

Veronica Furre Åsgard

Hvordan forstå frafallsutfordringene i videregående opplæring i lys av fem ungdommers egne opplevelser og erfaringer med avbrudd i skole.

En kvalitativ studie av ungdommers betrakninger rundt egne opplevelser knyttet til frafall i videregående skole.

Masteroppgave i RÅDGIVNING FOR BARN OG UNGDOM

Veileder: NASSIRA ESSAHLI VIK

Desember 2023

Veronica Furre Åsgard

Hvordan forstå frafallsutfordringene i videregående opplæring i lys av fem ungdommers egne opplevelser og erfaringer med avbrudd i skole.

En kvalitativ studie av ungdommers betrakninger rundt egne opplevelser knyttet til frafall i videregående skole.

Masteroppgave i RÅDGIVNING FOR BARN OG UNGDOM
Veileder: NASSIRA ESSAHLI VIK
Desember 2023

Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet
Institutt for pedagogikk og livslang læring



Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er knyttet til studiet i erfaringsbasert master for rådgivning for barn og unge. Oppgaven har en fenomenologisk tilnærming, og omhandler hvordan ungdom opplever og reflekterer rundt avbrudd av eget opplæringsløp.

Problemstillingen er som følger: *«Hvordan forstå frafallsutfordringene i videregående opplæring i lys av fem ungdommers egne opplevelser og erfaringer med avbrudd i skole.»*

For å kunne besvare denne problemstillingen, har jeg gjennomført semistrukturerte dybdeintervju med fem ungdommer i alderen 18-21 år. De har alle opplevd et eller flere avbrudd i sitt videregående opplæringsløp. Ungdommene deler av sine opplevelser, og de gir dermed sin framstilling av egne erfaringer med dette temaet.

Ungdommene forteller om utfordringer med overgangen fra grunnskole til videregående. De beskriver også utfordringer med relasjoner til både lærere og venner. Det er dessuten flere som fremhever vansker med sin egen psykiske helse. Dette er faktorer som i stor grad påvirket elevens evne til å møte opp på skolen, og som førte til et høyt fravær. Høyt fravær og ikke vurderingsgrunnlag, førte så til det endelige avbruddet i skolegangen. Informantene uttrykker at livet rommer flere utfordringer enn bare skolegang. De ønsker å bli møtt av en skole som i større grad evner å ta innover seg nettopp denne realiteten. Fraværreglene og krav om fysisk oppmøte bør i større grad enn i dag kunne ha individuelle tilpasninger. Videre opplyser alle informantene om at de har et mål om å fullføre skolegangen. De opplever tydelige forventninger om at skolegangen, den skal man gjennomføre.

Forskningsfunnene gir oss ikke grunnlag for å snakke om en felles gyldig forståelse av frafall. Studien skal derfor ikke gi ett svar på hvordan alle utfordringer skal løses, men tvert imot være et bidrag til å åpne opp for en refleksjon i forhold til det norske opplæringssystemet. Funnene gir et verdifullt innblikk i prosesser som på mange måter er unike, men som likevel kan inneholde noen felles trekk for andre unge i samme situasjon. Formålet med studiet er å løfte fram ungdommers egne opplevelser og erfaringer med frafall i videregående opplæring. Resultatene viser at noen ungdommer må ha flere forsøk for å fullføre det videregående opplæringsløpet.

Oppgaven har åtte hoveddeler. Først kommer en presentasjon av oppgavens problemstilling, en redegjørelse for bakgrunn og aktualisering og til slutt en kort avklaring av sentrale begrep. I del to, vil jeg komme med nødvendige klargjøringer av dagens videregående opplæringssystem, samt en orientering omkring endringer som kommer med den nye opplæringsloven som blir gjeldende fra august 2024. Del tre vil omhandle frafall i videregående opplæring. Her vil jeg se nærmere på frafallsbegrepet, samt komme inn på noen sentrale årsaker til frafall. Jeg redegjør for tidligere forskning på feltet og aktuell statistikk før det teoretiske rammeverket blir presentert i del fire. Del fem vil være viet til metode, før de sentrale funnene fra undersøkelsen blir lagt fram i del seks. Diskusjon av oppgavens teori og empiri ligger til del syv før alt blir oppsummert til sist i del åtte.

Abstract

This master's thesis is related to the study of an experiential-based master's program in counseling for children and youth. The thesis takes a phenomenological approach and focuses on how young people experience and reflect upon interruptions in their educational pathways.

The research question is as follows: «How can we understand the challenges of dropout in secondary education in light of the personal experiences and insights of five young individuals who have experienced interruptions in their schooling?»

To address this research question, I conducted semi-structured in-depth interviews with five young people aged 18-21, all of whom had experienced one or more interruptions in their secondary education. These young individuals shared their experiences and emotions, providing a subjective account of their experiences on this subject.

Among the challenges discussed by these young people were difficulties transitioning from primary to secondary school, loss of friendships, strained relationships with teachers, and struggles with their own mental health. These factors significantly affected their ability to attend school regularly, leading to high absenteeism. High absenteeism and a lack of assessment opportunities ultimately resulted in the final interruption in their educational journey.

The informants expressed the view that life encompasses more challenges than just education and that schools should be more capable of acknowledging this reality. They suggested that attendance policies and requirements for physical presence should be more flexible and individualized. Furthermore, the informants all shared a goal of completing their education, driven by clear expectations from their families and communities.

The research findings do not provide a basis for a universally valid understanding of dropout. Therefore, this study does not aim to provide a definitive solution to all the challenges but rather intends to stimulate reflection on the Norwegian education system. The findings offer valuable insights into processes that are, in many ways, unique but may still share some common features with other young people in similar situations.

The thesis is divided into eight main parts. It begins with an introduction of the research question, an explanation of the background and relevance, and a brief clarification of key terms. Part two provides a necessary overview of the current secondary education system and highlights changes coming with the new education law effective from August 2024. Part three discusses dropout in secondary education, covering the concept of dropout and addressing some key reasons for it. I also present previous research in the field and current statistics before introducing the theoretical framework in part four. Part five focuses on the research methodology, while part six presents the central findings of the study. The discussion of the thesis's theory and empirical findings is covered in part seven, and everything is summarized in the concluding part eight.

Forord

Da er arbeidet med denne masteroppgaven kommet til veis ende. Det føles litt rart, men samtidig befriende godt.

Arbeidstittelen min på dette prosjektet har vært: *Veien blir ikke den samme for alle.*

Dette er noe som mange får erfare. Ting går ikke alltid som planlagt. Men, samtidig kan det vise seg at det finnes flere mulige veier for å nå et mål. Noen ganger, kan dette gi opplevelser som vi senere ikke ville vært foruten. Eller, vi kan se at selv med en omvei, går det ofte bra til slutt.

Jeg har i lengre tid båret på et ønske om å få gjennomføre en masterutdanning. Når muligheten åpnet seg, så grep jeg den. Over en tidsperiode på fire år, er det mye som skjer både jobbmessig og på det private plan. Det har periodevis vært svært travelt og tidsplanen ble underveis noe forskjøvet. Men, jeg kom i mål!

Studiet har vært innholdsrikt og svært givende. Stor takk til Carla, Ellen, Jan-Arvid og Runa som har delt av sin kunnskap. Det er flott å få muligheten til læring og selvutvikling selv etter så mange år i arbeidslivet. Jeg tar med meg videre oppdatert kunnskap og en ny og utvidet horisont, både privat og i jobbsammenheng.

En kjempestor takk til alle mine kloke, fine informanter som har delt opplevelser fra eget liv og egen skolegang. Gjennom samtalene med dere har jeg fått innsikt og ny kunnskap som jeg ellers ikke ville ha fått ta del i. Jeg er svært ydmyk, takk.

Jeg vil også rette en stor takk til Nassira Essahli Vik for oppmuntrende, kloke råd. Du har alltid vært lett å spørre og vært en viktig motivator da det i en periode buttet imot.

