

Line Johnsen

"Læreren tok meg under vingene"

En fenomenologisk-hermeneutisk studie av hvordan samspillet mellom elev og skole virker inn på frafall på yrkesfaglig utdanningsprogram

Masteroppgave i Rådgivning for barn og ungdom

Veileder: Thomas Szulevicz

Juni 2023

Line Johnsen

"Læreren tok meg under vingene"

En fenomenologisk-hermeneutisk studie av hvordan samspillet mellom elev og skole virker inn på frafall på yrkesfaglig utdanningsprogram

Masteroppgave i Rådgivning for barn og ungdom
Veileder: Thomas Szulevicz
Juni 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap
Institutt for pedagogikk og livslang læring



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Bakgrunn

I denne kvalitative studien har hensikten vært å belyse hvordan elever og lærere opplever frafall på yrkesfaglig utdanningsprogram. Frafall i videregående har i en årrekke vært en samfunnsbekymring som har ført til at utdanningsmyndighetene har iverksatt flere nasjonale tiltak, uten at en med sikkerhet kan si at det har ført til mindre frafall. Det er forsket mye på frafall i videregående, og det pekes på til dels sammensatte og komplekse årsaksforklaringer. Enkelte studier viser til individuelle forhold ved elevene, mens andre legger mer vekt på forhold ved skolesystem og samfunn når frafall forklares. I denne studien har jeg valgt å la samspillet mellom elever, skole og skolesystem være sentrum for forskningen. Prosjektets problemstilling er som følger:

Hvordan opplever elever og lærere at samspillet mellom elev og skole virker inn på frafall på yrkesfaglig utdanningsprogram?

Metode

I semistrukturerte intervju forteller tre tidligere elever om sine opplevelser og erfaringer med frafall på yrkesfaglig utdanning ved videregående skoler i Trøndelag. I et fokusgruppeintervju med fire lærere fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram, reflekterer lærere over sine erfaringer med frafall i videregående. Det var i alt syv informanter som deltok i undersøkelsen. Studiens metode ses i lys av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming og analyseprosessen er basert på meningsfortetting i nær forståelse med Kvale & Brinchmann (2021). Etter tolkning og analyse av datamaterialet, kom jeg frem til tre kategorier som kan belyse problemstillingen. Studiens teorigrunnlag er strukturert i henhold til Tintos (1993) frafallsteori, med særlig søkelys på sosiale og akademiske forhold ved frafall.

Resultat

De tre kategoriene som kom til syne etter analytisk tolkning av data ses i lys av sosiale og akademiske forhold ved frafall. Den første kategorien er knyttet til sosiale forhold og viser at elevenes relasjon til lærer er særlig betydningsfull for elevenes skolegjennomføring. I denne sammenhengen var elevene ekstra opptatt av emosjonell lærerstøtte. Den andre kategorien var også av sosial karakter, og vitner om at det er viktig for elever å ha venner på skolen. Gode sosiale relasjoner bidrar til at elever trives, møter opp mer, samt føler tilhørighet til skolen. Den tredje kategorien omhandler akademiske forhold, og synliggjør at noen elever opplever at det er mye og vanskelig teori på yrkesfaglig utdanningsprogram. Omfanget av teori gir mindre mestring og motivasjon som igjen virker negativt inn på skolegjennomføring. Det ser ut til å være et dynamisk gjensidig forhold mellom sosiale og akademiske faktorer knyttet til elevenes læringsmiljø og til frafall. Samtidig viser empirien at elevenes forutsetninger og bakgrunnsforhold også har betydning for skolefullføring. Det er allikevel elevenes erfaringer i møte med sosiale og akademiske forhold i skole og skolesystem som har størst påvirkning på frafallsprosessen.

Konklusjon

Studien avdekker at et trygt og godt skolemiljø, venner på skolen og en god relasjon til lærer har vesentlig betydning for elevers fullføring i videregående skole. Det er særlig emosjonell støtte fra lærer som peker seg ut som den mest betydningsfulle faktoren i lærer-elev relasjonen. Selv om elever har utfordringer knyttet til egen helse eller andre bakgrunnsforhold, ser det ut til at en trygg og god relasjon til lærer kan kompensere for noe av dette. Elever erfarer at det kan være mye og vanskelig teori på yrkesfag. En teoretisert opplæring bidrar til at undervisningen oppleves mindre relevant, og gir begrenset mestring og motivasjon. Det kommer tydelig frem at det er behov for en mer

fleksibel og praktisk organisert yrkesfagopplæring. Det betyr at elever med svakere teoretiske forutsetninger og som ønsker en praktisk utdannelse, har behov for en bedre tilpasset opplæring som bidrar til at flere kan lykkes med yrkesfaglig utdanning.

Nøkkelord

Frafall, elever, yrkesfag, videregående skole og kvalitativ forskning.

Abstract

Background

The purpose of this qualitative study has been to shed light on how students and teachers experience dropouts in vocational education programs. For several years, dropping out of upper secondary school has been a societal concern that has led the education authorities to implement several national measures, without this appearing to have led to any reduction in number of dropouts. Much research has been done on dropouts in upper secondary school, and complex causal explanations are pointed out. Some studies point to individual aspects of the students as a significant explanatory factor for leaving school, while others emphasize aspects of the school system and society. In this study, I have chosen to let the interaction between pupils, school and school-system be the center of the research. The research question for the project is as follows:

How do students and teachers perceive that the interaction between pupil and school affects dropout in vocational education programs?

Method

In semi-structured interviews, three students talk about their experiences with dropping out of vocational education programs at upper secondary schools in Trøndelag. In a focus group interview with four teachers from different vocational education programs, teachers reflect on conditions that leads to pupils leaving school. A total of seven informants participated in the survey. The study's method is viewed thru a phenomenological-hermeneutic approach, and the analysis process is based on condensation of meaning in close understanding with Kvale & Brinkmann (2021). After interpreting and analyzing the data material, I came up with three categories that can shed light on the problem. The study's theoretical basis is structured around Tinto's (1993) dropout theory, with a particular focus on social and academic aspects of dropout.

Result

The three categories that emerged after analytical interpretation of data are viewed considering sociable and academic aspects of dropout. The first category is related to social conditions and shows that the students' relationship with the teacher is particularly important for the students' school implementation. In this context, the pupils were extra concerned about emotional support. The second category was also of a social nature, noting that it is important for students to have friends at school. Good social relationships help pupils thrive, attending more and feeling a sense of belonging to the school.

The third category deals with academic matters and shows that that some pupil experience that there is a lot and difficult theory on vocational education programs. Difficult theory provides little coping and motivation, which in turn negatively affects school completion. It appears to be dynamic relationships between social and academic factors related to the pupil's learning environment and to dropping out. At the same time, the empirical evidence shows that the pupils' background circumstances and the prerequisites they bring with them into school also have an impact on school completion. However, it is the pupil's experiences in the encounter with the social and academic conditions in school and the school system that have the greatest effect on the dropout process.

Conclusion

The study reveals that a safe and good school environment, friends at school and a good relationship with the teacher are important for pupils' training in upper secondary school. Emotional support from the teacher stands out as a most significant factor in the teacher-student relationship. Although students have challenges related to their own

health or other background circumstances, it appears that a safe and good relationship with the teacher can compensate for some of this. Students also experience that there is a lot of difficult theory in vocational subjects. Theorized education contributes to teaching being perceived as irrelevant, and results in less mastery and motivation. There is a need for a more flexible and practically organized vocational education, so that pupils who want a practical education can receive better differentiated instruction. This can in turn lead to more pupils succeeding in completing vocational subjects in upper secondary school.

Keywords

Drop-out, pupils, vocational subjects, upper secondary school, and qualitative research.

Forord

En lang, lærerik, utviklende og krevende prosess er snart over og med det er det på sin plass å rette en takk til alle som har bidratt til at jeg har klart å gjennomføre dette mastergradsprosjektet.

Takk til informantene som var villig til å dele sine erfaringer med meg, uten dere ville ikke dette prosjektet vært mulig. Takk til min veileder Thomas Szulevicz for konstruktive tilbakemeldinger, gode råd og innspill underveis i skriveprosessen.

Takk til arbeidsgiver som har lagt til rette for at jeg fikk mulighet til å ta denne videreutdanningen.

Takk for støtte og gode samtaler til kollegaer, venner og familie. Til slutt en ekstra takk til Helen og Lise Helene mine studievenninner de siste to årene, dere har vært gode drøftingspartnere i denne prosessen.

Trondheim, mai 2023.

Line Johnsen

Innholdsfortegnelse

Figurer.....	xii
Kapittel 1 Innledning.....	1
1.1 Oppgavens tema og hensikt.....	1
1.2 Oppgavens oppbygging.....	2
1.3 Hvordan definere frafall.....	2
Kapittel 2 Teoretisk rammeverk.....	4
2.1 Tintos teori om frafall.....	4
2.2 Akademiske faktorer ved frafall.....	5
2.2.1 Frafall på yrkesfaglig utdanningsprogram.....	5
2.2.2 Tilpasset opplæring og tilrettelegging.....	6
2.2.3 Mestring og motivasjon.....	7
2.2.4 Teoretisering av yrkesfagene.....	9
2.3 Sosiale faktorer ved frafall.....	10
2.3.1 Tilhørighet til skolefelleskapet.....	10
2.3.2 Lærer-elev relasjonen.....	12
2.4 Bakgrunnsfaktorer ved frafall.....	13
Kapittel 3 Metode.....	15
3.1 Kvalitativ metode.....	15
3.2 Fenomenologisk - hermeneutisk tilnærming.....	15
3.3 Datasamling – semistrukturert intervju og fokusgruppeintervju.....	16
3.3.1 Utvalg.....	16
3.3.2 Semistrukturert intervju.....	17
3.3.3 Fokusgruppeintervju.....	17
3.3.4 Intervjuguide.....	18
3.3.5 Gjennomføring av semistrukturert-intervju.....	18
3.3.6 Gjennomføring av fokusgruppeintervju.....	19
3.4 Transkribering.....	20
3.5 Analyse.....	20
3.6 Studiens kvalitet.....	21
3.7 Etske refleksjoner.....	22
3.8 Forforståelse.....	23
3.9 Metodiske overveielser.....	23

Kapittel 4 Presentasjon av resultater	25
4.1 Presentasjon av informanter	25
4.2 Sosiale forhold ved frafall	26
4.2.1 «Læreren tok meg under vingene»	26
4.2.2 «Det er viktig å ha venner på skolen»	29
4.3 Akademiske forhold ved frafall	30
4.3.1 «Det var overveldende mye teori i programfagene»	30
4.4 Bakgrunnsforhold ved frafall	32
4.5 Oppsummering av resultater	33
Kapittel 5 Drøfting	34
5.1 Sosiale forhold ved frafall	34
5.1.1 «Læreren tok meg under vingene»	34
5.1.2 « <i>Det er viktig å ha venner på skolen</i> »	37
5.2 Akademiske forhold ved frafall	40
5.2.1 «Det var overveldende mye teori i programfagene»	40
5.3 Kritikk til Tintos teoretiske modell	44
5.4 Oppsummering	44
Kapittel 6 Avslutning	46
6.1 Sosiale forhold ved frafall	46
6.2 Akademiske forhold ved frafall	47
6.3 Avsluttende refleksjoner	47
Referanseliste	49
Vedlegg	54

Figurer

Figur 1 – Tinto's frafallsmodell	5
--	---

Kapittel 1 Innledning

1.1 Oppgavens tema og hensikt

Frafall i videregående skole og især på yrkesfaglig utdanningsprogram har i en årrekke skapt bekymring hos utdanningsmyndigheter og på samfunnsøkonomisk nivå i Norge og i flere andre vestlige land. Det å ha arbeid og være en del av et fellesskap er for de fleste mennesker viktig for å ha et godt liv, og veien til jobb og samfunnsdeltakelse skjer i dag fortrinnsvis gjennom utdanning. I et samfunnsperspektiv er det ønskelig at flest mulig unge tar utdanning og kommer i jobb, slik at de kan arbeide og betale skatt og derved bidra til felleskapets velferd (Reegård & Rogstad, 2016; NOU:2019:2).

Siden reform 94 gav rett til videregående opplæring for alle unge mellom 16 og 19 år, har frafall ligget stabilt på rundt 30 prosent. De siste årene har frafallet sunket noe og i perioden 2015-2021 var det rundt 90 prosent som fullførte på studieforberevende utdanningsprogram, mens det var 70 prosent som fullførte på yrkesfaglige program (Statistisk sentralbyrå, 2022). Å få flere til å fullføre videregående har vært på dagsorden gjennom mange år, og en rekke tiltak har blitt iverksatt. *Ny GIV og Program for bedre gjennomføring* er to av de større nasjonale satsningene det siste tiåret. Det siste initiativet fra myndighetene i denne sammenhengen er *Fullføringsreformen*, som blant annet innebærer en utvidelse av retten til videregående opplæring (Meld. St. 21 (2020-2021)).

Elever som starter i videregående kan være skolelei eller mangle motivasjon etter mange år i en teoritung og lite praktisk grunnskole. Mange ser derfor frem til å starte på en yrkesfaglig utdanning, der de har forventninger om en mer praktisk opplæring. For mange elever vil overgangen til videregående skole være en ny start på en utdanning de selv har valgt. Elevene er forskjellige og de kommer til videregående med ulike forutsetninger, erfaringer og bakgrunn. Hvordan elevene opplever møtet med videregående skole kan vise seg å få betydning for deres skolehverdag og gjennomføring.

Som rådgiver på yrkesfaglige utdanningsprogram møter jeg elever som av ulike grunner strever med å gjennomføre videregående. Elevene kan ha sammensatte vansker knyttet til læring, relasjoner, helse eller familieforhold. Elevenes forutsetninger og vansker kan virke inn på deres skoletilværelse. Noen opplever at skolen er et stabilt og trygt element i deres hverdag, mens andre kjenner at skoletilværelsen er mer utrygg og krevende. For elever som strever i skolen erfarer jeg at en trygg og god relasjon til lærer kan være vesentlig.

Når frafall skal forklares er det nødvendig å ta hensyn til både individ-, system- og samfunnsperspektivet, oppmerksomheten i denne oppgaven rettes vesentlig mot det skolen og systemet kan bidra med. Som rådgiver er jeg opptatt av å forstå hvilke faktorer som leder til frafall, og hva som kan forhindre at en stor andel elever ikke fullfører. Ytterligere kunnskap om disse forholdene kan trolig føre til at skolen i større grad kan bidra til å forbygge frafall.

På bakgrunn av dette vil hensikten med denne studien være å skape forståelse og innsikt i hva som fører til at elever på yrkesfaglige program avbryter opplæringen. Hvordan samspillet mellom elever, skole og skolesystem virker inn på frafall, vil derved være et sentralt utgangspunkt i forskningen. Selv om elevstemmen er det sentrale i denne studien, ønsker jeg også å undersøke læreres perspektiver i håp om å nyansere eller avdekke flere sider av temaet.

På bakgrunn av studiens hensikt har jeg kommet frem til følgende problemstilling:

Hvordan opplever elever og lærere at samspillet mellom elev og skole virker inn på frafall på yrkesfaglig utdanningsprogram?

1.2 Oppgavens oppbygging

Innledningskapittelet i oppgaven inneholder oppgavens tema, problemstilling, oppbygging og begrepsavklaring. I kapittel to beskrives litteratur og forskning som er relevant for å belyse temaet frafall i videregående skole. Jeg har valgt å støtte meg til en teoretisk modell som det redegjøres for i dette kapittelet. Deretter vil prosjektets forskningsmetode og valg som er gjort underveis i prosessen beskrives i kapittel tre. Studiens resultater og funn blir analysert og gjengitt i kapittel fire, mens resultatene drøftes opp mot teori, forskning og erfaringer i kapittel fem. I kapittel seks konkluderes og avsluttes oppgaven med noen refleksjoner rundt studiens resultat, praktiske implikasjoner og videre forskning.

1.3 Hvordan definere frafall

Utdanningsmyndighetene har satt en grense for gjennomføring av videregående opplæring. Det betyr at elever som ikke har fått studie- eller yrkeskompetanse 5 år etter at de har begynt i videregående opplæring defineres som frafallselever (Reegård & Rogstad, 2016).

Enkelte utdanningsforskere benytter begrepet bortvalg om elever som slutter uten at de har strøket. Bortvalg innebærer at man tar et valg, og peker dermed mer i retning av individuelle årsaker til avbrudd (Markussen & Seland, 2012). Frafall benyttes når man ser temaet fra en mer systemisk side. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte begrepet frafall, da jeg opplever at begrepet er mer nøytralt og bedre kjent i frafallsdebatten.

Markussen & Seland (2012) omtaler elever som slutter etter vg1 eller vg2 for overgangssluttere. Det kan også være elever som ikke har fått læreplass etter vg2, eller som ikke har søkt læreplass. Denne studien omhandler ikke elevgruppen som slutter i læretida, ettersom det er opplæringskontorene som følger opp elevene i denne perioden.

I Norge har man et krav om å gjennomføre videregående opplæring i løpet av fem år, mens en del land praktiserer andre gjennomføringskriterier. I Danmark defineres ikke frafall før det har gått 25 år etter ungdomsskole og i Nederland ved fylte 23 år. EU operer med frafall ved 18-24 år, men ikke dersom man fortsatt er i opplæring (Reegård & Rogstad, 2016). Vogt (2017) mener vi er utålmodige med de unge når vi i definerer frafall ut fra slike strenge kriterier, især sett i lys av en internasjonal kontekst. Han mener at dette spesielt har gått utover yrkesfagene som er avhengig av læreplasser for å fullføre opplæringen. En slik hindring eksisterer ikke på studieforberedende utdanningsprogram der gjennomsnittsalderen for fullføring 21 år, mens den er 28 år på yrkesfaglige program.

Mange fullfører altså sin opplæring etter det som er forventet i henhold til den norske frafallsdefinisjonen (Vogt, 2017). Når man sammenligner frafall med andre land er det nødvendig å ta høyde for at det er betydelige forskjeller i hva opplæringen i de ulike landene innebærer. Det er variasjoner i forhold til om opplæringen foregår i skolen, eller om deler av den skjer i arbeidslivet. Det er også ulikt hvor gamle elevene er når de begynner i videregående, samt at varighet og innhold i utdanningene er forskjellige.

Kapittel 2 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil teoretisk rammeverk og relevant forskning presenteres. Jeg har valgt å støtte deler av studien på frafallsteorien til Tinto (1993), og strukturer derved oppgaven i tråd med denne modellen. Etter presentasjon av frafallsteorien vil forskning og perspektiver på frafall i videregående opplæring belyses. Underveis i oppgaven vil det henvises til relevant lovgivning og forskrifter. I tråd med Tintos teori vil oppgavens sentrum rettes mot samspillet mellom elever, skole og skolesystem.

2.1 Tintos teori om frafall

En modell som kan bidra til å forstå frafall er Vincent Tintos (1993) teori. Dette er en interaksjonssystem-modell basert på frafall fra amerikanske college. Selv om Tintos frafallsteori er myntet på høyere utdanning, anses den å være relevant som teoretisk og analytisk blikk på forståelse av frafall i videregående skole. Det er likevel verdt å merke seg noen forskjeller som kan være av betydning. Studenter i høyere utdanning er ofte eldre enn de som går i videregående, de bor i større grad utenfor hjemmet og noen betaler for egen utdanning.

Tintos frafallsteori har en sosiologisk karakter, og er basert på et interaksjonistisk perspektiv (Tinto, 1993). En slik tilnærming er relevant for prosessorienterte studier der man utforsker hvordan samhandling mellom individer skjer. Denne retningen er empirisk nær og innebærer et fenomenologisk vitenskapssyn (Thagaard, 2018).

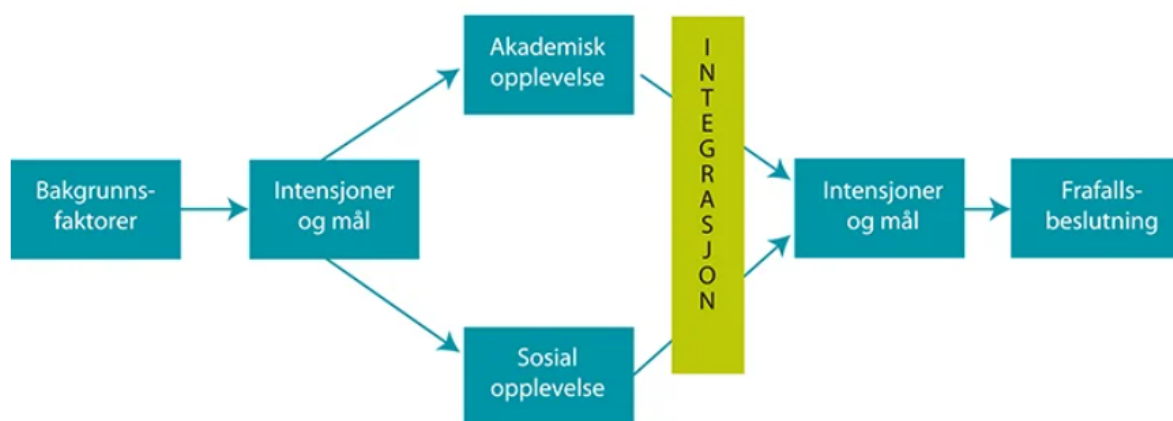
Frafallsteorien er en modell av et utdanningssamfunn som legger vekt på pedagogiske prosesser gjennom sosiale og intellektuelle fellesskap. Teorien søker å forklare hvordan interaksjoner mellom individer i institusjonens (skolens) akademiske og sosiale systemer og samfunn, kan lede til at personer slutter før de har fullført sin utdanning. Personenes individuelle egenskaper må ses i lys av den sosiale og intellektuelle konteksten de befinner seg i, i tillegg vil den enkeltes bakgrunn og egenskaper virke direkte eller indirekte inn på deres mål, innsats, motivasjon og evne til å gjennomføre utdanning (Tinto, 1993).

I teorien trekkes også målforpliktelse og institusjonell forpliktelses frem. Målforpliktelse handler om forpliktelse til personlige, pedagogiske og yrkesmessige mål, og evnen til å jobbe for å nå målene. Institusjonell forpliktelse viser til personens forpliktelse til skolen man går på, og sier noe om hvorvidt man er villig til å jobbe for å nå målene innenfor skolens rammer. Målforpliktelse og institusjonell forpliktelse sammen med eksterne forpliktelser, og bidrar til betingelser for interaksjoner mellom medlemmer i skolesamfunnet (Tinto, 1993).

Interaksjon med andre medlemmer (elever) og med ansatte (lærere og støtteapparat) i institusjonen er sentralt for at personer skal gjennomføre utdanning. Interaksjon mellom elever er viktig for å etablere sosiale bånd som bidrar til integrasjon i skolens sosiale samfunn, som igjen gir økt forpliktelse til skolen. Integrasjon viser i denne konteksten til studentens grad av tilpasning og involvering i det totale studiemiljøet. Interaksjon med skolen fører gjerne til økt engasjement og øker utholdenheten, mens mangel på interaksjon kan øke sjansen for sosial isolasjon og avbrudd. Positive interaksjoner elevene imellom og mellom lærere og elever kan bidra til sosial tilhørighet til skole og til medelever, som igjen gir bedre intellektuell utvikling og integrasjon i det akademiske systemet i skolen (Tinto, 1993).

