fenomenologiske fokuset er utgangspunktet for denne studien.

3.2.1 Forskning og etikk

I kapitlet over berøres noe man i forskning må være bevisst på, nemlig forskningsetikk. Hvordan spiller forskeren og dens forforståelse inn på metode, framgangsmåte og resultat?

Har man etiske utfordringer i møte med utvalg og intervjuobjekt? Under skal jeg kort beskrive noen etiske hensyn som har vært en viktig faktor i denne studien. Å bedrive transparent forskning, hvor valg, funn, avgjørelser og analyser presenteres på en ærlig og redelig måte, er viktig for å styrke forskningens troverdighet og kvalitet. Etske valg og bevissthet til dette er et omfattende aspekt ved forskningen, og noen viktige begreper må nevnes og utdypes før videre analyser og drøfting.

3.2.2 Forskerens forforståelse og påvirkning

I følge Nilssen(2012) er forskeren det viktigste instrumentet i den kvalitative forskningen. Hvorfor? Forskeren gjør alt selv – i alle deler av forskningen. Forskningen preges av forskeren, både i forkant, underveis og etter endt forskning. Fra utforming av forskningsspørsmål til framstillingen av studiens resultat og funn. Gjennom hele prosessen må forskeren gjøre reflekterte, veloverveide og grundige vurderinger og beslutninger (ibid). Forskeren samler inn, analyserer og tolker data. Samtidig konstruerer forskeren mye av dette i samspillet med intervjuobjektene. Videre vil forskerens oppfatning av utsagn, kontekst og teori være styrende for studiens tolkninger og konklusjoner. Min forskning preges både av min forforståelse og min teoretiske innsikt i frafallsproblematikken.

Jeg er av den oppfatning at alle erfaringer og subjektive meninger forskeren besitter er en urokkelig faktor i all forskning. Dette må man være bevisst på. Hans-Georg Gadamer er kjent for sin rolle i utviklingen av nyhermeneutikken (Hjardemaal, 2014, s.192-194), og i motsetning til andre hermeneutikere mente Gadamer at man ikke bare tok med seg ”visse forutsetninger” inn i forskning og tolkningsprosesser. Han mente at man ikke kunne skille mellom ulike forutsetninger – vi går inn i tolkningsprosesser med alle våre forutsetninger og alt av forforståelse. ”Min personlige, sosiale, kulturelle og historiske bakgrunn vil legge vesentlige premisser for hvordan jeg forstår det som sies til meg” (Hjardemaal, 2014, s.193). Gadamer mener videre at prosessen – hvor hele forforståelsen utgjør vår *forståelseshorison* – vil foregå i en vekselvirkning mellom tekst/data og vår egen forforståelse og referanserammer. Dette kaller Gadamer for *sammensmeltning av forståelseshorisonter*.

3.2.3 Nærhetsprinsippet og forskerrefleksivitet

Widerberg (2001, ref. i Nilssen, 2012, s.137) beskriver forskning som en øvelse hvor man må finne balansen mellom nærhet og distanse. Her introduseres noe vi kaller *nærhetsprinsippet*. I

kvalitativ forskning kommer man unektelig nærmere på forskningsfelt og objekt, enn i den kvantitative forskningen. Denne studien gjennomføres ved en videregående skole jeg kjenner til fra før, og en bevissthet til nærhetsproblematikk og profesjonalitet i forskningen fremstår for meg som ekstra viktig. Forskning vil ofte gjennomføres av forskere med forkunnskaper og tilknytning til feltet man forsker på, og en bevissthet på etiske valg og profesjonalitet er sentralt i alle typer forskning. Min nærhet til det jeg forsker på har ført til god tilgang, og jeg har vært i stand til å gjøre kvalifiserte avgjørelser – noe jeg ikke hadde klart i like stor grad dersom jeg ikke hadde samme tilgang til studiens utvalg. Min motivasjon i forskningen har vært å få et bedre innblikk i frafallsproblematikken, og å finne tiltak som kan motvirke frafall – motivasjonen har altså ikke vært grunnfestet i et ønske om å framstille utvalget, forskningssted eller egen avhandling som feilfri og således basert på dårlig forskningsetikk.

”My subjectivity is the basis for the story that I am able to tell. It is a strength on which I build. It makes me who I am as a person and as a researcher, equipping me with the perspectives and insights that shape all that I do as a researcher, from the selection of topic clear through the emphases I make in my writing. Seen as virtuous, subjectivity is something to capitalize on rather to exorcise” (Glesne og Peshkin , 1992, s.104).

I denne studien har jeg som forsker, mine subjektive forkunnskaper og tanker. Et godt eksempel på hvordan man ofte vil befinne seg i situasjoner hvor man må balansere subjektivitet og objektivitet. Over ser vi en beskrivelse av subjektiviteten som noe positivt. Subjektivitet i forskning er uunngåelig, men man må erkjenne det. Nilssen (2012, s.140) forklarer hvordan man i tillegg til å erkjenne subjektiviteten må overvåke den, og være bevisst på hvilke følger dette får for hva du klarer å se eller avdekke i din forskning.

Etiske retningslinjer og hensyn er like viktig innenfor kvalitative prosjekter som andre prosjekter. Forskeren må sørge for å bedrive forskning som følger etiske prinsipper – både i forhold til forskningsmiljøet og omgivelsene (Thagaard, 2013, s.37). ”Forskerens vitenskapsteoretiske forankring har imidlertid betydning for hva hun eller han søker informasjon om, og danner et utgangspunkt for den forståelsen forskeren utvikler” (ibid).

3.2.4 Anonymitet og personopplysninger

NESH (”De nasjonale forskningsetiske komiteer”) beskriver etiske hensyn og forholdsregler som gjelder i forskning som behandler personopplysninger. NESH definerer slike personopplysninger som ”opplysninger som direkte eller indirekte kan knyttes til en

enkeltperson. En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn” (Thagaard, 2013, s.25). Min studie kommer ikke til å lagre sensitiv informasjon slik det beskrives i NESHs definisjon. Studiets intervjuobjekter skal være anonyme, og i henvisninger i analyse, drøftinger o.l. vil de refereres til ved fiktive navn. Hverken kvantitativ eller kvalitativ metode vil etterspørre sensitive personopplysninger. Det som derimot er relevant for dette prosjektet med tanke på etisk ansvar og bevissthet er prinsippene om *informert samtykke, konfidensialitet og konsekvenser av å delta i forskningsprosjekter*(ibid). Her har intervjuobjektene krav som jeg som forsker må følge og respektere. Gjennom alle faser av denne studien har dialogen med utvalget vært åpen og redelig, og før ferdigstilling ble studiens tolkninger og konklusjoner presentert for hvert enkelt intervjuobjekt, en enkel *member check*. Som forsker bør man la studiens bidragsyttere få tilgang til tolkninger og ferdigstilt resultat før man leverer. Man lar altså intervjuobjektene sjekke hvorvidt forskerens resultat er noe man kan stå inne for – member check (Nilssen, 2012, s.142). Deres aksept av tolkninger og analyse er styrkende for studiens troverdighet.

3.2.5 Kvalitet i kvalitativ forskning

Det er viktig å vurdere kvaliteten i eget forskningsarbeid og resultat. Kvaliteten i kvalitative studier kan sikres ved flere kriterier, der i blant gjennom begrepene reliabilitet og validitet. At denne studien fremstår som redelig, gjennomskinnelig og reliabel er essensielt for meg som forsker, og innenfor både kvalitativ og kvantitativ forskning har man to hovedbegreper som beskriver dette. Det første begrepet som omhandler troverdighet er *validitet*. I dette begrepet ligger spørsmålet om hvorvidt vi faktisk forsker på det vi skal forske på (Kvale, 1997). *Reliabilitet* er det andre begrepet, og handler kort sagt om hvor pålitelige dine resultater er – hvorvidt forskningen kan etterprøves og gjentas (Postholm, 2010). At informantene husker kun positive eller negative hendelser, at de fortrenger følsomme og traumatiske erfaringer, at de kan ønske å fremtre bedre enn de er eller føler seg, eller at hendelser kan gjøres verre enn de er, kan være truende faktorer for reliabiliteten i kvalitativ forskning. Påliteligheten kan også bli dårligere hvis intervjueren og informanten ikke har samme forståelse av de begreper som brukes, som for eksempel mellom barn og voksne, eller at man har en annen kulturell forståelse av begrepene som brukes ifølge (Østerud, 1995, ref. i Postholm, 2010, s. 169). Det eksisterer ulike meninger om foretrukne begreper, hvilke begreper som skal brukes innenfor hvilken tilnæringsmåte (kvantitativ eller kvalitativ). Denne diskusjonen blir minimal her, da det kun blir en refleksjon over hvilke begreper man skal bruke om forskningens reliabilitet.

Kvale og Brinkmann (2009) kommer med noen hovedskiller mellom indre og ytre reliabilitet. Indre reliabilitet omhandler i hvilken grad forskere kan bruke begrepsapparatet i analysen av data på samme måte som den opprinnelige forskeren, mens den ytre reliabiliteten handler om hvordan forskjellige forskere kan bruke de samme begrepene i den samme eller lignende situasjoner med den samme metoden. Denne studien benytter både en kvantitativ og kvalitativ tilnærming, noe som gjør at begge tilnærminger må fremstilles som troverdig og sannferdig. Den kvantitative undersøkelsen denne studien har brukt er etterprøvable og tallene vil være objektive og fri for subjektive tolkninger. Tall og grafiske framstillinger kan selvsagt konstrueres og brukes, men muligheten for *scientific misconduct* (Befring, 1998) bør være minimal i et forskningsprosjekt preget av etisk bevisste og profesjonelle parter, og denne studien er en del av et større prosjekt som ønsker å bidra i kampen mot frafall.

I kvantitativ forskning betyr begrepet objektivitet at funnene ikke påvirkes av forskerens fordommer, tanker og synspunkter. Et slikt objektivitetskrav er det vanskelig å overføre til den kvalitative forskningen. Konstruktivistene stiller derfor et annet krav til kvalitativ forskning, og det er at dataene skal være ”bekreftbare” (Østerud, 1995, ref. i Postholm, 2010, s. 169). Postholm omtaler forskeren, med dens erfaringer og bakgrunn, som det viktigste instrumentet gjennom hele forskningsprosessen – fra begynnelse til slutt. Det underbygger konsensusen om at forskere vil være subjektive og likeledes ulike i sine tolkninger og resultat. Dette kan derfor føre til ulike tolkninger og resultat, selv om man forsker på samme tematikk eller til og med i analyse av de samme transkriberingene. ”Innenfor kvalitativ forskning kan man erstatte begrepet reliabilitet med pålitelighet som kan synes mer hensiktsmessig” (Postholm, 2010, s. 169). Spørsmålet blir derfor om undersøkelsen er gjennomført etter gjeldende retningslinjer, konsekvent, og hvorvidt den er stabil på tross av forskere, tid og metode. Silverman (ref. i Postholm, 2010, s.170) introduserer begrepet *autentisitet* istedenfor reliabilitet og pålitelighet. Målet blir da å finne frem til informantenes autentiske erfaringer, og det er disse autentiske erfaringer og betraktninger av utvalgets livsverdener denne studien bygger sin drøfting på. I arbeidet med studiens metode, gjennomføring og ferdigstilte resultat har det vært viktig for meg å etterstrebe både pålitelighet- og autentisitetsbegrepet.

Avslutningsvis er det relevant å vise til Hake (ref. i Postholm, 2010, s.170) som påpeker at forskeren må reflektere grundig over informasjonen han/hun har fått når det kommer til

analyse og tolkning av materialet, for å på denne måten være sikker på at undersøkelsen måler det det er ønskelig at den skal måle.

3.3 Utvalg og utvalgskriterier

I spørreundersøkelsen er det elever som utgjør studiens informanter og utvalg. Her har elever ved videregående skoler i Sør-Trøndelag fylke besvart en omfattende undersøkelse, som gir et bredt bakteppe til videre diskusjon og drøfting. Studien benytter også en kvalitativ metode, nemlig dybdeintervju. Her er det ikke elever som utgjør metodens utvalg, men lærere ved Imsdal VGS. Disse lærerne har ulike roller i tillegg til ordinær undervisning. De er rådgivere, kontaktlærere og i skolens ledelse. Alle i utvalget har ordinær undervisning i tillegg til de ovennevnte rollene. Både forskning og teori bruker ulike begreper om forskningsdeltakere i kvalitative studier. For enkelhets skyld vil mitt kvalitative utvalg refereres til som *intervjuobjekter* og ikke informanter eller forskningsdeltakere. For å bevare intervjuobjektens anonymitet vil de gjennom avhandlingen gå under de fiktive navnene Runar, Rebekka, Lasse og Kåre.

I denne studien var det viktig for meg å finne et utvalg som kunne gi relevante data til min problemstilling, og som imøtekom mine nødvendige kriterier. Monica Dalen (2011, s.47) beskriver en slik utvelgelse som en form for kriterieutvelging. Mine kriterier var at intervjuobjektene måtte ha erfaringer med frafallsproblematikken denne studien tar utgangspunkt i. Erfaringer menes her som samtaler, episoder og andre konkrete hendelser hvor elever enten har ønsket å slutte, eller at de har sluttet. Et naturlig kriterium blir videre at intervjuobjektene måtte ha ulike roller ved skolen, nettopp fordi dette vil gi ulike situasjoner hvor elever og lærere møtes. I tillegg måtte intervjuobjektene undervise, og ikke utelukkende møte elever på kontorer. Til slutt var det viktig for meg å ha et utvalg som hadde ulik fartstid som lærere. Med disse punktene som hovedkriterier fikk studien et utvalg med ulike møter med elevene, ulike situasjoner, ulik erfaring og den bredden som var ønskelig for å gi relevant informasjon til å besvare studiens problemstilling.

Ettersom intervjuene ble gjennomført med lærere som innfridde disse kriteriene introduseres også begrepet *strategiske utvalg*. Noen kaller dette for hensiktsmessige utvalg (Creswell, 1998) eller egnede utvalg (Dalen, 2011). Uavhengig av hvilket begrep man bruker, er dette en metode hvor man tar utgangspunkt i en bestemt målgruppe, som innfrir forskerens kriterier,

og som derfor kan bidra med relevante data og erfaringer til studiens problemstilling og tematikk.

3.4.1 To metoder: Et samspill mellom kvantitativ og kvalitativ metode

I arbeidet med studiens problemstilling anså jeg det som formålstjenlig å velge to metoder for innsamling av empiri. Disse metodene utgjør to ulike tenkemåter eller paradigmer innenfor samfunnsforskningen. Dette har ført til diskusjon og uenighet mellom de to retningenes forskere og miljø, men de fleste samfunnsforskere må allikevel erkjenne at begge metodene er viktige for å bedrive bred, sammensatt og fyldig forskning (Tjora, 2012, s.18). Videre påpeker Tjora (2012) hvordan det kan være gunstig med en kombinasjon av metoder såfremt man har ressurser til dette. Gjennom min deltakelse i et forskningsarbeid ved NTNU, innenfor samme tematikk, har jeg unik tilgang til kvantitative data som bakteppe og empiri i min avhandling, og det ble avgjørende for mitt valg av to metoder.

Det som kjennetegner den kvalitative forskningen er at forskeren systematisk bruker teori i sin tilnærming til omgivelsene det forskes i, og til å begrunne sine tolkninger (Gudmundsdottir, 2011, s.15-16). Begrepet kvalitativ innebærer å fremheve mening og prosesser som ikke kan måles i kvantitet eller frekvenser. Mens kvantitative metoder er relativt uavhengig av den samfunnsmessige kontekst, omhandler kvalitative tilnærminger prosesser som tolkes i lys av den kontekst forskningen inngår i (Thagaard, 2013, s.17). Dette bekreftes også i utdraget under:

”En kvantitativ forskningsstrategi er basert på talldata, mens en kvalitativ forskningsstrategi er basert på tekstdata. Det vil si at mens kvantitativ metode gir beskrivelser av virkeligheten i tall og tabeller, gir kvalitativ metode tekstlige beskrivelser, for eksempel utskrift fra et intervju” (Ringdal, 2007, s.22)

Dette er grunnlaget for at dette prosjektet ønsker å benytte seg av begge metoder. En intervjuprosess kan ha en slik struktur at forskeren får stilt flere spørsmål rundt samme begrep eller utsagn. Man får operasjonalisert begrep, og man får innblikk i utvalgets subjektive oppfatninger rundt fenomenet. Ryen (2002, s.199) viser hvordan disse to metodene kan ha forrang, og sier blant annet at kvantitative undersøkelser kan fungere som en bakgrunn av tall og kvantifiserte data fra en bredere kontekst: ”Et kvantitativt forprosjekt etterfulgt av kvalitativ hovedstudie kan brukes for å indikere områder hovedstudien kan utdype”. Gjort på

riktig måte tror jeg denne trianguleringen vil være utelukkende positiv for denne studien, men man skal være klar over de utfordringer og eventuelle ulemper denne metoden kan føre med seg. Når jeg går inn i dette prosjektet er det med en bevissthet over trianguleringens krav til tid og utgifter, samt utfordringene ved å sammenligne kvantitative og kvalitative data.