Jeg må også takke min arbeidsgiver som har tilrettelagt slik at jeg kunne fullføre dette studiet. Og til Lise og Kajsa i den fylkeskommunale administrasjonen for løsningsorientert bistand.

Til slutt, men ikke minst: En kjempestor takk til min private heiagjeng.

Hallvard: Takk for god og viktig støtte.

Til Erlend, Eirin og Endre: Jeg håper med dette å vise at med litt selvtillit og mye utholdenhet, får dere til det som dere måtte ønske. Det er aldri for seint å følge drømmene sine.

November, 2023

Veronica Furre Åsgard

Innhold

Forkortelser	xii
1 Innledning	13
1.1 Oppgavens problemstilling.....	13
1.2 Bakgrunn for valg av tema	14
1.3 Aktualisering	14
1.4 Avgrensning	16
1.5 Oppgavens oppbygning.....	17
2 Det videregående opplæringsløpet	18
2.1 Begrepsavklaringer.....	18
2.2 Den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten sitt mandat.....	19
2.3 Ny opplæringslov og fullføringsreform.....	19
3 Tidligere forskning og teori om frafall	21
3.1 Frafallsstatus i Norge sammenlignet med andre land	21
3.2 Årsaker til frafall	22
3.2.1 Ungdom og psykisk helse	23
3.2.2 Relasjonskompetanse	25
3.2.3 Forholdet elev og lærer	26
3.2.4 Støtte av heimen	27
3.2.5 Vennerelasjoner	27
3.3 Samfunnets syn på frafall.....	27
3.3.1 Samfunnets utålmodighet overfor ungdom	29
4 Teori om ungdom og utvikling	31
4.1 Erikson og Bronfenbrenners teori	31
4.1.1 Eriksons utviklingsteori	31
4.1.2 Bronfenbrenners sosioøkologiske modell	33
4.1.3 Eriksons og Bronfenbrenners teorier opp mot frafallsspørsmålet.....	34
5 Oppgavens metode og forskningsdesign	35
5.1 Vitenskapsteoretisk forståelsesramme	35
5.1.1 Fenomenologi	35
5.1.2 Hermeneutikk.....	36
5.1.3 Forforståelsens betydning i et kvalitativt forskningsarbeid	36
5.2 Forskningsdesign	37
5.2.1 Kvalitativ metode.....	37
5.2.2 Kvalitativt dybdeintervju	38
5.2.3 Prosjektets utvalg	39

5.2.4	Gjennomføring av intervju.....	39
5.2.5	Analyse.....	41
5.3	Etiske utfordringer i forskningsprosessen	42
5.4	Kvalitet i undersøkelsen	45
5.4.1	Refleksivitet	45
5.4.2	Validitet	46
5.4.3	Generaliserbarhet.....	46
5.4.4	Reliabilitet.....	47
5.4.5	Transparens	47
5.5	Oppsummering av metodedelen	47
6	Presentasjon og kommentarer til analysens funn	49
6.1	Presentasjon av informantene.....	49
6.1.1	Eva	49
6.1.2	Kine	49
6.1.3	Heidi	50
6.1.4	Randi.....	50
6.1.5	Siri.....	50
6.2	Analysen	50
6.2.1	Ungdomsskoletiden	51
6.2.1.1	Fravær på ungdomstrinnet.....	51
6.2.1.2	Relasjoner til lærere på ungdomstrinnet.....	51
6.2.1.3	Faglig mestring og tilrettelegging på ungdomstrinnet.....	52
6.2.2	Overgangen mellom grunnskole og videregående.....	52
6.2.3	Videregående	53
6.2.3.1	Relasjoner til lærere i videregående skole	53
6.2.3.2	Relasjoner til medelever i tiden på videregående.....	55
6.2.3.3	Faglig mestring etter overgangen til videregående	55
6.2.4	Sluttprosessen	55
6.2.4.1	Fravær	57
6.2.4.2	Støtte hjemmefra.....	57
6.2.5	Perioden utenfor skole	59
6.2.6	I gang igjen.....	59
6.2.7	Tanker om veien videre	60
6.3	Oppsummering av funn.....	61
7	Drøfting av oppgavens empiriske funn sett opp mot teoretisk rammeverk	62
7.1	Overgangen fra grunnskole til videregående	62
7.2	Betydningen av utfordringer med psykisk helse.....	63

7.3	Relasjoners betydning.....	65
7.4	Betydningen av faglig mestring	66
7.5	Betydningen av venner, identitet og tilhørighet	68
7.6	Betydningen av OT sin rolle	68
7.7	Individets behov sett opp mot dagens opplæringsystem	69
7.8	Ungdommenes tanker om veien videre	71
7.9	Oppsummering	71
8	Avsluttende refleksjon	73
8.1	Oppsummering	73
8.2	Refleksjoner knyttet til eget forskningsprosjekt.....	74
8.3	Innspill til videre forskning	75
	Referanser.....	76
	Vedlegg	80

Forkortelser

NSD	Norsk forskningsdata; Nå Sikt – Kunnskapssektorens tjenesteleverandør
OT	Den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten
OECD	Organisation for Economic Co-operation and Development
SSB	Statistisk sentralbyrå
Udir	Utdanningsdirektoratet
VGO	Videregående opplæring

1 Innledning

Dette kapittelet inneholder en presentasjon av oppgavens problemstilling. Videre kommer en redegjørelse for temaets bakgrunn og aktualitet. Jeg vil så klargjøre for nødvendige avgrensinger før det til slutt kommer en kortfattet presentasjon av oppgavens oppbygning.

1.1 Oppgavens problemstilling

Som forskere ønsker vi gjerne å se nærmere på et tema eller et fenomen som vi synes er interessant og viktig. Gode ideer til forskning oppstår gjerne fra et konkret problem, et spørsmål eller et fenomen man blir nysgjerrig på (Kleven & Hjordemaal, 2018). Dette gjelder også for denne oppgaven.

Det finnes flere forskningsarbeid som har sett nærmere på hvilke faktorer som fører til at ungdom velger å avbryte videregående opplæring. Andre studier tar for seg effekten og evalueringen av ulike tiltak som kan forebygge frafall (Markussen, 2016, s.155). Opplæringsmyndighetenes rapport *Tidlig innsats* vektlegger målet med å identifisere risikofaktorer for frafall i tidlige faser av opplæringsløpet for å kunne sette inn tiltak som dermed skal redusere sjansen for frafall (Reegård & Rogstad, 2016, s. 20). Opplevelser og refleksjoner fra ungdom som har avbrutt videregående opplæring er blitt viet mindre oppmerksomhet. Det blir derfor viktig å lytte til de ungdommene som dette virkelig gjelder.

I dette prosjektet, har jeg intervjuet fem ungdommer som har hatt et eller flere avbrudd i det videregående opplæringsløpet. Målet med arbeidet er å se nærmere på ungdommenes tanker og refleksjoner rundt denne prosessen. Det er et ønske om å få fram ungdommenes stemme i diskusjonene rundt frafall i skolen. Tanken er at ungdommenes refleksjoner og opplevelser er et viktig bidrag til utvikling av kunnskap omkring frafallsproblematikken.

Opgavens problemstilling er som følger:

«Hvordan forstå frafallsutfordringene i videregående opplæring i lys av fem ungdommers egne opplevelser og erfaringer med avbrudd i skole.»

En kvalitativ studie av ungdommers betraktninger rundt egne opplevelser knyttet til frafall i videregående skole.

Ut fra problemstillingen, vil forskningsprosjektet prøve å besvare spørsmålene: Hva er ungdommers opplevelser, erfaringer og refleksjoner rundt eget avbrudd i skole? Og videre, hvordan kan disse funnene hjelpe oss til å få en bedre innsikt i forhold som påvirker at noen ungdommer velger å slutte på skole? Målet er at prosjektet gjennom en utvidet forståelse og en bedre innsikt, kan bidra til at vi kan få ny eller forsterket kunnskap på forskningsfeltet som omhandler frafall i videregående opplæring.