Akademisk integrasjon handler om elevenes engasjement og deltakelse i undervisning. Akademiske faktorer involverer læringsaktiviteter, tilbakemeldinger fra lærere, tilgang på støtte og veiledning, samt faglig mestring og motivasjon for å nå de målene man har. Større faglige utfordringer og nederlag kan virke negativt inn på skolegjennomføringen. Akademisk integrasjon kan føre til økt faglig innsats og motivasjon, som er viktig for å fullføre skolen. Det betyr ikke at full integrasjon sosialt og akademisk er nødvendig for at elever skal fullføre, men en viss grad av involvering i systemene er nødvendig om man skal lykkes med å gjennomføre utdanning (Tinto,1993).

Tinto ser altså frafall som en prosess der forhold ved læringsmiljøet virker inn på akademisk og sosial utvikling, som derav kan lede til avbrudd eller gjennomføring av skole. Sentralt i modellen er samspillet mellom elev og skole, der elevenes sosiale og akademiske integrasjon ved skolen trekkes frem. Det eleven opplever i sitt møte med skolen har mer å si for valget om å slutte, enn elevens bakgrunn. Tinto mener dermed at bakgrunnsfaktorene har mindre å si for avbruddet, men oppfatter at det er elementer som kan virke inn på frafall direkte eller indirekte. Innstillingen elevene har til skolen har også sammenheng med sosial bakgrunn og tidligere skoleerfaringer, mens hensikt og mål i større grad påvirkes av faglige og sosiale erfaringer som skjer etter en tid i skolen (Tinto, 1993).



Figur 1 – Tintos frafallsmodell

Kilde: NOU 2016:7

2.2 Akademiske faktorer ved frafall

Akademiske faktorer vil i denne konteksten omhandle pedagogiske- og systemiske forhold ved læringsmiljøet, som har betydning for elevenes gjennomføring i yrkesfagopplæringen.

2.2.1 Frafall på yrkesfaglig utdanningsprogram

Undersøkelser viser at det er størst frafall på yrkesfaglig utdanningsprogram, og mangel på læreplasser har som nevnt vist seg som et strukturelt hinder i gjennomføring av opplæringen.

Til tross for ulike strategier for å etablere flere læreplaner, opplever en del bedrifter at vilkårene for å ta inn og følge opp lærlinger er lite gunstige (Reegård & Rogstad, 2016). I 2020 fikk 76 prosent læreplan, mens nesten 7000 unge ikke fikk læreplan (Meld. St. 21 (2020-2021)). Det ser ut til å være lettere å få læreplan i de tradisjonelle håndverksfagene, mens det er mer krevende å få nok plasser innenfor fag som har mindre tradisjon for å ta inn lærlinger.

Muligheten til å få jobb hvis man ikke får læreplan eller slutter på skolen vil svinge med arbeidsmarkedets konjunkturer, og studier viser at flere unge dropper ut i gode tider enn i dårlige. I dårlige tider vil flere være i utdanning, da mulighetene på arbeidsmarkedet er færre og kravene til kompetanse øker. Simson (2014) har sett på arbeidsmarkedets betydning for frafall på yrkesfag i perioden 1995-2007, og studien tyder på at arbeidsmarkedet virker inn på elevenes frafallsadferd. Når andelen unge som har vært arbeidsledige får seg jobb øker med en prosent, øker samtidig sjansen for frafall på yrkesfag med 0.15 prosent for gutter og 0.10 prosent for jenter. Andelen som avbryter videregående er generelt høyere blant gutter enn jenter på de fleste studieretninger (Simson, 2014).

Tilbudsstrukturen i fylket man bor i gir ulike muligheter for utdanning, men kan også sette begrensninger for hvilke karrierevalg som lar seg gjennomføre. Ungdom i utkantstrøk kan tvinges til å flytte langt for å ta utdanning. Det kan bety at ikke alle har de samme mulighetene, da ikke alle 16 åringer er klare til å ta det ansvaret som følger med å bo hjemmefra (Reegård et al., 2019). I Finnmark avbryter mange flere unge videregående enn i resten av landet. Noe av årsaken kan være at mulighetene til å få jobb uten utdanning har vært større i Nord-Norge enn i andre deler av landet. Enkelte unge kan ha tanker om at det er mer status å jobbe enn å ta utdanning, eller de har en forestilling om å leve det gode liv i en kultur der man er mindre opptatt av karriere og penger (Markussen, 2016).

Tidligere skoleprestasjoner er enkeltfaktoren med størst betydning for gjennomføring i videregående skole. 6 av 10 med grunnskolepoeng under 30 fullfører ikke yrkesfaglig utdanningsprogram (Statistisk sentralbyrå, 2020). Elever med svakere skolerestater kan oppleve at de er dårligere rustet til å klare kravene i videregående opplæring. En del elever opplever også at de ikke kommer inn på det programområdet de ønsker, noe som kan virke inn på motivasjon og skolegjennomføring (Trana, 2016; Markussen & Seland, 2012). De fleste elever med lave karakterer fra ungdomsskolen søker seg til yrkesfaglig utdanningsprogram, fordi de ønsker en praktisk og mindre teoretisk opplæring (Høst, 2016).

2.2.2 Tilpasset opplæring og tilrettelegging

De fleste elevene som søker seg til yrkesfaglig utdanningsprogram ønsker seg en praktisk fagopplæring. Noen elever erfarer likevel at det er en betydelig mengde teori på det programområdet de har startet på. Enkelte opplever at de faglige kravene fører til lite mestring, og derav mindre motivasjon for å gjennomføre (Høst, 2016). I denne sammenhengen er det sentralt at skolen tilpasser opplæringen i tråd med elevenes interesser og forutsetninger.

Tilpasset opplæring er lovfestet i Opplæringsloven (1998) §1-3; «*Opplæringa skal tilpassas evner og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidat*». Tilpasset opplæring innebærer at skolen skal legge til rette for at alle elever har utbytte

av opplæringen. Man kan tilpasse ved hjelp av arbeidsformer, pedagogiske metoder, læremidler, organisering, gjennom læringsmiljø, læreplaner og vurderinger. Det er nødvendig at lærere benytter faglig skjønn når de arbeider med å tilpasse opplæringen. Alle elever skal ha tilpasset opplæring gjennom variasjon og tilpasning til gruppen innenfor fellesskapet. Tilpasset opplæring gjelder for alle elever, både de som følger ordinær opplæring, og for de som får spesialundervisning (Opplæringslova, 1998 § 1-3; Utdanningsdirektoratet, 2022). Spesialundervisning kan gis til elever dersom de ikke har tilfredsstillende utbytte av ordinær opplæring (Opplæringslova, 1998 § 5-1; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Elever starter i videregående skole med ulike erfaringer, kunnskaper, holdninger og behov. I skolen skal de få mulighet til å lære og utvikle seg i tråd med sine ulike forutsetninger. Det er vesentlig at skolen møter den enkelte elev med realistiske forventninger. Elevene er forskjellige og lærer på ulike måter, og lærere trenger kunnskap om hvordan den enkelte elev lærer og hva de kan fra før. Å legge til rette for at elever opplever mestring kan bidra til økt motivasjon, selvstendighet og skolegjennomføring. Et trygt læringsmiljø kan trolig medvirke til at elevene tør prøve og feile. Elevenes kompetanse skal vurderes i den hensikt å fremme læring og utvikling. Elevene skal delta i læringsarbeidet, og sammen med lærer sette mål, vurdere egen utvikling og planlegge hvilke fremgangsmåter som egner seg best for dem (Utdanningsdirektoratet, 2022; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Innhold og forståelse av begrepet tilpasset opplæring har variert i takt med det politiske landskapet. En smalere forståelse av begrepet omhandler metoder, tiltak og organisering, mens en videre forståelse gir inntrykk av et pedagogisk grunnlag som skal gi alle et best mulig læringsutbytte, samhold, engasjement og sosial deltakelse (Antonsen et al., 2020). Enkelte lærere opplever at tilpasset opplæring kan være vanskelig å gjennomføre i praksis. I en studie av nyutdannede lærere kom det frem at lærere opplever at de mangler kompetanse innenfor spesialpedagogikk for å lykkes med tilpasset opplæring. Lærerne oppgav at det var krevende å både planlegge og gjennomføre nødvendige tilpasninger til den enkelt elev, da det ofte er flere i en gruppe som trenger tett oppfølging. Lærerne uttrykte at de benytter «prøve og feile metoden», samt at de søkte råd hos kollegaer eller hos skolens støtteapparat i dette arbeidet. I studien angis det også at spesialpedagogiske ressurser i noen tilfeller blir brukt til å styrke klasseledelse, fremfor å tilrettelegge og hjelpe enkeltelever (Antonsen et al., 2020).

2.2.3 Mestring og motivasjon

Tilpasset opplæring kan være et viktig bidrag til å skape mestring og motivasjon hos elever i skolen. Mestring og motivasjon er nært knyttet sammen og er under gjensidig påvirkning i skolesammenheng. Når elever opplever mestring øker deres motivasjon og interesse i skolen, samtidig kan høyere motivasjon føre til økt innsats og ytterligere mestring. Elever som opplever mestring i skolen får bedre selvoppfatning, som igjen gir økt motivasjon, innsats og utholdenhet i møte med de skolefaglige kravene. Et trygt og støttende læringsmiljø har positiv betydning for mestring i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Motivasjonsteorier ser ofte motivasjon i sammenheng med selvoppfatning og forventning om mestring. Mestringsforventning er et sentralt begrep innen sosial-kognitiv teori, og handler om personers tro på egen evne til å utføre handlinger eller oppgaver.

Forventning om mestring har innvirkning på personers tanker, adferd og motivasjon (Bandura, 1997). Bandura (1997) mener at mestring baserer seg på følgende fire kilder:

- *Mestringsopplevelser* er tidligere erfaringer fra lignende situasjoner som kan ha positiv eller negativ innflytelse.
- *Observasjon* av andre som mestrer oppgaver kan gi styrket tro på egen mestring.
- *Verbal overtalelse* handler om at positive tilbakemeldinger kan bidra til økt tro på egne evner.
- *Fysiologisk og emosjonell tilstand* kan også påvirke den enkeltes mestringsforventning.

Mestringserfaringer er viktig for at elever skal utvikle selveffektivitet. Samtidig understreker Bandura (1997) at den sosiale og kulturelle konteksten har innvirkning på egne forventninger. En persons mestringsforventning påvirker motivasjon, innsats og utholdenhet. Mestringsforventning kan lede til at personer forsøker å unngå oppgaver eller situasjoner de tror de ikke kan lykkes med. Hvis personer har liten tro på egne ferdigheter kan det uttrykkes ved at de ytes mindre innsats eller at de lettere gir opp. Personer som har høy mestringsforventning tar lettere utfordringer og viser mer utholdenhet ved krevende oppgaver. Nederlagserfaringer vil derved svekke personers mestringsforventning (Bandura, 1997).

Mestringsforventning i skolen handler om elevenes forventninger til om de klarer å utføre de oppgavene de blir satt til. Mestringsforventning vil variere fra fag til fag, med hvor mye tid elevene har til rådighet, hvilke hjelpemidler de kan benytte og hvordan arbeidsforholdene er. Forventning om å mestre har innvirkning på motivasjon, og elever som over tid opplever at de ikke mestrer arbeidsoppgaver i et fag, vil etter hvert miste forventningen om å lære faget. Elever som erfarer at de klarer en oppgave i starten av en læreprosess, vil forvente mestring i neste omgang. Det fører til at konsentrasjon, innsats og utholdenhet øker, noe som er viktig for å mestre nye utfordringer. Teorien tyder på at det er vesentlig at det legges til rette for mestring, ved å tilpasse undervisning til elevenes behov og forutsetninger (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Å ha tro på egne evner kan føre til motivasjon, som igjen kan være avgjørende for læring og skolegjennomføring (Langeland & Horverak, 2021). I denne konteksten er det avgjørende at skolen og lærere fremmer mestring i samarbeid med elevene. Det innebærer at man sammen planlegger hva det skal jobbes med og hva som er målet, slik at elever opplever at de er aktive og involvert i egen læring. Bandura (1997) omtaler dette som å være agent i eget liv, en selvstendig aktør som påvirker og tar egne valg i tråd med målene de har.

Motivasjonsteorier skiller ofte mellom indre og ytre motivasjon. Deci & Ryan (2000) har utviklet «self-determination theory» og definerer motivasjon som en indre drivkraft, som fører til atferd, handling og innsats for å nå mål. I teorien skiller man mellom indre og ytre motivasjon. Indre motivasjon utgjør menneskets psykologiske behov for å lære, behov for selvbestemmelse og tilhørighet. Personer som er indre motiverte utfører en oppgave fordi de synes det er morsomt og interessant, samtidig som de opplever at de har tilstrekkelige ferdigheter og kan ta selvstendige valg. Ytre motivasjon bærer preg av at man er tvunget til å gjøre en oppgave, der man ikke har noe valg. Aktiviteten gjennomføres da motvillig og med lite engasjement. Denne motivasjonen er avhengig av ytre faktorer som belønning, straff, anerkjennelse eller press. Å utføre en ytre kontrollert aktivitet gir mindre indre motivasjon. En mer hensiktsmessig form for motivasjon omtales som autonom ytre motivasjon. Denne aktiviteten er selvbestemt og utføres

frivillig og med engasjement, fordi den anses som viktig. Denne motivasjonen er mer varig og langsiktig, særlig om den er i tråd med personens verdier, interesser og behov (Deci & Ryan, 2000).

Skaalvik & Skaalvik (2018) uttrykker at både indre og autonom ytre motivasjon er viktig i elevenes skolearbeid. Denne motivasjonen kan skapes ved at skolen legger vekt på autonom lærerstøtte. Lærere som legger til rette for autonomi i læresituasjonen medvirker til at elever utvikler mer indre motivasjon, nysgjerrighet og ønske om utfordring. Læreres autonomistøtte er vesentlig for elevenes opplevelse av mestring. Ved elevmedvirkning gir lærere mer ansvar til elevene, som da kan ta i bruk mer av eget potensiale. I tilfeller der den autonome faktoren ikke er til stede, minsker følelsen av medvirkning og motivasjonen kan synke. Autonomi, selvbestemmelse og medvirkning er en vesentlig drivkraft som kan frembringe mestringsforventning (Langeland & Horverak, 2021).

2.2.4 Teoretisering av yrkesfagene

Etter reform 94 ble organiseringen av yrkesfagutdanningene endret, og enkelte forskere trekker frem at noe av årsaken til frafall skyldes at det er for mye teori i yrkesfagene. Det stilles tydelige krav til teorikunnskaper i videregående opplæring, og for elever med svake forkunnskaper kan kravene oppleves uoverkommelig, og gi lavere motivasjon til å fullføre. Det kan føre til at noen elever ikke består fagene, noe som er et krav for å få ta fagprøve etter endt læretid. Enkelte mener at teorien har fått for stor plass i forhold til den praktiske undervisningen på yrkesfag, noe som kan virke lite motiverende for elever som ønsker en mest mulig praktisk opplæring (Hegna et al., 2012).

De fleste forbinder teori med undervisning som skjer i et klasserom, mens praksis gjerne foregår i et verksted eller ute i arbeidslivet. Diskusjonen om teori og praksis i yrkesfagene dreier seg ofte om balansen mellom fellesfag og programfag, og om hvordan programfagene bør organiseres. Etter reform 94 har andelen fellesfag på yrkesfag økt fra 13 prosent til 30 prosent. Etter innføring av reformen ble det i tillegg anbefalt at inntil 40 prosent av programfagene burde være teoretisk i et klasserom. Da blir det bare 40 prosent igjen til praktisk arbeid, altså en markant nedgang. En undersøkelse viste at programområdet Restaurant og matfag gjennomførte 33 prosent av programfag og yrkesfagligfordypning i klasserommet (Spetalen, 2015).

Målene i læreplanen åpner opp for en praktisk tilnærming ved å benytte begreper som å gjøre, lage og produsere, likevel ser det ut til at elever tilbringer mer tid i klasserommet enn på verkstedet. Selv om læreplanen legger opp til en praktisk opplæring, vil undervisningen i stor grad preges av hvordan skolene velger å organisere opplæringen. Det kan altså være noe ulik fordeling mellom teori og praksis på ulike skoler og ulike programområder, noe som gjør at det er vanskelig å konkludere med at yrkesfagene er blitt mer teoretiske. Det er likevel klart at fellesfagenes timetall har økt i forhold til programfagene (Spetalen, 2015).

Et annet aspekt ved yrkesfagene er at noen elever kan oppleve at de må lære mye som de ikke finner like relevant for det yrke de utdanner seg til. Etter reform 94 ble 150 grunnkurs slått sammen til 13, noe som førte til mer breddeorientering enn tidligere. Det gjør at elevene på vg1 må bli kjent med flere ulike yrkesområder. Et eksempel på dette er at en som vil bli snekker, også må lære om muring og rørlegging. For elever som er usikre og ikke vet helt hva de skal velge videre kan dette være positivt, men for de som

allerede har tatt et yrkesvalg kan det være lite motivasjon i undervisning som er lite anvendelig for det yrket de har valgt. Enkelte mener dette bidrar til at noen elever ikke fullfører videregående, da de opplever at opplæringen er for teoretisk og lite relevant (Inglar, 2011). For elever som opplever at teorien er dominerende, kan faget yrkesfaglig fordypning med utplassering i bedrift være en motiverende faktor. I dette faget kan elever oppleve å få mestringserfaringer i praksisfeltet, som kan bidra positivt til gjennomføringen i videregående (Høst, 2016).

Til tross for politisk satsing for å løfte yrkesfagene har fagopplæringen tradisjonelt hatt en lavere status enn de mer teoretiske fagene i det norske utdanningssystemet og ellers i samfunnet. Noe av dette kan skyldes usikkerhet i arbeidsmarkedet, holdningen til yrkesfaglig kunnskap, samt lite informasjon om yrkesfaglige løp og muligheter for høyere utdanning. Yrkesfagene kan synes å slite mellom det erfaringsbaserte praksisnære og utdanningssystemets skolske og boklige kunnskapssyn (Johannesen, 2019). Hegna et al (2012) peker i denne sammenhengen på yrkesutdanningens dobbeltrolle, der målet på den ene siden er å kvalifisere elever for arbeidsmarkedet, samtidig som det skal være et bidrag til å utjevne sosial ulikhet ved å inkludere elever med svakere forutsetninger. Det ser derved ut til å være et spenningsforhold mellom målsettingen om inkludering og kvalifisering, ved at det legges opp til at yrkesfagutdanningen skal være et likeverdig alternativ til studiespesialiserende utdanningsprogram (Hegna et al., 2012).

2.3 Sosiale faktorer ved frafall

Sosiale faktorer ved frafall handler om elevenes sosiale relasjoner og skolemiljø. Et godt klasse miljø kjennetegnes ved at elever opplever at de blir akseptert og inkludert av medelever og lærere.

2.3.1 Tilhørighet til skolefelleskapet

Alle skoler skal kontinuerlig jobbe for å skape trygge og gode psykososiale skolemiljø. Dette er lovfestet i Opplæringslovens § 9a-1: «*Alle elever i grunnskole og videregående skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring*» (Opplæringsloven, 1998).

Skoletilhørighet kan defineres ved at elever kjenner seg akseptert, respektert og inkludert og at de opplever sosial støtte fra andre i skolemiljøet (Allen et al., 2018). Mennesker har behov for å føle tilhørighet og tilknytning til andre mennesker for å lære og utvikle seg. Ikke minst er det en viktig del av de unges identitetsutvikling som kan lette overgangen til voksenlivet (Allen et al., 2018; Federici & Skaalvik, 2013). Jevnaldrende fungerer som rollemodeller for hverandre og er en viktig referansegruppe som har betydning for de unges normer, holdninger og identitet. Elever sammenligner seg med hverandre, og tar gjerne valg som er i tråd med vennegruppen. På denne måten kan et positivt læringsmiljø bidra til at elever presterer bedre og i større grad gjennomfører videregående. Hvis det motsatte er tilfelle presterer elevene dårligere. Samtidig kan det å være i en læresterk klasse virke demotiverende på elever som ikke når opp og mestrer faglig eller sosialt (Schmid, 2021).

Tilhørighet til skolefelleskapet er vesentlig for at elever skal trives og ha det bra på skolen. Hvis elevene opplever at læringsmiljøet er trygt, anerkjennende og omsorgsfullt vil dette fremme elevenes tilhørighet.

Forskningsstudier viser at elever som føler tilhørighet og inkludering i skolen viser mer motivasjon, større innsats, utholdenhet og engasjement. De tar ofte mer ansvar, ber om hjelp og er sjeldnere i konflikter med andre elever. Det ser altså ut til å være sammenheng mellom elevenes opplevelse av sosial støtte fra lærer og følelse av tilhørighet (Federici & Skaalvik, 2013).

Tilhørighet kan også være en konsekvens av anerkjennelse og støtte fra medelever, foreldre eller andre. Personlige egenskaper ved elevene kan være et aspekt som har innvirkning på følelsen av skoletilhørighet. Det ser ut til at elever som søker sosial støtte har et bedre forhold til lærere og elever, og i større grad opplever tilhørighet til skolen (Allen et al., 2018). I likhet med Tinto (1993) rapporterer Allen et al (2018) at tilhørighet i skolen ikke bare har en psykososial betydning, men det er også vesentlig for akademisk motivasjon og engasjement. Det ser altså ut til at skoletilhørighet gir bedre oppmøte, faglig innsats og færre vansker i skolegjennomføringen.

I undersøkelsen til Mjaavatn og Frostad (2014) rapporterte en betydelig andel elever om sosial isolasjon og manglende tilhørighet på skolen. Flere elever oppgav at de ikke hadde nære relasjoner og at de var ensomme. Manglende relasjoner virker derved negativt inn på elevens tanker om å slutte på skolen. Selv om de fleste elever trives på skolen, er det også noen som mistrives. Enkelte gruer seg til å gå på skolen fordi de ikke har venner eller føler seg inkludert, mens andre blir utsatt for mobbing eller krenkelser. Mange elever forsøker å skjule at de føler seg ensomme i skolen, da dette er lite verdsatt. Det er derfor viktig at lærere er oppmerksomme på hvordan elevenes relasjoner til medelever i skolemiljøet er (Nordahl, 2010). Markussen og Seland (2012) oppgir i sin studie at 1 av 10 elever mistrives i skolen. Det kom ikke frem om årsakene til at elever ikke trives skyldes forhold i skolen, eller om det er forhold utenfor skolen som virker inn. Enkelte elever i studien pekte likevel på at strukturelle forhold herunder timeplan, fagstruktur og hyppig bytte av rom og grupper, førte til at de ikke ble kjent med hverandre. Noen få oppgav at de følte seg annerledes enn andre elever og derfor ble mye alene. Det var i tillegg informanter i undersøkelsen som opplevde at de mistrivdes med lærerne, fordi de ble «rasket ned på» eller latterliggjort.

I en studie gjennomført ved flerkulturelle videregående skoler på østkanten i Oslo, kom det frem at tilhørighet til skole, medelever og klasse var viktig for elevenes motivasjon til å møte opp på skolen. Det viste seg videre at lærere som gav støtte og omsorg, men samtidig stilte tydelige krav og forventninger var viktig for elevenes motivasjon og læring. Elevene på yrkesfag oppgav i tillegg at praksisnær og relevant undervisning var viktig for det faglige miljøet og for mestring og motivasjon (Schmid, 2021). I samsvar med Tintos (1993) teori peker også denne undersøkelsen på en vekselvirkning mellom akademiskfaglige forhold og sosiale forhold i skoletilværelsen.

Tydlig klasseledelse er sentralt i arbeidet med å skape trygge læringsmiljø. Det innebærer at lærere tar regien i klasserommet, har struktur på undervisningen, er positiv og klar i sosial samhandling, samt anerkjenner og støtter elevene. I tillegg er det vesentlig å justere uønsket adferd på en omsorgsfull og varm måte. Selv om lærere praktiserer tydelig klasseledelse og har en omsorgsfull tilnærming, kan det allikevel foregå negative interaksjoner mellom elever uten at lærere får det med seg eller griper inn (Eriksen & Lyng, 2018; Nordahl, 2010).