Christoffersen og Johannessen (2012) holder fram grad av fleksibilitet som hovedforskjellen mellom metodene. Ved spørreundersøkelser og andre standardiserte, kvantitative undersøkelser får man mindre spillerom – alle som besvarer undersøkelsen har relativt små muligheter til å gjøre besvarelsen sin unik. Relativt lav grad av fleksibilitet. Det er ikke nødvendigvis negativt med en slik metode med lav fleksibilitet, man får et interessant utvalg av empiri som kan sammenlignes og analyseres, men man er allikevel mer bundet. Det å få et kvantitativt, men bredt innblikk i elevenes tanker var ønskelig for min studie. Svar og tall elevene gir gjennom spørreundersøkelsen blir interessante i møte med tiltak og tanker som kommer fram gjennom avhandlingens kvalitative del. Når det gjelder kvalitativ metode har man fleksibilitet som ikke kan sammenlignes med den kvantitative metoden. I møte med intervjuobjektet kan man naturlig komme over i andre vinklinger og spørsmål enn man hadde tenkt. Man har selvsagt en *intervjuguide* (se vedlegg 1) som er der for å få de svarene man ønsker, men man kan være litt rundere i kantene og dermed få noen nye vinklinger på spørsmålet. Både Tjora (2012) og Kvale (1997) omtaler denne muligheten for digresjoner og nye momenter, og viser til at den åpne og fleksible rammen rundt et dybdeintervju kan åpne for relevante data man ikke hadde forutsett. Med denne forkunnskapen om disse to metodene, kvantitativ og kvalitativ, var det selvsagt at jeg skulle velge begge.

En enkel beskrivelse av forskjellen mellom kvantitativ og kvalitativ metode er nå etablert, og innledningsvis i dette kapitlet har vi nå etablert det faktum at kvalitative metoder kan gi mer utfyllende data og empiri enn hva det kvantitative kan.

3.4.2 Flere metoder gir flere tilnærminger

I dette forskningsprosjektet vil det benyttes en kvantitativ spørreundersøkelse i tillegg til fire kvalitative dybdeintervju. Når man kombinerer kvalitative og kvantitative data, kalles dette ofte for et *flermetodedesign*, også kalt *triangulering*. Triangulering er betegnelsen for sammenligning av forskjellige undersøkelser av samme fenomen. I slike tilfeller kan metodene enten være likestilte, eller den ene kan være overordnet den andre (Ringdal, 2007, s.96). I min forskning på frafallsproblematikk vil den kvalitative delen være overordnet den

kvantitative. Den kvantitative undersøkelsen ble gjennomført før den kvalitative, slik at den kvalitative delen ble inspirert av interessante funn i undersøkelsen. Denne studien har således en kombinasjon av *ekstensiv* og *intensiv* tilnærming. Førstnevnte viser til forskning med store datamengder, slik spørreundersøkelsen gir, mens den intensive tilnærmingen samler store mengder informasjon, men av langt færre deltakere (Befring, 1998, s.55). Det er altså en bevisst handling fra min side å velge begge metodene. De gir ulike perspektiv og ulik dybde, og jeg ønsker videre å vise hva som, i grove trekk, skiller metodene. Kvantitativ metode er en *deduktiv* retning med større fokus på teori og hypoteser. Dette er en metode som preges av forklaring fremfor forståelse, og hvor man automatisk har en større avstand til sine respondenter enn i kvalitativ metode. Den kvalitative metoden er *induktiv* i sin framferd, og i motsetning til kvantitativ metode er det her et større fokus på forståelse og en nærhet til dem man forsker på (Tjora, 2012, s.18). Dette betyr ikke at metodene er uforenlige, men det vil si at de har sine ulikheter som man bør være oppmerksom på. I denne studien er det altså snakk om en abduktiv tilnærming – en posisjon mellom det som er rent induktivt *eller* deduktivt. Kvalitative studier som analyserer data deduktivt, og i tillegg gir frihet til å forstå nye mønstre i empirien, er en abduktiv tilnærming. ”En abduktiv tilnærming innebærer altså at teorien utvikles på grunnlag av systematiske og dyptpløyende analyser” (Thagaard, 2013, s.198).

3.5.1 Kvalitativ metode: Dybdeintervju

”Hvis du vil vite hvordan folk betrakter verden og livet sitt, hvorfor ikke tale med dem?” (Kvale, 1997, s.17). Ett av mine mål med denne studien er å få et dypt og grundig innblikk i hverdagen til noen som jobber med frafallsproblematikken. Deres erfaringer og betraktninger kan være gull verdt for denne studien, men først og fremst har jeg et ønske om at mitt utvalgs tanker og meninger om frafall kan få betydning for andre lærere, andre skoler og andre land. ”Kvalitativ forskning hviler, som nevnt i Kapittel 1, på den forutsetning at alle, også de som verken kan skrive eller regne, er bærere av livsvisdom” (Postholm, 2010, s.68). Det er denne livsvisdommen jeg ønsker å finne, og deretter dele gjennom denne avhandlingen. Innenfor kvalitative metoder har man blant annet observasjon, gruppeintervju, kasusstudier og dybdeintervju. Denne studien tar utgangspunkt i sistnevnte.

Tjora (2012) beskriver dybdeintervjuet som en relativt fri samtale, som kretser rundt noen spesifikke tema som forskeren har bestemt på forhånd. Intervjuguiden kan være konkret i sine spørsmål, men intervjusituasjonen skal oppleves som en semistrukturert begivenhet hvor intervjuobjektet får muligheten til å reflektere og gå i dybden der det føles naturlig.

Hvorfor skal man bruke dybdeintervjuet som metodologisk tilnærming i jakten på informasjon og data? Kvale (1997) anbefaler samtalen som verktøy dersom man er interessert i å vite mer om enkeltmenneskers betraktninger av verden og livet. Tjora (2012) refererer også til Kvales tanker om *livsverdenen* til forskningens intervjuobjekter. Dybdeintervjuet er særlig egnet til å studere holdninger, meninger og erfaringer. Intervjusituasjonen legger opp til at intervjuobjektet får fortalt om sine erfaringer, og forskeren får også ta del i intervjuobjektets refleksjoner da dette ofte fremstår som en åpen og ledig samtale mellom forsker og intervjuobjekt.

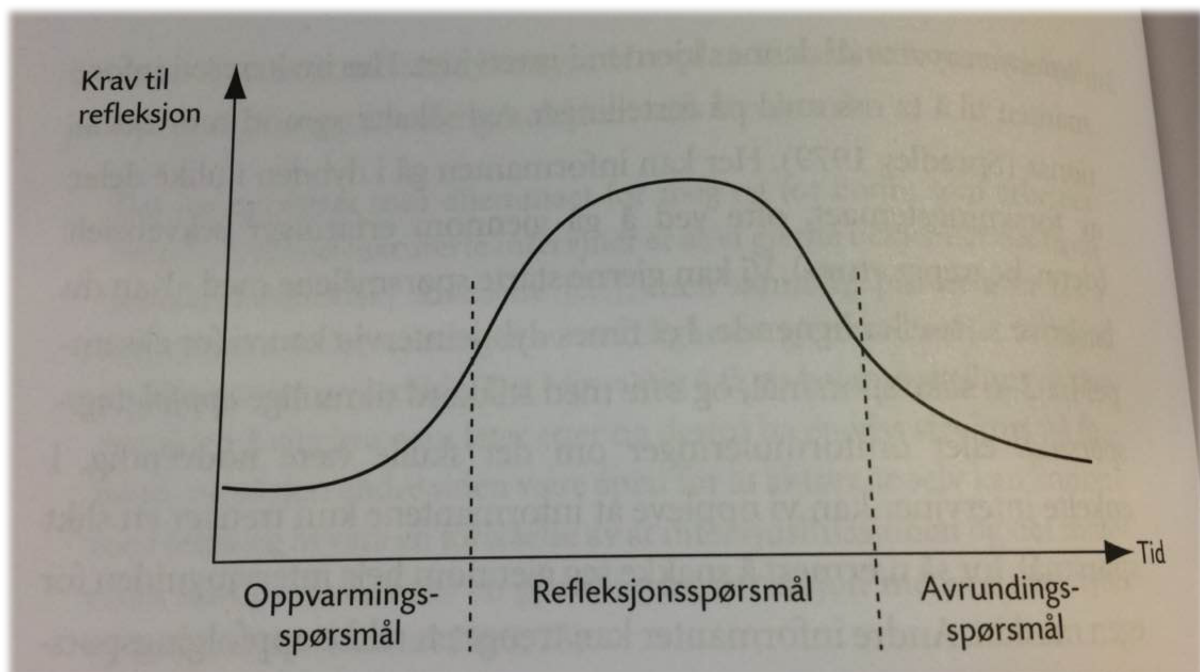
Det er mye man må være bevisst på som forsker, spesielt i gjennomføring av metode. Når man intervjuer folk som jobber med unge mennesker som opplever hverdagen så vanskelig at skolen (nesten) droppes, kan dette være ømfintlige og vanskelige ting å snakke om. At intervjuet er relativt fritt, at man opplever at det er rom for å tenke høyt og at situasjonen ufarliggjøres er noe Tjora (2012) påpeker som styrkende for dybdeintervjuet. Tillit mellom intervjuobjekt og intervjuer er avgjørende for studiens kvalitet. Intervjueren må balansere mellom det å skape tillit og frihet, men samtidig holde tråden og rammene som er formålstjenlig for intervjuet.

3.5.2 Dybdeintervjuets struktur

Det er mange måter å gjennomføre et dybdeintervju på, men jeg har valgt å følge Tjoras (2012, s.113-114) beskrivelse av intervjuets tre hovedfaser; oppvarming, refleksjon og avrundning. I de ulike fasene legges det opp til ulik grad av refleksjon og dybde fra intervjuobjektets side. *Oppvarmingsspørsmålene* skal være konkrete og enkle. Spørsmål her kan omhandle alder, bosted, yrke, arbeidsoppgaver og lignende. Målet her er ikke refleksjon, men en start som oppleves som uformell og ufarlig. I tillegg til å få enkel, men viktig informasjon fra intervjuobjektet vil denne fasen være tillitsbyggende. Intervjuobjektet vil i denne fasen få et svar på hvorvidt dette er en situasjon han/hun behersker (ibid).

Kjernen i dybdeintervjuet er *refleksjonsspørsmålene*. Dette er den mest tidkrevende delen av intervjuet. Her stilles det større krav til refleksjon, og intervjueren har lagt opp til større spørsmål som gjør at intervjuobjektet kan gå i dybden i frie og dype fortellinger. ”I et times dybdeintervju kan vi for eksempel ha 3-6 slike spørsmål, og ofte med stikkord til mulige *oppfølgingsspørsmål* eller omformuleringer om det skulle være nødvendig” (Tjora, 2012,

s.113). Videre påpeker Tjora viktigheten av å ha stikkord og/eller oppfølgingsspørsmål for å sikre høyere kvalitet på intervjuet. Han påpeker også hvordan intervjueren i noen tilfeller kan utsette oppfølgingsspørsmålene så lenge som mulig. Helt til det blir ”pinlig nok” til at intervjuobjektet utdyper videre. Dette kan kreve en intervjuer med is i magen, samt evnen til å bedømme hvorvidt tillit og fortrolighet er etablert mellom de to.



Kilde: Tjora, 2012, s.114.

Til slutt har man *avrundings-spørsmålene*. Her er fokuset på refleksjon borte, og man ønsker å normalisere situasjonen (ibid). Her kan det være relevant å fortelle om studiens vei videre, hvordan intervjuets data vil brukes og lignende. Det er også viktig at intervjuobjektet takkes for innsatsen, uavhengig av hvor mye eller lite han/hun bidro med. Dette kan være viktig i tilfelle intervjuer føler for å ta noen ekstra spørsmål på telefon i ettertid (ibid).

3.6.1 Kvantitativ metode: Spørreundersøkelse

”Ved utarbeidelse av et spørreskjema kan man vanligvis ikke ta med ”alt” man ønsker å spørre om. Man må tenke nøye igjennom og vurdere hvilke spørsmål som skal være med, og hvilke som skal utelates” (Christoffersen og Johannessen, 2012, s.129). Problemstillingen er grunnlaget for alt du som forsker undersøker. Spørsmålene du stiller må bidra til en drøfting og forskning som går overens med det problemstillingen din spør etter. I kapitlet fra Christoffersen og Johannessen (2012) tar de for seg ulike fallgruver ved spørreundersøkelser,

det være seg dårlige alternativer eller dårlige formuleringer. Gir ikke spørsmålet nyttige data, trenger det ikke være med. Alle spørsmål som stilles på en konkret måte, kan gi data som er lett å tolke, og som gir relevant informasjon til deg som forsker.

3.6.2 Undersøkelsens fem faser

Min spørreundersøkelse ble i all hovedsak utarbeidet av Per Egil Mjaavatn og Per Frostad i forbindelse med deres forskning på frafall, men jeg fikk ta del i en stor del av prosessen, samt bidra med innspill til spørsmål vedrørende min avhandling. Sigmund E. Nilsen og Wilfred Wasenden (2005) har skrevet om kvantitativ metode, og påpeker hvordan vi ofte kan dele inn prosessen rundt spørreundersøkelsen i fem faser. I mitt arbeid med denne masteravhandlingen ble mange av disse fasene sentrale. Som førstegangsforsker er det lett å bare gyve løs på prosesser uten mål og mening. God informasjon om relevant teori gjorde at min forskning ble målrettet og i tråd med teori som underbygger prosessen. De fem fasene Nilsen og Wasenden (2005) trekker fram er som følger:

1. Forberedelsen – planleggingen
2. Utforming av spørsmålene som ønskes besvart
3. Utprøving av spørsmålene for å finne ut om de lar seg besvare entydig
4. Gjennomføring av undersøkelsen
5. Bearbeiding av de data resultatet av undersøkelsen ga

Alle prosesser som består av flere ledd, vil selvsagt være avhengig av hverandre, og man gjennomfører prosessen med mer enn én tanke i hodet. Til syvende og sist må undersøkelsen gi relevante data. Har man slurvet i planlegging og utforming, kan man sitte igjen med et resultat som ikke er relevant for problemstillingen. Forskeren må alltid være bevisst i sine valg. Skal problemstillingen besvares, og skal drøftingen ha gode argumenter, må man ha et kontinuerlig fokus i prosessene. I forbindelse med spørreundersøkelsen er nøyaktighet og evnen til å prioritere alle fasene essensielt.

3.7.1 Gjennomføringen: Kvantitativ- og kvalitativ datainnsamling

I de følgende kapitler vil gjennomføringen av metoden presenteres. Her har ovennevnt metodeteori vært grunnlaget for hvordan henholdsvis kvantitativ og kvalitativ metode har blitt gjennomført i denne studien.

3.7.2 Spørreundersøkelsen

Denne studien bruker to metoder, hvor den kvalitative er overordnet den kvantitative. Sistnevnte fungerer altså som et informativt og viktig bakteppe for videre diskusjon og drøfting. Den kvantitative undersøkelsen er som ovennevnt utarbeidet av førsteamanuensis Per Egil Mjaavatn og professor Per Frostad i forbindelse med deres forskning på frafall. Spørreundersøkelsen ble ferdigstilt høsten 2015, og vi gjennomførte undersøkelsen ved 13 videregående skoler i løpet av november og desember. Én av disse skolene var Imsdal VGS, og her ble undersøkelsen gjennomført i uke 50. Det var elever ved VG1 som besvarte denne undersøkelsen, og den bestod av 190 avkryssningsspørsmål, og undersøkelsen var i papirform. Elevene brukte ca. 15-30 minutter på å fullføre undersøkelsen. Hver klasse som gjennomførte undersøkelsen hadde en av prosjektets representanter tilstede, for å sikre at dette ble gjennomført individuelt og innenfor gode rammer.

3.7.3 Dybdeintervju

Etter å ha gjennomført spørreundersøkelsen, tolket tallene og sammenlignet Imsdal VGS med de andre skolene, ble intervjuguiden utarbeidet i februar 2016. Etersom studien ble gjennomført som en del av et forskningsprosjekt hvor også en av mine medstudenter, Hege Moe Hegg, deltok, valgte vi å gjennomføre *pilotintervju* sammen. Dette er et prøveintervju som kvalitetssjekker spørsmålenes innhold og formuleringer. Ved å intervju hverandre var vi sikre på gode innspill til formuleringer o.l., ettersom vi begge hadde god teoretisk innsikt og kunnskap om frafallsproblematikken. Som intervjuguiden (se vedlegg 1) viser, var dette spørsmål Hegg ikke kunne besvare ettersom hun foreløpig var student, og ikke ansatt i skolen, men spørsmålene ble styrket, og jeg fikk gode erfaringer med intervjusituasjonen.