1.2 Bakgrunn for valg av tema

Med en jobb i elevtjenesten i en videregående skole, har jeg tett samarbeid med mange ungdommer. En stor del av elevtjenestens oppgaver er knyttet til sluttforebyggende arbeid. Samtidig viser statistikken at kun 81 prosent av elevene får fullført med studie- eller yrkeskompetanse innen tidsrammen for fullføring (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Frafalldiskusjonen er høyst levende. I 2021 ble vi presentert for stortingsmeldingen, *Med åpne dører til verden og fremtiden* og høsten 2024 vil dessuten en ny opplæringslov tre i kraft. Samfunnet har tydelige forventninger og krav til ungdommen. Målet er at fullføringsprosenten skal være over 90 prosent innen 2030 (Meld. St. 21 (2020-2021)).

Vi som jobber med ungdommer, ser at avbrudd av skolegang ikke er en enkel løsning for den det gjelder. Mye har vært prøvd før vi kommer til den endelige sluttstreken. Årsakene er ofte sammensatte og komplekse, og det har gjerne kulminert i et fravær som overstiger den akseptable fraværgrensa (Antonsen & Anvik, 2016). På sluttskjemaet skal det også fylles ut en årsakskode. Vi har flere å velge mellom, men det skal bare skrives en kode på to bokstaver som da står som årsak til brudd på opplæringsløpet. Noe som gir en unyansert og svært forenklet fremstilling av hvorfor sluttmeldingen må skrives.

Da jeg skulle velge tema for dette prosjektet, ble det viktig for meg å ta utgangspunkt i nettopp ungdomsgruppa som jeg nå jobber med. Jeg ønsker å bruke denne muligheten til å fordype meg i et relevant tema, samt få utvikle kunnskapen min som fagperson. Med bakgrunn i mange års oppfølging og samarbeid med ungdommer, ønsker jeg derfor å gå nærmere i dybden på ungdommens opplevelse, erfaringer og refleksjoner rundt frafallsprosessen. Jeg ønsker å løfte fram ungdommenes stemmer og tanker rundt egen opplæringssituasjon. Ungdommene er eksperter på eget liv og deres erfaringer bør tas på alvor. Dette kan bli en verdifull innsikt som vi kan ta med inn i det videre frafallsforebyggende arbeidet. Jeg ønsker at selve masteroppgaven kan bidra til økt kunnskap og dermed til en bedre forståelse for frafallsprosessen. Videre at vi kan skape en refleksjon i forhold til hvilke tiltak som kan medvirke til å minske frafall og utenforskap.

1.3 Aktualisering

Frafall i videregående opplæring blir sett på som et av samfunnets store utfordringer når det gjelder ungdom. Frafallsstatistikken har vært forholdsvis stabil over de siste to tiårene, men likevel er bekymringen stor og har preget det offentlige ordskiftet. Frafall har betydelige kostnader både for enkeltindividet og samfunnet og vi kan se sammenhenger mellom frafall og utenforskap senere i livsløpet (Vogt, 2017). Vi kan altså forstå frafall i lys av både den enkeltes muligheter, men også gjennom samfunnsskapt forventninger (Reegård & Rogstad, 2016, s.10). Det vil si at både skolesystem, arbeidsliv, oppvekstvilkår og miljø, samt individuelle valg vil være faktorer som har betydning i denne sammenhengen. Frafallsproblematikk i opplæringsløpet er en samfunnsmessig og utdanningspolitisk utfordring, ikke bare i Norge, men også internasjonalt. Internasjonale komparative studier viser et felles mønster (Markussen, 2011). Markussen beskriver at internasjonal forskning viser et felles utfordringsbilde, der man ser at sammenlignbare europeiske land har en gruppe ungdommer på mellom 20 og 40 prosent som ikke består eller gjennomfører opplæring etter grunnskoleutdanningen.

I Norge har andelen som fullfører videregående opplæring økt med totalt seks prosentpoeng etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Men, til tross for en positiv utvikling, er det et stykke igjen før man når målet om at ni av ti skal fullføre (Meld. St.21, 2020-2021). På tross av en rekke tiltak initiert av opplæringsmyndighetene, er det stadig 19 prosent av elevene som ikke fullfører innen fem/seks år (SSB, 2023). Forskjellen i hvor mange som gjennomfører den videregående opplæringen, varierer med de ulike utdanningsprogrammene. Forskning viser at elever som tar studieforberedende fullfører i større grad, enn de som tar yrkesfaglig studieretning (SSB, 2023).

Frafall i videregående opplæring har individuelle, men også samfunnsmessige kostnader. Andelen av den voksne befolkningen utenfor arbeidslivet er høy (NOU 2019:2, 2019). Dette kan vi se i sammenheng med graden av fullført utdanning. Annenhver elev som ikke fullfører og består videregående opplæring vil ha behov for langvarige offentlige ytelser. I tillegg blir frafall fra utdanning og arbeidsliv forbundet med økt risiko for dårlige levekår og helseplager. Alt dette utgjør en betydelig samfunnsøkonomisk kostnad (Innlandsstatistikk, 2023). Et samfunn med lav grad av utdanningsnivå, vil også være sårbart i forhold til nødvendig kompetanse og evnen til omstilling. Det har også både kortsiktige- og langsiktige konsekvenser for den personen som ikke fullfører utdanningsløpet sitt. Den økonomiske belastningen er en faktor, men det å ikke ha jobb eller utdanning kan fort innebære et liv på utsiden av fellesskapet og ha stor innvirkning på livskvaliteten for de det gjelder. Utdanning kan ha stor betydning for hvordan ungdom oppfatter seg selv. Verdien av å kunne noe, å være kvalifisert til et yrke, har en betydning for selvbildet. I tillegg vil det å ha rollen som elev eller arbeidstaker, gi viktig identitet og en tilhørighet til ei gruppe og et fellesskap (Aagre, 2014, s.73)

Også ungdommer som avbryter skolegangen sin identifiseres gjennom ulike betegnelser. Språk kan gjennom bruk av begreper og beskrivelser forme oppfatningen av virkeligheten. Det er skrevet flere artikler som omfatter begrepsbruken når det gjelder ungdom og fraværspromematikk i skole (Havik, 2021). Språket bidrar til å framkalle assosiasjoner og skape følelser knyttet til de begrepene som vi velger å bruke. Begrepene som brukes i frafallsdebatten kan være med på å skape et stigma rundt de som omtales (Fafo, 2023). Ungdom som ikke begynner, eller som avbryter den videregående opplæringen har mange betegnelser. Det har vokst fram egne begreper som brukes for å beskrive elever som slutter i skole eller læretid. De omtales som blant annet «drop-outs», «push-outs», «Neets», «sluttere» eller «fracfalne». Vi ser at det er mange ulike betegnelser på ungdom som avbryter opplæringen sin. Ordene vi bruker er gjerne preget av vårt syn og viser dermed det ståstedet vi velger å ta i debatten. Mener vi at det er ungdommene som er årsak til problemet, eller skyldes utfordringene en systemsvikt? «Push-outs» kan gi en assosiasjon til at noen er blitt puffet ut, altså anmodet om å avbryte skolegangen. «Frafallen» henviser gjerne til en person som har meldt seg ut, eller blitt utstøtt av en gruppe. «Drop-outs» gir oss tanker om noen som litt enkelt og impulsivt ikke orker å være med videre. Hvert av disse uttrykkene kan altså sies å representere et syn på ungdom. Vi bør derfor legge merke til hvilke betegnelser som blir brukt i de mange sammenhengene der disse elevene omtales.

Oppmerksomheten rettet mot ungdom som står utenfor arbeid og utdanning har vært økende det siste tiåret. Man ser at frafall i verste fall kan føre til et lengre utenforskap. Både OECD og EU legger stor vekt på å følge utviklingen av denne gruppen. I disse sammenhengene benyttes gjerne begrepet «NEET», en forkortelse for «Not in Employment, Education or Training» (Normann & Hetland, 2021). NEET er imidlertid en sammensatt gruppe der årsakene til utenforskap varierer. Selve fenomenet NEET kan

operasjonaliseres og måles på flere ulike måter, men NEET omfatter også personer som har korte, og kanskje frivillige, perioder uten utdanning eller arbeid. Offisiell statistikk fra SSB avgrensner NEET til å gjelde aldersgruppen 15-29 år og viser en andel unge mellom 7 til 11,2 prosent som kommer inn i denne gruppen (Normann & Hetland, 2021).