Skolens målstruktur kan også virke inn på læringsmiljø og tilhørighet. Målstrukturen handler om hva skolen anser er viktige verdier å formidle til elevene. En prestasjonsorientert målstruktur er konkurransepreget, ved at elever viser egne evner ved å få bedre resultater enn de andre. I en slik læringsprosess er det elevenes prestasjoner som anerkjennes (Federici & Skaalvik, 2013). I en læringsorientert målstruktur har man derimot den enkeltes fremgang og utvikling i sentrum. Ved denne målstrukturen opplever elever et mer positivt forhold til lærere og større tilhørighet til skolen. Forskning viser ellers at en læringsorientert målstruktur bidrar til at elever får bedre læringsstrategier og de blir mer utholdende og motiverte. Noe som i neste omgang virker positivt inn på skolegjennomføringen (Federici & Skaalvik, 2013).

2.3.2 Lærer-elev relasjonen

I arbeidet med det psykososiale miljøet i skolen er det nødvendig å bygge gode relasjoner. Relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevenes utvikling og trivsel på skolen og for klassemiljøet (Eriksen & Lyng, 2018). For å etablere gode relasjoner til elever i skolen er det essensielt at man som lærer er interessert i andre mennesker, samtidig er det nødvendig å bygge tillit til elever gjennom trygghet, ærlighet og forutsigbarhet (Spurkeland & Lysebo, 2016). Relasjoner utvikles i samspill med andre mennesker. Relasjonen til andre avhenger av personen vi møter, situasjonen, og våre handlinger i situasjonen (Nordahl, 2010). Thomas Nordahl (2010) sier: *«å være en god lærer er ikke bare noe som er medfødt, noe som bare noen lærere er, og andre ikke»*. Han mener at det handler om en mellommenneskelig aktivitet som kan utvikles og læres. Det er vesentlig hvordan lærere kommuniserer og samhandler med elevene, og på hvilken måte de løser situasjoner som oppstår. Lærere som evner å knytte bånd til sine elever har positiv innvirkning på deres læring og personlig utvikling både faglig og sosialt. Relasjoner kan påvirkes og utvikles ved at lærere er bevisste og reflektere i sin praksis (Nordahl, 2010).

I utdanningsforskning har det lenge vært søkelys på relasjonen mellom lærere og elever. Bakgrunnen for dette er at flere studier har vist at forholdet til lærere er viktig for elevenes selvoppfatning, motivasjon, innsats, trivsel og læring (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Samspillet mellom lærer og elev er det essensielle elementet i klassens sosiale system, og lærere har ansvar for samhandlingen gjennom sitt forhold til elevene. Ved å ha en aksepterende, vennlig og respektfull væremåte kan lærere være viktige rollemodeller, som bidrar til et trygt og positivt samspill mellom elever i en klasse. Lærer-elev relasjonen kan føre til at elever fungerer bedre både faglig og sosialt på skolen (Nordahl, 2010). En trygg relasjon til lærer gjør at elever tør å være mer aktive i klasserommet, noe som virker positivt inn på relasjonen mellom elevene og i forhold til engasjementet på skolen. I tilfeller der relasjonen til lærere er negativ, kan relasjonen mellom elevene også påvirkes negativt (Krane et al., 2016).

Elever som strever med å bli inkludert i klassen, kan få god hjelp av lærerens klasseledelse og væremåte. Samspillet mellom lærer og elev kan altså bidra positivt til det sosiale samspillet mellom elever i en klasse (Ogden, 2012; Eriksen & Lyng, 2018; Allen et al., 2018). Rumberger (2011) peker på at en positiv og støttende lærer-elev relasjon kan bidra til å fremme tilstedeværelse, læringsresultater og gjennomføring i videregående. I litteraturen benyttes begrepet autoritativ lederstil om lærere som har en fremtreden som er preget av varme og tydelighet ovenfor elever. Andre beskriver denne lederstilen som «omsorgsfull kontroll».

I arbeid med klasseledelse og læringsmiljø er dette komponenter som kan bidra til å forebygge uønsket adferd, mobbing og krenkelser mellom elever i skolemiljøet (Eriksen & Lyng, 2018; Ogden, 2012).

Teorien skiller videre mellom emosjonell og instrumentell lærerstøtte. Emosjonell støtte betyr at læreren ser eleven, bryr seg, viser aksept, omsorg og skaper tillit. Instrumentell støtte handler mer om veiledning og praktisk hjelp i skolearbeidet. I praksis henger disse formene for støtte mye sammen, og det er en fordel om lærere evner å kombinere begge to. Studier har vist at emosjonell og instrumentell støtte bidrar til større motivasjon, trivsel og læring hos elever. Dette stimulerer i neste omgang til engasjement i undervisningen og større grad av mestringsforventning både faglig og sosialt. Elever som opplever sosial støtte kan i større grad komme til å føle tilhørighet til lærere og til klassen (Federici & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Forskning viser at lærer-elev relasjon kan virke som en beskyttelsesfaktor mot frafall, spesielt for sårbare elever. Det motsatte ser ut til å være tilfelle dersom lærerstøtten er fraværende eller negativ, da kan relasjonen fremstå som en risikofaktor. Enkelte studier kan tyde på at læreres omsorg og støtte begrenser elevenes tanker om å slutte på skolen (Karlsson & Krane, 2016). Krane et al (2016) har sett på sammenhenger mellom psykisk helse, lærer-elev relasjonen og betydningen for frafall i videregående skole. Selv om resultatene i studien ikke er entydige, ser det ut til at relasjonen mellom lærer og elev har betydning i forhold til både frafall og psykisk helse. Trana (2016) påpeker at flere unge syntes det var for lett å slutte i videregående, da det ikke var noen som holdt dem igjen. Elevene som deltok i studien ønsket seg lærere som sto opp for dem, som var utholdende og ikke lot dem slutte på skolen.

2.4 Bakgrunnsfaktorer ved frafall

Bakgrunnsfaktorer berører de forutsetningene elevene kommer inn i skolen med. Ulike bakenforliggende forhold kan ha innvirkning på elevenes skolegjennomføring, her omtales psykisk helse og familieforhold.

Ungdataundersøkelser har de siste årene rapportert at mange unge opplever stress og press på ulike arena (Bakken et al., 2018). Frederici og Skaalvik (2015) viser til tydelige sammenhenger mellom prestasjonspress i skolen og psykisk helse. Over 50 prosent av jentene og rundt 40 prosent av guttene i deres undersøkelse, rapporterte om nedstemthet, utmattelse og lav selvverd knyttet til prestasjonspress i skolen. Det var betydelig flere som opplevde press omkring skolerestater enn omkring kropp og utseendet. Forskning viser altså at andelen unge som oppgir at de har psykiske plager er økende. Spesielt er det jenter som uttrykker at de strever, men andelen gutter har også økt de senere årene (Bakken, 2021). I tråd med dette peker Markussen og Seland (2012) på at det var 42.2 prosent i deres studie som oppgav forhold utenfor skolen som årsak til frafall i videregående. Av disse var det 20.8 prosent som oppgav psykiske plager som hovedgrunnen. Trana (2016) viser i sin studie til at flere unge oppgav at helseplager ikke ble tatt tak i på skolen, og de opplevde at temaet var noe tabubelagt eller det ble oppfattet som noe elevene benyttet seg av for å slippe unna skolefaglige krav.

Utdanningsforskning har vist at elever som har foreldre med høyere utdanning har større sjans for å fullføre videregående opplæring (Statistisk sentralbyrå, 2020). Av de omtrent 42 prosent i Markussen og Seland (2012) som oppgav forhold utenfor skolen som årsak til avbrudd, var det nesten 7 prosent som rapporterte om vanskelige hjemmeforhold. I hvor stor grad utfordrende hjemmeforhold virker inn på læring og gjennomføring i videregående vil trolig være individuelt. Krane et al (2016) rapporterer at foreldre med usikker inntekt, som flytter ofte, har dårlig helse, eller er skilte kan være risikofaktorer for frafall. Det samme uttrykker Rumberger (2011) i sin studie fra USA, som viser at familiestruktur kan være en viktig ressurs for å lykkes i skolen. I denne undersøkelsen kom det frem at elever som bor sammen med begge foreldrene har mindre frafall og høyere utdanning. Familier med lavere sosioøkonomisk status har ofte mindre ressurser til å følge opp barnas skolearbeid, dette var ofte enslige kvinner som var avhengig av hjelp fra det offentlige. Høyere utdannet foreldre hadde større forventninger til barnas utdanning og en foreldrestil som innebar mer støtte og veiledning, som bidro positivt til å gjennomføre utdanning (Rumberger, 2011).

Kapittel 3 Metode

I denne delen av oppgaven vil det redegjøres for prosjektets design og datamateriale. Jeg vil belyse metoden som er valgt og hvilke avveininger og refleksjoner som er gjort underveis, samt muligheter og begrensninger ved valgte fremgangsmåte. Forskningen er basert på kvalitativ metode, og vitenskapsteori og analyseprosess ses i lys av en fenomenologisk-hermeneutisk tilnærming.

3.1 Kvalitativ metode

Hvordan et forskningsprosjekt skal utformes styres i stor grad av hva som er målet og hensikten med studien. Hvilke metoder og utvalg som egner seg og hvordan resultater skal analyseres gir retningen for prosjektet. Med utgangspunkt i problemstilling og hensikt oppfattes kvalitativ metode å være en egnet fremgangsmåte i denne studien. Kvalitative metoder gjør det mulig å undersøke sosiale handlinger, kontekst og kompleksitet i et utsnitt av menneskers sosiale liv. Det gir forskeren anledning til å oppnå forståelse på bakgrunn av dypere og fyldigere kunnskap om informantene og situasjonene som studeres (Thagaard, 2018). Kvalitative metoder er preget av nærhet og interaksjon mellom forsker og informant. Det kan gi meg som forsker tilgang til relevante data og derigjennom utvikle forståelse og innsikt i temaet som studeres (Tjora, 2021). Hensikten med denne studien er å utvikle en dypere forståelse og innsikt i elever og læreres tanker, opplevelser og erfaringer omkring frafall i videregående skole. Gjennom kvalitative forskningsintervju med elever og lærere søker jeg å forstå hvordan samspill og interaksjoner mellom elever og skole virker inn på elevers frafall på yrkesfaglige program.

Kvalitativ forskning har en induktiv og utforskende tilnærming. Det betyr at begrep og perspektiver skapes ut fra de data som kommer til syne. Begrepene fremstiller informantenes språk og utsagn, og utvikles gjennom tolkning av meningsinnhold (Thagaard, 2018). Denne studien vil ha en induktiv tilnærming, der datamaterialet fra forskningsintervju danner empirien. Min teoretiske oppfatning og referanseramme vil ha betydning for hvordan datamaterialet tolkes og forstås, da det vil være nesten umulig å sette til side egne oppfatninger i møte med fagfeltet. En plassering som befinner seg et sted mellom teori og empiri omtales som abduktiv. Ved et abduktivt utgangspunkt utvikles teori med bakgrunn i grundige undersøkelser og tolking av data i tråd med allerede utviklet teori (Thagaard, 2018). Denne studien vil trolig vekse mellom induktiv og abduktiv tilnærming. Kvalitativ forskning kan også være noe mer teoristyrte og derved ha et deduktivt utgangspunkt (Thagaard, 2018).

3.2 Fenomenologisk - hermeneutisk tilnærming

Metodologien i denne studien har preg av et fenomenologisk-hermeneutisk perspektiv som bygger på fortolkende teori, der tykke beskrivelser danner grunnlag for forståelse og tolkning. Fenomenologi tar utgangspunkt i den enkeltes subjektive opplevelser og forsøker å synliggjøre en dypere mening i personers erfaringer. Som forsker søker jeg å forstå perspektiver slik informantene opplever at de er. Åpenhet mellom forsker og informant er derved vesentlig for å få frem mest mulig presise beskrivelser (Thagaard, 2018). Innen fenomenologi søkes det etter å forstå sosiale fenomener ut fra informantenes bevissthet og virkelighetsforståelse, gjennom å fortolke meningen med det som beskrives (Kvale & Brinkmann, 2021).

Hermeneutikk handler om å tolke tekster, der det vesentlige er å fortolke meningen i sentrale tema. Meningen kan bare forstås i den konteksten den er en del av. En hermeneutisk fortolkning handler om å stille spørsmål til teksten, og slik forstå hva tekst og handling betyr (Thagaard, 2018; Kvale & Brinkmann, 2021). Fortolkning utvikles ved en vekselvirkning mellom hele og deler av informantens utsagn og opplevelser. Dette omtales som den *Hermeneutiske sirkel* (Kvale & Brinkmann, 2021). Formålet med studien er å få frem ulike oppfatninger og aspekter ved fenomenet frafall, ved å stille åpne spørsmål som kan gi en dypere forståelse av meningen bak det som sies. Datamaterialet i studien vil derved analyseres med fokus på mening (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.3 Datasamling – semistrukturert intervju og fokusgruppeintervju

Forskningsprosjektet har et eksplorativt og utforskende formål, der menneskelige opplevelser og hverdagshandlinger er i sentrum. Ut fra dette fremstår kvalitative forskningsintervju som en hensiktsmessig tilnærming til å besvare studiens problemstilling (Kvale & Brinkmann, 2021). Forskningsintervju egner seg til å undersøke hvordan personer opplever og forstår seg selv og sine omgivelser. Tolkning av kunnskap som kommer frem i intervju bør forstås i den konteksten de er en del av. Det betyr at kunnskap som kommer til syne ikke er direkte overførbart til andre personer eller kontekster (Kvale & Brinkmann, 2021). Datasamlingen i studien er gjennomført ved hjelp av semistrukturerte intervju med elever som har avbrutt yrkesfaglige program, og et fokusgruppeintervju med lærere på yrkesfag.

3.3.1 Utvalg

I studien var det formålstjenlig å foreta strategiske utvalg for å rekruttere informanter. Et strategisk utvalg betyr at de som intervjues har kvaliteter eller egenskaper som kan belyse problemstilling, frembringe data, samt gi forståelse og innsikt i det som studeres. I en kvalitativ studie som denne, er det også mulig til å justere og supplere utvalget underveis dersom det viser seg å være behov for det. Fordelen ved kvalitative forskningsopplegg er at de er fleksible og gir mulighet til å gjøre endringer underveis i prosessen (Thagaard, 2018).

Som nevnt ble det gjennomført intervju med tidligere elever som har erfaring med avbrudd ved yrkesfaglige program. Det er både jenter og gutter i utvalget. Deltakerne er over 18 år og alle har vært elever ved ulike yrkesfaglige utdanningsprogram ved skoler i Trøndelag fylkeskommune. Rekruttering av elever ble foretatt ved hjelp av en veileder i Oppfølgingstjenesten i videregående opplæring. Deres registerdata gjorde det mulig å finne frem til elever som har avbrutt yrkesfagopplæring og derved kunne være aktuelle informanter. Elevene som deltok i undersøkelsen var derved ukjente for forsker, noe jeg oppfattet som en fordel da det antakelig kan bidra til mer åpenhet i intervjuene.

Fokusgruppen ble rekruttert ved hjelp av et tilgjengelighetsutvalg, som er en form for selvseleksjon av personer som innehar egenskaper som er relevante for forskningen (Thagaard, 2018). Det ble sent ut skriftlige forespørsler om deltakelse i studien til lærere ved en større videregående skole i Trøndelag. Denne skolen tilbyr både studieforberedende- og flere yrkesfaglige program. I denne sammenhengen var det vesentlig å intervjuer lærere fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram, for få et bredt

innsyn i lærerperspektivet. Av pragmatiske årsaker ble lærerne som deltok i gruppeintervjuet rekruttert gjennom eget nettverk.

3.3.2 Semistrukturert intervju

Semistrukturerte intervju er i tråd med et fenomenologisk perspektiv og benyttes ofte i kvalitativ forskning. I intervjuene var målet å skape en mest mulig fri samtale, der informanter reflekterer over egne opplevelser og erfaringer ved temaet som studeres. Ved å stille åpne spørsmål ønsket jeg å gi informanten anledning til å gå dypere inn i temaet, slik at jeg kunne få tilgang til nyanser i deltakernes subjektive oppfatninger ved at meninger, erfaringer og holdninger kommer til syne. Tjora (2021) skriver at et intervju også kan synliggjøre sammenhenger utover individperspektivet, ved at innsyn i enkelt-personers liv også kan gi grunnlag for kunnskap om samfunn og kultur.

Det er sentralt å skape trygghet og tillit i et intervju, slik at informantene opplever at de tør å åpne opp om sine opplevelser og erfaringer. Jeg forsøkte å småprate og stille noen ufarlige spørsmål i starten av intervjuet for å skape fortrolighet. Ved å vise interesse og lytte aktivt tilpasses situasjonen til den som intervjues. Informantene kan være sårbare i en intervjusituasjon der de blir lyttet til og kan derved kjenne støtte i en fortrolig samtale omkring et personlig tema. Vanskelige følelser kan komme til overflaten og noen kan oppleve dette som en krevende situasjon (Thagaard, 2018). Selv om intersubjektivitet er vesentlig i et forskningsintervju, vil det allikevel være nødvendig å være så objektiv og nøytral som mulig i tilnærming til temaet (Tjora, 2021).

Å være bevisst egen rolle som forsker ved et intervju er formålstjenlig. Under intervjuet er det sentralt å være åpen for det informantene formidler, selv om noe kan være utenfor tema. Dersom en avbryter deltakeres tankerekke kan det virke inn på selvrefleksjon, og viktige nyanser ved studien kan gå tapt (Thagaard, 2018). Det er best om informanten får anledning til å svare med egne ord, og en bør derved være forsiktig med å benytte ord og begrep som er fremmed for informanten (Tjora, 2021).

3.3.3 Fokusgruppeintervju

Innsamling av data fra læreres perspektiv foregikk ved hjelp av et fokusgruppeintervju. Bakgrunnen for valg av et fokusgruppeintervju var et ønske om å skape en diskusjon omkring studiens tema, og derved samle data fra flere informanter på en gang. Ved et gruppeintervju skapes refleksjoner mellom deltakerne, det er samtidig vesentlig å styre interaksjonen i retning av studiens hensikt. En fordel ved denne fremgangsmåten er at den gir tilgang til flere sider av et fenomen på en gang (Tjora, 2021).

Fokusgruppeintervju kjennetegnes ved at det gir større mulighet for interaksjon og samhandling mellom deltakerne enn ved individuelle intervju. I et gruppeintervju kan dynamikken mellom de som deltar, åpne opp for ny innsikt gjennom utvikling av annen kunnskap enn ved tradisjonelle intervju. Fokusgrupper kan bidra til at det oppstår en meningsutveksling mellom deltakerne som kanskje ikke ville ha kommet frem ellers. Noen kan finne denne intervjuformen mindre truende enn individuelle intervju (Tjora, 2021). Ved å stille noen planlagte, åpne og utforskende spørsmål til informantene ønsket jeg å fremme en refleksiv gruppediskusjon, som løftet frem læreres opplevelser og forståelse av temaet frafall (Tjora, 2021).

Som fokusgruppemoderator i et gruppeintervju ledes og holdes fokus i intervjuet slik at deltakerne oppmuntres til å være aktive og delaktig i dialogen. I tillegg er det viktig å skape en trygg og god atmosfære slik at deltakerne tør å uttrykke sine personlige synspunkter. Lærere til fokusgruppen ble rekruttert fra samme skole, da jeg antok at det ville bidra til større åpenhet at deltakerne hadde noe kjennskap til hverandre. En moderator skal styre og forholde seg til innholdet i diskusjonen og til gruppedynamikken (Tjora, 2021). Det er viktig å balansere styringen av gruppen, slik at den ikke hemmer spontane og gode diskusjoner som kan lede til nyttige data. I en fokusgruppe kan det av og til oppstå en uheldig dynamikk mellom deltakere, som gjør at enkelte uttrykker tydelige meninger mens andre ikke fremmer sine meninger (Thagaard, 2018; Tjora, 2021). Som forsker er det nødvendig å være bevisst en slik situasjon, slik at viktig kunnskap og nyanser ved forskningen ikke går tapt.

3.3.4 Intervjuguide

Det ble utformet en delvis strukturert intervjuguide som ble benyttet i undersøkelsen (vedlegg 1 og 2). En intervjuguide kan bidra til at det blir enklere å holde fokus og samtidig få svar på det man ønsker å undersøke. Samtidig kan det medvirke til at det blir lettere å sammenligne informantens svar i etterkant. Intervjuguiden kan inneholde hovedtema med oppfølgingsspørsmål som gir mulighet til å konkretisere og utdype enkelte tema. Ved å bruke åpne spørsmål kan informanter selv velge hva og hvordan de forteller sin historie. Ved å benytte hva og hvordan spørsmål kan informantene bedre få frem eget meningsinnhold og erfaringer (Thagaard, 2018). En mer ustrukturert fremgangsmåte i et intervju kan også ha sine fordeler, ved at andre sider og nyanser ved et tema kan komme til syne. Intervjuguiden i denne undersøkelsen er bygd opp i henhold til Tintos (1993) teoretiske modell og med bakgrunn i tidligere forskning på frafall. Jeg anvendte en induktiv tilnærming i utforming av intervjuguiden, allikevel erkjennes innslag av abduktive og deduktive trekk, ved at egen referanseramme og teoretiske aspekt ikke lar seg unngå (Thagaard, 2018). Samtidig vil jeg påpeke en bevissthet om at hensikten var å få innsyn i elever og læreres perspektiver på frafall.

3.3.5 Gjennomføring av semistrukturert-intervju

Eleveinformantene fikk selv velge hvor gjennomføring av intervju skulle finne sted, da det var ønskelig at atmosfæren skulle være så trygg som mulig. Kvale og Brinkmann (2021) presiserer også at kontekst og fysiske omgivelser spiller en rolle for hva produktet blir. Det første intervjuet ble gjennomført på et møterom på forskerens arbeidsplass, da dette var informantens ønske. Gjennom intervjuet kom det frem at informanten hadde lærevansker, noe som bidro til at hun syntes at enkelte spørsmål var vanskelige å svare på. Informantens lærevansker førte til at noen spørsmålsformuleringer måtte endres underveis i intervjuet.

Etter ønske fra informant ble det andre intervjuet gjennomført digitalt. Dette intervjuet ble noe kortere enn de andre intervjuene, noe som trolig hadde sammenheng med mindre småprat ved denne fremgangsmåten. Det gikk fint å gjennomføre intervjuet, og det ble benyttet en ekstra høytaler for å få et tydelig opptak. Det kan bemerkes at det var noe vanskelig å tyde kroppsspråk, mimikk og gester ved digital gjennomføring. Det siste intervjuet ble gjennomført på informantens læreplass. Vi ble her tildelt et møterom der vi kunne prate uforstyrret.

Som rådgiver i videregående skole gjennomfører jeg ofte samtaler med elever, og jeg erfarte at et forskningsintervju kan ha noen fellestrekk med denne rollen. I denne konteksten var det nyttig å rette oppmerksomheten mot intervjuguiden, som bidro til å holde fokus på hensikten med dialogen (vedlegg 1). Det gikk ellers fint å få god kontakt med informantene, som alle fremsto åpne og tillitsfulle i sine fortellinger. Underveis i intervjuene sjekket jeg om informantenes utsagn ble riktig forstått, ved at jeg gjenfortalte og derved verifiserte egne tolkninger (Kvale & Brinkmann, 2021). Et forskningsintervju bærer preg av et asymmetrisk forhold mellom meg som forsker og den som intervjues, ved at det er jeg som definerer hva som er tema. Jeg erfarte likevel at informantene villig delte sine erfaringer og ofte kom de inn på utvalgte tema av seg selv. Det gjorde at jeg i større grad kunne lytte, be dem utdype eller bekrefte mine tolkninger underveis i intervjuene.