I løpet av tre dager ble Runar, Rebekka, Lasse og Kåre intervjuet. Alle intervjuene ble gjennomført på intervjuobjektens kontorer, og det ble gjort lydopptak som etter transkribering ble slettet. Før selve intervjuet startet presenterte jeg både meg selv og studiens problemstilling, formål og annen relevant informasjon. Videre forsikret jeg dem om at dette var anonymt og hvilke prosedyrer jeg hadde i form av opptak og sletting. Jeg påpekte også at dette var frivillig og at ethvert spørsmål de ikke kunne eller ønsket å besvare skulle strykes, samt muligheten for å avslutte intervjuet på et hvilket som helst tidspunkt.

Intervjuene ble gjennomført med én felles intervjuguide, men det ble ulik tidsbruk. Det første intervjuet ble det korteste, med sine 80 minutter, og der var det Kåre som ble intervjuet. Kåre er kontaktlærer, og skulle gi studien et annet perspektiv enn det de andre kanskje kunne. Ettersom Kåre har daglig interaksjon med kontaktelever – i klasseromssituasjoner – er dette et viktig og interessant perspektiv. Dette intervjuet gav mange nye innfallsvinkler, men kontaktlæreren måtte erkjenne at han nok hadde mindre å si om temaet enn hva rådgiverne og Lasse fra ledelsen kanskje hadde. Dette viste seg å være et godt profeti fra Kåre. De tre påfølgende intervjuene varte i omtrent 105 minutter, til tross for at intervjuguiden var lik for alle fire. Runar, Rebekka og Lasse hadde mer på hjertet. Dette kan skyldes at de både underviste, var rådgivere eller i ledelsen, og som på daglig basis møtte elever eller la ned forebyggende arbeid for elever i faresonen. Disse intervjuene hadde også en tendens til å ta uventede veier, noe jeg ikke ville forhindre, og da er hermeneutikk og forforståelse viktig for meg som forsker. At jeg hadde god innsikt i relevant teori og frafallsstatistikk viste seg å være viktig da intervjuene tok slike nye veier. Tjora (2012) understreker viktigheten av at dybdeintervjuet oppleves som fritt til å gå i dybden der det føles naturlig – selv om jeg som intervjuer og forsker ikke forutså dette. Kvale (1997, s.39) kaller dette for *bevisst naivitet*, og utdyper videre at dette er når ”intervjueren utviser åpenhet overfor nye og uventede fenomener, og unngår ferdigoppsatte kategorier og tolkningsskjemaer”. Dette forutsatte at jeg både hadde kunnskap nok til å spille videre på de nye momentene, samt en åpenhet til å la intervjuobjektet gå videre i denne uforutsette retningen. Tjora (2012, s.105) går så langt som å si at dette intervjuets evne til å følge digresjoner er noe som kan framelskes. Alle fire intervjuene fulgte samme utgangspunkt, men på grunn av intervjuets semistrukturerte form tok nye retninger – noe jeg anser som styrkende for studiens resultat.

4.0 Analyse

I dette kapitlet vil analyseteori og studiens faktiske analyseprosess presenteres. Her vil Nilssen (2012), Dalen (2011) og Tjora (2012) bidra med det teoretiske utgangspunktet for denne studiens analyseprosess. Videre skal vi se på selve analysen, før det blir en gjennomgang av de kategorier og funn analysen avdekket. Dette er utgangspunktet for studiens drøfting og konklusjon. Det er med utgangspunkt i det analyserte materialet man finner kjernen i datamaterialet, og dermed kan drøfte og reflektere over studiens problemstilling. I dette kapitlet vil analysen ses i sammenheng med den kvalitative delen av studien. Det er det kvalitative som er overordna av studiens to metodologiske tilnærminger, og det er i den kvalitative analyseprosessen studiens drøftingsgrunnlag ligger.

Spørreundersøkelsen som utgjør et grunnlag og bakteppe for det kvalitative har selvsagt gjennomgått gode analyser, men det var en langt lettere jobb. Her ble det brukt SPSS-utskrifter, som objektivt og effektivt gav meg tall som viste statistisk signifikante forskjeller mellom Imsdal VGS og de andre skolene i undersøkelsen. Tall og signifikansnivå er ikke-foranderlige og krever ingen tolkning, men det er like fullt en nødvendig (og enkel) analyse. Videre vil det derfor være et kvalitativt perspektiv på analyseteori og gjennomføring av analyseprosessen.

4.1.1 Analyseteori

I kapittel 3 ble metoden grundig presentert, og etter gjennomføringen av intervju sitter man igjen med store mengder data. Studiens kvalitative data. Dette er ofte en enorm mengde datamateriale, og analysen er den delen av studien som bearbeider dette materialet. I kvalitativ analyse er *koding* og *kategorisering* kjerneaktiviteter i behandlingen av datamaterialet. Timer med intervju og data skal bli et konkret utvalg av få, men viktige momenter. ”Codes are simply a way of organizing your thinking about the text and your research notes” (Gibbs, 2007, s.39). Nilssen (2012) skriver om hvordan forskeren i analysen bruker såkalt *åpen koding* til å redusere disse store mengdene data. Denne åpne kodingen har sitt opphav i ”grounded theory”, men denne teoriens ulike faser og hovedmål er ikke aktuelt for denne studien. Denne teorien ønsker, kort sagt, å utvikle nye teoretiske ideer – én kategori som resultat. Til tross for at teorien i sin helhet ikke godtas og implementeres i studiens analyse, er den fortsatt utgangspunktet for den åpne kodingen. Den åpne kodingen tar for seg prosessen hvor datamaterialet går fra å være sitater og tekst, til koder, før de til slutt ender opp som kategorier. Nilssen (2012, s.78) påpeker at kodingen er en prosess som krever et åpent

sinn og en åpen holdning fra forskerens side. Vi har i kapittel 3 diskutert forskerens subjektivitet og forforståelse, men til tross for forforståelse og erfaringer vil innholdet i datamaterialet analyseres best med en åpen holdning. Det er altså mange krav til forskeren, også i prosessen hvor store mengder data reduseres til noen få kategorier og fenomener. En god beskrivelse av reduksjonsprosessen med koder og kategorier er:

”Uansett studie vil den kvalitative forsker sitte igjen med mange sider tekst med utallige koder etter kodingsprosessen. Neste steg er å se sammenhenger mellom kodene og begynne å utvikle kategoriene. Målet er å sitte igjen med noen få kategorier, temaer, perspektiver eller dimensjoner fra det enormt store datamaterialet, som gir svar på forskningsspørsmålet” (Nilssen, 2012, s.85).

Målet med analysen er derfor å fjerne det overflødige og således finne det mest essensielle og viktige i disse store mengdene data. Tjora (2012, s.174) beskriver den kvalitative analysens formål som noe man gjør for å la leseren av forskningen få økt kunnskap om det det forskes på, uten at leseren selv må gå gjennom datamaterialet som er generert i løpet av prosjektet. Videre diskuterer han hvilke ferdigheter dette krever av forskeren. Blant annet nevnes forskerens intellektuelle kapasitet og kreativitet som viktige faktorer. I tillegg må man være sensitiv, nøye og systematisk i sin analyse av datamaterialet. Tjora (2012, s.179) uttrykker et viktig mål for kodingsprosessen i det han oppfordrer til å jobbe nært opp til empirien og de begreper som finnes i datamaterialet, men spesielt når han sier at vi bør ”tenke detaljert og ha som mål å representere de empiriske data godt”. Forskningsprosessen krever mye av forskeren. Det handler om å gjøre forskningen åpen, tilgjengelig, gjennomiktig, velbegrunnet og nøye gjennomført. Dette gjelder likefullt i forskningens analyse.

4.1.2 Sitat, tolkning og teori

Monica Dalen (2011) skriver i *Intervju som forskningsmetode* om hvordan man i analysen går fra å være beskrivende til å bli mer og mer fortolkende. Her bearbeides datamaterialet og blir mer og mer konkret. Sitater tolkes og får mening, og videre kan relevant teori ses i sammenheng med dette reduserte kjerneinnholdet man har funnet i analyseprosessen. Sitater og tolkninger kalles henholdsvis *experience near* og *experience distant*, og vil forklares og eksemplifiseres i det følgende delkapitlet.

4.1.3 Experience near og Experience distant

Ved hjelp av analyseteori har vi nå gjort det klart at man har et stort datamateriale i kvalitative analyser. Dette materialet er intervjuobjektets svar, refleksjoner, tankebaner og erfaringer til det du som forsker spør om. I Dalen (2011) beskrives intervjuobjektets sitater som de nære opplevelsene, experience near. Forskeren, som i analyseprosessen skal prøve å kode med et åpent sinn, møter disse sitatene og vil kunne gi dem mening. Dette kalles experience distant. Det handler altså om å få tak i intervjuobjektets egentlige budskap – det som ikke sies eksplisitt, men som allikevel er budskapet. Formålet med analyseprosessen, og forskningen som helhet, er å identifisere viktig informasjon og benytte seg av kjernen i det man har av data. Det forskeren her forsøker på, er å finne en dypere mening og å sette et teoretisk perspektiv på det. Noen eksempler fra Dalen (2011, s.60) som viser oversiktlig og konkret hvordan datamaterialet går fra sitater til fortolkning og mening, og til slutt kobles opp mot teori er:

<u>Experience near</u>	<u>Experience distant</u>	<u>Teori</u>
”Smilte ikke”	Passiv	Separasjon
”Lå ubevegelig”	Apatisk	Deprivasjon
”Veldig redd”	Angst	Understimulering
”Reagerte ikke”	Apatisk	Tidlig tilknytning

Kvaliteten på forskningen har tidligere blitt belyst i avhandlingen, og et viktig spørsmål er hvorvidt man forsker på det man ønsker å forske på. Når man møter sitater hvor relevant teori kan knyttes opp mot sitatet og tolkningen av sitatet, er man sannsynligvis på riktig vei. Da forskes det på det man ønsker å forske på, og problemstillingen belyses og besvares.

4.1.4 Sitat + tolkning = teori

Nå har jeg diskutert diverse analyseteori, med fokus på koder, kategorier og sitater som tolkes. Introduksjonen av teoretiske tanker og bevissthet, i analyseprosessen, ble også berørt i kapitlet over. Det teoretiske perspektivet i analysen ønsker jeg å bruke litt mer tid på.

Gjennom hele avhandlingen vender jeg tilbake til viktigheten av å bedrive troverdig og god forskning, og ulike kjennetegn ved god forskning har blitt diskutert i ulike sammenhenger allerede. Jeg tror dette med teoretisk bevissthet i analyseprosessen er avgjørende for studiens resultat og drøfting, konklusjon og troverdighet. En god analyse resulterer i sentrale kategorier, som samtidig ses i sammenheng med aktuell teori. Diskusjonen rundt deduktiv-

eller induktiv tilnærming gis ingen plass i denne avhandlingen, men det er verdt å nevne at det finnes ulike tanker om bruk av teori. I min forskning har ulike teorier vært i bakhodet gjennom alle deler av forskningsprosessen. Noe har kommet uventet inn, mens noe har mistet sin relevans eller blitt veid og funnet for lett. At Dalen (2011) introduserer teori i analysen er for meg svært naturlig. Fortolkning går i en vekselvirkning – en spiral om du vil – og da vil både datamaterialet, forforståelse og teori være elementer som fungerer vekselvis i en slik refleksjon og analyse. Tjora (2012, s.186) understreker dette i sin diskusjon av analyseprosessen: ”Med blikk på hvert hovedtema fra forrige stadium, og med relevante teorier og perspektiver i bakhodet, spør vi: Hva er det dette handler om? Finnes det en mer generell merkelapp på det (fenomenet eller problemet) vi nå forstår?”. Han bekrefter at koder og kategorier utvikles med et underbevisst fokus på teori og perspektiver, og at man på grunn av denne helheten stiller spørsmål og fokuserer sin analyse og fortolkning.

4.2.1 Studiens analyse: Gjennomføringen

Med analyseteori som retningslinjer og mal, ble studiens datamateriale analysert og bearbeidet. Utgangspunktet for analysen var som kjent fire dybdeintervju, som totalt utgjorde drøyt syv timer med opptak. Disse timene med ord og ytringer ble gjennom transkriberingen omgjort til tekst. Dette kan virke som en mekanisk og lite krevende jobb, men viktige stikkord og setninger ble analysert også her. Nilssen (2012) er én av teoretikerne som hevder at analytiske tanker og drøftinger iverksettes allerede i intervjusituasjonen – ikke etter endt transkribering i selve analysen. Forskeren kan sies å ha et analytisk fokus gjennom hele forskningen, noe som gjorde at også i denne mekaniske transkriberingen ble innholdet analysert. Etter transkriberingen ble imidlertid analysen intensivert. Her ble intervjuobjektens ytringer koblet sammen ut ifra innhold og tematikk, til en stor mengde koder. En videre tolkning og bearbeiding av kodene resulterte i betydelig færre fenomener eller hovedbegrep – kategorier. Mange av kodene var så like i innhold og tematikk at de ble slått sammen til mer dekkende kategorier. En slik prosess krever mye av forskeren, både teknisk, men også profesjonelt. Man ønsker å bruke kategorier som representerer innholdet i den store datamengden på en god måte (Tjora, 2012). Det å finne og bestemme seg for hvilke kategorier som er kjernen i datamaterialet står igjen som noe av det mest utfordrende med denne studien. Hva om jeg valgte feil? Hva om Runar og Rebekka mente noe annet enn jeg forstod? Er disse kategoriene det viktigste og mest relevante til å besvare min problemstilling? Publisering av intervjuobjektens erfaringer og tanker om frafall er ikke noe jeg tar lett på. Det er et stort ansvar. Jeg tror forøvrig at denne bevisstheten, den variable

usikkerheten jeg har kjent, samt gjennomføringen av *member check* styrker funnene. Frykten for å finne feil kategori, og deretter konkludere eller drøfte på feil grunnlag, skjerpet meg (spesielt) i analysen.

Denne prosessen var ikke bare tidkrevende, men også med tanke på mine ferdigheter som forsker. I tidligere kapitler har vi diskutert hvordan forskeren har – og skal ha – subjektive meninger og forforståelse, men vi har også sett hvordan man bør være bevisst på egen forforståelse, at man skal ”overvåke” egne tanker, og vi har anbefalt en analyse hvor forskeren angriper datamaterialet med et åpent sinn. For meg ble dette et bevis på skillet mellom teori og praksis. Det er lett å skrive *om* et åpent sinn og etterstrebe av objektive ”briller” når man bearbeider data – det er noe annet å *ha* det. Min bakgrunn fra lærerutdanningen ved HiST og NTNU gjør også at jeg stiller med en bestemt forkunnskap og en spesifikk måte å tenke på. Ettersom denne studien forsker på norsk skole ble det tydelig for meg at jeg måtte være bevisst på å ikke trekke konklusjoner eller planlegge spørsmål som gjorde at jeg konstruerte en usunn retning i forskningen. Med unntak av det velkjente motivasjonsbegrepet, var det ikke mange av kategoriene jeg kunne forutsett. Har man lest mye teori er man i stand til å unngå mange småfeil og feller. Jeg tror min bevissthet på egen utdanning, tanker, teoretiske ståsted o.l. var viktig for en analyse som i ettertid, for meg, fremstår som relevant og god.

4.2.2 Studiens analyse: Kategorier

Etter intervjuene satt jeg igjen med mange stikkord som på daværende tidspunkt fremstod som viktige kategorier, men det var først etter gjennomført analyse jeg kunne konkludere med et utvalg kjernebegrep. Tjora (2012) og Nilssen (2012) har kanskje ikke identiske tall og anbefalinger med tanke på antall kategorier. Forskningens omfang, antall intervjuer osv. er veiledende for hva man sitter igjen med av kjerneinnhold fra datamaterialet. Blant annet viser Tjora (2012, s.179-180) til et snitt på 60-80 *koder* i egen forskning. Kategoriene utvikles altså fra et relativt stort antall koder, og antallet kategorier vil variere. I kapittel 4.1.1 viste jeg til Tjoras oppfordring til å ende opp med kategorier som fremstiller datamaterialets helhet på en god måte. Det er det som har vært utgangspunktet i avgjørelsen av hvilke kategorier som skal videreføres fra analysen til drøftingen i denne studien. Formålet med denne empiriske undersøkelsen av frafall i VGS er å avdekke intervjuobjekters livsverden, og således komme med tiltak og/eller tanker om tiltak. De kategoriene som utgjør drøftingsgrunnlaget er valgt ettersom jeg tror de både innfrir Tjoras krav om å være representativt for datamaterialet, og at

de bidrar positivt til studiens problemstilling. Studiens kategorier er som følger: *Arkitektur, motivasjon og mestring, skolekultur og relasjon, egennytte, omsorg, slitne elever, tilrettelegging, foreldresamarbeid og tellingsdatoer*. Dette er hovedbegrepene for videre drøfting og diskusjon. Kategorien som går på relasjoner var implisitt i samtlige intervju, og fremstod som en selvfølge – viktigheten av ekteføyte og nære relasjoner. Intervjuobjektens fokus på skolens kultur er således et naturlig sted for å diskutere denne underliggende verdien, relasjon. Studiens kategorier vil i videre drøfting og diskusjon være basert på mine fortolkninger, eller ”tykke beskrivelser” slik Thagaard (2013, s.195) beskriver forskerens fortolkninger.