Education at a Glance er OECD sin årlige indikatorrapport for utdanningssektoren. Rapporten sammenligner OECD-landene når det gjelder blant annet ressurser til utdanning, deltagelse i utdanning og resultater av utdanning (OECD, 2018). I rapporten benytter de en tilnærming der NEET måles over lengre tid. Den viser at mer enn to tredjedeler av ungdom opplever en kortere eller lengre periode der de står utenfor utdanning og arbeid mens de er i alderen 16 til 23 år (Normann & Hetland, 2021). Normann og Hetland har brukt samme tilnærming som OECD for å se nærmere på norske forhold. Av 1990-kohorten opplevde 69 prosent minst en Neet-episode i løpet av årene 2006-2013. Denne undersøkelsen viser også at hele 35 prosent av målgruppa ble i løpet av denne tidsperioden definert som NEET i til sammen mer enn ett år. Det pekes også på at det ikke nødvendigvis er de korte episodene med utenforskap som skaper problemer. Det er derimot lengre perioder utenfor arbeid og utdanning som hindrer oppbygging av kompetanse, ferdigheter og erfaring. Undersøkelsen konkluderer med at dette kan føre til varige negative effekter på fremtidige yrkes- og karrieremuligheter. (Normann & Hetland, 2021).

I rapporten *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning (NEET)*, kommer det fram at Norge har en relativt lav andel av unge som er NEET sammenlignet med andre land, men de norske NEETs viser seg å være i en mer sårbar situasjon sammenlignet med andre europeiske unge (Fyhn et al., 2021). Dette fordi en relativt høy andel av norske NEETs mottar helserelaterte ytelser, har dårligere psykisk helse og er lavt utdannet. Utdanningsnivået har stor betydning. Det fremheves i denne rapporten at utdanning er spesielt viktig for å få innpass i det norske arbeidsmarkedet. Ungdom som dropper ut av videregående skole er ekstra utsatt for å havne i et utenforskap, sammenlignet med jevnaldrende som fullfører utdanning. Det trekkes også fram noen tydelige risikofaktorer for å bli en NEET. Disse er lav sosioøkonomisk status, familiebakgrunn, avbrutt skolegang, dårlig psykisk helse og psykososiale problemer. Av beskyttende faktorer nevnes sosial støtte fra familiemedlemmer og klassekamerater (Fyhn et al., 2021, s. 22).

Oppsummert ser vi at tidlig frafall fra enten utdanningssystem eller arbeidsmarked, kan ha alvorlige konsekvenser for senere arbeidsdeltakelse. Det gir økt risiko for arbeidsledighet, noe som kan innebære en usikker økonomisk fremtid. Dette kan igjen fører til sammensatte problemer både på individ- og samfunnsnivå. Forholdene i Norge er sammenlignbare med andre europeiske land. Frafall er altså et samfunnsaktuelt tema som har stor betydning for både opplæringsystem og ikke minst ungdommer og deres nærmeste miljø.

1.4 Avgrensning

Jeg har gjort noen avgrensninger i forhold til oppgavens problemstilling.

Begrepet frafall omfatter vanligvis alle som har rett til videregående opplæring. Ungdommer i denne kategorien består dermed av både elever og lærlinger. I dette forskningsprosjektet, er det gjort en avgrensning i forhold til akkurat dette. Utvalget består her av kun elever, ikke lærlinger. Problemstillingen er knyttet til ungdommers opplevelse av å slutte i skole. Det vil si at ungdommer som ikke blir formidlet til læretid,

som ikke kommer i gang med læretida si, eller som avbryter læretid, ikke er med i denne oppgaven. Oppgaven omhandler derfor bare ungdommer som er elever i skole. Denne avgrensingen var helt nødvendig i forhold til oppgavens omfang.

En annen viktig avgrensning, er at alle informantene er mellom 18 og 21 år. Den nedre aldersgrensen var et krav fra NSD. Den øvre aldersgrensen var en naturlig følge av å skulle kunne hente informanter registrert i OT-VIGO.

Det er som kjent mange årsaker til frafall og dette forskningsarbeidet vil berøre noen, men ikke alle av disse. Det vil være sentrale forhold som jeg ikke kommer til å vektlegge. Denne avgrensningen blir gitt av prosjektets empiri. Eksempler på dette er at frafallsårsaker knyttet til kjønn, minoritetstilhørighet og læretid ikke vil bli behandlet i denne oppgaven.

1.5 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er inndelt i åtte hoveddeler.

Først kommer en presentasjon av oppgavens problemstilling, en redegjørelse for bakgrunn og aktualisering og til slutt en kort avklaring av sentrale begrep. I del to vil jeg komme med en nødvendig klargjøring av dagens opplæringsssystem i videregående skole, samt en orientering omkring endringer som kommer med den nye opplæringsloven som blir gjeldende fra august 2024. Del tre vil omhandle frafallstatus i videregående opplæring. Her vil jeg se nærmere på frafallsbegrepet, samt komme inn på noen sentrale årsaker til frafall. Jeg redegjør for tidligere forskning på feltet og aktuell statistikk før det teoretiske rammeverket blir presentert i del fire. Del fem vil være viet til metode, før de sentrale funnene fra undersøkelsen blir lagt fram i del seks. Diskusjon av oppgavens teori og empiri ligger til del syv før alt blir oppsummert til sist i del åtte.

Hvert kapittel vil ha en kort presentasjon av innholdet, samt en kortfattet oppsummering av hovedpunktene til slutt.

2 Det videregående opplæringsløpet

I dette kapitlet vil jeg først klargjøre for sentrale begrep og rammer for det videregående opplæringsløpet. I denne sammenhengen blir det også nødvendig å se nærmere på hva oppfølgingstjenestens mandat innebærer. Vi vet nå at det vil komme en ny opplæringslov som blir gjeldende fra skoleåret 2024-25, så derfor mener jeg at det er nødvendig å komme med en kort oppsummering av endringer som vil få betydning for denne oppgavens problemstilling.

2.1 Begrepsavklaringer

Elever i Norge har rett, men ikke plikt til videregående opplæring. Denne retten betegnes ofte som ungdomsrett. Rettigheten er nedfelt i opplæringsloven §3-1. Det vil si at når du har fylt 15 år og fullført grunnskoleopplæringen, har du lovfestet rett til tre års videregående opplæring (Opplæringsloven, 1998). Ungdomsretten gjelder ut det året du fyller 24 år.

Fraværgrensen i videregående skole ble innført i skoleåret 2016-2017. Formålet var todelt. På den ene siden å stimulere til mer oppmøte og jevnere innsats (Bratholmen, 2018). Samtidig at dette på lengre sikt skulle redusere frafallet og dermed føre til større fullføringsgrad. I videregående skole skiller man på dokumentert og ikke dokumentert fravær. Helsegrunner, velferdsgrunner, deltakelse på større idretts- eller kulturarrangementer, lovpålagte oppdrag eller de obligatoriske delene av kjøreopplæring er forhold som defineres som dokumentert fravær (Utdanningsdirektoratet, 2022). Fraværet blir registrert som dokumentert, når eleven legger fram en bekreftelse i form av for eksempel en legeerklæring. Elever som har over 10 prosent udokumentert fravær i enkeltfag, skal som hovedregel ikke få vurdering med karakter i faget. Det vil si eleven får IV – Ikke vurdering – og består ikke faget (Utdanningsdirektoratet, 2020).