3.3.6 Gjennomføring av fokusgruppeintervju

Fokusgruppeintervjuet med lærerne ble gjennomført i etterkant av elevintervjuene. I gruppeintervjuet ble det benyttet en intervjuguide, som var strukturert på samme måte som intervjuguiden i de semistrukturerte intervjuene (vedlegg 2). Det ble foretatt noen justeringer etter de individuelle intervjuene, for å innhente kunnskap fra læreres perspektiver på de forhold som elevene trakk frem som viktige i sin skoletilværelse.

Det var fire kontaktlærere fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram som deltok i gruppeintervjuet. I forkant av intervjuet reflekterte jeg over hvordan jeg som moderator burde styre dialogen mellom informantene. Gruppeintervjuet ble innledet med en orientering om emnet og gjennomføring. Enkelte deltakere hadde forberedt seg ved å lese tilsendt informasjon, andre hadde ikke lest dette.

Lærerinformantene fremsto åpne, ivrige og engasjerte i studiens tema. Det var god atmosfære gjennom intervjuet, og lærerne delte ivrig av sine erfaringer omkring frafall i yrkesfagopplæringen. Gruppen var likevel lydhøre ovenfor de andre deltakerne, noe som gjorde at alle fikk noenlunde lik taletid. Lærerguppen fremsto rimelig samstemte om flere sentrale aspekt ved fenomenet frafall. Trolig hadde en annen gruppesammensetning av lærere bidratt til at andre perspektiver ved temaet hadde kommet frem. En blanding av yrkesfaglærere og fellesfaglærere kunne trolig ha nyansert studiens empiri.

Under gruppeintervjuet var det innimellom noe krevende å vite når man burde bryte inn for å stille oppfølgingsspørsmål, da jeg var fryktet at mine avbrytelser skulle hemme deltakeres interaksjon og føre til at tap av viktige informasjon. Dialogen fløt likevel godt, og det kom frem flere aspekter ved temaet frafall enn forventet. En ulempe ved gruppeintervju kan være at deltakere ikke tør å være like personlig omkring enkelte emner, noe som kan føre til at man går glipp av sider ved temaet man forsker på (Kvale & Brinkmann, 2021).

3.4 Transkribering

I etterkant av intervjuene ble transkribering gjennomført for å bearbeide data og tolke resultater i analysedelen av undersøkelsen. Transkribering kan være et ressurskrevende arbeid, men er et viktig bidrag til at studien blir transparent og har tilfredsstillende kvalitet (Tjora, 2021). Intervjuer ble transkribert rett etter at intervjuene var gjennomført. Informantenes utsagn ble transkribert omtrent ordrett, og dialekt ble oversatt til bokmål. Lydfiler ble lyttet til flere ganger for å unngå å overse noe, samtidig som en forsøkte å gi god gjengivelse av hva som ble sagt. Slik ble jeg godt kjent med materialet og gjenoppdaget nye tanker og refleksjoner fra intervjukonteksten. Ved å jobbe godt med transkriberingen, ble teksten også enklere å arbeide med i den videre analyseprosessen. Intervjuenes varte fra 45 minutter til 75 minutter. Transkripsjon av fire intervju ble til sammen 57 sider. Jeg skrev notater som omhandlet egne tanker, refleksjoner og tolkninger av datamaterialet underveis.

3.5 Analyse

I kvalitative forskningsprosjekter er skillelinjer mellom datainnsamling og analyse mer flytende enn i kvantitative studier. Analyse og tolking av data i kvalitative prosjekter er en løpende prosess gjennom hele forskningen (Thagaard, 2018). Intervjuanalysen i denne studien er i nær forståelse med Kvale & Brinkmanns (2021) beskrivelse av fenomenologisk meningsfortetning.

Som tidligere beskrevet har fenomenologiske analyser til hensikt å finne frem til mening og forståelse i personers opplevelser og erfaringer, mens hermeneutikken setter søkelys på fortolkning og et dypere meningsinnhold. Ved meningsfortetting blir informantens utsagn gjengitt med kortere formuleringer (koder). Kvale & Brinkmann (2021) omtaler intervjuanalysen som fem trinn, der teksten først leses for å skape et helhetsinntrykk. Deretter identifiseres naturlige meningsenheter, før man i trinn tre uttrykker temaet som er i sentrum for den aktuelle meningsenheten på en enklere måte (koding). Videre undersøkes denne meningsenheten i forhold til studiens hensikt i trinn fire. Til slutt blir sentrale momenter sammenlignet og bundet sammen til deskriptive utsagn, som videre kan fortolkes i lys av teori og egen referanseramme (Kvale & Brinkmann, 2021).

Etter hvert intervju ble lydfiler nøye lyttet til og transkribert. Transkripsjoner ble lest og relevante enheter av teksten ble kodet, ved å forkorte utsagn og gjengi meningen med få ord. Slik ble meningen i utsagnene tolket så nært opp mot informantens perspektiver som mulig (Kvale & Brinkmann, 2021). Intervjuteksten ble derved redusert og strukturert med mer presise formuleringer. Koder og begrep ble sammenlignet og gruppert etter hva som dekker samme tema (kategorisering), noe som kan bidra til å frembringe nye mønstre eller erkjennelser (Thagaard, 2018).

Etter gjennomføring av hvert intervju, transkriberte jeg og reflekterte over ulike momenter som kom frem. Denne tankeprosessen og bearbeidelsen virket trolig inn på de andre intervjuene. Jeg benyttet meg først av tankekart og senere mer skjematiske fremstillinger av koder og kategorier. Selv om jeg hele tiden var bevisst mitt induktive utgangspunkt hadde denne fasen trolig både abduktive og deduktive innslag. Som Thagaard (2018) anbefaler skrev jeg egne refleksjoner omkring meningsinnholdet i datamaterialet underveis i analyseprosessen. På denne måten beveget analysen seg fra et deskriptivt til et mere teoretisk nivå. Kvale og Brinkmann (2021) sier at når ytterligere koding ikke fører til nye innsikter, kan det tyde på en form for metning av datamaterialet.

Enkelte forskere er kritisk til en slik empiri-nær koding og organisering av datamaterialet, da det ofte skjer en omformulering til allerede kjente teorier og begrep. Forskerens faglige utgangspunkt og forforståelse vil i denne sammenhengen ha innvirkning på hva som kodes og hvordan tolking og koding foregår. Det vil derved være en viss risiko for subjektivitet og mangel på transparens, dersom man ikke er tilstrekkelig refleksiv og bevisst sine antakelser og tolkninger (Alvesson & Skjoldberg, 2017). I analysedelen forsøkte jeg å ha bevissthet om at man lett inntar en posisjon der man søker etter kjente begrep, og tolker disse ut fra egen referanseramme.

Gjennom forskningens analyseprosess kom jeg frem til følgende tre kategorier: Kategori en: «*Læreren tok meg under vingene*», kategori to: «*Det er viktig å ha venner på skolen*» og kategori 3 «*Det var overveldende mye teori i programfagene*». Kategoriene utdypes nærmere i kapittel 4.

3.6 Studiens kvalitet

Til å redegjøre for prosjektets kvalitet og troverdighet benyttes begrepene reliabilitet, validitet og overførbarhet.

Reliabilitet handler om studiens pålitelighet, der man tydeliggjør hvordan studiens data er etablert. Kontakten med informanter som har deltatt i studien beskrives, slik at det kommer frem hvilken betydning denne interaksjonen har hatt for de data som er skapt. Ved detaljerte og konkrete beskrivelser av datainnsamling kan forskningen gjøres transparent og slik kan reliabiliteten styrkes (Thagaard, 2018). I kapittel fire gjengis informantenes utsagn adskilt fra forskerens tanker og tolkninger. Ved å oppgi hva som er egne tolkninger og hvilke data som er hentet fra andre kilder forsøker studiens transparens å understøttes (Thagaard, 2018).

Det er sentralt å skape sammenheng i forskningsprosjektet og rapporteringen. Empiri i denne studien ble videreutviklet gjennom analyse av koder og kodegruppering. Ved en abduktiv tilnærming ble teori aktualisert. Forskerens kunnskap og erfaring påvirker hva som rapporteres, og hva det unnlates å legge vekt på. Samtidig påvirker teori og tidligere forskning egen undersøkelse. I en slik sammenheng er det sentralt at studien er så gjennomiktig som mulig, og at man gjennom hele prosessen redegjør for de valg som tas og hvilke endringer som er gjort (Tjora, 2021; Thagaard, 2018). Ved å skrive notater underveis i prosessen er det mulig å gi leseren innblikk i forskerens egne tanker og refleksjoner. Det kan bidra til å gjøre studien ytterligere transparent. I hvilken grad en studie kan gjøres transparent må videre holdes opp mot at den skal være etisk forsvarlig. Hensynet til informantenes konfidensialitet må komme foran behovet for transparens (Tjora, 2021). Kvale & Brinkmann (2021) trekker frem at ledende spørsmål i et forskningsintervju kan brukes bevisst for å styrke svarenes reliabilitet og til å verifisere egne tolkninger.

Validitet vedrører studiens gyldighet og kvalitet, og hvor vidt man finner svar på forskningsspørsmål gjennom de metoder man benytter. Ved å beskrive og redegjøre for valg som tas gjennom forskningsprosessen, kan leseren innta en kritisk holdning til studiens relevans (Tjora, 2021). Validering er en viktig kvalitetskontroll gjennom alle stadier i forskningsprosessen. Ved å gjenfortelle egen tolkning av informantens utsagn underveis i et intervju, kan funnenes troverdighet kontrolleres (Kvale & Brinkmann, 2021). Studiens validitet kan videre forsterkes ved å være kritisk i analysen, og demonstrere at ulike forståelser ikke er like relevante. Samtidig er det også vesentlig at

egne tolkninger begrunnes i den konteksten de er en del av. I denne studien har jeg som forsker kjennskap til skolesystemet, noe som kan skape større forståelse for informantenes fortellinger enn for en som kommer utenfra. På den annen side kan det føre til at det ikke legges like mye vekt på elementer som er ukjente, eller som en selv ikke har erfaring med. I en slik kontekst er det vesentlig å være bevisst hvordan egen forforståelse kan virke inn på tolkning og utvikling av empiri. Det kan være relevant å stille spørsmål til egne tolkninger, for å finne ut om de er aktuelle i undersøkelsens kontekst. Validitet kan også styrkes ved at annen forskning bekrefter resultater og tolkninger i egen studie (Thagaard, 2018).

Overførbarhet i kvalitativ forskning er noe annet enn i kvantitativ forskning. Det vil ikke være mulig å generalisere direkte ved bruk av kvalitative metoder. Derimot kan en beskrive hvilke andre situasjoner resultatene kan vise seg å være gyldige i (Tjora, 2021; Kvale & Brinkmann, 2021). Ved at forskeren gir rikholdige kontekstuelle beskrivelser og argumenter, kan leseren få mulighet til å vurdere om resultater kan overføres til andre personer og situasjoner (Kvale & Brinkmann, 2021). Ulike fenomen kan synes forskjellige på overflaten, men likevel inneholde likheter og vise til sentrale tendenser som fører til gjenkjennelse (Thagaard, 2018).

3.7 Etiske refleksjoner

All vitenskapelig aktivitet skal reguleres av etiske prinsipper som er nedfelt i lover og retningslinjer. Forskningsetiske retningslinjer er utviklet av Den nasjonale forskningsetiske komite for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH, 2021).

Forskningsprosjekt som involverer personer og personopplysninger, kan bare skje hvis deltakere har gitt et informert og fritt samtykke. Informanter har når som helst rett til å trekke seg fra studien, uten at dette får konsekvenser. Informantene i studien fikk muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet før de bestemte seg for å delta. Det ble informert om at deltakelse var frivillig, og alle samtykket skriftlig til deltakelse i prosjektet (vedlegg 3). Opplysninger som kommer frem i intervju skal sikres i forhold til konfidensialitet og anonymitet, og deltakerne skal oppleve at de kan stole på at forsker ikke videreformidler sensitive opplysninger. Som forsker har jeg også ansvar for at deltakerne beskyttes mot både fysiske og psykiske belastninger i forbindelse med forskningen (Thagaard, 2018).

Forskning som inneholder personopplysninger må det i Norge søkes om, til Norsk senter for forskningsdata – NSD. Det ble søkt til NSD og studien ble godkjent 28.09.22 (vedlegg 4). For å sikre anonymitet benyttes det fiktive navn og informantene omtales som hun i studien. Stedsnavn, navn på skoler og utdanningsprogram er endret eller fjernet for å ivareta konfidensialitet. Det er viktig for studien at elevene som ble intervjuet ikke hadde en relasjon til forsker, da det kan påvirke deres rapportering. Elevinformantene i undersøkelsen hadde erfaringer fra tre forskjellige videregående skoler som har beliggenhet både i by og bygd i Trøndelag fylkeskommune.

I et forskningsintervju kan informanter komme til å fortelle om personlige og private forhold, det er derved viktig at den som er intervjuer ikke oppmuntrer til at de skal fortelle noe de kommer til å angre på. Det kan føre til at informanten får vonde eller ambivalente følelser i etterkant. Hvor personlig man kan være i et intervju må hele tiden vurderes opp mot det ubehag det kan skape for informanten (Thagaard, 2018).

3.8 Forforståelse

Forforståelse handler om å forstå verden ut fra egen virkelighetsforståelse. Hvordan hver enkelt av oss forstår virkeligheten avhenger av hvilke «briller» vi har på. På bakgrunn av erfaringer, kultur, tanker og følelser forstår man de mennesker man møter (Røkenes & Hanssen, 2012). Når man forstår noe så gjør man det ved hjelp av bestemte kategoriseringer, begreper eller teorier. Forforståelse kan bestå av blant annet tenkemåter, leveregler, verdier, menneskesyn, selvforståelse, faglige og teoretisk forankringer og rolleforventninger (Røkenes & Hanssen, 2012). Som forsker bringer man altså med seg erfaringer, faglig kunnskap og perspektiver inn i forskningsprosessen. Disse perspektivene kan være nyttige i forskningssammenheng, men kan samtidig komme i veien for mulighetene til å tilegne seg ny innsikt og forståelse omkring de tema som studeres. Egne tolkninger i møte med andre mennesker skjer ikke tilfeldig, men med utgangspunkt i de forutsetningene man har. Hvordan man forstår noe eller noen bygger på en forforståelse (Thagaard, 2018). Gjennom årene som rådgiver har jeg hatt mange oppfølgingsamtaler med elever som strever i skoletilværelsen, noe som har gitt meg erfaringer med forhold som bidrar til skolefravær og til at elever slutter på skolen. I enkelte tilfeller har jeg undret meg over at elever faktisk klarer å komme på skolen, mens jeg andre ganger tenker at elevene kunne klart mere. Situasjonene er ulike og ofte sammensatte. Disse erfaringene har trolig hatt innvirkning på hvordan jeg har forstått og tolket informantene i denne studien. Det var også denne erfaringen som motiverte meg til å forske på temaet frafall.

3.9 Metodiske overveielser

Deler av datamaterialet i studien er samlet ved fokusgruppeintervju med lærere fra eget nettverk. Denne tilnærmingen kan oppfattes å være en form for aksjonsforskning, ved at man her forsker på egen praksis eller organisasjon. I pedagogisk forskning har aksjonsforskning særlig hatt søkelys på endring og utviklingsarbeid i forhold til undervisning på klassenivå. Hensikten har ofte vært å skape kunnskap som kan bidra til å utvikle læreres praksis, gjennom et samspill mellom teori og praksis. Ved å kombinere forskning og lokal kunnskap, kan løsninger testes ut gjennom en aksjon og slik benyttes i et større perspektiv (Ulvik, 2016).

Aksjonsforskning har vært en omdiskutert strategi innenfor ulike forskningsmiljø. Noen av innvendingene har vært knyttet til en manglende kritisk dimensjon, der ting tas for gitt uten at flere perspektiver trekkes inn. Det kan se ut til at læreres rolle problematiseres uten at det tas hensyn til systemet og rammene lærerne arbeider innenfor. Når lærere forsker på egen praksis kan prosjektene oppfattes å mangle en forståelse som frembringer generell kunnskap. I likhet med annen forskning er det sentralt at man også her er transparent gjennom prosess og rapportering, slik at leseren kan trekke paralleller til egen situasjon og derved oppleve om kunnskapen er autentisk og troverdig (Ulvik, 2016).

I starten av dette mastergradsprosjektet vurderte jeg å kombinere intervju og observasjon i datasamlingen. Jeg tenkte å observere elever og læreres samhandling i klasserommet, i forkant av intervjuene. I et intervju forteller lærere hvordan de oppfatter egen praksis, men gjennom observasjon kan en få innsikt i samspillet mellom elev og lærer ut fra egen forståelseshorisont. På bakgrunn av observasjon hadde man fått mulighet til å stille spørsmål knyttet til de konkrete interaksjonene man hadde observert i klasserommet. Observasjon i praksisfeltet kunne trolig ha bidratt til å nyansere

datagrunnlaget i denne studien. Kanskje kunne en dialog på bakgrunn av observasjoner i klasserommet også ha fremmet større bevissthet omkring læreres praksis, som er noe av intensjonen ved å forske på egen praksis. Prosjektets rammer og studiens hensikt gjorde at jeg gikk bort fra observasjon som datasamling i denne studien.

Kapittel 4 Presentasjon av resultater

I denne delen av oppgaven vil jeg presentere de viktigste resultatene som kom frem i studien. Hensikten er å fremstille informantenes opplevelser og erfaringer med forhold som virker inn på skolegjennomføring på yrkesfaglig utdanningsprogram. Resultatene struktureres i lys av empirien, ved at underkapitler har fått navn som er inspirert av sentrale kategorier og koder i tekstmaterialet. Ved å gjengi sitater fra deler av intervjuene samt egen tolkning og analyse, vil jeg gi leseren innsyn i informantenes beskrivelser.

Studien har følgende problemstilling:

Hvordan opplever elever og lærere at samspillet mellom elev og skole virker inn på frafall på yrkesfaglig utdanningsprogram?

Dette er studiens viktigste funn:

1. «Læreren tok meg under vingene»
2. «Det er viktig å ha venner på skolen»
3. «Det var overveldende mye teori i programfagene»

4.1 Presentasjon av informanter

For å ivareta personvern/anonymitet har jeg valgt å gi informantene fiktive navn, og selv om det var en blanding av gutter og jenter som deltok i undersøkelsen er alle tildelt jentenavn og omtales som hun.

Erika gikk på et av de tradisjonelle yrkesfagprogrammene på en stor skole i en by. Erika oppgav at hun hadde lærevansker og at dataspill var hovedinteressen. Hun bodde hjemme sammen med foreldrene da hun gikk i videregående, og hun sluttet på skolen etter ett og et halvt år.

Mari startet på yrkesfag på en stor skole i en liten by i nærheten av der hun bodde. Mari oppgav at hun hadde noe krevende oppvekst og hun sluttet på skolen i løpet av den første høsten på vg1.

Andrea var elev på en større videregående skole i en stor by, noe som medførte at hun var hybelboer da skolen lå langt unna hjemstedet hennes. Andrea beskrev relasjonelle utfordringer gjennom sin skolegang. Hun avbrøt videregående opplæring i siste halvdel av vg2.

Informantene i fokusgruppeintervjuet er lærere og omtales som lærer 1-2-3-4. Lærerne var en blanding av damer og menn, som jobber ved en større videregående skole. De fleste hadde noe kjennskap til hverandre fra tidligere. De har alle lengre erfaring fra ulike yrkesfaglige utdanningsprogram, samt at de har vært kontaktlærere gjennom flere år.

4.2 Sosiale forhold ved frafall

Denne delen presenterer elever og læreres opplevelser og erfaringer med sosiale forhold ved læringsmiljøet på yrkesfaglig utdanningsprogram.

4.2.1 «Læreren tok meg under vingene»

I starten av intervjuene med informantene som hadde sluttet i videregående skole, spurte jeg om de kunne beskrive sin skolehverdag på yrkesfag. I beskrivelsene var to av informantene særlig opptatt av relasjonen til sine kontaktlærere. Erika fortalte at hun var forholdsvis fornøyd med lærerne, mens de to andre hadde mer blandet erfaring. Jeg har valgt å ta med uttalelsen til Andrea, ettersom hun har erfaring med to relativt ulike lærer relasjoner. I videregående møtte hun en lærer som så henne og hjalp henne både faglig, emosjonelt og sosialt, mens hun opplevde at en annen lærer hverken brydde seg om henne eller hjalp henne faglig. Andrea fremstiller forholdet til lærerne slik:

«Læreren på vg1 tok meg under vingene, hun sendte meg melding hvis jeg ikke kom på skolen og hun snakket med meg når jeg trengte det. Jeg følte at jeg kunne stole på henne. Hun tok meg ofte til siden og spurte hvordan jeg hadde det. Jeg følte at hun brydde seg og at hun ville ha meg der. Den beste læreren og det beste skoleåret jeg har hatt. Jeg savnet henne da jeg begynte på vg2» (Andrea).

Måten Andrea beskriver relasjonen til læreren på vg1 står i kontrast til erfaringene hun hadde på vg2. Da jeg spurte henne hva hun opplevde som den viktigste grunnen til at hun sluttet i videregående, svarte hun slik:

«Læreren var grunnen til at jeg sluttet. Hun behandlet meg virkelig ikke bra. Jeg følte hun pekte meg ut og trakk på meg, at jeg ikke betydde noe. Jeg følte hun så ned på meg fordi jeg gikk til psykolog. Da jeg gikk til henne og sa jeg ville slutte på skolen, sa hun bare at det var greit og så ba hun meg signere et skjema» (Andrea).

Av Andreas beskrivelser forstår jeg at forholdet til kontaktlærer i videregående har hatt vesentlig betydning for hennes skoletilværelse og gjennomføring. Samtidig kan det også være litt bekvemt å forklare frafallet med en dårlig relasjon til lærer.

Relasjonelle utfordringer i ungdomsskolen førte til at Andrea valgte å flytte til en storby langt unna hjemstedet, for å gå på videregående der hun ikke kjente noen. Hun fortalte at hun opplevde en trygg og god relasjon til kontaktlæreren på vg1, og hun fikk flere venner ved den nye skolen. Andrea omtaler det første året på videregående som det beste skoleåret hun har hatt, noe som trolig bidro til at hun fullførte.

Andrea startet på vg2 med de samme medelevene som året før, men med ny kontaktlærer. Hun oppgir at forholdet til kontaktlæreren var dårlig og at dette var hovedgrunnen til at hun sluttet på skolen. På spørsmål om det var andre forhold som virket inn på hennes skole-gjennomføring, oppgav Andrea at hun hadde angst og konsentrasjonsvansker. Man kan ikke se bort fra at hennes psykiske helse har virket inn på skolegjennomføringen, på den annen side virker det som bakgrunnsfaktorene har vært omtrent de samme de to skoleårene i videregående. Til tross for dette opplevde Andrea en skoletilværelse som var vesentlig forskjellig.

Andrea uttrykte at hun syntes det var for lett å slutte på skolen. Hun oppgav at det tok tre minutter og en signatur, så var hun ute av videregående skole. Ingen stilte noen spørsmål om hvorfor hun sluttet. Jeg stilte et oppfølgingsspørsmål til dette, da jeg erfarer at sluttprosesser i videregående foregår på litt andre måter.