5.0 Resultat og drøfting

Imsdal VGS hadde en frafallsprosent på 1,7% i rapportene for 2015. I følge skolens ledelse (og dokumenterte oversikter over skolens fullføringsprosent fra år til år) er dette vanlige tall for skolen. Ettersom nesten halvparten av disse elevene byttet skole, vil det si at det i løpet av et skoleår er svært få som *slutter*. Påbygningslinja er tradisjonelt sett utsatt med tanke på frafall, men ved Imsdal VGS fullførte 100% av påbygningselevne. Det samme gjelder for studiespesialiseringslinja for VG2 og VG3. Det er noen svært få elever fra de praktiske linjene som slutter (eller bytter skole). Dette er oppsiktsvekkende tall – og sammenlignet med resten av landet (se kapittel 2.2) er de enestående.

Hvorfor er det slik? Hva gjøres på en skole hvor elevene i langt større grad fullfører skolegangen? Dette skal diskuteres når resultatet fra metoden og analysen nå skal presenteres og drøftes. Ettersom dette er et flermetodedesign vil det i kapittel 5.1 være en gjennomgang av de mest interessante funnene fra spørreundersøkelsen. Ettersom den kvantitative delen er betydelig mindre enn den kvalitative, og det faktum at tallene fra undersøkelsen fungerer som et bakteppe for resten av studien, blir dette kapitlet i grove trekk en enkel framstilling av resultat – ikke en dyptgående drøfting. Analysen avslørte mye interessant, og i en videre forskning ville flere funn blitt inkludert, men i denne masteravhandlingen får kun et utvalg av *statistisk signifikante funn* plass i drøftingen. Her har Imsdal VGS blitt sammenlignet med de øvrige skolene i undersøkelsen. Disse funnene var inspirasjon i utformingen av intervjuguiden, og i drøftingen av det kvalitative er det derfor spennende og relevant å se sammenhenger mellom intervjuobjektens tanker og det elevene selv har svart gjennom den kvantitative undersøkelsen. Fra kapittel 5.2 og utover vil data fra den kvalitative metoden diskuteres i lys av kvantitative resultater og relevant teori. Problemstillingens fokus på tiltak og årsaker til frafall, vil selvsagt være sentralt i de følgende kapitlers drøfting og diskusjon.

5.1.1 Drøfting av kvantitative data

I de følgende delkapitler skal studiens kvantitative funn drøftes. Her vil spørreundersøkelsens statistisk signifikante funn presenteres og kort drøftes. Jeg ønsker å gjenta at dette kun skal gi et lite, men relevant, innblikk i forhold ved Imsdal VGS. Undersøkelsens hovedvekt ligger på lærernes tanker og erfaringer, men undersøkelsen som ble gjennomført på 12 videregående skoler i Sør-Trøndelag viser tendenser som er relevante i møte med den kvalitative drøftingen.

5.1.2 Innsats

Elevene som søker seg til Imsdal VGS holder et høyt nivå. Karaktersnittet varierer selvsagt, men allikevel er det et stabilt og høyt karaktersnitt, mellom 4,9 og 5,2 de siste årene. For å komme inn på den videregående skolen man ønsker, har man sannsynligvis jobbet hardt, og på denne måten skjønnet viktigheten av god *innsats*. Elevene ved Imsdal VGS har et resultat som er statistisk signifikant forskjellig fra de øvrige skolene når det kommer til innsats (Imsdal: 22,99. Sd. 4,38. – Resten: 21,63. Sd. 4,71. $p < .01$). Sammenlignet med jevnaldrende på de andre videregående skolene i undersøkelsen, har disse elevene større innsats i skolens faglige aktiviteter. De svarer i hvert fall at innsatsen er høy, men selv om det kan være diskrepans mellom det elevene svarer og slik det faktisk er, anses tallene som troverdige.

Karaktersnittet er ett av grunnlagene for å anse Imsdals elevgruppe som hardtarbeidende og flinke elever. I de følgende delkapitler vil andre funn presenteres, og på ulike måter støtter resultatene fra de variablene opp under samme konklusjon: Dette er elever med stor innsats. Innsats i møte med en krevende hverdag kan være et tveegget sverd. På den ene siden kan gode arbeidsrutiner og god innsats være avgjørende for trivsel og mestringserfaringer. På den andre siden kan jaget etter mestring, det å alltid måtte prestere, være en stressfaktor som i verste fall kan føre til frafall. Skolen kan bli for krevende. Nå sier jeg ikke at innsats alene er noe negativt, eller en utfordring, men jeg stiller spørsmål ved innsats og prestasjonsjag da dette er en relevant refleksjon i en studie som blant annet er interessert i årsaker til frafall. I det følgende skal vi se nærmere på motivasjonsbegrepet, og kombinasjonen av innsats, motivasjon og mestringserfaringer er noe jeg anser som utslagsgivende for Imsdal VGS' lave frafall.

5.1.3 Motivasjon

En faktor som på mange måter forklarer den gode innsatsen til elevene ved Imsdal VGS, er motivasjon. I spørreundersøkelsen ble indrestyrt motivasjon nøye undersøkt, i tillegg til amotivasjon. Ytre motivasjon ble ikke direkte etterspurt. *Indrestyrt motivasjon* var en av faktorene som viste seg å være statistisk signifikant forskjellig fra de øvrige skolene (Imsdal: 19,30. Sd. 5,22. – Resten: 18,17. Sd. 5,46. $p < .05$). En motivasjon som styres av de indre ønskene om å lære, fordi det er givende i seg selv, er noe man som lærer ønsker at elevene skal ha. I slike tilfeller oppleves læringssituasjoner og undervisning som meningsfullt og viktig – uten belønninger av materiell eller fysisk art. Studiens forskningskole har svært lave frafallsprosent, og elevene rapporterer om høy innsats og mye indre motivasjon. Dette i seg

selv høres ut som gode forutsetninger for en skolehverdag preget av lite frafall. Tall fra undersøkelsen ble som kjent brukt i utarbeidelsen av intervjuguiden, og de fire lærerne ved skolen ble således informert om skolens gode resultat innenfor blant annet denne indrestyrte motivasjonen. Intervjuobjektene reflekser og tanker rundt elevgruppens høye motivasjon drøftes videre i kapittel 5.3.

5.1.4 Læreren: Støtte og forventninger

De lærde strides om mye, men ikke om viktigheten av læreren. Det er stor enighet om at ansvaret, mulighetene og potensialet læreren har, er stort. Det læreren gjør er av stor betydning for eleven, det være seg i møte med skolens dannelse eller læring. En lærer som oppleves som trygg og hjelpsom vil bidra til en mer meningsfull skolehverdag, er min mening. For noen elever vil læreren utelukkende være et hjelpemiddel inn i høyere utdanning, mens det for andre kan være den viktigste kilden til motivasjon og således vitalt for fullføring av den videregående opplæringen.

I spørreundersøkelsen kom lærerne ved Imsdal VGS godt ut. Elevene hadde høye skårer i flere ulike kategorier av lærerrollen. Innenfor variablene om *opplevd forventning fra lærer* (Imsdal: 23,87. Sd. 3,79 – Resten: 22,59. Sd. 4,64. $p < .01$) og *opplevelse av støtte fra lærer* (Imsdal: 23,27. Sd. 4,71. – Resten: 21,45. Sd. 5,05. $p < .000$), var resultatene statistisk signifikant forskjellig fra de andre skolene i undersøkelsen. Elevene opplever å ha lærere som har høye forventninger til elevene sine. Forventninger er ikke ensbetydende med suksess og fullføring av den videregående opplæringen. En opplevelse av for høye forventninger og høyt press kan være skadelig. I likhet med diskusjonen om elevenes høye innsats, er det også her viktig at resultater ikke diskuteres isolert, men at man har foretatt en helhetlig analyse. Lærerens støtte utpekte seg også som en signifikant faktor. Her var det stor forskjell på Imsdal VGS og de øvrige skolene i undersøkelsen. En lærer som oppleves som forventningsfull, men også støttende, er noe helt annet enn en lærer som utelukkende fremstår som full av forventninger. Undersøkelsen hadde spørsmål som utdyper støtte-begrepet, og analysen viste svært gode tall, med god margin ned til resten av skolene, med tanke på opplevelse av *emosjonell* (Imsdal: 23,60. Sd. 4,80. – Resten: 21,72. Sd. 5,15. $p < .000$) og *instrumentell* (Imsdal: 23,00. Sd. 4,92. – Resten: 21,19. Sd. 5,39. $p < .000$) støtte fra lærer. Også her skilte Imsdal VGS seg fra de øvrige skolene med statistisk signifikante forskjeller. Den emosjonelle støtten går på medfølelse og personlig støtte, mens den instrumentelle støtten viser til den faglige støtten. Det virker derfor naturlig å hevde at læreren, på alle måter, er en støttende

faktor i elevenes skolehverdag. Hvor viktig er det for elever – med og uten tanker om å velge bort opplæringen – å oppleve lærere som støtter og bryr seg? En overfladisk konklusjon etter en analyse av spørreundersøkelsen og frafallsprosenten ved Imsdal VGS, er at det er veldig viktig. Skolens fokus på et balansert forhold mellom forventninger og støtte, både i undervisning og som medmennesker, ble viktig i flere av intervjuene, og drøftes videre i den kvalitative drøftingen.

Det er verdt å nevne at undersøkelsen også etterspurte elevenes opplevelse av læringsmiljøet, med et skille mellom å være oppgave- eller prestasjonsorientert. Her opplevde elevene læringsmiljøet som oppgaveorientert, med statistisk signifikans, mens prestasjonsorienteringen ikke utpekte seg. Dette kan tolkes som en bekreftelse på at lærerne ved Imsdal VGS har forventninger, men i sunne mengder. Elevene erkjenner forventninger til oppgaver og oppgavehåndtering, men læringsmiljøet oppleves allikevel ikke prestasjonsorientert – en kombinasjon man kanskje ikke hadde forventet dersom man blindt konkluderte med forventningsfulle lærere, uten å inkludere og analysere andre faktorer.

5.1.5 Tilpasning til eget nivå

I teorikapitlet ble tilpasset opplæring nevnt som en grunnpilar i norsk skole. At undervisningen tilpasses den enkeltes nivå er også i tråd med de ovennevnte funnene av støttende lærere og motiverte elever. Hadde ikke undervisningen ved skolen vært tilpasset elevenes ulike nivå, ville det sannsynligvis hatt betydning for resultatene innen både motivasjon og lærerrollen. I analysen kom det fram at elevene ved forskningskolen opplever en bedre tilpasning til eget nivå, enn hva de andre skolens elever gjør (Imsdal: 21,15. Sd. 4,88 – Resten: 19,71. Sd. 5,01. $p < .01$). Det ble tidligere presentert et jevnt høyt karaktersnitt ved Imsdal VGS, men til tross for at dette er en skole med flinke elever er det ikke slik at alle nødvendigvis er like eller lærer likt. Det kan tenkes at en så homogen elevgruppe gjør at undervisningen som fungerer for én elev ofte kan fungere for mange andre. Resultatet er tross alt det at elevene føler at skolen tilpasser seg til nivået man er på, så kanskje er det slik at skolen slipper å ta altfor mange individuelle hensyn grunnet sin relativt homogene elevmasse. Jeg tror det er en naiv og enkel konklusjon. La oss si at snittet for neste kull (de som begynner i VG1 høsten 2016) blir 5,0. Av de elevene som kommer inn vil man sannsynligvis finne enkeltelever med både 5,5 og 4,5 i snitt – det er mange rundt snittet, men få som er nøyaktig på snittet. Dette forteller oss at til tross for et høyt karaktersnitt, vil noen ligge over, mens andre ligger under. Derfor er gode tall i kategorien om tilpasning til eget nivå, positive svar på

hvorvidt skolen og dens lærere evner å ta hensyn til elevenes ulike nivå. Det forteller oss at Imsdal VGS ikke er en fabrikk hvor alle elevene har identiske karaktersnitt, og at undervisningen ikke kan automatiseres. Skolen får nye elever hver høst, med ulike evner og forutsetninger, og i følge studiens undersøkelse evner skolen å tilpasse undervisningen til elevene på en god måte. Å se og tilpasse seg til den enkelte er viktig for lærerne ved Imsdal VGS, og elevene bekrefter at de lykkes. Slike hensyn og tilpasninger har betydning for frafallet ved en skole.

5.1.6 Akademisk og sosial opplevelse av VGS

Det var mange tall i denne undersøkelsen som viste at Imsdal VGS er statistisk signifikant forskjellig fra de øvrige skolene. Elevenes *akademiske opplevelse* (Imsdal: 22,95. Sd. 4,38. – Resten: 21,78. Sd. 4,70. $p < .01$) av skolen, og deres *sosiale opplevelse* (Imsdal: 27,51. Sd. 3,37 – Resten: 26,11. Sd. 4,21. $p < .000$) av skolen var også to interessante variabler i den sammenheng. Dette er tall som forteller skolen at det gjøres mye riktig. Dette med akademisk- og sosial opplevelse av skolen kan ses i sammenheng med balansen mellom forventninger og støtte. Skolen er et sted for læring og utvikling, og forventninger er således veldig naturlig. Samtidig er støtte, det være seg undervisningsrelatert eller personlig (se over), også viktig for at elevene skal trives i skolemiljøet. Mjaavatn og Frostad (2014) framhever sosial tilhørighet som langt viktigere enn den ovennevnte motivasjonen, når de skriver om elevers *tanker om å slutte*: ”I vår undersøkelse er elevenes opplevelse av det sosiale miljøet den faktoren som slår klart sterkest ut”. Videre viser de til viktigheten av at læreren gir eleven følelsen av tilhørighet i det sosiale, samtidig som de understreker at sosial aksept fra jevnaldrende ofte er viktigere. Imsdal VGS er kjent for å holde et høyt akademisk nivå, og i følge intervjuobjektene ville det vært merkelig dersom denne variabelen ikke viste høye skårer.

Etter analysen av studiens kvantitative data er det tydelig for meg at de ulike tallene stort sett peker i samme retning. Med unntak av to kategorier (se kapittel 5.1.7) er det høye skårer og gode indikasjoner på at dette, statistisk sett, er en skole hvor elevene opplever at både det akademiske og sosiale står sterkt. Elevene selv melder om stor innsats og god motivasjon. I følge elevene evner lærerne å tilpasse og støtte elevene, i tillegg til at de har forventninger til elevene. Imsdal VGS har svært lave frafallsprosent. År etter år. Denne undersøkelsen bekrefter at noe annet ville vært merkelig. Så gode resultater, kanskje spesielt innenfor motivasjon og opplevelse av lærerne, vil nok ikke være like vanlig ved en skole som sliter med frafall. Er det én ting jeg har forstått etter intervju av erfarne lærere, er det at

skolehverdagen langt ifra er svarthvit. Derfor er det viktig å påpeke at en skole kan få gode resultater på Elevundersøkelsen o.l., men samtidig oppleve høye frafallsprosent. Tall er mer svarthvite enn ord og refleksjoner, derfor vil drøftingen av intervjuobjektene erfaringer nyansere disse kvantitative dataene.