Frafallet har etter reform 94 vært definert som andelen ungdommer som ikke har fullført innen et gitt tidsrom etter at de har påbegynt videregående opplæring. I forbindelse med reform 94, ble det definert et mål om at 90 prosent av elevene ved studieforberevende programområder skulle ha fullført innen fem år. Målet for fullføringstid er gjentatt i fullføringsreformen (Meld. St. 21 (2020-2021)). Tilsvarende var forventningen om fullføring innen seks år for elever som skulle gjennomføre yrkesfaglige retninger og læretid. Derfor snakker vi om krav til fullføring innen fem/seks år mens normert tid innebærer den korrekte tidsrammen for et opplæringsløp. Denne definisjonen blir også benyttet i Statistisk sentralbyrå sine målinger. Normert tid tilsvarer normalt treårig opplæring for elever og fireårig opplæring for lærlinger som vanligvis har to år i skole og to års opplæring i bedrift (SSB, 2023). I tillegg er det viktig å være oppmerksom på at SSB kun teller de ungdommene som faller fra etter å ha startet i videregående skole. Det betyr at avbrudd mellom ungdomsskole og videregående ikke blir tatt med i disse målingene (Reegård & Rogstad, 2016).

I dag starter omtrent alle ungdommer på en videregående skole rett etter avsluttet grunnskole. Oppdaterte tall fra SSB viser at 65600 elever startet for første gang i videregående opplæring i 2016 (SSB, 2023). 68,8 prosent av disse elevene fullførte innen normert tid for programområdet de startet på. Ser vi videre på fullføringsprosenten

etter fem/seks år, så er den økt til 81 prosent i gjennomsnitt for alle programområdene (Næss, 2023).

Det er ikke fastsatt en aldersgrense for fullføring, men ettersom 98 prosent av elevene begynner på videregående det året de fyller 16 år, vil det i praksis si at for de fleste som slutter erklæres frafall det året de fyller 21 år. Med frafall menes her andelen ungdommer som slutter eller ikke fullfører videregående opplæring innen fem år (Oldervik, 2020, s. 53).

2.2 Den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten sitt mandat

Opplæringsloven §3-6 fastsetter at fylkeskommunen skal ha en oppfølgingstjeneste for ungdom som har rett til opplæring etter §3-1, men som ikke er i opplæring eller i arbeid (Opplæringsloven, 1998). Fylkeskommunene organiserer dette tilbudet gjennom oppfølgingstjenesten (OT). Tjenesten gjelder til og med det året ungdommen fyller 21 år.

Den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten (OT) er sentral i arbeidet for å forhindre frafall. OT skal være behjelpelig med å formidle tilbud om opplæring, arbeid eller kompetansefremmende tiltak. Alle elever som ikke har søkt skoleplass, ikke har tatt imot tildelt skole- eller læreplass, som har avbrutt opplæringen før den er fullført, eller som har tapt opplæringsretten som følge av vedtak om bortvisning, eller heving av lærekontrakt, kommer inn under OT sitt ansvar. Ungdommene under oppfølging av OT skal motta et tilbud om opplæring eller andre kompetansefremmende tiltak, med sikte på å oppnå studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse. Hovedmålet til OT blir dermed å få ungdommene til å ende med en formell kompetanse (Lovdata, 1994). Dette er gjerne en sammensatt og ikke helt enkel oppgave.

OT-veilederne har en dobbel funksjon. De skal hjelpe og bistå, men også stille krav og holde kontroll med elevens utvikling (Lovdata, 1994). Kontrollen skjer blant annet ved rapportering gjennom det nasjonale VIGO-systemet. Utdanningsdirektoratet har et eget kodeverk for OT (Vedlegg 3). Alle innmeldte opplysninger i dette systemet danner grunnlag for styringsinformasjon og statistikkproduksjon i Utdanningsdirektoratet og Kunnskapsdepartementet (Utdanningsdirektoratet, 2021). Oppfølgingstjenesten har dermed et dobbelt oppdrag, som er å yte både hjelp og kontroll. Det vil innebære at OT-veilederen må ivareta det eksterne kvalitetskravet om å minske frafall opp mot det interne kvalitetskravet som er å møte den enkelte ungdom der den måtte befinne seg i sitt liv (Saur, 2020, s. 177).

2.3 Ny opplæringslov og fullføringsreform

I 2021 la Solbergregjeringen fram en fullføringsreform. Den refererer til et av FNs bærekraftsmål som er å sikre en inkluderende, rettferdig og god utdanning for alle. I Norge har vi en rett til videregående opplæring (Meld. St. 21 (2020-2021)). De aller fleste ungdommer begynner direkte i videregående etter grunnskolen, men som statistikken viser er det fremdeles en forholdsvis stor andel som faller fra underveis i opplæringsløpet (SSB, 2023). Myndighetene ser derfor behov for en fullføringsreform. Dette begrunnes også med samfunnsmessige endringer som innebærer et endret arbeidsmarked. Fullføringsreformen blir svaret på at man ser at utdanningssystemet ikke har endret seg i takt med samfunnets forventninger og krav til innbyggerne. Denne oppfatningen gjenspeiler seg i den nye opplæringsloven som Stortinget vedtok våren 2023. Denne blir gjeldende fra skolestart høsten 2024.

Den nye opplæringsloven medfører viktige endringer (Kunnskapsdepartementet, 2023). Den vil gi utvidet rett til fullføring av utdanning. Om du stryker i et eller flere fag, eller avbryter underveis, får du rett til opplæring helt fram til du har oppnådd yrkes-, studie- eller grunnkompetanse. I dag ser vi at tidsbegrensninga til videregående opplæring, gir lite rom for fleksible opplæringsløp. Når tidsbegrensninga fjernes, vil det gi flere mulighet til å fullføre opplæringsløpet. Det åpnes også opp for flere omvalg. I dag gis det rett til ett omvalg, mens den nye loven ikke begrenser mulighetene for omvalg fram til du fyller 19 år. De nye endringene vil kunne gi elever, som av ulike årsaker trenger mer tid, den fleksibiliteten som mangler i dagens opplæringsssystem. Dessuten lovfester den nye opplæringsloven skolens plikt til å følge opp elever med fravær. Skolene har rutiner for slik oppfølging også i dag, men lovfestinga gjør denne plikten tydeligere. Når vi ser på endringer som kan ha betydning for frafallsproblematikken, er det viktig å trekke fram overgangen fra grunnskole til videregående. Per i dag er det kun elever med særskilte utfordringer som blir i varetatt av lovteksten. I den nye opplæringsloven, blir også retten til en trygg og god overgang presisert til å gjelde alle elever (Kunnskapsdepartementet, 2023).

Oppsummeringen av dette kapitlet viser at samfunnet har en forventning om at alle fullfører grunnskole, samt videregående opplæring. Det vil si minimum et 13-årig utdanningsløp. Ved innføringen av reform 94 fikk alle en rett til tre års videregående opplæring. Den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten ble opprettet samtidig. Formålet var å bidra til en høyere gjennomføringsprosent ved at de som avbrøt opplæringen kunne få hjelp til å komme i gang igjen. Skolens opplæringstilbud må gjenspeile samfunnsendringene. Med den nye opplæringsloven og fullføringsreformen, viser myndighetene nødvendigheten av å gjøre endringer og justeringer av dagens system. Et av målene med dette, er å øke andelen med et bestått og gjennomført opplæringsløp.

3 Tidligere forskning og teori om frafall

I dette kapitlet skal jeg se nærmere på forskning som sier noe om utfordringer med frafall i opplæring, både nasjonalt og internasjonalt. Årsakene til frafall kan være mange og sammensatte. Vi kan ikke bare se på årsaksforhold knyttet til individet, men må også trekke inn opplæringssystem og samfunnssyn når det gjelder ungdom og utdanning. Jeg foretar derfor en utvelgelse av noen av de mest sentrale forhold som forskning vektlegger og som vil ha videre betydning for funnene i denne studien.