«Ble du og foresatte innkalt til møter på skolen i forbindelse med at du ville slutte, og var andre ved skolen involvert da du sluttet i videregående?»

Andrea oppga at det ikke hadde vært møter, men at en rådgiver hadde vært involvert uten at det hadde ført til at hun fikk noe ekstra hjelp.

Jeg spurte om Andrea hadde fortalt om relasjonen til kontaktlæreren til noen andre. Hun svarte at hun hadde fortalt om læreren til sin mor, men ikke til noen andre. Hun sa at hun ikke ønsket å ta det opp med andre på skolen:

«Jeg syntes det var ekkelt, en voksen dame, lærer og sånn, nei jeg var ikke trygg nok på henne» (Andrea).

Det kan se ut til at Andrea ikke våger å ta opp relasjonen til læreren med andre på skolen. Antakelig kan elevens usikkerhet skyldes en negativ og utrygg relasjon til lærer. Det kan også tyde på at lærerens autoritet er av betydning i denne konteksten.

I likhet med Andrea rapporterte de andre informantene om at relasjonen til lærere virket inn på deres skoletilværelse og gjennomføring i videregående. Erika uttrykte at hun hadde et greit forhold til lærerne, men opplevde at faglige vansker påvirket relasjonen:

«Når faget var vanskelig, ble forholdet til læreren også vanskelig. Jeg pratet mest om fag med lærerne. Jeg opplevde at de brydde seg når de hjalp meg med fagene. Jeg hadde ikke fortsatt så lenge på skolen om forholdet til lærere hadde vært dårlig» (Erika).

Erika oppgav at hun slet faglig på skolen, og at de faglige vanskene virket inn på forholdet til lærerne. Jeg fornemmer at Erika ikke hadde et spesielt nært forhold til lærerne, ettersom hun stort sett pratet med dem om fag. Samtidig kan det se ut til at relasjonen har vært positiv for informantens trivsel, oppmøte og utholdenhet på skolen.

Mari sluttet i videregående i løpet av den første høsten på vg1. Hun trakk frem relasjonen til lærere når hun svarte på hva som kunne vært annerledes, eller som kunne bidratt til at hun ville ha gjennomført videregående:

«Det hadde vært lettere å komme på skolen hvis forholdet til lærerne var bedre. Jeg hadde ikke noe personlig forhold til lærerne, jeg følte at de ikke brydde seg. Hvis forholdet hadde vært bedre ville jeg følt meg tryggere der, da hadde det vært enklere å møte opp. De tok ikke kontakt med meg når jeg var borte, det hadde vært fint om jeg opplevde at lærerne ville at jeg skulle komme på skolen» (Mari).

Maris utsagn kan være et tegn på at hun har behov for et nærere forhold til lærere i videregående. For å få et dypere inntrykk av informantens relasjon til lærere spurte jeg om hva hun savnet i forholdet til lærerne:

«Jeg ønsker at det er noe mer enn bare skole, at de spør litt om hva vi gjør og hvordan vi har det utenfor skolen. Jeg ønsker at de skal vise interesse og bry seg om meg» (Mari).

Det kan virke som Mari savner at lærere ser henne som mer enn en elev som kommer på skolen for å lære. Mari ønsker at lærere skal vise omsorg og bry seg om hvordan hun har det også utenfor skolen. Dette kan ha sammenheng med at Mari rapporterte om noe krevende hjemmeforhold. Samtidig tenker jeg at det er nødvendig å peke på at Mari sluttet relativt tidlig i sitt første år i videregående, noe som kan ha virket inn på relasjonen til lærere.

I gruppeintervjuet ble lærerne spurt om hva de anså som viktig for at elever skal klare å gjennomføre videregående. En av lærerinformantene reflekterte slik over spørsmålet:

«Jeg tror våre sosiale ferdigheter og vår rolle som lærere er viktig for elevenes gjennomføring i videregående. Vi er mer omsorgspersoner i dag enn vi var tidligere. Jeg føler meg ofte som far for elevene» (Lærer-1).

Jeg merker meg at Lærer-1 legger vekt på læreres evne til å bry seg, vise interesse og ha omsorg for elevene. De er opptatt av å se elevene og deres behov, ikke bare være fagpersoner som formidler undervisning. Flere av lærerne trakk frem læreres relasjonskompetanse som sentralt for elevenes skolegjennomføring. To av lærerne (Lærer 2 og 3) oppgav at de brukte å gi telefonnummeret sitt til elevene, slik at de kunne nå dem utenfor skoletid. En slik handling vitner om at lærerne er opptatt av å skape tillit og trygghet til elevene. Samtidig erfarte lærerne at det også skaper forutsigbarhet i skoletilværelsen for elever som har ekstra behov for trygghet:

«Relasjonen til elevene er kjempeviktig. Jobben som lærer blir enklere når jeg har klart å skape en god relasjon til elevene. I starten kan det være nødvendig å gi mye til enkelte elever, de er jo så forskjellige. At elevene vet at de kan nå meg utenom arbeidstid kan demme opp for andre og større problemer» (Lærer-3).

«Det er viktig at de har mulighet til å nå meg, selv om det er bare småting eller en beskjed. Det gir eleven den tryggheten han trenger for å komme på skolen dagen etter. Jeg prøver å møte elevene der de er, det er ikke rettferdig å behandle alle likt for elevene er forskjellige og har ulike behov» (Lærer-2).

En av de andre lærerne trakk frem at det også er nødvendig å stille krav til elever i videregående. Læreren uttrykte seg slik:

«Lærere skal løfte frem elevene, men også stille krav. Det er viktig at det er en balanse mellom krav og omsorg i skolen. Noen elever opplever at det er vanskelig å bli stilt krav til» (Lærer-4).

Lærer-4 trekker frem at det ikke er nok å vise omsorg og legge til rette for elevenes behov i en skolesammenheng. Skolens mandat er først og fremst opplæring og det er derved vesentlig at det stilles krav til faglig innsats, slik at elevene kommer gjennom og består videregående. Hva læreren mente med at enkelte elever opplever at det er vanskelig å bli stilt krav til er noe uklart. Hvorvidt dette gjenspeiler samfunnets og foreldrenes evne til å ramme inn og stille krav til de unge, eller om det siktes til læreres manglende autoritet i klasserommet kom ikke tydelig frem i gruppeintervjuet.

Lærer-3 uttrykte videre at ikke alle lærere er like opptatt av lærer-elevrelasjonen som andre:

«Ikke alle lærere er like fleksible, enkelte er mer regelryttere. Kanskje var det flere sånne lærere tidligere. Noen er mer opptatt av fag enn av eleven. Mulig det også handler om at autoriteten til læreren har endret seg med årene» (Lærer-3).

Lærer-2 fulgte opp dette utsagnet slik:

«Det kan være krevende, for vi er jo lærere med en faglig stolthet. Jeg er jo ikke på skolen som en sosialarbeider, jeg er jo her for å lære dem et fag. Vi har jo en læreplan, vi kan ikke bare slippe elevene gjennom fordi vi er greie eller har en god tone. Jeg ønsker for alt i verden at de skal lykkes, men det gjør at det faglige av og til kommer i bakre rekke» (Lærer-2).

Det virker som lærere opplever at det kan være krevende å balansere de skolefaglige kravene opp mot elevers behov for omsorg, støtte og tilrettelegging i skolen. Selv om yrkesfaglærerne i intervjuet var opptatt av å imøtekomme elevenes forutsetninger og

behov, rapporterte de et ønske om å ha mer faglig fokus i skolen. Flere uttrykte at elevenes psykososiale behov oftere opptok tiden deres i skolehverdagen.

4.2.2 «Det er viktig å ha venner på skolen»

Elev-informantene i studien hadde ulike erfaringer med vennerelasjoner på skolen. To av dem hadde venner å være sammen med, mens en manglet venner i deler av sin skolegang. De beskriver relasjonen til medelever slik:

«Jeg hadde venner på skolen. Det er viktig å ha noen å være sammen med, man får det bedre når man har noen å prate med. Alle i klassen kom godt overens, alle kunne være sammen» (Mari).

«Venner på skolen var positivt for oppmøte. Medelevene lurte på hvorfor jeg ikke kom på skolen, når jeg var borte. Jeg er ikke en som bidrar så mye i gruppen selv» (Erika).

Informantenes erfaringer viser at det er viktig å ha venner på skolen. Det å ha noen å være sammen med bidrar til at elever trives og opplever å høre til, det gjør det lettere å møte opp og gjennomføre skolen. Andrea strevde med relasjoner til jevnaldrende gjennom deler av sin skolegang. Hun fremstilte sine erfaringer på denne måten:

«I barneskolen var det litt av og på med venner. Vennene snudde ryggen til meg i 8. trinn, de latet som om jeg var luft. Jeg passet aldri helt inn. Det er vanskelig å bli kjent med nye mennesker. Jeg kjente ingen da jeg flyttet og startet på ny skole i videregående. Jeg fikk en venninne der, vi er fortsatt venner. Jeg fikk flere venner på den nye skolen, det var en fin klasse» (Andrea).

Jeg oppfatter at relasjoner til jevnaldrende har vært vanskelig for Andrea, og det ser ut til å ha preget deler av hennes skolegang. Når hun pratet om relasjonen til medelever merket jeg at hun var følelsesmessig påvirket i stemme og ansiktsuttrykk. Jeg fornemmet at det var et sårt tema for henne å prate om. Hun uttrykte seg slik:

«Det har alltid vært vanskelig å få folk til å godta meg for den jeg er, jeg fikk aldri noe svar på hva som var galt med meg» (Andrea).

Det Andrea sier her vitner om at hun ikke følte seg akseptert, anerkjent eller inkludert av jevnaldrende i skolen. Noe som antakelig har ført til at hun har kjent på å være alene, ensom og annerledes og derved følt at hun ikke passet inn sammen med andre jevnaldrende.

For å få innsikt i lærerinformantenes perspektiv fikk fokusgruppen spørsmål om betydningen av relasjoner mellom elever i forhold til skolegjennomføring. En lærer uttrykte at noen elever gjør for lite selv for å få venner:

«Enkelte gjør lite selv for å få venner på skolen. Noen forsvinner inn i mobilen i stedet for å samhandle med de andre elevene. Enkelte som sliter med å komme inn i gruppa, forventer at de andre skal ta initiativet til kontakt. De vil ha venner, men de andre må komme til dem» (Lærer-4).

Lærer-3 fulgte opp med å si at hun hadde som mål at alle i klassen hennes skulle ha minst en venn å være sammen med:

«Målet må være at alle har en venn å være sammen med. Mitt inntrykk er at flere lander litt i videregående, og de føler at de kan være seg selv. Ikke alle vil være sammen med de andre i klassen, fordi de har andre venner på skolen» (Lærer-3).

Lærer-2 fulgte opp ved å ordlegge seg slik:

«Målet er ikke at vi skal være 15 bestevenner, men vi skal ha kunne ha det bra sammen og respektere hverandre, slik at det er mulig å lære. Noen kan være litt nølende til å få nye venner» (Lærer-2).

Det ser ut til at lærerne på yrkesfag er opptatt av å skape trygge og gode klassemiljø, men det virket noe tilfeldig da ikke alle hadde satt dette arbeidet i system. Noen fortalte at de jobbet aktivt med å skape et godt læringsmiljø, mens jeg fikk inntrykk av at enkelte av lærerinformantene ikke hadde et like bevisst forhold til sin egen rolle i relasjonsarbeidet i skolen. Det kan derimot tyde på at enkelte lærere mener at elevene selv har et betydelig ansvar for å etablere sosiale relasjoner på skolen.

4.3 Akademiske forhold ved frafall

Akademiske forhold ved frafall vil i denne delen av oppgaven i hovedsak handle om elever og læreres erfaringer med tilpasset opplæring, mestring og tilrettelegging på yrkesfag.

Det kan nevnes at elevene brukte begrepet tilrettelegging når de beskrev sine behov for faglig hjelp og støtte i skolen, mens lærerne i større grad benyttet tilpasset opplæring når de reflekterte over de samme temaene.

4.3.1 «Det var overveldende mye teori i programfagene»

Informantene hadde noe blandet erfaring med faglig og sosial tilrettelegging på de yrkesfaglige utdanningsprogrammene de hadde vært elever ved. Som tidligere nevnt hadde Erika innlæringsvansker, noe som kom tydelig frem da hun beskrev hva som førte til at hun sluttet i videregående:

«Det var overveldende mye teori i programfagene. Jeg har lærevansker og det var tungt å ikke få til fagene. De andre gjorde det mye bedre enn meg på skolen. Jeg mistet motivasjonen og skulket. Den viktigste grunnen til at jeg sluttet på skolen var at jeg måtte gå året om igjen. Det føltes som et nederlag. Mer praksis kunne ha gjort det lettere å gjennomføre» (Erika).

På grunnlag av utsagnene til Erika oppfattet jeg det som om hun hadde lite faglig mestring i videregående. Hun sammenlignet seg med de andre i klassen og det bidro til liten tro på egne ferdigheter. Til tross for dette oppfattet jeg at informantene hadde et greit forhold til lærerne, og hun opplevde at lærerne brydde seg om henne når de hjalp henne med det faglige på skolen.

«Jeg trodde jeg fikk god hjelp på skolen, men jeg var ikke klar over omfanget av egne lærevansker på den tiden. Det hjalp ikke at jeg fikk ekstra støtte i fagene, det handlet heller ikke om hvordan lærerne underviste» (Erika).

De andre informantene hadde ikke faglige vansker på skolen, men oppgav at de hadde behov for sosial og emosjonell støtte og tilrettelegging i sin skolehverdag.

Andrea forklarte at hun slet med angst og hadde konsentrasjonsvansker som førte til at det innimellom var vanskelig å konsentrere seg om skolearbeid:

«Jeg hadde behov for å sitte på eget rom når jeg hadde angstanfall. Presentasjoner foran klassen var vanskelig, og det endte ofte med fravær. Jeg hadde også behov for utvidete innleveringsfrister i forhold til skolearbeid. Det er viktig at de som sliter får den hjelpen de trenger for å komme seg gjennom skolen» (Andrea).

Mari sluttet relativt tidlig i opplæringsløpet, og hadde kortere erfaring med faglig og sosial tilretteleggingen i skolen. Hun hadde likevel noen tanker om hva skolen kunne ha gjort annerledes for å imøtekomme hennes behov for hjelp for å gjennomføre videregående:

«I ungdomsskolen følte jeg at lærerne så meg, og det var mer rom for å prate. De tok deg med til en samtale hvis du hadde det vanskelig. På videregående var de dårligere til å tilrettelegge for elevenes behov. Man kunne for eksempel fått tilbud om å gå ut av timen, eller noen å prate med når man sliter» (Mari).

Mari sammenlignet oppfølging og tilrettelegging i videregående med den hun hadde i ungdomsskolen, og det kan se ut til at videregående skole ikke i like stor grad greide å møte elevens behov. Informanten uttrykte at krevende familieforhold virket inn på hennes skoletilværelse, og at hun derved hadde behov for at lærere viste forståelse for hennes situasjon. Hvor vidt elevens bakgrunn var kjent for lærere da hun startet i videregående kom ikke tydelig frem i intervjuet. Informanten avsluttet videregående opplæring tidlig i skoleåret, noe som antakelig hadde innvirkning på hvor mye tilrettelegging skolen fikk iverksatt.

Lærerne i gruppeintervjuet uttrykte at tilpasset opplæring og tilrettelegging er enklere å få til hvis man har mindre grupper og det er tilgang på ekstra ressurser i verksted og klasserom. Lærerne erfarer at denne organiseringen gir bedre muligheter for å legge til rette for elevenes behov og forutsetninger. Informantene mente at det er lettere å lykkes med tilpasninger når elevgruppen er mindre, da det ofte er flere elever i en klasse som trenger tilrettelegging og tett oppfølging. To av lærerne (Lærer-1 og Lærer-4) trakk frem positive erfaringer med to-lærer system på verksted. En organisering som i de fleste tilfeller krever at det settes inn ekstra ressurser:

«Vi har to-lærer system på verkstedet, det gjør at det er enklere å tilpasse undervisningen. Vi har mulighet til å ta ut elever som er svakere eller som trenger å lufte seg litt. Vi tar bedre vare på dem ved at vi er to lærere. Ja, det krever ressurser, men jeg mener at vi har berget noen fra å droppe ut av skolen på den måten» (Lærer-1 og Lærer-4).

Lærerne erfarer at praktisk opplæring er positivt for elever som sliter med teoriundervisning, og de oppfatter at denne pedagogiske tilnærmingen gir bedre muligheter for å legge til rette for mestringsopplevelser:

«Praktisk opplæring er redningen for noen. Å åpne opp for muligheten til å gjøre noe annet er viktig» (Lærer-2).

«Flere kommer gjennom når jeg gir rom for å gå utenfor læreplanen» (Lærer-3).

«På yrkesfag får elevene erfaringer utenfor klasserommet» (Lærer-4).

«Praktisk opplæring gir større mulighet for mestring» (Lærer-1).

To av lærerne trakk samtidig frem at utplassering i bedrift kan være krevende å gjennomføre for enkelte elever på yrkesfag:

«Det kan være vanskelig å få til nok tilpasning for elever med sosial angst når de er ute i bedrift. Det blir altfor mange ukjente og uforutsigbare faktorer som gjør at utplassering ikke lar seg gjennomføre» (Lærer-4).

«Det kan være utfordrende å legge til rette for mestring i praksis, når elevene ikke er i stand til å ta vare på seg selv og ikke kan utplasseres i bedrift» (Lærer-2).

Her ser det ut til at lærerne opplever at forutsetninger og bakgrunnsfaktorer kan medvirke til at den praktiske opplæringen på yrkesfag blir ekstra krevende for noen elever. Informantene uttrykte at selv om de forsøker å tilrettelegge og trygge elevene, klarer de i enkelte tilfeller ikke å gjøre utplassering i bedrift forutsigbar nok.

Lærerinformantene uttrykte at det i slike sammenhenger er behov for mer fleksibilitet i videregående opplæring. De gav inntrykk av at det noen ganger er behov for å avvike fra læreplanen, for å imøtekomme elevenes behov. Jeg spurte fokusgruppen om de hadde noen forslag til hva som kan gjøres annerledes for å bedre møte elevenes behov i opplæringen. Lærer-2 uttrykte det slik:

«Det er behov for mer fleksibilitet i opplæringen, vi trenger flere valgmuligheter for hvordan elevene skal lære. Det er ikke ofte man hører at elevene kan ta seg jobb etter ungdomsskolen, eller at de kan ta fagbrev etter å ha jobbet i 5 år. Jeg opplever heller ikke at det er så lett å ta hele opplæringsløpet i bedrift»

To av de andre lærerne fulgte opp denne betraktningen slik:

«Tidligere gikk elevene litt mer sidelengs i skolesystemet, nå er det en trakt og den må alle gjennom» (Lærer 4).

«Jeg har lært meg å gi elevene mer plass og rom, sånn at de får lov til å gjøre mer utenom læreplanen. Da ser jeg at flere kommer gjennom» (Lærer-3).

Fokusgruppas refleksjoner tyder på at lærerne erfarer at det er behov for at opplæringen i videregående er mer fleksibel og kan gi flere og bedre muligheter for individuell tilpasning og «skreddersøm». Selv om opplæringsløpet på de fleste yrkesfaglige utdanningsprogram er 2 år i skole og 2 år i bedrift, er det også mulig å ta hele eller store deler av opplæringen i bedrift. Informantene opplever at bedriftsopplæring tidvis ikke er like enkel å gjennomføre i praksis, da det ofte kan være krevende å finne bedrifter som er villige til å ta inn elever som ikke går et ordinært løp.

4.4 Bakgrunnsforhold ved frafall

Elev-informantene i de individuelle intervjuene oppgav at de hadde personlige vansker da de startet i videregående. Da de ble spurt om det var andre forhold som virket inn på deres frafall i videregående svarte informantene slik:

«Jeg følte det var vanskelig å møte folk og være til stede på skolen. Jeg tror det var riktig at jeg sluttet i den situasjonen jeg var i. Det var ikke så mye annet skolen kunne ha gjort der og da. Jeg trengte tid til å finne ut av meg selv og livet mitt. For meg ble det å slutte på skolen en ny start» (Mari).

Informanten fortalte at hun hadde begynt på skole igjen et par år senere. Jeg ønsket å utforske hva som var annerledes den andre gangen hun begynte i videregående. Hun svarte dette:

«Jeg har fått helsehjelp i mellomtiden og jeg føler at jeg lærer mer nå. Jeg var ikke klar for skole den første gangen jeg begynte. Nå opplever jeg at jeg har det bedre med meg selv og jeg får til skolen» (Mari).

Informant 1 som hadde lærevansker som gjorde skoletilværelsen krevende, fortalte at hun omkring 7. klasse fikk seg egen pc og begynte å game.

«Da jeg kom i 7. trinn begynte jeg å skulke skolen for å game. Jeg lot som jeg gikk for å ta bussen til skolen, så ventet jeg til foreldrene mine hadde dratt på jobb og så gikk jeg hjem for å spille. Jeg spiller mye, veldig mye egentlig» (Erika).

For å finne ut hvordan spillingen har virket inn på elevens liv og skoletilværelse spurte jeg om hun ville fortelle litt om hvordan spillingen virket inn på hverdagene hennes. Hun svarte dette:

«Jeg er bare veldig glad i å spille. Det er en flukt inn i en annen verden, en verden med frihet. Det er avslappende og jeg kobler av. For et halvt år siden var jeg innlagt for å få hjelp med spillavhengighet» (Erika).

Det informantene forteller om personlige vansker og bakgrunnsforhold ser ut til å ha innvirkning på deres skolegjennomføring. I hvilken grad disse forholdene har betydning for elevenes frafall vil trolig være individuelt.

4.5 Oppsummering av resultater

Studiens resultater viser at sosiale og akademiske forhold har vesentlig betydning for elevers frafall i videregående. I en skolekontekst er elever særlig opptatt av å ha en trygg og god relasjon til lærer og til medelever. Det kommer tydelig frem at sosiale relasjoner, emosjonell lærerstøtte og tilhørighet til skolemiljøet er sentralt i elevers skoletilværelse. Av akademiske forhold legges det størst vekt på omfanget av teori, manglende mestring og behov for tilrettelegging i yrkesfagopplæringen. For å lykkes med tilrettelegging og tilpasning mener lærerne det er sentralt å ha tilstrekkelige ressurser og kompetanse, slik at skolens rammer kan fremme mestring hos elevene.

Mestringsopplevelser kan skapes gjennom fleksible opplæringsarenaer, mer praktisk opplæring, samt tettere oppfølging av elever som har behov for det.

Det ser ut til å være sammenheng mellom sosiale og akademiske faktorer i opplæringen. I tillegg kommer det frem at elevenes forutsetninger og bakgrunnsforhold i varierende grad virker inn på skolegjennomføringen. På bakgrunn av studiens hensikt og prosjektets størrelse vil ikke aktuelle bakgrunnsforhold knyttet til frafall bli vesentlig drøftet i kapittel 5.

Kapittel 5 Drøfting

Hensikten med denne studien har vært å undersøke hvordan samspillet mellom elev og skole virker inn på frafall på yrkesfaglig utdanningsprogram i videregående skole. I dette kapittelet vil jeg diskutere elever og læreres opplevelser og erfaringer med frafall på yrkesfaglige program i lys av forskning og teori.

5.1 Sosiale forhold ved frafall

De sosiale forholdene handler om elevenes relasjoner i skolesamfunnet, og om hvordan relasjonen til lærere og medelever virker inn på trivsel, fellesskap, læring og skolegjennomføring i videregående.