5.1.7 Emosjonelle vansker og selvaktelse

De eneste kategoriene hvor Imsdal VGS *negativt* skilte seg fra de øvrige skolene, var *emosjonelle vansker* (Imsdal: 3,82. Sd. 2,85 – Resten: 3,08. Sd. 2,58. $p < .01$) og *selvverd* (Imsdal: 20,65. Sd. 6,44. – Resten: 22,64. Sd. 6,23. $p < .000$). For hver kategori er det selvsagt flere spørsmål, med ulike vinklinger og formuleringer. Resultatet i hver kategori er derfor ikke basert på enkeltspørsmål, men flere besvarelser innenfor samme type spørsmål. Ved forskningsskolen har elevene betydelig dårligere selvaktelse, og de erkjenner større emosjonelle vansker, enn elevene ved de andre skolene i forskningsprosjektet. Hvordan en elev ser på seg selv, og hvordan dens emosjonelle liv er, fremstår for meg som viktige faktorer i møte med frafallsproblematikken. Dette er områder skolen må ta på alvor. Uavhengig av hvorvidt elever med lavt selvverd og emosjonelle vansker fullfører den videregående opplæringa eller ikke; de må bli sett og de må få hjelp. I drøftingen av studiens kvalitative data vil fokuset på ”mennesket i dette” gå igjen. Intervjuobjektene var svært tydelige på at de jobber med mennesker – ikke med tall og statistikk. Men, dersom man skal holde et kontinuerlig blikk på frafallet, er de dårlige resultatene innen selvverd og emosjonelle vansker høyst relevante. Imsdal VGS må bygge på alle gode og oppbyggelige tall, men samtidig jobbe konkret med de negative områdene som undersøkelsen avslører. En svakhet som må erkjennes, er at funnene av disse negative tallene ikke ble inkludert i dybdeintervjuene. Årsak: Mangelfull konsentrasjon i analysen. I en tallrik analyse var dette to relevante og statistisk signifikante kategorier som forsvant i mengden. Det foreligger derfor ingen kvalitativ drøfting hvor skolens lærere har blitt informert om disse funnene, og intervjuobjektene hadde derfor ikke noe grunnlag for å drøfte disse faktorene. Jeg tror intervjuobjektene ville hatt nyttige innspill om elevenes emosjonelle vansker, og det er derfor uheldig at disse opplysningene ikke ble presentert i dybdeintervjuene. Dette baserer jeg på intervjuobjektene samstemte tanker om elever som er slitne – fysisk og mentalt. Til tross for at dette ikke ble presentert for intervjuobjektene, vil emosjonelle vansker være relevant i drøftingen av disse *slitne elevene*.

5.2 Drøfting av kvalitative data

All forskning er preget av valg, og det er forskeren som foretar disse viktige avgrensningene og valgene. Hva mente intervjuobjektet *egentlig*? Er dette relevant? Beskriver disse kodene mye av det samme? Hva er viktig for å besvare problemstillingen? Dette er spørsmål jeg har tenkt i løpet av studien, og jeg har tatt valg i møte med spørsmålene. Alle forskere må ta valg med tanke på hva som er viktigst av alt det viktige. Det kunne derfor vært flere interessante kategorier eller vinklinger i drøftingen, men de følgende kapitler vil altså være et resultat av en nøye analyse og utvelgelse av hva som best besvarer problemstillingen og utgangspunktet for denne studien. I denne studien ønsker jeg å bidra med empiri i form av erfaringer og tanker rundt frafallens mulige årsaker og tiltak. I analysen tok jeg bevisste avgjørelser, for å sikre at jeg i størst mulig grad undersøkte det jeg skulle undersøke. I de følgende kapitlene vil ulike momenter fra dybdeintervjuene drøftes, med utgangspunkt i relevante refleksjoner, aktuell teori og den kvantitative undersøkelsen. Intervjuobjektene har uttalt seg om *egne* tiltak og prosedyrer, ved Imsdal VGS, og hva de opplever som årsaker til frafallsproblemet, men de har også uttalt seg om hva de *mener* bør gjøres i møte med problematikken. Dette skillet mellom intervjuobjektens tanker om årsaker, tiltak og overordnede refleksjoner rundt norsk skoles forbedringspotensial, er noe drøftingen forhåpentligvis evner å synliggjøre. Studiens fire intervjuobjekter var som tidligere nevnt Runar og Rebekka som er lærere og rådgivere, Lasse som er lærer og i skolens ledelse, samt Kåre som er kontaktlærer.

5.3.1 Motivasjon og trivsel

Lærerne som deltok i denne studien tror elevene ved Imsdal VGS motiveres av både indre- og ytrestyrte gevinster. I følge spørreundersøkelsen skårer elevene svært høyt på indre motivasjon. Dette anser lærerne som viktig for skolens lave frafall. Med andre ord: Høy motivasjon gir lavt frafall. Runars umiddelbare svar på spørsmålet om hva som motiverer elevene var: ”Våre elever opplever nok skolearbeidet som meningsfullt i seg selv, men det er ingen tvil om at karriere og suksess er i elevenes tanker”. Som rådgiver ved skolen har han naturligvis mange samtaler med unge mennesker som prøver å planlegge framtiden sin, og i rådgivningssituasjoner avsløres elevenes motivasjon. Runar overraskes ikke av elevenes høye skårer i kategoriene innsats og motivasjon, og mener det er en naturlig sammenheng mellom disse. En viktig bemerkning i den sammenheng, er hvordan lærerne i studien håper skolens forventninger og oppmuntringer til innsats foregår på en sunn måte. I kapittel 5.7 skal vi se nærmere på de *slitne elevene*, men også innenfor elevenes motivasjon synes det relevant å nevne balansen mellom oppmuntring/forventning og press. Lærerne ved Imsdal VGS synes å

anerkjenne gode resultater, men de ytrer også en viss forsiktighet overfor hvordan prestasjonsjag ikke bør bidra til å slite ut elevene. Rebekka viser et særlig engasjement på området. Hun viser lidenskap og følelser gjennom hele intervjuet. Det er tydelig at elevenes ve og vel er viktig for henne. Hun har derfor et behov for å understreke at elever i faresonen for frafall må behandles med forsiktighet, spesielt med tanke på skolearbeid og prestasjoner. Hun mener man må identifisere det som motiverer elevene, og bekrefte dette, men samtidig unngå at dette oppleves som enda et krav som må innfris. Det kan i verste fall bli nok en ting eleven mislykkes i (i følge seg selv).

Det er stor enighet blant de ulike lærerne om at skolens elever jevnt over har god og sunn motivasjon, og Kåre introduserer også *dedikasjon* som en relevant faktor. Å være dedikert vil si at man er veldig opptatt av noe, at man er begeistret for noe, og han tror elevene motiveres av læring, karakterer og konkurransen ved skolen. Dette er som sagt en skole hvor karaktersnittet holder et høyt nivå, og Kåre mener det er positivt med et læringsmiljø hvor det er ”lov å være flink”. Han mener det motiverer elevene å kunne konkurrere med både medelever og seg selv, og at elevenes virker dedikerte i arbeidet. Lasse tror mye av grunnen til at Imsdal VGS har flinke og motiverte elever, som fullfører sin videregående opplæring, er skolens lærere. ”Elever ønsker å være med lærere som er motiverte og som i tillegg har noe å komme med. Lærerens engasjement og evne til å kommunisere på en troverdig måte, er alfa og omega. Slike lærere tror jeg vi har mange av”. Tanken her er altså at motivasjon avler motivasjon. Samtidig introduserer Lasse *relasjonsbegrepet* i samme refleksjon: Han mener at elevenes motivasjon og tanker om skolegangen er preget av hvorvidt læreren investerer i gode relasjoner med dem. Han tror skolens lærere har skjønnet viktigheten av relasjonsbygging, og utdyper med følgende beskrivelse av denne bevisstheten: ”Eleven er mer enn en elev som fyller en stol i klasserommet”.

5.3.2 ”Elever må oppleve mestring – av livet så vel som skolearbeidet”

Mestring var ett av begrepene intervjuobjektene ofte dro fram som viktig – både for den gjennomsnittlige elev, men spesielt for de som befinner seg i faresonen for frafall. Opplevelsen av å mestre noe virker enormt forsterkende, og på den andre siden; gjentatt mislykkethet forsterker i negativ retning. Mestring og motivasjon går sammen, i teori som i praksis. Elever som er i faresonen for frafall, og som opplever liv og skole som vanskelig må få oppleve at de lykkes. De må erfare en anerkjennelse etter å ha mestret noe. De mangler autentiske mestringserfaringer. Autentisk mestringserfaring blir betraktet som den viktigste

kilden til forventning om mestring innenfor forventningstradisjonen (Bandura, 1977). Dine tidligere mestringserfaringer vil påvirke forventningene om å mestre lignende oppgaver senere. Lykkes vi, får vi en forventning om å lykkes igjen. Det samme gjelder dersom vi mislykkes. Denne forventningen og motivasjonen det medfølger er essensielt for elever med utagerende atferd. I følge Bandura (1986) er det særlig uheldig dersom man mislykkes i starten av en læringsprosess.

Hva kan du som lærer gjøre? Til tross for at mange sitter fast i mønstre hvor nederlag er dagligdags, og mestring er fraværende, kan situasjonen snu. ”Elever i faresonen trenger mestringserfaringer – enkelt og greit”, bekrefter Runar. Lærerne erkjenner at deres oppgave ved Imsdal VGS, er å sørge for at skolen er et sted hvor elevene skal kunne oppleve mestring. Bandura (1977) beskriver mennesket slik at dersom vi lykkes, får vi en forventning om å lykkes igjen. Det samme gjelder når vi mislykkes. Denne forventningen og motivasjonen det medfølger er essensielt for elever med utagerende atferd. I utdraget fra Utdanningsdirektoratet (se kapittel 2.1.4), om den *gode lærer* som legger til rette for at elever opplever mestring – dette støttes av Olsen og Traavik (2010):

”(...) Slik styrkes mestringsfølelse og tro på egne krefter, som jo er grunnlaget for all læring og utvikling. Gjennom å lede eleven til ny kunnskap og nye ferdigheter ved å støtte, veilede, rose og anerkjenne, hjelper vi ham til å nå sitt proksimale utviklingsnivå” (Olsen & Traavik, 2010, s.145).

Gjennomgående for alle intervjuene var fokuset på oppmuntring av elevene. Imsdal VGS er utvilsomt en skole med gode resultater – faglig og med tanke på fullføring av den videregående opplæringa, og intervjuobjektene gir helt klart et inntrykk av at kulturen for å bygge på elevenes styrker står sterkt. De verdsetter de nære og gode relasjonene med elevene, og gjennom disse relasjonene kan lærerne bekrefte elevenes styrker, og således bidra til genuine mestringserfaringer. ”Den viktigste form for oppmuntring er den sosiale oppmuntringen som voksne gir barn ved å være sammen med dem, gi dem oppmerksomhet, anerkjenne og rose dem” (Nordahl, Sørli, Manger og Tveit, 2005, s. 238). Lasse understreker ved flere anledninger viktigheten av diversitet, og at læringsmiljøet styrkes av ulike elever med ulike talenter: ”Jeg vil ikke godta at vi er en skole som bare produserer vitnemål – vi må utruste den neste generasjon, uavhengig av karaktersnitt og forutsetninger”. I en videre refleksjon utdyper han at poenget er at elevene responderer positivt når de blir møtt med en holdning om å være god nok, til tross for faglige problemer og utfordringer.

5.4.1 Skolens arkitektur

”Det kan virke banalt, men skolens arkitektur har garantert mye med frafallsprosenten vår å gjøre”. Studiens intervjuobjekt, med Runar og Rebekka i spissen, var tydelige på at skolebygningens utforming var en viktig årsak til skolens lave frafall. Arkitektur alene kan ikke forklare frafallsprosenten ved norske eller internasjonale skoler, det må selvsagt ses i sammenheng med de øvrige faktorene studien diskuterer, men intervjuobjektene hevder det er en viktig faktor. Sitatet over kommer fra Runar, og gjennom de ulike intervjuene var arkitektur, trivsel, relasjoner og skolekultur noe av det som ble omtalt som faktorer som sammen påvirker frafallsproblematikken. I forkant av studien var ikke arkitektur i min forforståelse – dette var altså et overraskende moment. Lærerne jeg intervjuet har jobbet i norsk skole over lang tid, og har derfor et enormt empirisk grunnlag for sine hypoteser og refleksjoner. Opplæringslova (1998) §9a-2 sier noe om skolens fysiske miljø, og hvilke rettigheter elevene har: ”Skolane skal skal planleggjast, byggjast, tilretteleggjast og drivast slik at det blir teke omsyn til tryggleiken, helsa, trivselen og læringa til elevane”. Lovverket uttrykker eksplisitt at utformingen av skolebygget skal bidra til trygghet, helse, trivsel og læring – arkitektur fremstår derfor som en viktig faktor.

5.4.2 ”Litt satt på spissen.. Det blir et spørsmål om estetikk versus nærhet”

Runar og Rebekka brukte mye tid på å snakke om skolens utforming. Imsdal VGS er en skole som unektelig oppleves som intim og trang. Du kommer inn i et enkelt bygg med smale ganger og lav takhøyde. Elever, lærere og renholdere passerer hverandre med små avstander. Hvordan spiller dette inn på frafall? Runar mener det er for mange skoler anno 2016 som ser ut som kunstverk, og utdyper med følgende sitat: ”Litt satt på spissen.. Det blir et spørsmål om estetikk versus nærhet. Elever som kommer inn i et glassbygg med 20 meter opp til taket forsvinner i mengden. Det skjer ikke hos oss. Det er umulig å ikke se elevene våre”. Her får han støtte fra Rebekka. Hun opplever at nye bygg, det være seg barnehager eller videregående skoler, er for luftige og upersonlige. Selv kunne hun referere til møter på ulike skoler i Midt-Norge, og hvordan hun selv kjente på følelsen av å være liten og usynlig i det hun passerte inngangspartiet. Samtidig kunne hun fortelle om skoler med lik arkitektur som Imsdal VGS, og hvordan hun i slike omgivelser umiddelbart blir sett. Runar mener det utelukkende er positivt med intim arkitektur, og mener dette er noe man bør tenke på før man bygger nyere, mer moderne og større skoler: ”Det er preventivt for frafallet å være en såpass

liten skole. Hvem er det som klarer å se og deretter bli kjent med 1000-1500 elever, da? Svært få, om noen”. I en videre utgreiing forklarer han hvordan han tror elever som kjenner på manglende motivasjon og mestring, ikke opplever å bli sett på samme måte som elevene ved Imsdal VGS. Han mener skolens arkitektur gjør at elevene blir sett flere ganger daglig, både i de trange gangene og de sosiale områdene som kantina og biblioteket, og han tror både lærere og elever er flinke til å se hverandre. Kontaktlærer Kåre er også tydelig på fordelene med skolens utforming: ”Dersom jeg ikke har elevene mine en dag, vil jeg garantert treffe på dem i gangen”. Her er det verdt å merke seg at han snakker om en bestemt gang. Flere av intervjuobjektene omtaler den samme gangen som det stedet hvor ”alle” må gjennom i løpet av en skoledag. Mange av lærerne har kontorer i denne gangen, og Kåre mener dette automatisk blir et sted hvor elever opplever å bli sett.

Det virker naturlig å påstå at større skoler, med tusenvis av elever, oppleves mindre personlig enn de mindre skolene. Opplevs skolen mindre personlig, vil det videre være naturlig å tenke at skolens sosiale miljø skårer dårligere på undersøkelser. I studiens kvantitative undersøkelse hadde Imsdal VGS gode tall på sosial opplevelse. Mjaavatn og Frostad (2014) skriver om *ensomhet* som en viktig faktor innenfor frafallsproblematikken. De mener ensomhet er den variabelen som har klart størst forklaringsverdi. Videre retter de fokuset mot elevenes sosiale integrasjon ved å vise hvordan deres analyser viser at elever som har *tanker om å slutte* (som er deres formulering i undersøkelser om frafall) opplever svakere tilhørighet til skolens sosiale liv. Er det slik at norsk skole er god på faglig styrking, men glemmer det sosiale? Etter omfattende intervjusituasjoner og påfølgende analyse og drøfting, oppleves det riktig å hevde at arkitektur *er* en avgjørende og interessant faktor.

Hvis man igjen ser på Opplæringslovens §9a-2 (1998) som krever at skoler bygges og drives med hensyn til elevenes trivsel, helse, trygghet og læring, kan man spørre seg hvorvidt dette innfris rundt omkring. Dette er selvsagt politiske spørsmål, hvor effektivitet, sammenslåing og utallige hensyn må evalueres, men intervjuobjektene antydninger til viktigheten av ”riktig arkitektur” for å unngå frafall og ensomhet, anser jeg som relevant. Kjører du på rødt lys, begår du et lovbrudd – bygger man skoler som ikke oppfyller lovverket, begår man også et lovverksbrudd. Politikk er komplisert, og en videre drøfting av statlige prioriteringer vil ikke finne sted i denne avhandlingen, men det er verdt å stille spørsmål ved *hvordan vi bygger* skolene våre. Kanskje er Runars beskrivelse av arkitektur som et spørsmål om estetikk versus nærhet og synlighet treffende?