3.1 Frafallsstatus i Norge sammenlignet med andre land

Ser vi først på statistikk fra SSB i forhold til fullføring i Norge, så rapporteres det om en andel på 81 prosent elever/lærlinger som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse i løpet 5/6 år i perioden 2016-2022. Ser vi nærmere på fordelingen i forhold til kjønn, så viser denne at andelen menn er 77,7 prosent, mens 84,8 prosent kvinner fullførte opplæringen i samme periode. Statistikken viser dermed at det er flere gutter som blir registrert med frafall. Fullføringsprosenten for studieforberevende utdanningsprogram var 89,5 prosent til sammenligning med yrkesfaglig utdanningsprogram, der 69,6 prosent fullførte i angitt tidsrom (SSB, 2023). Vi ser altså at det er store ulikheter om vi sammenligner gjennomføringsprosenten til elever ved studieforberevende med yrkesfagelever. Og med en gjennomsnittlig fullføringsprosent på 81, er det fremdeles nesten 1/5 av ungdomsgruppa som ikke har gjennomført opplæringsløpet sitt i tidsrommet 2016-2022.

Om vi ser videre på gjennomføringsgraden i andre land, så rapporteres det om et sammenlignbart utfordringsbilde for resten av Europa (Erasmus+, 2020). Dette har derfor en samfunnsmessig og utdanningspolitisk aktualitet ikke bare i Norge, men også internasjonalt (Markussen, 2011). Markussen redegjør for at avbrudd fra videregående opplæring måles på ulike måter i forskjellige land. Han refererer blant annet til USA der det opereres med en todeling, der de snakker om en gruppe som har bestått og der den andre gruppa består av drop-outs. Denne tilnærmingen definerer også elever som ikke består i et eller flere fag inn i gruppa med drop-outs. I norsk sammenheng skiller vi på elever som ikke består i enkelte fag og på de som slutter. Dette er blant annet en av føringene for SSB sine tall (Reegård & Rogstad, 2016). Definisjoner og ulike avgrensinger for frafall varierer dermed fra land til land. I europeisk sammenheng viser statistikk at unge i aldersgruppa 15 til 29 år, som ikke er i arbeid eller utdanning i 2019, ligger på 12,6 prosent i gjennomsnitt for alle EU-landene (Eurofound, 2022). I Norge ligger tallene på et nivå som kan sammenlignes med de landene som ligger lavt i europeisk sammenheng. Dette er blant annet de andre skandinaviske landene samt Nederland og Luxembourg (Fyhn et al., 2021). Samtidig påpeker Markussen at vi skal være forsiktige med å foreta en direkte sammenligning av de ulike nasjoners statistikker for frafall og gjennomføring. Dette fordi start og slutt punktet for telling defineres ulikt. I Norge registreres frafallstallene fem/seks år etter at ungdom har startet i videregående opplæring. På Island telles det ved 24 års alder, mens Danmark registrerer tall for frafall 25 år etter at man har avsluttet grunnskolen (Markussen, 2011).

3.2 Årsaker til frafall

Årsakene til frafall kan være mange og sammensatte (Antonsen & Anvik, 2016). Men, til tross for ulikheter i utdanningssystem og forskjellig tolkning av tall, kan forskning fra ulike land identifisere noen fellesnevner ved dem som avbryter utdanningen (Markussen, 2016). Markussen viser til at disse studiene gjerne sier noe om følgende fire forhold: Kjønn, majoritets- eller minoritetstilhørighet, sosial bakgrunn og tidligere skoleprestasjoner. Av disse forholdene sier Markussen at karakterene fra tiende klasse er det forholdet som har sterkest direkte betydning for utfallet av videregående opplæring. Dette innebærer at kunnskaps- og ferdighetsnivået ved starten av videregående opplæring kan ha avgjørende betydning for gjennomføring av den videre opplæringa (Markussen, 2011).

Dette støttes av undersøkelser gjort av SSB som viser at lave karakterer fra grunnskolen er den viktigste enkeltforklaringa på at elever ikke gjennomfører videregående opplæring (Utdanningsdirektoratet, 2022). Blant elever som har mellom 25 og 29 grunnskolepoeng, fullfører 35 prosent av elevene ved studieforbereende og 51 prosent av elevene ved yrkesfag. Sammenligner vi med gruppen elever som kommer inn i videregående med 40-49 grunnskolepoeng, viser tallene en fullføringsprosent på 94 prosent på studieforbereende og 93 prosent på yrkesfag (Utdanningsdirektoratet, 2022).

Frostad og Mjaavatn gjennomførte i perioden 2015 til 2018 en longitudinell undersøkelse i Trøndelag fylke. 1422 elever ble valgt ut og fulgt opp med spørreundersøkelser i overgangen fra 10.trinn til videregående. Videre ble de så fulgt opp med nye undersøkelser i tiden på videregående skole (NOU, 2019). I dette forskningsprosjektet var et av målene å se nærmere på faktorer som predikerte elevers intensjon om å slutte i skolen. Ved å se på frafall som sluttpunkt i en prosess, valgte de å se på faktorer som kan forutsi dette resultatet. Prosjektet viste at elevenes engasjement for skolen og deres opplevelse av støtte fra foreldre og lærere er viktig. I tillegg trekker de også fram funn i forhold til opplevd ensomhet og evne til å håndtere motgang (Frostad & Mjaavatn, 2018).

Fyhn, Radlick og Sveinsdottir gjennomførte i 2021 en scoping review, der de foretok en kartlegging av norske publikasjoner som omhandlet unge utenfor skole og arbeidsliv (Fyhn et al., 2021). Rapporten oppsummerer resultater fra flere forskningsrapporter som omhandler årsaksforklaringer på frafall i videregående opplæring. Rapporten sier at noen av årsakene som vektlegges i flere undersøkelser er ungdommenes bakgrunn og sosioøkonomiske forutsetninger. Forskning viser at foreldrenes egen utdanningsbakgrunn også kan være en faktor som medvirker til økt sannsynlighet for å falle ut av utdanningsløpet. Andre risikofaktorer kan være foreldrenes inntekt og tilknytning til arbeidsmarkedet (Fyhn et al., 2021, s. 24). Skolerelaterte faktorer står også sentralt. Svake grunnskolepoeng blir dermed fremhevet. Ferdighetene og kunnskapsnivået man har tilegnet seg i løpet av grunnskolen, er det grunnlaget som man skal bygge på i videre opplæringsløp. Dette innebærer en forståelse for at man bør vektlegge tiltak tidligere i utdanningsløpet, noe som vi ser gjenspeiler seg i myndighetenes satsing kalt *Tidlig innsats* (Meld. St.6 (2019–2020)).

Fravær blir trukket fram som en viktig årsak til frafall i en studie gjort av Nordlandsforskning i 2016 (Antonsen & Anvik, 2016). Studien så nærmere på blant annet årsaker til frafall i de videregående skolene i Lofoten. Rapporten sier videre at årsakene til høyt fravær kan være mange og sammensatte, men man kan ofte se en sammenheng med forhold som mistriivsel, ensomhet og fysiske og psykiske plager. Forhold knyttet til fysisk og psykisk helse blir ofte løftet fram som en av hovedutfordringene til dagens

ungdom. Redusert helse kan føre til frafall. Det kan også være en årsak til at det etter et avbrudd blir vanskeligere å komme tilbake til skole eller læreplass for å fullføre. Psykiske helseproblemer er hovedgrunnen for at ungdom blir uføretrygdet (OCED, 2018). Det er uenighet blant forskere i hvilken grad den psykiske helsen blant unge er blitt forverret og hvilke faktorer som forklarer utviklingen. Uansett, så ser man at psykiske helseplager ofte må ses i sammenheng med andre psykososiale forhold (Fyhn et al., 2021 s.28). Fyhn et al. viser til en survey-studie gjort av Pijl m.fl. (2014). Undersøkelsen ser på intensjoner om å avbryte skolegangen blant elever med behov for spesiell oppfølging. De viser til at en intensjon om å avbryte skolegangen, kan predikeres av ensomhet og manglende støtte fra lærere.