5.1.1 «Læreren tok meg under vingene»

I likhet med en del tidligere forskning gir studien et tydelig inntrykk av at relasjonen mellom lærer og elev har vesentlig betydning for elevenes gjennomføring i videregående skole (Rumberger, 2011; Krane et al., 2016; Federici & Skaalvik, 2015). Et resultat som harmonerer godt med Tintos teori som fremstiller samspillet mellom elev og lærer som essensielt for skolegjennomføring. Gjennom interaksjon med lærer involveres elever i egen opplæring og opplever økt faglig og sosialt engasjement, som igjen gir økt utholdenhet og integrasjon på skolen (Tinto, 1993).

Det som gikk igjen hos elevinformantene var særlig et ønske om at lærere skal se dem, prate med dem og bry seg om hvordan de har det. Jeg forstår dette som et uttrykk for at en del elever har behov for emosjonell støtte og tettere personlig oppfølging i skolehverdagen. Hvorvidt et slikt resultat betyr at elever i dag har mer behov for støtte og omsorg enn tidligere er vanskelig å vite. Hvis det er tilfelle hva har i så fall bidratt til en slik utvikling og i neste omgang hva vil det bety for fremtidens lærerrolle?

Ungdata undersøkelser har de senere årene synliggjort en velfungerende og flink ungdomsgenerasjon som forventer mye av seg selv. De unge vil gjerne være dyktige og prestere best mulig på alle mulige arenaer, enten det handler om skole, venner, fritidsaktiviteter eller i sosiale media. Flere unge ser ut til å oppleve negativt stress i sitt strev etter å lykkes på flere områder samtidig. I situasjoner der de unge ikke opplever å prestere eller leve opp til de forventningene som stilles, kan de kjenne på nederlag, mislykkethet eller skam ved at de ikke strekker til. Noen erfarer at det også påvirker deres psykiske helse (Bakken et al., 2018; Madsen, 2018; Skaalvik & Federici, 2015).

I forskningslitteratur oppfattes søkelyset på enkeltindividets muligheter og prestasjoner å være en generell samfunnsutvikling. Ungdom i dag har store valgmuligheter, men det foreligger samtidig forventninger om at de skal prestere, og derav foreligger også en fare for å mislykkes (Bakken et al., 2018). Thomas Ziehe (2022) har forsket på ungdomskultur og argumenterer for at samfunnet i dag er preget av en økende individualisering og selvfokusering. For noen tiår siden var ungdomsgenerasjonen mer preget av plikt- og underkastelsesverdier, og man levde i en kultur som var mer forutsigbar og strukturert. Unge i dag må lære seg å leve med betydelige strukturopløsninger, noe som gjør at de trolig har ekstra behov for trygghet og stabilitet i tilværelsen. Ziehe (2022) mener at de unge utvikler en egenverden der det velkjente

dominerer, og det som er utenfor virker fjernt eller meningsløst. I denne egenverdenen er det den unges ønsker eller behov som gjelder, samtidig utvikles beskyttende forsvarsmekanismer som kan føre til unnvikelse eller et behov for å benytte seg av andre mennesker. Her antydes en utvikling i tråd med en narsissistisk holdning, noe enkelte mener er å dra utviklingen vel langt (Ziehe, 2022). I tråd med et individualisert samfunn ser det også ut til å ha utviklet seg en psykologisering av menneskelige livsforhold. Psykologisering betyr at man ser etter psykologiske forklaringer på seg selv og omverden. Menneskelige livsvilkår eller problemer blir gjennomgående forklart og forstått psykologisk (Madsen, 2017). I den forbindelse kan man tillate å under seg over om elevers behov for emosjonell støtte i skolen kan henge sammen med at unge i dag strever mer eller er sykere enn tidligere? (Madsen, 2018).

Dagens skole fremstår både individualisert og elevsentrert, og det legges opp til at elever skal utføre en kontinuerlig evaluering av egne faglige og sosiale prestasjoner. Slik oppdras elever til å ha vesentlig oppmerksomhet på seg selv, fremfor å forstå seg selv i en kontekst av samfunnet. Jeg velger her å tolke elevers behov for emosjonell støtte i skolen i lys av en samfunnsutvikling preget av individualisering og psykologisering. Selv om individualisering har gitt individet uante muligheter, ser det også ut til å ha påført den enkelte et betydelig ansvar. Ansvar for egen fremtidig suksess kan vise seg å bli overveldende for en del unge. Ikke alle elever har forutsetning eller mulighet til å håndtere et slikt ansvar. En individualistisk samfunnsutvikling kan dermed være en konsekvens av de unges behov for emosjonell støtte i skoletilværelsen. Dette perspektivet samsvarer med Ziehe (2022) som peker på at unge i dag har særlig behov for trygghet og stabilitet. Skolen kan derved fremstå som en strukturert og stabil livsramme for elevene. En stabilitet som kan vise seg å være ekstra viktig for sårbare elever, som nok vil kjenne at ansvaret for egne prestasjoner og utvikling er ekstra tyngende. I likhet med Andrea i studien vil disse elevene oppleve at en omsorgsfull og støttende relasjon til lærer har særlig betydning i skoletilværelsen (Krane et al., 2016; Karlsson & Krane, 2016; Federici & Skaalvik, 2015).

I lys av en individualisert tilværelse ser lærerrollen ut til å ha mistet noe av sin autoritet (Ziehe, 2022). Lærere fremstår i dag mere som veiledere eller sosialarbeidere som skal bidra til elevenes personlige utvikling og selvrealisering, samtidig som de skal gi omsorg og skape trivsel. Dette ble særlig tematisert av lærerne i studien og deres forståelse av lærerrollen. Samtidens digitalisering har trolig også vært en medvirkende faktor til at læreres autoritet har endret karakter. Kunnskap kommer ikke lenger bare fra lærere i klasserommet, men fra et mylder av kilder på en dataskjerm. På denne måten blir lærerens oppgave mer å veilede elever i et kaos av mer eller mindre troverdig kunnskap (Torjussen, 2022).

Selv om de unge i dag har mindre respekt for autoriteter, uttrykker de allikevel et vesentlig behov for emosjonell lærerstøtte. Et aspekt ved emosjonell støtte er at det kan føre til at enkelte elever vegrer seg for skolefaglige krav. Hvis elever utvikler forsvarsmekanismer slik Ziehe (2022) hevder, kan de også komme til å utvikle unnvikelsesadferd i skolen. Elever som erfarer at de ikke mestrer eller innfrir skolens krav, kan ha større behov for støtte fra lærer i skolehverdagen slik også informantene i studien kjente på. Selvsagt skal skole og lærere strekke seg langt for å imøtekomme elevenes behov, men uhensiktsmessig støtte eller tilrettelegging kan også understøtte en uheldig unnvikelsesadferd hos elever. Det vil trolig være situasjoner i skoletilværelsen der lærere ikke har mulighet til å innfri elevenes ønsker og behov. I den forbindelse kan det være nødvendig å tenke over hva støtteforanstaltninger i skolen vil bety for de unges

overgang til et fremtidig arbeidsliv. En kan antakelig ikke se bort fra at overgangen fra skole til arbeid kan bli særlig krevende for elever som trenger tett oppfølging og støtte. Arbeidsgivere vil ofte hverken ha mulighet eller være villige til å gi arbeidstakere ekstra støtte eller tilrettelegging i en arbeidshverdag. Om elevenes behov i skolen vil føre til at færre unge vil klare å stå i ordinære jobber i fremtiden er allikevel uvisst. Denne problemstillingen ble tydelig løftet frem av lærergruppen, da flere erfarte at det kunne være vanskelig å få til nødvendig tilpasning i bedrift for enkelte elever. I denne konteksten ble behovet for tilrettelegging for elever med psykiske vansker spesifikt pekt på. Selv om elever har behov for ekstra oppfølging i videregående skole, behøver det likevel ikke skape hindringer når de senere skal ut i jobb. En kan derimot velge å se dette som en fase i livet der de unge er mer sårbare og usikre, og at de derved har behov for en omsorgsfull og støttende lærer som kan bidra til noe mer trygghet og stabilitet i tilværelsen.

Innenfor skoleinstitusjonen opplever man også en tilbøyelighet til å innta psykologiske tenkemåter (Madsen, 2017). I en elevsentrert skole er man særlig opptatt av elevers følelser og hvordan elever til enhver tid har det. Når lærere bekymrer seg for elever er det ikke sjelden de sendes til helsesykepleier eller til skolens støtteapparat, i den tro at eleven sliter eller feiler noe og derved trenger en form for hjelp eller behandling. I lys av denne utviklingen har en de senere årene sett at nye faggrupper har kommet inn skolen. Dette er gjerne faggrupper som innehar spesiell kompetanse til å møte og ivareta elevers komplekse behov eller diagnoser, noe også lærerne i undersøkelsen uttrykte at det var behov for. Om dette er veien å gå for å redusere frafall i videregående er jeg noe usikker på. Hvis det fører til at lærere i større grad overlater omsorg og støtte av elever til andre i skolen, frykter jeg at det vil ha negativ innvirkning på lærer-elev relasjonen og derved også skolegjennomføringen på sikt.

Økt søkelys på psykisk helse i skolen kan trolig ses i lys av samtidens psykologiske og individualistiske utvikling. I tråd med fagfornyelsen av læreplanverket i 2020 ble det tverrfaglige temaet *folkehelse og livsmestring* i skolen innført. Faget er tenkt til å gi elever kompetanse som kan bidra til en god fysisk og psykisk helse, ved en innføring om levevaner, seksualitet, kjønn, rus, medier og økonomi (Utdanningsdirektoratet, 2020). Ved den rette tilnærming og organisering kan faget vise seg å bli lærerikt og nyttig for elever i videregående. Kanskje kan det hjelpe elevene til å få en utvidet forståelse av normalitetsbegrepet, eller det kan bidra til at elever forstår seg selv og andre bedre. Det kan også få elever til å reflektere over hva som faktisk er viktig for hver enkelt i livet (Utdanningsdirektoratet, 2020). Samtidig må det nevnes at enkelte har rettet kritikk mot innføring av dette faget i skolen, da det innebærer forventninger om at de unge skal forandre seg for å tilpasse seg samfunnets krav og betingelser. Madsen (2018) sier faget leder til forhåpninger om at livet er noe man skal mestre, og at det kan bidra til at enkelte unge opplever at de mislykkes. En del vil nok oppleve at faget også innebærer et individuelt ansvar for selv å ruste seg til å håndtere kravene i livet og ser dette i sammenheng med den individualistiske samfunnsutviklingen.

I lys av debatten omkring livsmestring i skolen kan det være hensiktsmessig å reflektere over hvordan skolen kan bidra til å gjøre de unge mere motstandsdyktige og sterke, slik at de har større mulighet til å balansere i forhold til stress eller krav i skolen og ellers i livet. I denne konteksten mener jeg det kan være relevant å se henimot Antonovsky (2012) og et salutogenetisk perspektiv. Antonovsky (2012) var opptatt av hvordan mennesker kan tåle påkjenninger ved å utvikle mestringsressurser, gjennom å oppleve sammenheng og mening i tilværelsen. I en skolekontekst der samspillet mellom elever

og lærere viser seg å være utslagsgivende for gjennomføringen, vil emosjonell støtte fremstå som en vesentlig mestningsressurs hos elevene. Kanskje kan lærere hjelpe elever til å forstå seg selv og andre bedre, og derigjennom finne løsninger slik at tilværelsen blir håndterbar (Antonovsky, 2012; Jordheim, 2019). Dette perspektivet samsvarer også med skolens overordnede dannelsingsprinsipp, som skal bidra til å gi elever et godt utgangspunkt for deltakelse i utdanning, arbeid og samfunn (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Som forventet viser altså dette funnet at lærer-elev relasjonen og især emosjonell støtte har vesentlig betydning for elevers skolegjennomføring, allikevel fremstår denne faktoren mer betydningsfull enn jeg på forhånd forventet. Selv om det finnes tallrike studier som viser at lærer-elev relasjonen er viktig i arbeidet med å forebygge frafall, er det vesentlig å nevne at det også finnes forskning som viser at det motsatte er tilfelle. I en kanadisk studie fant en ikke noen sammenheng mellom lærer-elevrelasjonen og risiko for frafall (Lessard et al., 2010).

5.1.2 «Det er viktig å ha venner på skolen»

Forskningslitteratur viser at en del elever strever med å finne seg til rette i skolens sosiale fellesskap. Det sosiale fremstår også som en arena der de unge skal prestere. Det kan være mange årsaker til at elever ikke opplever tilhørighet eller inkludering i et skolesamfunn. Elevene i undersøkelsen var ekstra opptatt av sosiale relasjoner og klassemiljø når de reflekterte over forhold som bidrar til frafall i videregående. Forskningsresultatet viser at det er viktig å ha venner i skolemiljøet, da det gjør at elevene trives bedre når de har noen å være sammen med. Elever erfarer at det er lettere å møte opp på skolen når de føler seg akseptert og sosialt inkludert (Allen et al., 2018; Federici & Skaalvik, 2015).

Dette funnet kan trolig ses i lys av Schmid (2020), som i sin studie av yrkesfagelever viser til at støtte fra lærer og samhold i klassen kan bidra til at elever opplever tilhørighet til skolen, som igjen gir motivasjon til å prestere og gjennomføre. Dette er også et argument man særlig finner belegg for hos Tinto (1993), som uttrykker at integrasjon mellom elever i og utenfor skolen er viktig for å knytte sosiale bånd. De sosiale båndene kan medføre intellektuell utvikling og bedre integrasjon både i skolens sosiale og akademiske samfunn. Verdien av å ha venner på skolen samsvarer med studien til Mjaavatn og Frostad (2014), som fant at elever som var ensomme og ikke følte tilhørighet i større grad hadde tanker om å slutte på skolen.

Visjonen om en inkluderende skole som fremmer helse, trivsel og læring for alle, tar utgangspunkt i at alle skal være verdsatt og akseptert (Utdanningsdirektoratet, 2020). Å bli avvist sosialt innebærer at en ikke blir akseptert eller anerkjent av andre. Avvisning kan hemme den enkeltes selvfølelse og selvrealisering, da det forutsetter støtte fra andre i fellesskapet (Olsen & Holmen, 2018).

I praksis kan det vise seg å være mer krevende å få til sosial inkludering i skolen enn teorien kan tyde på. Betingelsene for å lykkes sosialt kan vanskeliggjøres av en rekke forhold. En individualisert kultur med endrede sosialiseringprosesser som det tidligere er pekt på, kan også gjøre seg gjeldende her (Ziehe, 2022; Madsen, 2018). Man har i dag en samfunnsutvikling der barn og unge er mindre aktive enn de var tidligere. Mange bruker mye tid hjemme foran en skjerm i en digital verden fremfor å møte venner i det virkelige livet. Det rapporteres samtidig om at flere unge er ensomme og at noen utvikler

depressive plager i tilknytning til denne tilstanden. Enkelte undersøkelser viser en langsomt økende ensomhet især blant unge mellom 13 og 19 år (Barstad, 2021). For ungdom er det vesentlig å føle seg verdsatt, akseptert og ha et sosialt nettverk blant jevnaldrende både i skolen og ellers i livet. Venner representerer en verdibank for de unge, der egen suksess vurderes i lys av anerkjennelse fra de andre (Ziehe, 2022). De unge skal finne sin identitet og løsrive seg fra familien, noe som trolig gjør at de er ekstra sårbare for ensomhet og manglende tilhørighet (Barstad, 2021). Enkelte forskere peker på at det kan være en sammenheng mellom at ungdom sammenligner eget hverdagsliv med venners «perfekte» liv slik det presenteres i sosiale media. Det finnes samtidig undersøkelser som viser at unge som bruker mye tid på skjerm, likevel har venner i det virkelige livet (Madsen, 2018).

Skolen er en arena i særstilling når det kommer til muligheter for å bygge sosiale nettverk og fellesskap gjennom sin sosiale kontinuitet. Samtidig som tilhørighet og integrasjon kan skapes, kan skolehverdagen også bidra til utenforskap og ensomhet. For noen kan skolen bli et utrygt og ensomt sted å være, ettersom det her er ekstra synlig hvem som er populære og har venner og hvem som ikke lever opp til dette (Aagre, 2014). Noen elever bærer også på vonde opplevelser helt fra barneskolealder, der de ble utsatt for hendelser med mobbing eller krenkelser. Elevenes tidligere skolehistorie kan komme til å prege deres tilværelse også i videregående opplæring. Hvis elever opplever at de ikke blir akseptert og verdsatt i skolemiljøet, vil de etter hvert miste motivasjon for skole og skolearbeid. Dette viser at det er et dynamisk gjensidig forhold mellom det sosiale og faglige i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Tinto, 1993).

I 2017 ble innført et nytt regelverk knyttet til mobbing og krenkelser i skolemiljøet (Utdanningsdirektoratet, 2017). Selv om regelverket pålegger skolen å jobbe bevisst med relasjoner og fellesskap, kan det likevel være elever som isolerer seg eller er utilgjengelige for skolemiljøarbeid. Det er vesentlig at skolen erkjenner at det kan være vanskelig å avdekke eller få innsikt i negative dynamikker eller hendelser som utestenging og mobbing, spesielt i en tid der mye foregår digitalt. Til tross for et tydelig regelverk og intensjoner om et trygt og godt skolemiljø, viser Elevundersøkelsen fra 2022 at antallet elever som har opplevd mobbing i skolen har økt. Det er størst økning i grunnskolen, men også i videregående er det økning. Noen elever erfarer at de ikke får tilstrekkelig hjelp av skolen til å få slutt på mobbingen (Utdanningsdirektoratet, 2023). Det er likevel viktig at det hele tiden jobbes for å bli bedre når det kommer til å utvikle inkluderende fellesskap som kan sikre elevenes rett til et godt fysisk og psykososialt skolemiljø.

Noe jeg fant påfallende ved resultatene i studien var at elevinformantene ikke la særlig mye vekt på lærerens rolle i relasjonsarbeidet mellom elever. Det virket som om elevene hadde en oppfatning av at lærere ikke jobber vesentlig med relasjonsbygging og fellesskap i skolen. Andrea trakk likevel frem at en av lærerne brukte å bytte om på plassene i klasserommet, slik at de skulle bli bedre kjent med hverandre. En handling som kan tyde på at læreren var opptatt av å danne en trygg og aksepterende atmosfære, som kan bidra til å skape interaksjoner og sosiale bånd mellom elever i klasserommet (Tinto, 1993; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Schmid, 2020).

Når lærergruppen drøftet sin rolle i utviklingen av relasjoner mellom elever, var det åpenbart at de hadde ulik forståelse og tilnærming til temaet. Noen uttrykte at de hadde tydelige mål og jobbet bevisst med relasjonsbygging og inkluderende fellesskap, mens andre hadde mindre bevissthet rundt sin egen rolle i dette arbeidet og antydte at elever ikke gjør nok selv for å få venner på skolen.

Hvorvidt lærere betrakter relasjonsbygging mellom elever som deres ansvar kan man opplagt undre seg over. Kanskje er dette et tegn på en individualisert tilværelse der ansvaret nok en gang skyves over på individet. Det kan derimot være mere hensiktsmessig å utforske hvordan skolen og lærere i større grad kan bidra til å skape gode kollektive fellesskap. Til tross for at læreres posisjon og autoritet tilsynelatende er svekket gjennom en individualistisk innstilling, vil jeg likevel hevde at lærere med gode relasjonelle ferdigheter og en støttende væremåte, kan utgjøre en forskjell for elever som strever sosialt i skolen. Ved å vise interesse, aksept og omsorg erfarer jeg at lærere er gode rollemodeller som kan bidra til å skape bånd mellom elever og derved fremme tilhørighet og inkludering i skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Tinto, 1993).

Studien viser at noen lærere mangler strategier når det kommer til å skape gode kollektive klassemiljø. Trygge og gode klassemiljø kan bidra til å forebygge mobbing, ekskludering og frafall. Det er trolig ikke nok å skape gode relasjoner mellom lærere og enkeltelever, det vil derimot være vesentlig å etablere et godt kollektivt samhold for å fremme tilhørighet (Eriksen & Lyng, 2018). Både tidligere forskning og erfaringer fra egen praksis viser at det er behov for en felles praksis og holdning, når det handler om å utvikle gode kollektive skolemiljø. Det er uheldig hvis elevenes tilhørighet i skolemiljøet vil avhenge av den enkelte lærers relasjonelle ferdigheter og praksis, noe en i større grad kan unngå ved at skoler innarbeider en kollektiv praksis. Jeg vil fremholde at en omfattende satsing på kollektive fellesskap og inkludering i videregående skole er nødvendig for å begrense frafall. Dersom en skal lykkes med å gjennomføre en felles satsing, er det essensielt at utdanningsmyndigheter og skoleledere også innser at dette er et tiltak som på sikt kan gi bedre gjennomstrømming i videregående.

En inkluderende skole må være hele skolens anliggende sier Eva Simonsen, som uttrykker at utdanningsmyndigheter og norsk skole er blitt for likegyldige til inkluderingstanken (Brøyn, 2016). Kanskje kan en større kollektiv satsning på fellesskap og tilhørighet i skolen fremstå som en motvekt til et individualisert samfunn. Eriksen & Lyng (2018) oppfordrer lærere og skoler til å fremme et klassemiljø som preges av et «gyldig vi», i arbeidet med å skape gode kollektive skolemiljø. Det innebærer at elever tar et relasjonelt ansvar der de viser omsorg og empati på tvers av venner og grupperinger i klassen. En slik adferd ser ut til å kunne forebygge mobbing og ekskludering. Lærere kan ikke bestemme hvem som skal være sammen i en klasse eller på skolen, men ved å fremme et godt kollektivt skolemiljø kan en bidra til at flere opplever å høre til. En vei å gå kan være at videregående skole legger større vekt på sosiale aktiviteter i og utenfor skolen. Eksempler på aktiviteter kan være makkerskap, omsorgsprosjekt og ungdomsbedrift.

5.2 Akademiske forhold ved frafall

Akademiske forhold vil i denne sammenhengen berøre hvordan elever og lærere opplever de faglige kravene i skolen, samt behov og muligheter for tilrettelegging eller tilpasning på yrkesfaglig utdanningsprogram. Strukturelle faktorer ved utdanningssystem og samfunn vil også berøres.

5.2.1 «Det var overveldende mye teori i programfagene»

I forskningens tredje funn kom det frem at Erika opplevde at det var til dels mye og vanskelig teori på yrkesfaglig utdanningsprogram. Hun erfarte at det var tungt å ikke mestre fagene, og mistet motivasjonen til å fullføre da hun fikk beskjed om at hun var nødt til å gå skoleåret om igjen.

Som frafallsforskning viser er lave karakterer fra grunnskolen en sentral faktor ved gjennomføring av videregående skole (Trana, 2016; Mjaavatn & Frostad, 2014). En betydelig andel elever med svakere skoleresultater søker seg til yrkesfaglig utdanningsprogram fordi de ønsker praktisk opplæring og arbeid. Forskning viser at elever likevel erfarer at det kan være mye og krevende teori på yrkesfaglige program. Samtidig kan arbeidsformer og innhold virke inn på hvor interessant eller relevant elever opplever undervisningen (Inglar, 2011; Høst, 2016; Trana, 2016). Undervisningsmetoder og teori har videre innvirkning på mestring, engasjement og motivasjon til å gjennomføre opplæringen, noe særlig Erika gav uttrykk for. Hegna et al (2012) rapporterer i tråd med dette at elever på yrkesfag opplever at kravene til teoretisk kunnskap medfører lavere motivasjon til å gjennomføre videregående.