5.5 What's in it for me?

Flere av lærerne jeg intervjuet var opptatt av elevenes behov for egennytte – skolen må oppleves nyttig og verdifull. Relevant og nyttig undervisning bør være målet for alle lærere, og framstår selvsagt og implisitt. Allikevel er det verdt å drøfte i møte med frafallsproblematikken. Lasse var den av intervjuobjektene som brukte mest tid på å reflektere over viktigheten av virkelighetsnær undervisning. Han mener det er naturlig for oss mennesker å søke det som gir mening og som har nytteverdi utover den aktuelle situasjonen. Det samme gjelder selvsagt for elever. ”What's in it for me-spørsmålet må besvares i undervisningen. Hvis eleven opplever skolen som viktig, skal det mye til for at han/hun slutter, er min teori”. Lasse tror skolen opplever lave frafallsprosenten og fornøyde elever av mange årsaker. Én av årsakene mener han er lærernes evne til å formidle viktigheten av faget og dets innhold. Skolens fokus på virkelighetsnær og relevant undervisning, er ikke noe han tror Imsdal VGS er alene om, men trekker fram dette som et viktig tiltak mot frafall. Hvis elevene opplever at de får bruk for kunnskapen, vil det være preventivt for frafallsproblemene man kan erfare.

Dette med egennytte ble omtalt i ulike sammenhenger i intervjuene, og virker derfor som et viktig grunnlag for skolens virksomhet. Rådgiver Rebekka nyanserer elevenes behov for mening og nytteverdi når hun utvider egennytte til elevenes helhetlige *liv og hverdag*. Hun snakker jevnlig med elever som sliter, og som daglig kjemper med tanken om å gi opp skolegangen. ”Organisering og strukturering av livet som tenåring er noe elevene må få hjelp til å se viktigheten av”, forteller Rebekka. Dette er elever som strever og trenger å se fordelene ved å holde ut, og dette perspektivet må de få hjelp til å oppdage. Det er altså viktig for elevene å erfare mening i skolehverdagen. I følge studiens intervjuobjekt er det desto viktigere for de elevene i faresonen – både med tanke på å beherske skole og kunnskap og livet generelt.

5.6.1 Oppriktig omsorg og den ekstra mila.

Gjennom de fire intervjuene gikk en tydelig rød tråd. Gjennom analysen ble jeg ytterligere bevisst på intervjuobjektene samstemthet om fokuset på det å gå den ekstra mila, for elevene. Innsatsen som skal sikre elevenes gjennomføring av den videregående opplæringa, skjer gjennom ulike rutiner og systemer i skolehverdagen, men den oppriktige omsorgen og evnen til å gå den ekstra mila kan ikke planlegges. Rådgiverne kan særlig fortelle om akutte behov for møter og telefonsamtaler med eleven og dens foresatte. Det er ikke bare rådgiverne som

må i aksjon når tiltak må iverksettes eller situasjoner må diskuteres. Store lærerteam, som inkluderer alle som underviser den aktuelle eleven, møtes for å holdes oppdatert på eleven og hva de må være klar over de neste ukene/månedene. ”Jeg tror, og håper, at de aller fleste lærerne på bygget bryr seg om elevenes ve og vel – utover bare det faglige”. Sitatet er fra intervjuet med Lasse, og i en videre refleksjon konkluderer han med at dette nok er noe av kjernen i personalet – det som kan skille Imsdal VGS fra andre skoler. Flere av intervjuobjektene erkjenner at en hektisk hverdag kan gjøre det utfordrende å alltid skulle gå den ekstra mila, men elevenes framtid synes å være enormt viktig. Lasse synes å være særlig opptatt av relasjoner. Han mener gode og trygge relasjoner er essensielt for elevenes trivsel og fullføring, og sier at elevene må oppleve lærere som ønsker dem det beste: ”Eleven må få en følelse av at skolens lærere vil deg vel”. Her uttrykker han et ønske om at dette skal gjelde *alle* lærerne. Videre formidlet han en tanke om at alle møter mellom lærere og elever kan ha enorm betydning. Lasses hypotese om at alle lærere i elevens liv, har betydning, synes troverdig. Skolens elever sier i den kvantitative undersøkelsen at lærerne er støttende – emosjonelt og instrumentelt. Dette er i overensstemmelse med Lasses håp om å være en del av et kollegafellesskap som sammen tar ansvar for å se og støtte skolens elever.

5.6.2 Ned i kjelleren

Ett av spørsmålene i intervjuguiden gikk på hvorvidt lærere med ulike roller bør ha ulikt ansvar for eleven. Er det slik at kontaktlærere og rådgivere bryr seg mer enn lærere som ”bare” møter elevene som faglærere? Hvis ja, skal det være et slikt skille? Alle fire avfeide dette, og mente at lærerne ved Imsdal VGS stort sett viser stor interesse og engasjement for frafallsproblematikken. Kåre mener personalrommet bidrar til større samarbeid og at det har en samlende effekt på personalet. ”Vi er samlet på ett bygg, og vi har så dårlig plass at vi automatisk møter andre lærere som har viktig informasjon om enkeltelever. Her kan informasjon om elever i faresonen enkelt diskuteres. Kjempeviktig”. Rebekka er enig med Kåre og mener faglærere har helt unike muligheter til å se elevene, og at de da følger med (noe de i følge Rebekka gjør) er essensielt. Hun utdyper med følgende sitat om ulike roller og ansvar: ”Uavhengig av rolle ved skolen, så er det en enorm ryggmarg for å få elevene våre gjennom VGS. De er jo ungdommene våre – vi *må* få det til. Derfor må vi tørre å gå i kjelleren med elevene, vi kan ikke drive skole hvis vi ikke klarer å gå i kjelleren når elevene har det som verst. Og jeg tror vi er gode til det, å gå i kjelleren, altså”.

Her introduseres et uttrykk flere av intervjuobjektene snakket om, noe som tyder på at det er et kjent uttrykk for skolens lærere – nemlig det å *gå i kjelleren* med elevene. Uttrykket er kjent, og handler om den delen av prosessen hvor man graver dypest for å samle energi og mot til å fullføre. Northug gikk i kjelleren på 5-mila i Falun – elever med tanker om å avslutte skolegangen går jevnlig i kjelleren. Runar og Rebekka formidler et ønske om at rådgiversamtaler kan bidra til at elevene slipper å gå i kjelleren, men i mange tilfeller er det uunngåelig, og da er det viktig at de slipper å gå alene. Rådgiverne erkjenner at de naturligvis får et annet innblikk i elevenes kamp og strev. De mener derfor at rådgiverne (evt. helsesøster eller spesialpedagog) ofte blir naturlige følgesvenner ned i kjelleren. Dette vil ofte være de personene eleven har opparbeidet en nær relasjon til, og det er derfor naturlig at eleven følges tettere av sine tryggeste kontaktpersoner. Flere av intervjuobjektene snakker om elevens *nøkkelpersoner*. Dette vil være personer eleven har en god relasjon til, og som oppleves som en primærrelasjon (Spurkeland, 2011). Å gå i kjelleren ser nok ulikt ut fra person til person. Uansett vil det, i følge flere av studiens intervjuobjekt, være essensielt at elevene ikke går alene. Dersom livet er tøft på hjemmebane, faglig og sosialt, kan bortvalg av den videregående opplæringa være aktuelt for mange. Kåre påpeker at frafall i noen tilfeller utelukkende kan skyldes hjemmeforhold. Dersom skolen bryr seg og blir en trygghet i elevens liv, kan dette stoppe eleven fra å avslutte skolegangen: ”Trives eleven her på Imsdal VGS, men har det vanskelig hjemme, tror jeg dette er et godt sted å flykte til. Er de her så er det håp”. Så lenge eleven møter opp på skolen, øker altså muligheten for at han/hun finner noen som ser eleven, og dens behov for noen som blir med ned i kjelleren. Igjen oppleves relasjonsbegrepet viktig.

5.6.3 Viktigheten av rutiner og kommunikasjon

En av mine hypoteser før studien ble igangsatt, var at en skole med så høy gjennomføringsprosent har *gode rutiner*. Elevene er mange, de har ulike fag og dermed ulike timeplaner. Hvis elevene ønsker å gjemme seg, vil en skole med dårlige rutiner ha problemer med å identifisere de elevene som er på vei ut i faresonen. Lærerne ved Imsdal VGS mener dette er en skole med god kommunikasjon og gode systemer. ”Hvis eleven ikke møter opp, må skolen oppdage at eleven er borte så fort som overhodet mulig. Her tror jeg vi er skikkelig på, altså”, forteller en engasjert Rebekka. Rutiner krever samarbeid og kommunikasjon mellom lærerne, og mellom skolen og hjemmet. Min forståelse av skolen, begrunnet i intervjuobjektens refleksjoner og utsagn, er at dette er en skole som investerer i å kjenne elevene sine. Det virker naturlig å påstå at gode relasjoner og rutiner opererer sammen. På

grunnlag av flere sitater og utsagn fra intervjuobjektene synes dette også å være en skole som inkluderer hele personalet i statistikk, resultater, tiltak og mål for skolens frafall/gjennomføring. Enten det er enkeltelever eller helhetlig frafallsarbeid; skolen må jobbe sammen. Lasse mener det er viktig å benytte seg av personalets diversitet, altså de ulike erfaringene og egenskapene personalet besitter, og at det derfor er viktig at alle lærere involveres. Skolens arkitektur blir igjen aktualisert når Kåre påpeker fordelene med å være en liten skole: Lærerne treffes og får kommunisert. Intervjuobjektene påpeker at deres gode rutiner altså er en kombinasjon av arkitektur og en stor dedikasjon til å følge med på elevene sine – den ”enorme ryggmargen” som Rebekka snakket om. Det argumenteres altså for en kort reaksjonstid og gode rutiner.

5.6.4 Tilrettelegging og struktur

Imsdal VGS har svært lave frafallsprosent, men de har allikevel elever som tenker på å slutte, eller som sliter og etter hvert kan være i faresonen. I følge Runar og Rebekka trenger disse elevene hjelp med hverdagen. Elevene trenger rett og slett hjelp til å strukturere hverdagen. Dette inkluderer fritidsaktiviteter og elevens liv utenfor skolen, men dette ser ikke ut til å påvirke lærernes innsats eller ansvarsfølelse: ”Elevene må oppleve suksess. De må få mestringserfaringer, og da får vi hjelpe til med det. Problemet er at de ikke tror de har tid til å gjøre alt verden krever av dem”. Rebekka trekker frem *tilrettelegging* og *struktur* som hovedtiltak mot frafall, og tror kombinasjonen av et system som fanger opp elevene og som deretter bidrar til en mer strukturert hverdag er avgjørende for det lave frafallet de opplever. En slik strukturering av elevenes liv er også svaret på det tidligere diskuterte spørsmålet om ”What’s in it for me?” (se kapittel 5.5). Kunnskapsløftet diskuterer hva som er god læring, og drar fram viktigheten av vaner, og er således relevant i møte med Runar og Rebekkas fokus på struktur:

”God læring er avhengig av driv og vilje hos den enkelte til å ta på seg og gjennomføre et arbeid. Elevenes ytelser påvirkes tydelig av arbeidsvanene de legger seg til på tidlige skoletrinn. Gode arbeidsvaner som utvikles i skolen har nytte langt utover skolens rammer” (Utdanningsdirektoratet, 2016).

Studiens kvantitative undersøkelse viste at Imsdal VGS er gode på variabelen ”tilpasning til eget nivå”. Individuelle planer og strukturering av hverdagen er et konkret tiltak for å få elevene gjennom skolen. Rebekka forteller om elever som er så nedbrutte at de er ute av stand

til å disponere lekser og diverse fritidsaktiviteter: ”Elevene ser ikke lyset i tunellen, men med litt hjelp vil de se at mange kvelder i uka har 3-4 timer som står åpne – uten noen planer. Når de ser dette innser de at hverdagen er overkommelig”. Hvordan begynner man denne prosessen? Runar og Rebekka mener det er viktig med enkle planer og realistiske mål. Det kan være planer fra dag til dag, med samtaler underveis, eller det kan være konkrete ukeplaner. En slik oversikt skal i følge rådgiverne være så konkret og enkel som mulig, og litt etter litt vil elevene se store hull i timeplanene – det betyr at de har mer tid til overs enn hva de faktisk føler. Slik får elevene hjelp til å strukturere livet, og motløshet kan snus til positivitet og framtidshåp. Rebekka forteller om flere episoder hvor elever har opplevd store forandringer som følge av en strukturert hverdag. Enkelt, men effektivt. Det virker logisk.

Det er verdt å merke seg at dette bør være en prosess hvor eleven deltar, og at læreren ikke gjør eleven inaktiv. Rebekka mener det er viktig at eleven inkluderes, og således lærer seg å få kontroll på livet. Noe annet kan i det lange løp være en bjørnetjeneste, mener hun. Rebekka påpeker også viktigheten av oppfølging av planer og mål. Tiltakene må evalueres og følges opp, og det er viktig å følge eleven så lenge som nødvendig. Å beherske ei uke er ikke nok – denne struktureringen skal være med å utvikle en ny måte å tenke på, slik at eventuelle overraskelser (prøver, sykdom, reiser eller andre uventede faktorer) lettere kan håndteres i fremtiden. Når elevenes timeplaner struktureres vil det avdekke elevenes faktiske arbeidsmengde, men også frihet. Alle de fire intervjuobjektene var, i større eller mindre grad, opptatt av elevenes krevende hverdag. Innsatsen som legges ned for å hjelpe elevene med struktur og orden, framstår som et av de viktigste tiltakene ved Imsdal VGS. Elevene trenger altså struktur i alt som er direkte knyttet til skole, for å gjennomføre den videregående opplæringa. De trenger også struktur som frigjør tid i elevenes liv utenfor skolen – de er slitne, mener Runar.

5.6.5 ”Etterspørring er ikke mas! De må føle seg savnet når de ikke har møtt opp”

”Systemet vi har, kan kanskje oppleves som mas ettersom vi er så opptatt av å kontakte eleven og hjemmet så fort. Men, etterspørring er ikke mas – de må føle seg savnet når de ikke har møtt opp på skolen”. Rebekka er tydelig på at skolens gode og (forhåpentligvis) hurtige rutiner er avgjørende for å unngå at elever faller fra. Hun mener det er viktig å kjenne skolens elever, slik at man kan ha velbegrunnede mistanker dersom noen slutter å møte opp. Hvis en elev ikke møter opp etter et par dager, er det viktig at man tar kontakt med eleven eller hjemmet og at aktuelle lærere snakker sammen. ”Dialog og tiltak, dialog og tiltak og dialog

og tiltak”. Effektive og årvåkne lærere synes altså å være viktig for et lavt frafall. Rebekka introduserer også et noe mer emosjonelt aspekt. Hun sier at elevene må *føle seg savnet* når de ikke har møtt opp på skolen. Her får hun støtte av de øvrige intervjuobjektene. På ulike måter formidler de et fokus på å se mennesket i situasjonen. Elever som sliter med motivasjonen, og som til stadighet er fraværende, vil nødvendigvis havne bakpå med tanke på prøver og vurderinger. De fire lærerne er tydelige på at alle elever selvsagt må innfri mange av de samme kravene, men at det er mulig å utøve skjønn og at Opplæringslovens (1998) påbud om tilpasset opplæring kan være et alibi for alternative måter å hjelpe elevene gjennom skolen. Lasse sier blant annet at ikke alle elever får de samme karakterene, og at dette både skyldes resultater på prøver og hvorvidt de faktisk har møtt opp til vurderingssituasjoner eller ikke. Kommer man på få prøver, vil karakteren være deretter, men man kan allikevel ha vurderingsgrunnlag i fagene. I møte med enkelte elevers situasjoner er det viktigere at de føler seg ønsket, savnet og sett, enn at vitnemålet holder et høyt nivå, er budskapet intervjuobjektene forkynner.

5.7 Slitne elever – krevende hverdag og dårlige prioriteringer

”Felles for de fleste elever som slutter på videregående skole, er at dette er siste fase i en lengre prosess der beslutningen om å slutte langsomt modnes” (Mjaavatn og Frostad, 2014). Runar er den av intervjuobjektene som bruker mest tid på å snakke om elevenes krevende hverdag, og han mener elevene er *slitne*. Elevenes hverdag i 2016 inkluderer jobb, trening, sosiale medier, venner, familie og skole. ”Skolen kommer på toppen av alt annet”, utdyper han, og begrunner dette i en kombinasjon av erfaringer som rådgiver, og hypoteser basert på hans observasjoner av tenåringer gjennom titalls år som lærer. Han mener å se en tendens hvor ungdommer overbelastes, og at de aldri evner å strekke helt til. For elever som sliter faglig, og som er i fare for å falle fra, er dette en stor utfordring. I forrige kapittel ble struktur og tilrettelegging nevnt som et viktig tiltak – dette tiltaket er høyst relevant for disse slitne elevene. Både Runar og Rebekka mener at elevenes kamp med gjennomføringen av den videregående opplæringen i stor grad skyldes en krevende hverdag, men også *dårlige prioriteringer*. Det er altså naivt å konkludere med at hverdagen i seg selv er problemet, det er et spørsmål om prioriteringer og valg. Det er her noen elever (ubevisst) begynner med de dårlige rutinene, holdningene og tankene, som i verste fall kan føre til en lang kamp.