Psykososiale forhold omfatter mellommenneskelige relasjoner i familien, på skolen eller i arbeidslivet (Helsedirektoratet, 2015). Psykososiale problemer kan handle om blant annet mobbing og ensomhet, manglende relasjoner til klassekamerater og lærere. Manglende følelse av inkludering, kan ha sammenheng med intensjonen om å droppe ut. Dette støtter at ensomhet bør ses som en relevant risikofaktor for skolefravall. Det understrekes at det er den subjektive følelsen av ensomhet, og ikke antall venner som predikerer intensjon om å slutte (Frostad, 2015). Jeg vil derfor se nærmere på forhold ved ungdom og psykisk helse.

3.2.1 Ungdom og psykisk helse

Verdens Helseorganisasjon definerer psykisk helse som «En tilstand av velvære der individet realiserer sine muligheter, kan håndtere livets normale stress, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra for samfunnet». Når ens psykiske tilstand står i veien for, eller hindrer naturlig livsutfoldelsene, kan vi bruke begrepet psykisk uhelse (Holen & Waagene, 2014).

I gjennomsnitt har 15-20 prosent av barn og unge psykiske vansker. Det kan være angst, depresjon og atferdsproblemer. Dette er da plager som er så alvorlige at det går ut over trivsel, læring, daglige gjøremål og samvær med andre. Åtte prosent barn og unge har det man definerer som en psykisk lidelse. Det vil si en alvorligere grad av psykiske vansker som er definert ut fra en fastsatt diagnose. Ungdommer og barn i begge disse gruppene vil stå i fare for å få en nedsatt funksjonsevne. Dette kan også innebære en redusert livskvalitet (Haugan & Kvello, 2019).

Felles for alle psykiske vansker og lidelser er at de påvirker våre følelser, tanker, atferd og omgang med andre. Andelen barn og unge med psykiske vansker kan ha en tendens til å øke i såkalte sensitive perioder, som puberteten (Eriksen, 2018). Ungdataundersøkelsen viser at de fleste norske ungdommer sier at de har en god fysisk og psykisk helse, men samtidig viser undersøkelsen at det er ungdommer som sliter. Omfanget øker fra barneårene og fram til midten av tenårene. Det er flere jenter enn gutter som er utsatt for dette i tida på videregående. Av elevene på Vg3 rapporterer 14 prosent av guttene og 33 prosent av jentene om at de har psykiske plager (Meld. St. 21, (2020-2021)).

Psykiske problemer, forstått som både følelsesmessige, atferdsmessige og venne-relaterte problemer, er utbredt blant ungdom og kan forstyrre hvordan de fungerer i hverdagen. I en undersøkelse gjort av Markussen og Seland i 2012, fant man at over 42,2 prosent av de som sluttet på videregående skole, oppga et forhold utenfor skolen som hovedårsaken til at de sluttet (Markussen & Seland, 2012). Den største gruppen

blant disse, vel 1 av 5, forklarte avbruddet med at de var psykisk syke eller hadde psykososiale problemer.

Livets utfordringer påvirker våre emosjoner. Fruktbare opplevelser skaper gjerne gode emosjoner som gjør livet verd å leve, mens vonde opplevelser kan gi motsatt effekt. Emosjoner kan beskrives som følelser eller sinnsstemninger. Det kan være følelsen av for eksempel glede, frykt, sinne, skam og tristhet. De ulike emosjonene vil skape en reaksjon i oss. Reaksjonen vil variere fra individ til individ, avhengig av hva vi tidligere har erfart, hvilke sosiale ressurser vi har rundt oss og hvem vi er. Evnen til å tåle og håndtere utfordringer og belastninger vil dermed variere og kan ses i sammenheng med hvert individs subjektive opplevelse av sin psykiske helse (Haugan & Kvello, 2019). Og mange opplever en eller annen grad av psykiske plager i løpet av ungdomstida.

Ungdom blir gjerne presentert for påstanden: «Alle kan bli det de drømmer om». Til tross for at det norske samfunnet rommer stor velferd og mange valgmuligheter, må vi spørre om dette utsagnet bidrar til urealistiske forventninger (Börjeson & Røise, 2017). Börjeson et al. henviser til undersøkelser gjort av Hyggen og Gjerustad. Resultater av deres forskning indikerer at det er en sammenheng mellom manglende statusoppnåelse og tilfredshet og nivået på psykiske plager. De hevder videre at om ungdommene blir forespeilet urealistiske drømmer og uoppnåelig mål, kan det skape uheldige konsekvenser for den enkeltes mentale helse. Man skal ikke knuse drømmer, men som Börjeson et al. poengterer, vil gjerne et luftslott medføre at man distanserer seg fra de faktiske mulighetene man har.

Det har også vært økt oppmerksomhet i forhold til ungdom og psykisk uhelse i både media og ellers i samfunnsdebatten. Ole Jakob Madsen spør i boka *Generasjon perfekt* om vi i dag er sykere enn før, eller om vi bare er blitt flinkere til å snakke om psykisk helse. Han løfter videre fram det paradokset at vi i Norge materiell sett aldri har opplevd større velstand samtidig som flere føler seg dårligere. Madsen beskriver en selvmotsigelse mellom hvordan vi objektivt har det og subjektivt føler oss (Madsen, 2018, s. 14). Det er to hovedsyn som representerer dagens forståelse av psykiske lidelser. Det ene synet legger vekt på forestillingen om at det stemmer at dagens ungdommer opplever mer press og stress enn tidligere generasjoner. Dette synet er gjerne forbundet med nyliberalismen eller den nye individualismen. Det andre hovedsynet er av den oppfatningen om at det ikke er spesielt vanskelig å være menneske i dag. Man heller til tanken om at man skaper falske idealbilder som skaper urealistiske forventninger og en evig tilkortkommenhet. Noen antyder at reaksjoner som tidligere ville blitt definert som normale, nå blir løftet fram som svært bekymringsfulle (Madsen, 2018).

Det er ikke nødvendigvis forhold ved skolen som skaper problemer. I Stortingsmelding 21 kan vi lese at skolen skal ikke behandle psykiske plager, men gi ungdom som strever annen oppfølging og tilrettelegging i kortere eller lengre perioder (Meld. St. 21, (2020-2021)). Skolen kan på den måten bidra til å bedre en vanskelig periode for denne elevgruppa. Det er blitt iverksatt flere tiltak for å ta vare på barn og unges psykiske helse. Med fagfornyelsen ble folkehelse og livsmestring innført som et av tre tverrfaglig tema. Livsmestring er å kunne forstå og påvirke forhold som kan ha betydning for mestring av eget liv. Målet er å gi elevene kompetanse som fremmer god psykisk og fysisk helse, og videre bedre deres evne til å ta ansvarlige livsvalg. Ungdommene skal derfor lære å håndtere utfordringer og valg som de kan møte i eget liv på en god måte. Det blir i Kunnskapsløftet sagt at de skal lære gjennom tilnærminger som metakognisjon

og selvregulering. I boka *Generasjon perfekt*, stiller Ole Jakob Madsen spørsmålet om dette kan innebære en fare for at elevene blir sittende igjen med ansvaret for egen læring. Psykologene Brandtzæg, Torsteinson og Øiestad har i boka *Se eleven innenfra*, stilt spørsmålet om troen på å styrke elevenes kunnskap og kompetanse om psykisk helse, kan gå på bekostning av det å styrke relasjonen mellom elev og lærer (Brandtzæg et.al, 2017).

Livsmestring som tverrfaglig tema hadde som intensjon å skulle styrke eleven. I stedet er det fare for at det motsatte vil skje. Livsmestringstemaet legger vekt på individualisering og ansvarliggjøring av enkelteleven. En oppgave som de trolig ikke har kompetanse til å bære ansvaret for alene. Madsen løfter også fram nok et paradoks ved at kampanjer og informasjon objektivt sett kan føre til kunnskap og dermed bedre folkehelse, mens konsekvensen av det økte fokuset derimot kan medføre til at man føler seg subjektivt dårligere (Madsen, 2018).