Det kan være sammensatte årsaker til at elever på yrkesfag ikke greier den teoretiske delen av opplæringen. Trolig har noen elever strevd med finne seg til rette i en akademisk skole helt siden de startet i barneskolen. Som studien viser har noen elever erfart mange nederlag og lite mestring på sin vei gjennom en teoritung skolegang. Dette er også noe elevene jeg møter i egen praksis peker på. Enkelte elever forteller om magevondt og stress knyttet til sin skolegang helt siden de startet i grunnskolen. Det er derved sentralt å betrakte frafall som en lengre prosess, som for enkelte starter svært tidlig i skoleløpet og som kan komme til uttrykk ved frafall i videregående. Det kan samtidig være verdt å merke seg at både Erika og Mari tar et betydelig ansvar selv for at de ikke lykkes i videregående. En kan undre seg over at elever tar et såpass stort individuelt ansvar for egne prestasjoner i skolen, fremfor å rette kritikk til strukturer og krav ved utdanningssystemet.

Hvorvidt Erika fikk tilstrekkelig med tilpasning eller tilrettelegging i skolen er vanskelig å uttale seg om. Det kan likevel se ut til å ha vært et betydelig gap mellom elevens forutsetninger og de faglige kravene hun ble stilt ovenfor. I denne konteksten kan det være formålstjenlig å tenke over om utdanningssystemet i dag i for stor grad er bygd opp omkring akademiske ferdigheter, der elever med dårligere teorikunnskaper eller som er praktisk anlagt opplever at de ikke strekker til.

For elevene som opplever lite faglig mestring i skolen, vil det være sentralt å legge til rette for gode læringsopplevelser som kan fremme mestringsforventning og mestringstro, som igjen kan føre til bedre selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

En bedre tilpasset og praktisk opplæring med utgangspunkt i elevers interesse og forutsetninger vil være avgjørende i denne sammenhengen. Forskning viser at elever som har lav forventning om mestring, lettere gir opp og viser mindre innsats og motivasjon. Ved lavere motivasjon synker skoleengasjementet og elevenes akademiske opplevelse i skolen (Tinto, 1993; Skaalvik & Skaalvik, 2018; Langeland & Horverak, 2021). Enkelte vil hevde at mestring og motivasjon i skolen i stor grad peker på individuelle forhold ved elevene, noe jeg vil jeg si meg uenig i. Det er utvilsomt sentralt at elever er aktive og involvert i egen læringsprosess, men det er skolens oppgave å skape pedagogiske rammer som muliggjør mestringsopplevelser og autonomi hos elevene. Ifølge Bandura (1997) er forventningen om mestring en forutsetning for motivasjonen til å styre sitt eget liv.

Både denne og andre forskningsstudier viser at positive mestringsopplevelser gjennom skoleløpet er viktig for å skape motivasjon og engasjement hos elever som strever faglig. Mestring kan føre til at elever får tilbake troen på at de kan lykkes med skole og utdanning, på tross av tidligere negative skoleerfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Forskning på unges helse avdekker at manglende mestring i skolen kan være en risikofaktor for den enkeltes psykiske helse også senere i livet (Patel et al., 2007).

Selv om elever har lovfestet rett til tilpasset opplæring ut fra egne forutsetninger, kan elever oppleve at de ikke klarer å prestere tilstrekkelig på skolen (Opplæringslova, 1998, § 1-3). I likhet med Erika kan elever kjenne på at de ikke har et tilfredsstillende utbytte av opplæringen. Skaalvik & Skaalvik (2006) fant at 70.9 prosent av elever i videregående opplevde at undervisningen ikke var tilstrekkelig tilpasset deres nivå. Etter hvert som elever presterer bedre er de jevnt over mer fornøyd med tilpasning i skolen. I likhet med funn i denne undersøkelsen ser det ut til at grunnskolen lykkes noe bedre med å tilpasse undervisningen, noe som kan ha sammenheng med at det der er mer tradisjon for denne praksisen (Skaalvik & Skaalvik, 2006).

Elever som ikke har tilfredsstillende utbytte av opplæringen og står i fare for å stryke i fag, får ofte tilbud om ekstra støtte i form av spesialundervisning. Det innebærer at eleven henvises til PPT som kartlegger elevens behov for hjelp og tilråder spesialundervisning, slik at elever får ekstra faglig støtte (Opplæringslova, 1998 § 5-1). Til tross for faglig støtte og tilrettelegging, opplever noen manglende mestring i den teoretiske delen av opplæringen. I videregående erfarer man at noen elever også takker nei til støtteundervisning dersom det innebærer at de blir tatt ut av ordinær undervisning i klasserommet. For enkelte elever handler dette om at de ikke ønsker å skille seg ut ved å motta undervisning av lærer eller assistent på eget rom eller i en liten gruppe. Selv om både tilpasset opplæring og spesialundervisning i utgangspunktet skal foregå innenfor fellesskapet, viser forskning at skolene tolker og praktiserer undervisningen svært ulikt (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Det er særlig rettet kritikk til organiseringen av tilpasset opplæring og støtteundervisning i skolen, da det ofte viser seg å være ufaglærte og ikke pedagoger som underviser elevene som har behov for ekstra faglig støtte. Samtidig ser det ut til å være gjennomgående at det er en manglende inkluderingsstanke i det pedagogiske arbeidet (Antonsen et al., 2020; Nordahl mfl., 2018; Skaalvik & Skaalvik, 2006).

I likhet med Nordahl et al (2018) fremmer lærerne i studien at det er behov for å omdisponere ressurser i skolen, slik at man i større grad kan praktisere to-lærer system både i den praktiske og teoretiske delen av opplæringen.

Noen vil hevde at det i en yrkesfagklasse med 15 elever bør være mulig å gi nødvendig tilpasning og tilrettelegging innenfor ordinær opplæring. Det vil nok være mulig å legge til rette for dette i noen klasser, mens det i andre yrkesfagklasser er et større sprik mellom elevenes faglige forutsetninger som vanskeliggjør en adekvat tilpasning. I denne konteksten vil jeg si meg enig med lærerinformantene som hevder at tettere oppfølging og tilrettelegging på yrkesfag ofte krever ekstra ressurser. Hvis ekstra oppfølging og tilpasning bidrar til at flere elever på yrkesfag fullfører, vil dette være formålstjenlig ressursbruk slik jeg ser det. Denne argumentasjonen kan man også finne støtte for i *Fullføringsreformen* der et av problemområdene som trekkes frem, er at videregående opplæring i for liten grad er tilpasset elever med svake faglige forutsetninger (Meld. St. 21 (2020-2021)).

Hvorvidt skoleeier og skoleledere er villige til å bruke ekstra ressurser på en slik organisering vil trolig variere. Lærerne i studien erfarte at det sjelden ble satt inn ekstra ressurser for å tilpasse eller tilrettelegge teoriundervisning i klasserommet, selv om det i mange tilfeller er krevende å følge opp og tilpasse undervisningen tilstrekkelig. Når gruppen er stor og flere elever har diagnoser som krever tett oppfølging, uttrykker lærere at de også mangler kunnskap og kompetanse til å følge opp og tilpasse opplæringen. Et synspunkt det også ble pekt på i undersøkelsen til Antonsen et al (2020) og Inglar (2011). En erkjennelse som denne er antakelig verdt å løfte frem for utdanningsmyndigheter og skoleeier, da det kan tyde på at det kan være behov for å se nærmere på om innholdet i lærerutdanningen er i tråd med den generelle samfunnsutviklingen (Nordahl mfl., 2018).

Et annet aspekt ved utdanningssystemet handler om inntakskravene i videregående skole. På enkelte yrkesfag kreves det i dag høye gjennomsnittskarakterer for å komme inn. Det fører til at en god del ungdom ikke kommer inn på det utdanningsprogrammet de ønsker seg. Mange elever med gode praktiske ferdigheter vil derved ikke få mulighet til å komme inn på ønsket program. Inntakskravene fører til at det i større grad er de teoristerke elevene som kommer inn på populære utdanningsprogram. Enkelte bransjer har uttrykt at skolesystemet gjør at arbeidsmarkedet går glipp av gode praktikere når skolesystemet er organisert på denne måten (Hegna et al., 2012). Samtidig opplever enkelte fagfelt en skrikende mangel på fagarbeidere. Til tross for stor etterspørsel etter fagarbeidere, velger mange elever fra yrkesfaglig utdanningsprogram heller å gå Påbygning vg3 som gir studiekompetanse fremfor å søke seg ut i lære. En tendens som trolig understøtter kunnskapssamfunnets utvikling, der flere unge ønsker å studere for å få en høyere utdanning enn tidligere.

Man kan videre undre seg over om bakgrunnen for at mange vil studere og færre velger yrkesfagutdanning kan ha sammenheng med yrkesfagenes status. Gjennom flere tiår kan det se ut til å ha vært et spenningsforhold mellom den boklige kunnskapen som kreves i skolen, og behovet for praktiske ferdigheter i arbeidslivet. Det later til å ha vært en nedprioritering av praktisk kunnskap i en ellers akademisk skole (Spetalen, 2015). Yrkesfagene har trolig tilpasset seg de teoretiske fagene ved at en stor del av undervisningen skjer i klasserom som ikke minner mye om en yrkesarena. Selv om læreplanen i dag gir muligheter for en praktisk tilnærming av yrkesfagene, ser det likevel ut til at store deler av undervisningen foregår teoretisk i et klasserom (Spetalen, 2015). Hvor ble det av «Learning by doing?» Hva med å slippe elever løs på et verksted, i en butikk eller et øvingsrom der teori og praksis i større grad skjer parallelt? (Johannesen, 2019; Inglar, 2011).

I lys av denne diskusjonen kan det også stilles spørsmål ved om det er hensiktsmessig at elever som skal utdanne seg til å arbeide i praktiske yrker, blir bedre fagarbeidere av å tilegne seg en betydelig mengde teoretiske kunnskaper. Det er åpenbart nødvendig å ha ferdigheter i norsk, engelsk og matematikk, men en tømmer blir neppe en bedre fagarbeider ved inngående diktanalyse slik jeg ser det.

Enkelte vil hevde at utdanningssystemet med sin akademiske holdning til en viss grad nedvurderer yrkesfagenes verdi og dermed bidrar til å opprettholde samfunnets sosiale slagside. Dette er en retning som ikke står i samsvar med målsettingen om at skolegang skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller, gjennom inkludering og muligheter for alle i samfunnet (Hegna et al., 2012). Til tross for politikernes uttalelser om økt satsning på yrkesfagene, der målet er å fremme en relevant og praksis-nær opplæring (Hegna et al., 2012), ser fagopplæringen fortsatt ut til å slite med å oppnå sin rettmessige posisjon i kunnskapssamfunnet. Kanskje skyldes noe av dette at myndighetene også består av personer som er akademisk utdannet, og derved verdsetter teoretiske kunnskaper høyere enn de praktiske. Trolig kan deres bakgrunn eller holdning medvirke til en manglende forståelse av hva som kreves for å heve yrkesfagenes status. Lærergruppen trakk i denne sammenhengen frem at det er viktig at elever eksponeres for yrkesfag på et mye tidligere tidspunkt i grunnskolen enn det som er tilfelle i dag. Lærerne mente at de fleste elever som starter i videregående har for lite kunnskap og erfaring med yrkesfagenes innhold og muligheter, og at de derved har for dårlig grunnlag til å velge. Manglende kunnskap og erfaring kan videre føre til at elevenes forventninger til yrkesfagutdanningen ikke innfris. Det kan igjen bidra til at flere tar omvalg eller avbryter videregående opplæring. I overensstemmelse med dette rapporterte også elevinformantene om at valget i videregående var ganske tilfeldig, og at de hadde fått minimalt med informasjon og kunnskap om yrkesfagenes innhold i løpet av ungdomsskolen.

Lærergruppen var entydige i sine utsagn når de trakk frem betydningen av å få erfaringer utenfor klasserommet. De la særlig vekt på at praktisk opplæring i verksted eller bedrift hadde reddet flere elever fra avbrudd i skolen. Både elev- og lærerperspektivet i studien synliggjør at det er behov for større fleksibilitet i videregående opplæring. Lærere erfarer at det er stort behov for å bevege seg utenfor en ordinær læreplan for å skape mestring og motivasjon som kan gi økt skolegjennomføring på yrkesfaglige utdanningsprogram. Det er langt fra alle elever som har forutsetninger for å lykkes med å løse teoretiske oppgaver bak en skolepult i et klasserom, men ved praktisk opplæring i bedrift eller skole kan flere trolig lykkes bedre. Behovet for mer fleksible og individuelt tilpassede opplæringsløp er en sentral del av *Fullføringsreformens* intensjoner (Meld. St. 21 (2020-2021)).

For elever som ikke klarer å bestå teorifagene på yrkesfag, kan et lærekandidatløp med praktisk opplæring i bedrift eller en kombinasjon mellom skole og bedrift være et alternativ. Lærekandidater jobber med færre kompetansemål, og får et kompetansebevis i stedet for vitnemål etter endt læretid (Opplæringsloven, § 4-1). Ordningen gjør at det allikevel er mulig å ta et fagbrev på et senere tidspunkt for de elevene som ønsker og har mulighet til å klare dette (Rokkones & Saur, 2016). Praksisbrev i arbeidslivet er en lignende ordning for elever med et svakere faglig utgangspunkt. Dette innebærer at man får et fagbrev på et lavere nivå, der opplæringen hovedsakelig foregår i bedrift og med en dag i uken på skolen.

Resultater fra fylker som har prøvd ut denne organiseringen er positive, og viste at elever hadde en god utvikling (Høst, 2016). Til tross for gode resultater er det ikke mange elever som benytter seg av praksisbrev i videregående opplæring.

Studien avdekte at lærerne erfarte at det ikke alltid var lett å få til opplæring i bedrift for elever. Det er ikke alle bransjer eller bedrifter som ser at de har anledning til å ta inn elever i lære, særlig de elevene som ikke gjennomfører et ordinært opplæringsløp. Det er viktig å påpeke at et lærekandidatløp og praksisbrevkandidater krever ekstra ressurser til oppfølging og veiledning, og selv om det finnes tilskuddsordninger så finner ikke alle arbeidsgivere at disse vilkårene er tilstrekkelige. Et tettere samarbeid mellom skole, opplæringskontor, lokalt næringsliv og myndigheter vil være avgjørende for å skape tilstrekkelig med lære plasser for elever på yrkesfag i årene fremover (Meld. St. 21 (2020-2021)).

5.3 Kritikk til Tintos teoretiske modell

Selv om Tinto (1993) har søkelys på sosiale og akademiske sider ved skolens læringsmiljø, er det også rettet kritikk til at teorien i for stor grad legger opp til et individuelt perspektiv. Tinto (1993) argumenterer for en helhetlig tilnærming når frafall skal forklares. Hovdhaugen et al (2008) argumenterer for at teorien ikke innebærer en tilstrekkelig helhetstenkning, ved at det i større grad pekes på administrative og strukturelle faktorer ved skolen. Helhetlig tenkning gjør at det er nødvendig å ta hensyn til både individuelle, systemiske og samfunnsmessige forhold ved frafall slik jeg oppfatter det. For egen del opplever jeg at modellen i noen tilfeller tar for lite hensyn til de individuelle forholdene.

Elevinformantene som deltok i studien hadde utfordringer knyttet til blant annet psykisk helse og familieforhold, og det var tydelig at disse forholdene virket inn på deres skoletilværelse. Selv om individuelle forhold ikke er i søkelyset i dette prosjektet, erfarer jeg i praksis at enkelte elever ikke greier å fullføre opplæringen. Dette er ofte elever med komplekse vansker, som er psykisk syk og som mangler tilstrekkelig med støttestrukturer i livet. Til tross for tett oppfølging og tilrettelegging i skolen, viser det seg at enkelte elever ikke greier å møte opp og gjennomføre det som kreves i skolen. Elevene kan ha så store utfordringer i en periode av livet at skolegang føles umulig. I denne konteksten opplever jeg at Tintos frafallsmodell i for liten grad tar hensyn til elevenes personlige forutsetninger, og slik sett kan man si at teorien ikke favner alle elevgrupper like godt.

5.4 Oppsummering

Resultatene i studien oppleves i stor grad å være i tråd med Tintos frafallsteori. Flere trinn i denne prosessen ser ut til å ha innvirkning på om elever slutter eller fullfører videregående skole. Bakgrunnsfaktorer oppfattes å ha betydning for de forutsetninger elever kommer inn i skolen med, og sammen med elevenes mål og intensjoner i forhold til utdanning vil disse faktorene skape et utgangspunkt for samspillet med skolen. Samspillet mellom elev og skole vil ha innvirkning på elevenes faglige og sosiale utvikling. Elevenes opplevelse av den faglige og sosiale integrasjonen etter en tid i skolen, vil fremme eller hemme deres ønske om å fullføre eller slutte i videregående. Resultatene viser at elevenes personlige og individuelle utgangspunkt har innvirkning på skolegjennomføringen, men det er de sosiale og faglige erfaringene i skoletilværelsen

som har størst effekt på frafallsprosessen. På bakgrunn av denne forståelsen opplever jeg at det er nødvendig å sette større søkelys på elementer ved skolesystem, læringsmiljø og samspillet mellom elev og skole for å redusere frafall i videregående. En mere helhetlig tenkning av læringsmiljø, skole og samfunn er trolig nødvendig for å skape gode rammer for det pedagogiske opplegget. Et undervisningsopplegg kan være av beste kvalitet, men elevene vil ikke ha det samme læringsutbytte dersom læringsmiljøet er preget av utrygge relasjoner og manglende tilhørighet.

Kapittel 6 Avslutning

I avslutningen av denne masteroppgaven vil jeg samle trådene og oppsummere for å svare på problemstillingen. I tillegg vil jeg legge frem noen tanker som gjelder veien videre.

Problemstillingen i denne masteroppgaven var som følger:

«Hvordan opplever elever og lærere at samspillet mellom elev og skole virker inn på frafall på yrkesfaglig utdanningsprogram?»

For å finne svar på problemstillingen ble det laget en intervjuguide med utgangspunkt i teori og relevant forskning. Videre ble det foretatt semistrukturerte intervju med tre tidligere elever som alle hadde erfaring med frafall på yrkesfag, og et fokusgruppeintervju med lærere fra yrkesfaglige utdanningsprogram.

Jeg har valgt å presentere informantenes erfaringer og opplevelser med frafall på yrkesfaglig utdanningsprogram, og har strukturert resultatene i henhold til Tintos teoretiske frafallsmodell (Tinto, 1993). De to første kategoriene omhandler sosiale forhold ved skoletilværelsen: Kategori en: «Læreren tok meg under vingene» og kategori to: «Det er viktig å ha venner på skolen». Kategori tre refererer til akademiske forhold på yrkesfaglig utdanningsprogram: «Det var overveldende mye teori i programfagene».

6.1 Sosiale forhold ved frafall

I den første kategorien konkluderer jeg med at relasjonen til lærer har vesentlig betydning for elevers trivsel, motivasjon, læring og skolegjennomføring. Informantenes opplevelser viser at emosjonell støtte i skoletilværelsen er ekstra sentralt. Lærere skaper trygghet og forutsigbarhet i elevenes skoletilværelse gjennom en støttende og omsorgsfull væremåte. Lærerstøtte kan bidra til å styrke relasjoner mellom elever og gi tilhørighet til skolefelleskapet, som igjen virker positivt på skolegjennomføring. Lærere erfarer at deres rolle har endret karakter fra et faglig til et mere psykososialt fokus, noe de mener har medført et behov for ekstra ressurser og kompetanse for å møte elevenes behov i skolen.

Den andre kategorien er også av sosial karakter, og viser at venner på skolen er avgjørende for elevers trivsel og tilstedeværelse på skolen. Trygge og gode relasjoner i skolen bidrar til at elever opplever tilhørighet til felleskapet og til jevnaldrende på skolen. Lærerperspektivet viste at noen lærere jobber bevisst og systematisk med relasjonsarbeid og tilhørighet til skolemiljøet, mens andre peker på elevenes ansvar for å etablere relasjoner i skolen.

Tintos (1993) teori viser at sosiale bånd mellom elever i skolen er sentralt for å utvikle sosial og akademisk integrasjon i skolesamfunnet. På bakgrunn av empiri og teori konkluderer jeg med at det er mulig å begrense frafall ved å jobbe bevisst, strukturert og kollektivt med å utvikle relasjoner og gode skolemiljø.

6.2 Akademiske forhold ved frafall

Kategori tre handler om akademiske forhold ved yrkesfaglig utdanningsprogram. Noen elever erfarer at teorien på yrkesfaglige program er krevende og gir lite faglig mestring. Kravene om å bestå teoretiske fag i opplæring ser ut til å gå utover mestring og motivasjon, noe som vanskeliggjør skolegjennomføring. Elever uttrykker behov for emosjonell støtte og tilrettelegging både i faglige og sosiale sammenhenger i videregående.

Lærere og elever opplever at mer praksis, tilrettelegging og tettere oppfølging kan bidra til at flere fullfører yrkesfaglige program. Dette forutsetter tilstrekkelige ressurser og kompetanse. Det legges særlig vekt på et behov for mer fleksible og individuelt tilpassede opplæringsarenaer, enn det skolesystemet i dag legger opp til. Det er også nødvendig å etablere gode praksisplasser som er villige til å ta imot elever som trenger ekstra tilpasning. Dette forutsetter et tett samarbeid mellom skole og bedrift.

Tinto (1993) hevder at akademiske integrasjon er viktig for å fullføre skolen. Faglig mestring er sentralt for motivasjon og for å nå de målene man har med utdanning. Større nederlag kan virke negativt inn på skolegjennomføring. Empirien viser at det er dynamiske forhold mellom sosiale og akademiske faktorer i frafallsprosesser. Det kan derved være nødvendig å se disse forholdene mer i lys av hverandre. Elevenes forutsetninger og bakgrunnsforhold har innvirkning på skoletilværelse og gjennomføring. Allikevel viser studien at samspillet mellom elev og skole har vesentlig mer innvirkning på akademisk og sosial utvikling, for intensjoner og mål, og påvirker en prosess som vil føre til frafall eller fullføring på yrkesfaglig utdanningsprogram.

6.3 Avsluttende refleksjoner

Forhåpentligvis kan studiens resultat være et bidrag til at relasjonsbygging, klasseledelse og gode kollektive skolemiljø settes høyere opp på dagsorden i videregående skole i tiden fremover. For at myndigheter og skoleeier skal prioritere dette feltet, er det nødvendig at det i større grad forskes på de sosiale forholdenes betydning for elevenes skolegjennomføring.

Det kan videre være av interesse å undersøke hvordan foreldre, lokalsamfunn og næringsliv i større grad kan involveres i videregående opplæring. Kanskje kan sosiale og faglige aktiviteter på tvers av grupper og generasjoner bidra til å fremme gode kollektive fellesskap. Det kan oppfattes å være hensiktsmessige tiltak i en samfunnsutvikling som preges av individualisme. På enkelte skoler har elever ved Helse og oppvekstfag allerede tatt del i lignende aktiviteter, gjennom prosjektet *Livsglede for eldre*. Tilsvarende prosjekter kan skape relevante og praksisnære læringsaktiviteter, som i neste omgang kan bidra til at elever får både praksisplass og læreplass.

I videregående skole er foreldre mindre involvert i de unges skolegjennomføring enn i grunnskolen, noe som er en naturlig når de elevene blir eldre og i større grad tar ansvar for egen skolegang. Studien viser samtidig at enkelte elever har vesentlig behov for støtte i skolehverdagen, og i den forbindelse kunne det vært interessant å undersøke hvordan foreldre i større grad kan involveres i elevenes skoletilværelse og gjennomføring i videregående.