Lasse er svært opptatt av elevene sine. Han synes å være svært opptatt av det medmenneskelige aspektet: Han er først og fremst en støttespiller for elevene, ikke en

autoritet. Til tross for at han sitter i skolens ledelse. Lasse viser stor forståelse for at elevene kan ha en vanskelig hverdag, og han nyanserer bildet av disse slitne elevene. Han mener ulike typer *press* er en viktig faktor, og påpeker hvor naturlig det er å prestere dårligere hvis man opplever press og forventninger. Han mener kjøpepress, kroppspress og sexpress er aktuelle faktorer som sliter ut og påvirker elevene. Videre reflekterer han over avhengigheten til mobilen og/eller datamaskinen. Lasse tror ungdommer føler et press for å alltid være tilgjengelig – alltid være online. Dette går utover søvnen, som igjen påvirker stress- og prestasjonsnivå. En avhengighet som utmatt. Runar støtter Lasses tanker om både mobilbruk og ulike typer press, og mener kropp er en voksende utfordring. Han løfter fram sosiale medier som en av mange kilder til dette presset. Det er ingen tvil om at trender og nyheter når ut til mange gjennom den relativt nye teknologien. ”Nå får alle vite hvor forferdelig perfekte de skal være, og hvordan de kan oppnå dette”. Intervjuobjektene synes å være enige om at frafallsproblemet som oftest inkluderer faglige problemer, men det argumenteres også for situasjoner hvor ”alt utenfor skolen” er det som setter i gang problemene. Press og forventninger tærer på elevene, og litt etter litt forandres prestasjoner og rutiner – de gode rutinene Utdanningsdirektoratet (2016) trekker fram som viktige for læring.

Som tidligere nevnt (se kapittel 5.1.7) hadde elevene ved Imsdal VGS negative, statistisk signifikante resultater i variablene emosjonelle vansker og selvvverd. Dette ble ikke presentert for intervjuobjektene, men er allikevel et relevant poeng i drøftingen av slitne elever. Det virker naturlig å godta en korrelasjon mellom emosjonelle vansker og lavt selvvverd og elevenes krevende og slitsomme hverdag. Nå er det slettes ikke slik at jeg konkluderer med at alle elever slites ut og påvirkes av livets krav – Imsdal VGS opplever jo tross alt svært høy gjennomføring. Allikevel er hverdagens krav og forventninger noe intervjuobjektene drar fram som en voksende utfordring, og da kan de ovennevnte variablene være aktuelle. Lærerne i studien opplever at elever i faresonen er slitne, samtidig som de mener den gjennomsnittlige elev også opplever stort press. Dette er en empirisk studie som er interessert i erfaringer og tanker fra lærere med tilgang og innsyn i skolen, og det oppleves sannsynlig at frafall i skolen *kan* skyldes eksterne årsaker. Det ble tidligere referert til Kåres tanker om en krevende hjemmesituasjon, og det er absolutt relevant å diskutere sammenhengen mellom skoleproblemer og en hjemmesituasjon som tærer på eleven. Komplekst og varierende. Med utgangspunkt i intervjuobjektene tanker om årsaker som jobb, trening, forventninger, skole og ulike typer press, er det åpenbart at svaret ikke er enkelt – det er komplekst, og det varierer fra elev til elev. I en rykende fersk melding fra Norges kunnskapsminister, Torbjørn Røe

Isaksen, er *livsmestring* et begrep skolen skal satse på (Kunnskapsdepartementet, 2016). Jeg tror politikerne og lærerne her uttaler seg om det samme, men med ulike vinklinger og erfaringer. På forskjellig grunnlag ser de et behov for å jobbe med elevenes håndtering av livet. Studiens diskusjon av rutiner, strukturering, emosjonelle vansker og slitne elever synes da å være relevant i møte med denne nye formuleringen i stortingsmeldingen.

5.8.1 "Foreldrene kan ikke abdisere som foreldre"

Uansett om eleven sliter faglig eller med livets forventninger og press er det viktig at foreldrene følger med. Rebekka forteller om noen få, men viktige, situasjoner hvor hun mener foreldrene har abdisert. I dette legger hun at foreldrene involverer seg mindre og mindre jo eldre barnet blir. Hun er engasjert i det hun forteller om viktigheten av aktpågivende foreldre: "Det er positivt med en generasjon ungdommer som tar ansvar for eget liv ved å jobbe osv., men foreldrenes ansvar forsvinner ikke selv om barnet jobber og står på". Hun understreker at dette ikke automatisk fører til frafall, eller at hun har mange erfaringer med slik forsømmelse, men hun mener det er viktig å være klar over denne utviklingen. Lasse utdyper ved å understreke viktigheten av å huske at barnas livsmestring ikke beherskes automatisk i det man fyller 18, og at man fortsatt trenger tydelige voksenpersoner – hjemme og på skolen. Her aktualiseres skole-hjem-samarbeidet.

I teorikapitlet ble viktigheten av kommunikasjon mellom skole og hjem diskutert, og Rebekka mener det er viktig at begge parter informerer hverandre om viktige sider ved elevens liv. Blant annet forteller hun om episoder hvor elevene kommer til henne (for å få råd) etter at arbeidsgivere har oppfordret eleven til å avslutte skolegangen, og heller prioritere jobb. "Tragisk", er ordet Rebekka bruker for å beskrive slike oppfordringer. Det er ikke rart at elever opplever hverdagen som krevende og vanskelig hvis de får motstridende beskjeder, av voksenpersoner, om hva de bør gjøre med livet sitt. Jeg tror arbeidslivet vil være et fristende alternativ for mange som strever på skolen. Dersom skolen i lang tid har vært et sted man ikke opplever mestring, og stadig henger etter, virker nok lønnslipper og arbeidslivet fristende. Men det er selvsagt ikke til barnets beste. Lasse viste i sitt intervju en åpenhet for at ikke alle mennesker er skapt for skolen, men konklusjonen var likefullt: Videregående opplæring og utdanning er det beste for elevene – det gir større muligheter og trygghet i framtiden. Det er selvsagt ikke slik at alle arbeidsgivere gjør som de Rebekka viste til, men dette er et godt eksempel på hvordan elevene påvirkes og dras mellom ulike meninger og forventninger. Hvis slike situasjoner oppstår, må foreldrene kobles på. Foreldre og foresatte må ha god innsikt i

barnets liv, uavhengig av barnets alder, og de må være en motsats til arbeidsgivers oppfordring. Rebekka tror foreldre – inkludert henne selv – på mange måter grenser til *snillisme*. I en videre utdypning forklarer hun dette som en tendens hun opplever, hvor foreldre har blitt engstelige for å bli upopulære, og at de kjedelige avgjørelsene gjerne utsettes. Hun tror ikke ”bli på skolen”-budskapet faller i denne kategorien, men reflekterer dog over foreldregenerasjonens vegringer over å være uenig med barnets ønsker. Runar synes også foreldrene bør spille en stor rolle i barnas liv. Han har andre erfaringer enn sin kollega, men også han kan bekrefte trenden med selvstendige barn, som kanskje gjør at foreldrene frikjøpes litt fra rollene sine. Runar mener det er utrolig viktig med det han kaller for *kjøkkenbordveiledning*. Dette er de gode samtalene ved middagsbordet – et sted hvor de voksne virkelig kan engasjere seg i barnas liv. Han tror mange viktige spørsmål om skole og framtid stilles i slike situasjoner, og da er det viktig at man faktisk møtes og benytter seg av disse mulighetene.

5.8.2 ”Vi kan lære av Tyrkia”

Alle fire intervjuobjektene er enige om viktigheten av god dialog med hjemmet, og uttrykket om ”å spille hverandre gode” nevnes. Hvis skolen opplever hjemmet som en aktiv deltaker i elevens liv, og vice versa, kan en god dialog opprettes og vedlikeholdes. I eksemplet Rebekka skisserte, vil det være svært styrkende dersom skolen og hjemmet er klar over utfordringene med arbeidsgiver, og står sammen om et opponerende budskap. Det virker derfor naturlig å godta Rebekkas sitat om foreldre som ikke kan abdisere. Samtidig oppleves det positivt at skolen og hjemmet møter eleven på ulike måter, og således kan holde hverandre oppdatert på ulike utfordringer i elevens liv. Det kan virke selvsagt, men for Rebekka er dette med foreldres ansvar sentralt i arbeidet mot frafall. Lasse støtter sin kollega, og mener Norge har noe å lære av blant annet Tyrkia. Han har besøkt tyrkiske skoler, og erfart et enormt foreldreengasjement. I kapittel 2.3.1 ble samarbeidet mellom skolen og hjemmet definert som essensielt. Det ble blant annet sagt at alle former for samarbeid kan resultere i noe som ville vært umulig å oppnå dersom partene sto alene (Utdanningsdirektoratet, 2012a). Dette harmonerer med Lasses tro på relasjonsbygging – med hjemmet og med eleven. Han mener det er viktig å opparbeide tillit og trygghet mellom partene, og dette må skje så fort som mulig. Her ytrer han en teori om at skolen og hjemmet står hverandre nærmere i Tyrkia. Han viser en bevissthet til kulturelle forskjeller o.l., men hevder likefullt at Norge har et stykke å gå med tanke på å samkjøre foreldre og lærere: ”Det er absolutt mulig å skape flere treffpunkt mellom skolen og hjemmet – større nærhet”. Videre forteller han at Imsdal VGS er en skole

som har god dialog med elevene og deres hjem, og han tror det er viktig med gode relasjoner i møte med faglige- eller sosiale problemer og eventuelt frafall. ”Det er lettere å ta imot råd fra en skole du har positive assosiasjoner til, og som ikke utelukkende er negative erfaringer som konflikt eller krisehåndtering, som frafall i verste fall kan kalles”. Budskapet, slik jeg tolker det, er at arbeidet med trivsel (og dermed; mot frafall) vil oppleves vanskeligere dersom man må begynne relasjonsbyggingen når uhellet allerede er ute. Altså når eleven strever og befinner seg i faresonen for å slutte, gi opp eller ikke oppnå resultatene som kreves for å gjennomføre den videregående opplæringen. Lasse mener skolen og hjemmet har mye ansvar for elevens gjennomføring av skoleløpet. Han beskriver elevene som *barn* – ikke som *elever*. Han begrunner dette med at det er bevisst fra hans side, for å illustrere at det er barn det dreier seg om. Mennesker med manglende erfaring og modenhet – mennesker skolen og hjemmet må ta ansvar for. Intervjuobjektens uttalelser er i overensstemmelse med Utdanningsdirektoratets (2012a) beskrivelse av partene som en enhet – vi – og ikke to parter med ulike mål og meninger.

5.9 Push-out eller drop-out?

Frafall, bortvalg, push-out og drop-out. Tematikken kan kategoriseres og beskrives med mange ulike navn (se kapittel 1.1.2). I forkant av studien var jeg interessert i spørsmålet om hvorvidt feilen er at elever velger å slutte (drop-out), eller om det er et system som gjør at elevene ”må” slutte (push-out). Dette ble intervjuobjektene også spurt om, og jeg ønsker derfor å presentere deres ytringer og meninger, sammen med relevant teori. En viktig presisering her, er at intervjuobjektene fikk en forklaring av spørsmålet. Verden er ikke sorthvit, og det vil derfor være en grunnleggende tanke at det er flere ulike faktorer og svar, men at jeg var interessert i hvilket begrep de mener gir den *beste forklaringen* på problemet.

”Det er en forventning om at elever skal tilpasse seg skolens krav, forventninger og organisering. Når en elev slutter fordi han ikke finner seg til rette faglig og sosialt, omtales det tradisjonelt som ”drop out” eller bortvalg. Årsaken ligger primært hos eleven. Dersom en vender fokus mot skolen og dens manglende evne til å følge opp og inkludere elevene, er kanskje ”push out” eller skoleutstøting et mer dekkende begrep” (Mjaavatn og Frostad, 2014).

Intervjuobjektene mener i all hovedsak at ansvaret er delt, og kombinerer begrepene til et nytt begrep: ”Drush-out”. De mener altså at frafall ofte er en kombinasjon av svikt i systemet og hos eleven selv. Rebekka kommer med en interessant kommentar, og mener at det nok er en del push-out, at skolen ikke evner å tilpasse seg eleven, men at dette skyldes ”push-in”. I dette

legger hun at elever har blitt dyttet inn i studiespesialiserende når de burde få velge yrkesfag. Dyttet inn forklarer hun som ”sterke anbefalinger og forventninger fra hjem, rådgivere eller samfunn”. Her introduseres viktigheten av god veiledning allerede på ungdomsskolen. Den videregående opplæringa har flere valg og muligheter med tanke på fag, og Rebekka forteller om elever som har kjempet seg gjennom grunnskolen og som burde gått praktiske fag på videregående. Dårlige avgjørelser i valg av studiested- og retning synes altså å være en viktig faktor. Kåre mener systemet har større skyld jo yngre barnet er. Altså at barn fra 6-16 kan oppleve å skyves ut, mens man deretter må kunne gi mer av ansvaret over til eleven. Lasse mener skolen må ta mer ansvar enn eleven, mer ansvar enn barna, og forklarer problemene med skolesystemet med sitatet: ”Ikke alle er firkanter – noen er halvmåner”. Dette er i overensstemmelse med Rebekka, ettersom det også her er snakk om ulike elever med ulike kvaliteter og fasonger (i overført betydning). Lasse vinkler sitatet mer mot skolens ansvar enn Rebekkas fokus på valg av studieretning. Han mener frafallet kan reduseres ved at skolen påtar seg mer ansvar for problemet: ”Hvis vi kaller det push-out, og ikke drop-out, tvinges vi (skolen) til større innsats. Dette vil gi store resultater, mener jeg”. Hypotesen er logisk. Hvis skolen tar større ansvar, vil man sannsynligvis jobbe hardere for å være en skole for alle. Når Markussen (2011) forklarer frafallsprosenten som et tall som beskriver hvordan systemet ikke klarer å lage et godt nok tilbud til at eleven evner å fullføre opplæringa (se kapittel 2.2.1), tolker jeg dette som et lignende budskap som Lasses. Lasse ønsker å understreke at han ikke tar ansvaret fra eleven, men at det er en oppfordring til å fokusere på ansvaret man selv har påtatt seg. Ansvaret han sikter til er skolens lovnad i Opplæringsloven (1998), om tilpasset opplæring.

5.10.1 Veien videre for norsk skole

Denne masteravhandlingen tar sikte på å være et empirisk bidrag innenfor frafallsproblematikken. Drøftingens ulike tiltak og bemerkninger forsøker således å være gode råd til andre skoler, lærere og politikere. Allikevel var det et konkret spørsmål i intervjuguiden som eksplisitt etterspurte intervjuobjektene *råd til norsk skole*: Hvordan mener du norsk skole bør jobbe med frafallsproblematikk? Dette spørsmålet blir derfor grunnlaget for drøftingens siste delkapitler, og her vil ovennevnt teori og begreper fra intervjuene nok gjentas, men med nye vinklinger og perspektiv.

5.10.2 Utdanningssamfunn på godt og vondt

Tidligere i avhandlingen (se kapittel 2.5.1) ble Grunnlovens §109 og §110 nevnt. En av de som deltok i studiens kvalitative tilnærming, Lasse, reflekterte over mulighetene elevene i videregåendealder har. Han viste til §109 som gir alle rett til utdanning og videregående opplæring. Lasses syn på saken er ikke til å misforstå, og det er at videregående opplæring er noe som potensielt sett vil ”være kjempepositivt for alle mennesker”, for å sitere. Til tross for sitt syn på skolen som det beste valget, ønsket han også å erkjenne at skolen (kanskje) ikke er det beste for alle. Det er der §110, om statens ansvar for å legge til rette for at mennesker får tjene til livets opphold ved å jobbe, kommer inn i bildet. ”Ikke alle er skapt til å gå skole og utdanning i 12-15 år, tenker jeg av og til”, reflekterer Lasse. Kåre nyanserer dette ved å beskrive samfunnet som et *utdanningssamfunn* som er et resultat av *styrt utvikling*. Han utdyper ved å påpeke de eventuelle farene ved et samfunn som forventer visse ferdigheter, og som legger opp til at alle skal utdanne seg – gjerne så høyt som mastergradsutdanning – og deretter bli bidragsyttere i samfunnet: ”Alle skal ha en master, i denne styrt utviklingen, men så blir folk overrasket når elevene ikke passer inn i det vi ønsker”. Kåre ler oppgitt i sine refleksjoner rundt samfunnets press og forventninger. Det er tydelig at han mener skolesystemet per i dag passer noen, men ikke alle. I spøkefull sjargong legger han til at de som bestemmer i dag, gjerne var teoretisk sterke da de gikk på skolen, og beskriver dagens situasjon med uttrykket: ”Nerdenes hevn”. Det er derfor relevant å stille spørsmål som: Er skolen tilpasset alle? Er skolen et sted alle kan oppleve mestring, eller er skolen et system som ikke evner å imøtekomme halvmånene i samfunnet? Kåre og Lasse formidler altså en bevissthet til samfunnets oppbygning og forventninger, og viser således viktigheten av å være kritisk til hva vi gjør og hvordan vi gjør det. Det kan oppleves paradoksalt at disse dedikerte lærerne, som verdsetter kunnskap og utdanning, er kritiske til utdanningssamfunnet. Allikevel opplever jeg dette som balansert og riktig tankegang. Det ene utelukker ikke det andre. Kritisk tenkning får gjerne en negativ ordlyd, men kritisk refleksjon over skolesystemet anser jeg som et viktig steg i riktig retning.