Til slutt vil jeg trekke frem noen styrker og svakheter ved egen forskning. Sammensetningen av lærere i fokusgruppeintervjuet kan ha bidratt til noe skjev empiri ved at lærergruppen var vel samstemte. Dette kan ha ført til at færre nyanser i

datamaterialet kom frem. Det at jeg som forsker var kjent for noen av lærerne kan ha virket inn på dialogen i gruppeintervjuet. Forskerens forforståelse, teoretiske og praktiske utgangspunkt har trolig hatt betydning for tolkning og analyse av data, samtidig har jeg forsøkt å være transparent og bevisst på denne problemstillingen underveis i forskningsprosessen.

Nærhet til informanter i intervjuene har gitt vesentlig dybdekunnskap og innsikt i frafallselevs forståelse av hva som har hatt innvirkning på deres skoleavbrudd. I denne sammenhengen tror jeg det har vært en fordel at jeg har erfaring med å prate med ungdom. Det har også vært formålstjenlig å se elevenes opplevelser og oppfatninger i lys av yrkesfaglæreres erfaringer og perspektiver på frafall.

Selv om analytisk tolkning ikke kan overføres direkte til andre personer og kontekster, kan forskningen forhåpentligvis skape økt forståelse og innsikt i forhold som kan føre til frafall på yrkesfaglige utdanningsprogram. Kunnskap om hvordan samspillet mellom elev, skole og skolesystem virker inn på faglig og sosial utvikling, er vesentlig i det frafallsforebyggende arbeidet.

På yrkesfaglig utdanningsprogram er fortsatt frafallet bekymringsverdig høyt, og utdanningsmyndighetene har foreløpig ikke lyktes nevneverdig med sine tiltak. Noen elever på yrkesfaglig utdanningsprogram erfarer at kravene i skole og skolesystem ikke møter elevenes forutsetninger. Kanskje kan man tillate seg å håpe på at innføring av den nye *Fullføringsreformen* (Meld. St. 21 (2020-2021)) kan bidra til at flere elever i tiden fremover fullfører videregående opplæring.

Referanseliste

- Aagre, W. (2014). Ungdomskunnskap – Hverdagslivets kulturelle former (2.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Allen, K., Kern, M.L. & Vella-Brodrick, D. (2018). Hva skoler trenger å vite om å fremme skoletilhørighet: en metaanalyse. *Educ Psychol Rev* (30), 1–34. <https://doi.org/10.1007/s10648-016-9389-8>
- Alvesson, M. & Skjoldberg, K. (2017). Tolkning og refleksjon. Vetenskapsfilosofi och kvalitativ metod (2.utg.). Lund: Studentlitteratur.
- Antonovsky, A. (2012). Helsens mysterium: Den salutogene modellen (4.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Antonsen, Y., Maxwell, G., Bjørndal, K.E.W. & Jakhelln, R. (2020). «Det er et kjemperart system!» – spesialpedagogikk, tilpasset opplæring og nyutdannede læreres kompetanse. *Acta Didactica Norden* 14(2), 20 sider. <https://doi.org/10.5617/adno.7918>
- Bakken, A. (2019). Nasjonale resultater (NOVA Rapport 9/19). Ungdata. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/2252/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>
- Bakken, A. (2021). *Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/21). Ungdata. Hentet fra <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2767874>
- Bakken, A., Sletten, M. A. & Eriksen, I. M. (2018). Generasjon prestasjon? Ungdoms opplevelse av press og stress. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 18(2), 45-75.
- Bandura, A. (1997). Self-efficacy: The exercise of control. W.H. Freeman.
- Barstad, A. (2021). Bli vi stadig mer ensomme? SSB Analyse 2021/08. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/artikler-og-publikasjoner/blir-vi-stadig-mer-ensomme>
- Brøyn, T. (2016). Farvel til inkludering - Leve kunnskapsskolen. *Bedre Skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, (2), 7-9.
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The "what" and "why" of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.
- Eriksen, I. M. & Lyng, S. T. (2018). Elevenes psykososiale miljø. Gode strategier, harde nøtter og blinde flekker i skolemiljøarbeid (1.utg.). Bergen: Fagbokforlaget
- Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Bedre skole: Tidsskrift for lærere og skoleledere*, 1(1), 58-63.
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I. & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? – Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 53(2), 217-232. <https://doi.org/10.18261/ISSN1504-291X-2012-02-04>
- Hovdhaugen, E., Frølich, N. & Aamodt, P. O. (2008). Finnes det en «universalmedisin» mot frafall? En analyse av universitetenes holdning til og tiltak mot frafall blant studenter. NIFU rapport 9/08. Oslo: NIFU. Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/281926/NIFUrapport2008-9.pdf>

- Høst, H. (2016). Praksisbrev i arbeidslivet – Et vellykket tiltak mot frafall. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De Frafalne: om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 173-198). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Inglar, T. (2011). Yrkesfaglærere og elever i et globalisert samfunn - deres utvikling og ontologiske sikkerhet. *Nordic Journal of Vocational Education and Training*, 1(1), 1-16. <https://doi.org/10.3384/njvet.2242-458X.11v1i1a4>
- Johannesen, H. S. (2019). Miskjennelse av yrkesfaglig kulturell kapital i skolen. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 103(4), 277-287. <https://doi.org/10.18261/issn.1504-2987-2019-04-08>
- Jordheim, K. (2019). Livsmestring i kirke og skole: Å kunne møte livet i gode og onde dager. *Prismet*, (1), 63-71. <https://doi.org/10.5617/pri.6858>
- Karlsson, B. E. & Krane, V. (2016). Hvordan redusere frafall blant elever i videregående opplæring – en oppsummering av forskningsbaserte kunnskaper og praksiser. Forskningsrapport Nr. 4. Akershus: Høgskolen i Sørøst-Norge, Senter for psykisk helse og rus.
- Krane, V., Karlsson, B. E., Ness, O. & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3. <https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2021). Det kvalitative forskningsintervjuet. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Langeland, G. M. & Horverak, M. O. (2021). Hvordan legge til rette for mestring, medvirkning og motivasjon i ungdomsskole og videregående skole. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Lessard, A., Poirier, M. & Fortin, L. (2010). Student-teacher relationship: A protective factor against school dropout? *Procedia Social and Behavioral Sciences*, 2(2), 1636-1643. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2010.03.250>
- Madsen, O. J. (2017). Den terapeutiske kultur (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Madsen, O. J. (2018). Generasjon prestasjon: Hva er det som feiler oss? Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (2016). De' hær e'kke nokka for mæ. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De Frafalne: om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 154-172). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-11. NIFU Rapport 6/12. Oslo: NIFU
- Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Mjaavatn, P. E., & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole – Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/files/2019/06/27/Spesialpedagogikk%20%201%202014.pdf>

- NESH (2021). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. De nasjonale forskningsetiske komiteer. Hentet fra <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nordahl, T. mfl. (2018). Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Nordahl, T. (2010). Eleven som aktør: Fokus på elevens læring og handlinger i skolen (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- NOU 2019: 2. (2019). *Fremtidige kompetansebehov II – utfordringer for kompetansepolitikken*. Kunnskapsdepartementet. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>
- Ogden, T. (2012). *Klasseledelse: Praksis, teori, og forskning* (1.utg.). Oslo: Gyldendal.
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). Tett på: *Frafall i skolen og psykisk helse*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. (LOV-1998-07-17-61). Lov-data. Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11
- Patel, V., Flisher, A. J., Hetrick, S. & McGorry, P. (2007). Mental health of young people: a global public-health challenge. *The Lancet*, 369(9569), 1302-1313. [https://doi.org/10.1016/S0140-6736\(07\)60368-7](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(07)60368-7)
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De Frafalne: om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 9-21). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Reegård, K., Rogstad, J. & Hegna, K. (2019). Stedlige perspektiver på skoleliv og yrkesfag. *Nordic Journal of Comparative and International Education* 3(3), 1-7. <https://doi.org/10.7577/njcie.3593>
- Rokkones, K., & Saur, E. (2016). Yrkesfagutdanning for elever som står i fare for å slutte – en studie av et alternativt opplæringsprosjekt. *Skandinavisk tidsskrift for yrker og profesjoner i utvikling*, 1. <https://doi.org/10.7577/sjvd.1795>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard university press.
- Røkenes, O. H. & Hanssen, P-H. (2012). Bære eller bryte: Kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker (3.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Schmid, E. (2021). «Alle sammen støtter hverandre og hjelper hverandre hvis vi trenger motivasjon»: Et elevperspektiv på læring og relasjoner i flerkulturelle videregående skoler med lave inntakskrav. *Nordisk tidsskrift for ungdomsforskning*, 2(1), 44-60.
- Simson, K. V. (2014). Frfall i videregående skole og lokale arbeidsmarkedsforhold. *Søkelys på arbeidslivet*, 31(1-2), 42-58.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, 2, 4-17. Hentet fra <https://utdanningsnytt.no/files/2019/08/21/Spesialpedagogikk%202%202006.pdf>

- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring: Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3.utg.). Oslo: Universitetsforlaget.
- Spetalen, H. (2015). Teori – praksis i yrkesopplæringen. *Yrke, 4*. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/artikler/2015/teori---praksis-i-yrkesoppleringen>
- Spurkeland, J. & Lysebo, M. O. (2016). *Relasjonskompetanse i skolen*. Oslo: Pedlex.
- Statistisk sentralbyrå (2022). *Gjennomstrømming i videregående opplæring 2011-2022*. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Statistisk sentralbyrå (2020). *Grunnskoleresultatets betydning for gjennomføring av videregående opplæring*. Hentet fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/431401?_ts=1747ba22510
- Stortingsmelding 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/?ch=1>
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tinto, V. (1993). *Leaving College: Rethinking the Causes and cures of student attrition* (2.utg.). Chicago: The university of Chicago Press.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis* (4.utg.). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Torjussen, L. P. S. (2022). *Du kan, du skal – skolevegring, digitalisering og selvets tretthet i den elevsentrerte skolen*. *Nordisk tidsskrift for pedagogikk & kritikk*, 8. <https://doi.org/10.23865/ntpk.v8.4145>
- Trana, H. M. (2016). *Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring*. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De Frafalne: om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 89-111). Oslo: Gyldendal Norsk forlag.
- Ulvik, M. (2016). *Aksjonsforskning: en oversikt*. I M. Ulvik, H. Riese & D. Roness (Red.), *Å forske på egen praksis. Aksjonsforskning og andre tilnærminger til profesjonell utvikling i utdanningsfeltet* (s. 17-35). Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Prinsipper for læring, utvikling og danning*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/prinsipper-for-laring-utvikling-og-danning>
- Utdanningsdirektoratet (2020). *Et inkluderende læringsmiljø*. Hentet fra <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.1-et-inkluderende-laringsmiljo/>
- Utdanningsdirektoratet (2022). *Tilpasset opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/tilpasset-opplaring>

Utdanningsdirektoratet (2023). Høy trivsel og godt læringsmiljø, men flere forteller om mobbing og lav motivasjon. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/analyser/hoy-trivsel-og-godt-laringsmiljo-men-flere-elever-rapporterer-om-mobbing-og-lav-motivasjon/>

Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105-119.

Ziehe, T. (2022). Tidstypiske oppfatnings- og handlingskriser hos ungdommer. *Paideia - Tidsskrift for professionel pædagogisk praksis*, (Jubilæumsnummer) 12-17. Hentet fra <https://tidsskrift.dk/Paideia/article/view/135144>

Vedlegg

Vedlegg 1: Intervjuguide semistrukturert intervju

Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppe

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykke

Vedlegg 4: Vurdering fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

Intervjuguide - elever

(Under intervju vil informantenes svar avgjøre hva som blir neste spørsmål).

Oppstart

Før intervjuet starter informeres det om formålet med forskningsprosjektet. Om opptak, om anonymisering, konfidensialitet og om retten til å trekke seg. Hvis det stilles spørsmål informantene ikke vil svare på, er det bare å si ifra om dette. Viser ellers til utsendte informasjonsskriv.

Åpningsspørsmål

Hvor gammel er du?

Bodde du på hybel eller hjemme da du gikk på videregående?

Gikk du på en stor eller liten skole? I by eller bygd?

Hva jobber foreldrene dine med? (utdanningsnivå)

Hvilket programområde på videregående har du vært elev ved?

Hva var det som gjorde at du valgte yrkesfag og dette programområdet på videregående?

Overgangsspørsmål

Kan du fortelle litt om hvordan din skolehverdag i videregående var?

Når begynte det å bli vanskelig på skolen? (ungdomsskole, barneskole, på hvilken måte, beskriv)

Hva vil du si er den viktigste faktoren til at du sluttet på skolen?

Hva vil du si er den nest viktigste faktoren til at du sluttet på skolen?

Hadde du fravær på skolen? Hvordan artet dette seg, ble du bare borte fra skolen, eller kom du noen timer/dager?

Hvis du skulle peke på noe som skolen kunne ha gjort annerledes for å hjelpe deg til å gjennomføre vgs, hva vil du trekke frem da?

Hvordan opplevde du at det var å slutte på skolen? (Ble du lei deg, følte du at det var et nederlag, eller hadde du andre følelser omkring dette?)

Faglige spørsmål

Hvilke karakterer hadde du da du gikk ut av ungdomsskolen?

Hvordan opplevde du undervisningen i videregående? (interesse, engasjement, motivasjon, mestring og innsats)

Følte du at du fikk til (mestret) fagene, hvis ikke hva ble gjort for å hjelpe deg?

Gjorde du skolearbeid hjemme? Hvis ja hvor ofte?

Var det noe ved undervisningen du skulle ønske hadde vært annerledes? Hva og på hvilken måte?

Hvordan var din motivasjon for teori og for praksis på yrkesfag?

Sosiale spørsmål

Hvordan opplevde du at forholdet til lærere på videregående var?

Følte du at du kunne prate med lærere på skolen om mer enn det som handlet om det faglige?

Hadde forholdet til lærere betydning for din gjennomføring i videregående? Hvis ja, på hvilken måte?

Hadde du venner på skolen eller mest utenfor skolen?

Kan du si litt om forholdet ditt til medelever i klasse og på skolen du gikk?

Virket relasjonen til medelever inn på skolehverdagen din, hvis ja på hvilken måte?

Hvordan opplevde du at fellesskap og inkluderingen i klassen og på skolen var?

Hvordan vil du beskrive klassemiljøet?

Skole/system

Hvordan opplevde du at skolen jobbet for å unngå at du skulle slutte?

Hvem snakket du med da du begynte å få mer fravær i videregående? (snakket du med rådgiver, lærer, helsesykepleier, ledelse eller andre?)

Følte du at skolen la til rette for deg og dine faglige og sosiale behov? Hvis ikke hva kunne skolen ha gjort annerledes?

Hvis det var noe som kunne fått deg til å fortsette på skolen, hva ville det ha vært?

Kan du beskrive din «drømme-skolehverdag»?

Spørsmål om bakgrunnsfaktorer

Noen elever opplever at forhold utenfor skolen (som for eksempel økonomi, støtte fra foreldre, avstand til skolen, psykisk helse, mulighet for å få praksis) virker inn på deres skolegjennomføring. Opplevde du at forhold utenfor skolen hadde betydning for ditt avbrudd på videregående? Hvis ja, hva og på hvilken måte?

Avslutningsspørsmål

Har erfaringene dine med frafall i videregående påvirket livet ditt etterpå? Hvis ja på hvilken måte?

Har du noen drømmer for fremtiden, med tanke på en ny utdanning eller jobb?

Er det noe mer du vil tilføye eller er det noe du føler du ikke har fått sagt omkring dine erfaringer med frafall i videregående?

Til slutt vil jeg takke for at informanten tok seg tid til intervju og var villig til å dele sine erfaringer med meg.

Om det oppstår spørsmål i etterkant er det bare å ta kontakt.

Intervjuguide – fokusgruppe (lærere)

Informasjon

Introduksjon av meg som student og tema for masteroppgaven.

Presentasjonsrunde informanter.

Informasjon om formål med studien. Gjennomgang av informasjonsskriv og samtykkeerklæring (tidligere gjennomgått, utlevert og signert).

Informasjon om fokusgruppeintervju – hvordan dette gjennomføres (intervju, opptak, transkribering, anonymitet/konfidensialitet og frivillig deltakelse)

Informere om formål med fokusgruppeintervjuet: Jeg stiller spørsmål for å få fram opplevelser og erfaringer, gjennom felles diskusjon og refleksjon.

Åpningsspørsmål

Hvor lenge har dere jobbet som lærere på yrkesfag?

Hvordan opplever dere, at jobben på yrkesfag har utviklet seg gjennom årene?

Spørsmål knyttet til skole/system

Hvilke erfaringer har dere med frafall på vg1 og vg2 yrkesfag? Hva opplever dere er forskjellene mellom yrkesfag og studiespesialisering med tanke på frafall?

Statistikken viser at det er størst frafall på yrkesfag. Hva erfarer dere er årsakene til at elever slutter på yrkesfag?

Hva tenker dere om at vi i Norge definerer frafall ved 21 år – 5 år etter oppstart i videregående?

Hvordan erfarer dere at kontekst og læringsmiljø virker inn på elevenes gjennomføring på yrkesfag?

Faglige spørsmål

I frafallsforskningen trekkes elevenes tidligere skoleprestasjoner ofte frem som en sentral faktor for å fullføre videregående. Hvilke erfaringer har dere med dette i forhold til elevenes gjennomføring?

Hvilke erfaringer har dere med tilpasning og tilrettelegging i forhold til elevenes faglige forutsetning og behov på deres programområde? (Hva lykkes man med og hva kan man bli bedre på?)

I frafallslitteraturen peker enkelte på at noe av årsaken til frafall på yrkesfag er at opplæringen har blitt mer akademisk og teoretisk. Man snakker om en skolastisk vending med fokus på skole/teori frem for praksis. Hvilke erfaringer har dere omkring faktorens betydning for frafall? (eksempler?)

Når elever skriver sluttmelding, oppgir noen at mangel på motivasjon er årsak til at de avbryter videregående. Hvordan ser dere konkret at det kan være utfordringer med motivasjonen hos elever? Kan dere nevne noen eksempler der dere har opplevd at manglende motivasjon har vært årsak til elevens frafall?

Mestring henger ofte sammen med motivasjon både faglig og sosialt. På hvilken måte har dere fokus på mestring i undervisningen på yrkesfag? Nevn gjerne eksempler.

Sosiale spørsmål

Sosiale relasjoner og det psykososiale miljøet er viktige aspekt i det frafallsforebyggende arbeidet. Kan dere komme med noen eksempler på hvordan dere jobber for å etablere trygge og gode klassemiljø på yrkesfag?

Relasjon mellom lærer og elev trekkes ofte frem som sentral for elevenes trivsel, motivasjon, læring og samspillet i en klasse. Hvilken betydning opplever dere at lærer-elev relasjon har for elevenes skolegjennomføring, og kan dere prøve konkret å beskrive hva dere som lærere gjør for at styrke relasjonen mellom dere og elevene?

Har dere gjort dere noen betraktninger om frafall primært skyldes faglige, sosiale eller personlige egenskaper hos eleven, eller om det også kan pekes på organisatoriske og pedagogiske forhold som årsak?

Spørsmål om bakgrunnsforhold

På hvilken måte erfarer dere at familieforhold virker inn på elevenes skolesituasjon og gjennomføring?

Har dere erfaring med at psykisk helse påvirker elevenes skole-gjennomføring? Hvis ja, på hvilken måte?

Avslutning

Er det noe mer dere vil tilføye om temaet frafall i videregående?

Takk for at dere var villig til å stille til gruppeintervju og dele deres erfaringer med meg

Vedlegg 3: Informasjonsskriv og samtykke

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Hvordan jobber videregående skole for å tilrettelegge for elever med hørselsutfordringer?»

Bakgrunn og formål

Denne studien er et mastergradsprosjekt ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU, som vil bli ferdigstilt innen juni 2023. Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt der formålet er å undersøke hvordan ulike aktører i videregående skole, på systemnivå, jobber i videregående skole med tilrettelegging for elever med hørselsutfordringer. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formålet med dette prosjektet er å finne ut...

Problemstillingen for forskningsprosjektet vil være: «Hvordan jobber videregående skole for å tilrettelegge for elever med hørselsutfordringer?».

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

NTNU – Norges teknisk- naturvitenskapelige universitet. Gjennomførelsen av prosjektet er avklart med ledelsen i skolen.

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Formålet med oppgaven er å belyse...... Du blir derfor bedt om å være med i studien fordi du er rektor/spes.ped.koordinator/lærer eller annen aktør ved en videregående skole, og har erfaring med ulike tilrettelegginger på skolen.

Hva innebærer deltagelse i studien?

Dersom du velger å delta i prosjektet, innebærer det at du stiller opp til intervju. Intervjuet vil ha varighet på mellom 20 – 60 minutter. Intervjuet inneholder spørsmål om.....

Intervjuet vil foregå ved fysisk oppmøte. Intervjuet vil foregå i løpet av arbeidsdagen.

Det er ønskelig å ta lydopptak eller filmopptak av intervjuet. Opptaket skjer gjennom Nettskjema-diktafon-appen (fra Universitetet i Oslo). Dette vil bli slettet etter prosjektet er avsluttet, senest juni 2023.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

- Det er kun jeg og veileder som vil ha tilgang til den innsamlede dataen.
- Du vil bli anonymisert, det vil si at du ikke vil bli gjenkjent i publikasjonen. For å sikre anonymiteten vil det kun opplyses Det vil ikke bli opplyst alder, kjønn eller andre personopplysninger. Hva med yrkestittel!? Navnet og kontaktopplysningene dine vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data. Lydopptaket vil

bli tatt opp ved Nettskjema diktafon av Universitetet i Oslo, og videoopptak vil bli tatt opp med..... Opptakene vil bli slettet etter at oppgaven er vurdert, ca. juni 2023.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Opplysningene som innhentes samt lydfilene slettes når prosjektet avsluttes/oppgaven er godkjent, noe som etter planen er 2023.

Dine rettigheter

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

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

Vedlegg 4: Vurdering fra Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste

Vurdering av behandling av personopplysninger

Skriv ut

28.09.2022

Referansenummer

475621

Vurderingstype

Standard

Dato

28.09.2022

Prosjekttittel

Frafall i videregående skole

Behandlingsansvarlig institusjon

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring

Prosjektansvarlig

Thomas Szulevicz

Student

Line Johnsen

Prosjektperiode

22.08.2022 - 01.07.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Særlige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 01.07.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger, særlige kategorier av personopplysninger om helse frem til 01.07.2023.

LOVLIG GRUNNLAG FOR UTVALGET

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

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

TREDJEPERSONER OG LOVLIG GRUNNLAG FOR DENNE GRUPPEN

Ifølge meldeskjemaet kan det fremkomme noen opplysninger om tredjepersoner. Tredjepersoner er foreldre til utvalg 1. Ifølge student skal utvalget oppfordres til ikke å nevne navn på tredjepersoner under intervjuene. Dersom slike opplysninger likevel fremkommer skal studenten anonymisere disse fortløpende. Lydopptak skal transkriberes så snart som mulig og deretter slettes. Det er NSD sin vurdering av personvernulempen for potensielle tredjepersoner med dette reduseres betraktelig. Prosjektet har en allmenn interesse gjennom forskningsformål som er veid som høyere enn personvernulempen, gitt tiltakene som er spesifisert over.

Lovlig grunnlag for behandlingen av alminnelige personopplysninger er dermed at den er nødvendig for å utføre en oppgave i allmennhetens interesse, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav e, samt for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personopplysningsloven § 8, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 3.

Lovlig grunnlag for behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er at den er nødvendig for formål knyttet til vitenskapelig forskning, jf. personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav j, jf. personopplysningsloven § 9.