5.10.3 Relasjoner, arkitektur og lærertetthet

Skolens utforming er en gjenganger i denne studien. Intervjuobjektene ser tydelige sammenhenger mellom skolens arkitektur og trivsel (som må kunne kalles en motsats til frafall). Med Runar i spissen, formidles et tydelig budskap om å bygge mindre skoler. Dette vil være positivt for både læringsmiljøet og elevenes trivsel. Det formidles en klar mening om at relasjonsbygging er lettere ved mindre skoler. Skolestørrelse gjør altså at man rent fysisk

ser og møter elevene oftere, noe som er relasjonsbyggende. I tillegg vil ”få elever” gjøre at man lettere kan knytte bånd med elevenes foreldre og foresatte. Et begrep som flere nevner i sine refleksjoner rundt skolestørrelse og arkitektur, er *lærertetthet*. Imsdal VGS er en relativt liten videregående skole, og har derfor større lærertetthet per elev. Det vil si at forholdene ligger til rette for at elever i feresonen skal ha større muligheter for å bli sett og fulgt opp av flere lærere enn det man gjerne opplever ved større skoler. Runar utdyper med følgende påstand: ”Større skoler har flere lærere enn oss, ja, men det blir ikke proporsjonalt. Og i de store byggene forsvinner elevene lettere uansett”.

Gjennom ulike vinklinger og grader av støtte, bekreftes dette synet av de øvrige intervjuobjektene. De mener skolens arkitektur og elevtall er en uvurderlig faktor for Imsdal VGS. Som sagt, dette er politiske spørsmål. Sammenslåing og effektivisering er overordnede begrep i en slik debatt. Men, studiens mål er å avdekke tanker og tiltak, og skolestørrelse synes således å være et relevant tiltak mot frafall. I tillegg er det i overensstemmelse med Opplæringslovens §9a-2 (1998).

5.10.4 Reformen og helhet – ikke småpikk og lokale tiltak

Eifred Markussen (2011) avslutter sin rapport med å fokusere på viktigheten av store linjer og helhetlige tiltak. Noe intervjuobjektene i større eller mindre grad også berører i sine refleksjoner. Han forteller om Norges viktigste tiltak mot frafall, nemlig Reform 94: ”Reformen bidro til å doble andelen bestått blant dem som begynte på yrkesfag fra 30 til 60 prosent, og reformen fjernet frafallet mellom grunnskolen og videregående”. For å få bukt med et problem har det nok større effekt dersom man går sammen om større prosjekt, enn om man forsøker med mindre tiltak én og én. Med kjepphester som blant annet *arkitektur*, *livsmestring* og *skole-hjem-relasjon* oppfatter jeg intervjuobjektene som enige med Markussen (2011). Kåre forteller at han ikke er i posisjon til å skulle fortelle norsk skole hva som bør gjøres, men er også klar på at det nok er positivt å finne eksempler på gode tiltak, for deretter å gjennomføre dette i et mer helhetlig perspektiv. Lasse mener det er viktig å finne balansen. Han mener skolen per i dag ikke dekker alles behov: ”Skolen skal ikke være bare for de vellykkede”. Dette tolker jeg som en oppfordring til å tenke på hvordan skolesystemet ikke rommer alles evner eller bakgrunn. Med tanke på at Lasse gjennom hele intervjuet er svært tydelig på lovverkets krav om tilpasset opplæring, anses dette som en rimelig tolkning. En rød tråd i de ulike intervjuene, er hvordan frafallsbegrepet langt ifra er forbeholdt de faglige problemene. Uventede faktorer som arkitektur og abdiserende foreldre forteller at det å kunne bli sett, både hjemme og på skolen, gir problematikken et sosialt og emosjonelt preg.

I aller høyeste grad. Studiens fire lærere understreker ofte at deres refleksjoner ikke er en fasit, og at en fasit nok kan være utopisk å drømme om, men de kan bidra med verdifull empiri og kvalifiserte teorier. De framholder skolens evne til å inkludere hele personalet i frafallsarbeid og tiltak som styrkende. Kåre beskriver personalet som et fellesskap der man vet faglærere og andre med relasjon til eleven, deler den samme viljen til å hjelpe eleven. Så kanskje det er slik Markussen (2011) antyder, når han forteller om Reform 94, og avslutter med å spørre om det er viktigere med omfattende, systematiske og helhetlige statlige reformer i stedet for små regionale eller lokale enkelttiltak?

6.0 Konklusjon

Imsdal VGS framstår som en *balansert* skole, først og fremst. Studiens hovedfokus har vært på intervjuobjektene tanker om årsaker og mulige tiltak mot frafall, og gjennomgående for studien er følelsen av lærere som balanserer skolehverdagen på en god måte, og at dette er positivt for skolens fullføringsprosent. Akademisk fokus, men likeverdige bevissthet på enkeltmennesket. Forventninger og krav, men samtidig formidling av at ikke alle skal klare det samme. Lærerne snakker naturlig om faglige mål, som ofte er høye og krevende. Samtidig formidles et poeng som trumfer det akademiske: Skolen må se enkelteleven, og hjelpe vedkommende gjennom skoleløpet. Mine analyser av studiens kvantitative- og kvalitative undersøkelser peker i samme retning – det er sammenhenger mellom elevenes undersøkelser og intervjuobjektene tanker og refleksjoner. Studiens problemstilling er: *Hvilke kjernefaktorer og verdier kjennetegner arbeidet ved en skole med lavt frafall?*

Relasjonsbegrepet framstår som den viktigste kjerneverdien i denne studien. Et begrep som gjentas og som inkluderes i diskusjoner av andre faktorer og funn. Lærerne forteller om å være engasjerte i elevenes liv, og de omtaler Jan Spurkeland som en sentral inspirasjonskilde i kollegiet. Med tanke på elevenes gode resultater i variablene lærerstøtte, motivasjon, tilpasning og opplevelse av skolen (akademisk og sosialt) virker det naturlig å anta at gode relasjoner er en medvirkende faktor. Skolens arkitektur er også et svært interessant og relevant funn. Intervjuobjektene er tydelige på at skolens utforming hjelper dem med å se elevene – i tillegg til at elevene blir sett av hverandre. Dette er en faktor som sannsynligvis ikke var bevisst da skolen ble reist, men beskrives av intervjuobjektene som én av grunnene til at de har så høy gjennomføringsprosent. Denne faktoren var uventet, men oppleves høyst relevant. Arkitektur og relasjoner blir således to faktorer som synes å følge hverandre ved Imsdal VGS. Kan hensiktsmessig utforming legge til rette for relasjonsbygging?

Slitne elever og deres behov for rutiner og struktur framheves av intervjuobjektene som en stor utfordring, og som de mener det er essensielt å ta på alvor. Her forteller samtlige lærere om elever med krevende hverdager, og de antyder at skolen ikke kommer i første rekke. Det ovennevnte fokuset om livsmestring er i så fall et godt tiltak. Lærerne forteller om elever som sliter seg ut med jobb og diverse fritidsaktiviteter, og at dette i kombinasjon med faglige problemer er tydelige årsaker til frafall. Her må både skolen og hjemmet være årvåkne. Det er kritisk at det iverksettes tiltak som hjelper eleven til å finne tid og krefter til skolearbeidet, og de må bevisstgjøres på viktigheten av skole. Jobb og påfølgende lønsslipper kan være et

sterkt insentiv for elevene, men som Lasse flere ganger sa: ”Vi voksne må gi et annet og mer modent perspektiv”. Tett oppfølging er naturligvis viktig og forhåpentligvis vanlig i skolen, men rådgiverne forteller om et særskilt behov for oppfølging og veiledning for de elevene som strever med fullføring av skolen. Disse elevene trenger hjelp med å strukturere livet, og her forteller lærerne ved Imsdal VGS om en mentalitet der kollegiet er villig til å gå den ekstra mila, og noen (særlig rådgiverne opplever dette) må gå i kjelleren med elevene.

Jeg tror denne studien har avdekket relevante og interessante funn. Intervjuobjektene forteller lidenskapelig om sine tanker om årsaker, og deler av sine tiltak mot frafall. Dette er lærere som har alt fra seks til 20 års erfaring i norsk skole. Det tyder på erfaring og dermed et godt grunnlag for å se hvordan skolen utvikler seg – med et kvalifisert og kritisk blikk. I en videre forskning ville det vært interessant å forske ved flere videregående skoler. Skoler med ulik størrelse og utforming. Ville like forhold gitt like resultat, eller er frafallet ved Imsdal VGS et resultat av andre, uoppdagede faktorer. Uavhengig av metodisk tilnærming, valg av skoler og utvalg tror jeg denne studien har diskutert sentrale tema. Alt fra de forventede drøftingene av motivasjon og viktigheten av mestringserfaringer, til det mer overraskende funnet arkitektur. Det har vært svært interessant å skrive denne avhandlingen som en del av et større forskningsprosjekt, og den store, kvantitative datamengden har vært interessant. Allikevel ville en videre forskning på området, med intervju av *elever* ved en skole med så lavt frafall, vært interessant. Her kunne man sammenlignet lærernes tanker om det lave frafallet, med elevenes svar på hvorfor de trives og fullfører.

7.0 Litteratur

- Bandura, A. (1977). "Self-efficacy: Toward a unifying theory of behavioral change". *Psychological Review*, 84, 191-215.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall.
- Befring, E. (1998). *Forskningsmetode og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Creswell, W. J. (1998). *Qualitative Inquiry and Research Design. Choosing Among Five Traditions*. Sage Publications inc., Thousand Oaks.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). "The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and Self-determination of Behavior." *Psychological Inquiry* 11(4): 227-268.
- Deci, E.L. & Ryan, R. (2002). Overview of Self-Determination Theory: An Organismic Dialectical Perspective. E.L. Deci & R.M. Ryan (Red.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. (s. 3 – s. 37.) The University of Rochester Press.
- Gibbs, G. (2007). *Analyzing qualitative data*. London: Sage Publications
- Glesne, C. & Peshkin, A. (1992). *Becoming qualitative researchers: An introduction*. New York: Pearson Longman Publishing
- Gudmundsdottir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I Moen, T. og Karlsdottir, R. (red.). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget.

Hjardemaal, F. (2014). Vitenskapsteori. I Kleven, T. A. (red.), Hjardemaal, F. og Tveit K. (2014). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode: En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Bergen: Fagbokforlaget.

Imsen, G. (2005). *Elevers verden: Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.

Kunnskapsdepartementet (2016). Regjeringen har høye ambisjoner for Norge som kunnskapsnasjon. Hentet 27.04.16 fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/463727db34e74df680a9ef4b62b90052/innhold-i-meldingen-punkter-oppsummert.pdf>

Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

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

Lovdata (2002). *Opplæringsloven*. Hentet 09.03.16 fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

Lovdata (2015). *Grunnloven (Kongeriket Norges Lov av 1814, sist endret 01.06.15)*. Menneskerettigheter. Hentet 01.04.16 fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1814-05-17#KAPITTEL_5

Markussen, E. (2011). *Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land*. Hentet 09.03.16 fra https://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Markussen.pdf

Mathisen, K. M. (2011). *Frafall eller bortvalg? Nyere begrepsendringer i omtale av frafallsproblematikken i videregående opplæring*. Masteroppgave i sosialt arbeid, Universitetet i Oslo.

Mjaavatn, P.E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole: Er ensomhet en viktig faktor?. *Spesialpedagogikk*, 0114, 48-54.

Nilsen, S.E. & Wasenden, W. (2005). Kvantitative metoder for datainnsamling og analyse. I Arntzen, E & Tolsby, J.(red.), *Studenten som forsker i utdanning og yrke: Vitenskapelig tenkning og metodebruk* (s. 253-261). Høgskolen i Akershus.

Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T., Sørli, M-A., Manger, T. & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge. Teoretiske og praktiske tilnærminger*. Bergen: Fagbokforlaget

Olsen, M. I., & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.

Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.

Ringdal, K. (2007). *Enhet og mangfold. Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet: Fra vitenskapsteori til feltarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget

Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforlaget.

Skinner, B. F. (1960). *Science and human behavior*. USA: The MacMillian Company.

Skoleporten (2016). *Videregående skole – Gjennomføring*. Hentet 29.03.16 fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaende-skole/gjennomfoering/gjennomfoering/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=37&underomrade=44&skoetype=1&skoletypemenuid=1&sammenstilling=1>

Spurkeland, J. (2011). *Relasjonspedagogikk – Samhandling og resultater i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.

Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.

Tjora, A. (2012). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Utdanningsdirektoratet (2012a). Hjem-skole-samarbeid. Prinsipper for samarbeidet mellom hjem og skole. Hentet 18.03.16 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Prinsipper-for-samarbeidet-mellom-hjem-og-skole/>.

Utdanningsdirektoratet (2012b). Hjem-skole-samarbeid. Skolens rolle og ansvar. Hentet 31.03.16 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Skolens-rolle-og-ansvar/>

Utdanningsdirektoratet (2012c). Hjem-skole-samarbeid. Foreldres rolle. Hentet 31.03.16 fra <http://www.udir.no/Laringsmiljo/Bedre-laringsmiljo/Hjem-skole-samarbeid/Foreldres-rolle/>

Utdanningsdirektoratet (2014a). Tall og forskning: Liten økning i andelen som fullfører videregående. Hentet 09.03.16 fra <http://www.udir.no/Tilstand/Analyser-og-statistikk/Statistikknnotater/Liten-okning-i-andelen-som-fullforer-videregaende/>.

Utdanningsdirektoratet (2014b). Gjennomføringstall videregående opplæring – status august 2014. Hentet 29.03.16 fra http://www.udir.no/contentassets/473015895c3f4485957ad0dac071aca2/publiseringnotat_gjennomforingstall_vgo.pdf

Utdanningsdirektoratet (2016). *Generell del av læreplanen*. Hentet 09.03.16 fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Det-arbeidande-mennesket/>.

Vallerand, R.J. & Ratelle, C.F. (2002). Intrinsic and Extrinsic Motivation: A Hierarchical Model. In E.L. Deci & R.M. Ryan (Eds.) (2002). *Handbook of Self-Determination Research*. (s. 37 – s. 65). The University of Rochester Press.

8.0 Vedlegg – Intervjuguide

Oppvarmingsspørsmål:

- Hvor lenge har du jobbet i norsk skole?
 - Har du jobbet på andre nivå enn VGS?
 - Hvor mange VGS har du jobbet på?
- Hvilken rolle har du ved din arbeidsplass?
 - Underviser du, og evt. i hva?
- Hvor ofte er du i kontakt med skolens elever?
 - Blir relasjonen mellom ansatte og elever utelukkende profesjonell, eller er det et sosialt aspekt ved interaksjonen mellom dere?
- Hvordan tror du skolens elever beskriver skolen?

Refleksjonsspørsmål:

- Hva skiller Imsdal VGS fra andre videregående skoler?
 - Hva kjennetegner miljøet ved Imsdal VGS?
- Hvilke faktorer mener du er sentrale for at skolens elever skal trives, lære og fullføre skolegangen?
- Hva motiverer elevene ved denne skolen?
- Hva i elevenes liv utgjør en trussel for fullføring av skolegangen?
- Snakker du ofte med elever som viser tegn til å ville gi opp, som vil velge bort skolegangen sin?
- Hvor bevisste vil du si at dere er på frafall?

- Inkluderes alle lærerne ved skolen i arbeidet mot frafall? Eksempelvis faglærere, kontaktlærere, faste vikarer o.l.
- Hva gjør dere for å hindre frafall?
- Tror du skoler som opplever å ha lav frafallsprosent lettere kan glemme at dette er en reell utfordring?

Avrundingsspørsmål:

- Hvordan mener du norsk skole bør jobbe med frafallsproblemene? Har du noen konkrete tiltak eller tanker?
- Hvilken rolle bør hjemmet spille i møte med frafallsproblemene hos eleven?
- Vi snakker ofte om *drop-out* og *push-out* i møte med tematikken frafall. Hvilket begrep mener du er mest beskrivende?
- Åpent spørsmål: Er det noe du ønsker å legge til?