Ole Jakob Madsen diskuterer i hvilken grad vi står i fare for å få samtidsdiagnoser som kan bli til selvpøpfyllende profetier. Ungdata-undersøkelsene som er gjennomført av Velferdsforskningsinstituttet NOVA og som er finansiert av Helsedirektoratet, har siden oppstarten i 2010 gjennomført en spørreundersøkelse opp mot alle ungdomsskoleelevene i Norge. Man innhenter opplysninger ved hjelp av selvrapportering fra ungdommene. Resultatene av denne undersøkelsen blir blant annet brukt som dokumentasjon for forekomsten av psykiske helseplager blant unge. Resultatene blir formidlet i ulike rapporter. Media setter gjerne søkelyset på forhold som blir trukket fram som urovekkende og bekymringsfulle. Bekymringene når ut til landets ungdommer, foreldre, lærere, helsesykepleiere og politikere. En risiko med dette er at man kan få etablert en «sannhet» som sier at det står dårlig til med ungdommers psykiske helse. Effekten av dette kan være at vi deler en oppfatning som bidrar til en selvpøpfattende profeti, altså en pygmalion-effekt, som forsterker oppfatningen av at norsk ungdom har en økende grad av psykiske helseplager (Madsen, 2018).

I NOVA-rapporten *Stress og press blant ungdom*, blir det beskrevet at flere ungdommer som melder om «ganske mye» eller «veldig mye» psykiske helseplager, tilskriver disse symptomene til stress i særdeleshet forårsaket av skolen (Ungdata, 2020). Forskerne rapporterer at ungdommenes løsninger på disse problemene blant annet var «tilbaketrekning», «få en pause», «bli flinkere», «bli tøffere» til å «bli mer effektive». Forskerne oppsummerer med at en fellesnevner for disse løsningene er at ungdommene mener at det bare er dem selv som kan endre situasjonen. Ungdommene hadde ingen forslag om å eventuelt fjerne kilden som forårsaker stresset eller å redusere det ytre presset (Madsen, 2018). Dette viser hvordan et nyliberalistisk menneskesyn vektlegger ansvarliggjøring av enkeltmennesket. Noe som gir opphav til løsningsforslag som involverer individuelle løsninger og ytterligere ansvarliggjøring av den enkelte ungdom. Madsen sier at man må øke enkeltmenneskets bevissthet om hvor godt vi har det, og samtidig skape en forståelse for at nederlag og smerte ikke trenger å være et uttrykk for at noe er galt. Ungdom må oppleve at tap og nederlag er en naturlig del av livet og at familie, lærere og venner er viktige støttespillere i denne prosessen.

3.2.2 Relasjonskompetanse

Gode relasjoner er viktig for de fleste ungdommer. Å inneha evnen til å skaffe seg venner, omgås andre og samarbeide er gjerne ferdigheter som vi legger i begrepet relasjonskompetanse. Jan Spurkeland definerer relasjonskompetanse som ferdigheter, evner, kunnskap og holdninger som etablerer, utvikler, vedlikeholder og reparerer

relasjoner mellom mennesker (Spurkeland, 2017). Han sier videre at det handler om kunsten å samhandle. En evne som kan læres, trenes og videreutvikles gjennom hele livet. Tillit er grunnleggende i oppbygging av relasjoner. Du bør føle og tro at den andre vil deg vel. Tillit kan verken forutsettes eller kreves. Vi må gjøre oss fortjent til den og den kan raskt rives ned igjen (Skau, 2018). Tillit bygges gjerne over tid og er vesentlig i forholdet til våre nærmeste støttespillere. Vi skal nå se nærmere på noen relasjoner som kan ha særlig betydning for ungdomstida.

3.2.3 Forholdet elev og lærer

Positive relasjoner mellom elev og lærer har en vesentlig betydning for elevens både faglig og sosiale fungering i skolen (Nordahl et al., 2016). Ser vi nærmere på relasjoner mellom en elev og en lærer, så er den av profesjonell art. Dette relasjonelle forholdet foregår i en relasjonell kontekst og må alltid ses med skolens mandat som bakteppe (Börjeson & Røise, 2017). Selv om partene kan sies å være likeverdige, er den asymmetrisk. Det vil si at læreren har et større ansvar for relasjonens kvalitet, enn det eleven har (Sælebakke, 2018). Sælebakke sier at egne holdninger ligger til grunn for alle våre handlinger. Det innebærer at læreren også må se seg selv og være bevisst egne verdier og holdninger i møte med eleven. Relasjonsarbeidet krever en kontinuerlig innsats fra lærer for å skape den nødvendige tilliten som relasjonen fordrer. Oppstår det vansker i samhandlingen mellom lærer og elev, er ikke løsningen å legge hele skylden på eleven. Derfor er det viktig at læreren ser seg selv, både som en del av et problem, eller som en mulig løsning på en konflikt.

En lærer som ikke forstår dette, kan lett ramme selvfølelsen til ungdommen (Nordahl et al., 2016). En lærer som lar seg irritere av en elev, kan også stå i fare for å utsette eleven for krenkende kommentarer. Ordene uttrykker ofte negative følelser som kan virke sårende på ungdommen. Nedsettende bemerkninger og utsagn fra en lærers side, kan også påvirke klassens holdninger. Læreren er lederen i klasserommet og med sine holdninger legitimerer hen for at elevene kan ta en lignende oppførsel. Resultatet kan bli at en elev som har en vanskelig relasjon til en lærer også får utfordringer med medelevene (Ungdata, 2022). Om det asymmetriske relasjonsforholdet mellom elev og lærer ikke ivaretas på en ydmyk måte, kan man få ungdommen til å føle seg for eksempel dum, redd, avvist, barnslig, hjelpeløs eller skamfull (Røkenes & Hanssen, 2012). Følgen av dette kan bli en utrygg relasjon der ungdommen gruer seg til et møte med den voksne.

Ingen besitter en objektiv sannhet som kan overprøve den andres opplevelse av situasjonen. En opplevelse er alltid kontekstuell. Opplevelsesfellesskapet skapes her og nå, men livserfaring og selvforståelse virker også inn på den subjektive opplevelsen. For å forstå en annen, må vi også forstå oss selv. Først da kan vi møte den andre på en måte som vil bidra til konstruktiv samhandling. I Røkenes og Hanssen (2012) hevdes det at relasjonen blir viktigere enn hva som blir konkret sagt og gjort. I en trygg relasjon kan kritiske kommentarer bli tatt imot og vurdert som omtanke. Samme kommentar kan bli mottatt som for eksempel sarkasme om relasjonen oppleves som utrygg. Videre fremhever de tre forhold som har betydning for å utvikle en god relasjon. Det første er væremåten til fagpersonen. Det innebærer både imøtekommenhet og interesse, men også at man signaliserer trygghet, interesse og tilstedeværelse. Det neste forholdet er empati som er evnen til å leve seg inn i andres opplevelser og følelser uten å bli fanget opp i dem. Anerkjennelse er det siste forholdet som de sier er viktig for å utvikle en god relasjon. Det skjer gjennom å forstå, men ikke dømme en handling. Det vil ikke nødvendigvis være slik at man som voksen alltid kan si til en ungdom at det du gjorde er

akseptert og lovlig, men man kan lytte uten å fordømme. På den måten kan man både støtte og oppmuntre ungdommen (Røkenes & Hanssen, 2012, s.180). Andre betydningsfulle relasjoner for ungdommene er vanligvis forholdet til sine nærpersoner i heimen.

3.2.4 Støtte av heimen

Foresatte er de viktigste omsorgspersonene i oppveksten og har ansvar for å sørge for barnet sitt på en god måte. Dette innebærer blant annet å sikre en forsvarlig oppdragelse og å bidra til at barnet får en utdanning. Ungdataundersøkelsen 2022 tyder på at foreldre betyr mye for ungdommenes utdanningsvalg (Ungdata, 2022). Fra ungdommenes ståsted svarer 85 prosent at de er svært eller litt fornøyd med egne foreldre. Samtidig innebærer ungdomsfasen å gradvis løsrive seg fra foreldrene for å bli en selvstendig person med eget fundament. Det er denne tiden som Erikson beskriver som en viktig fase for utvikling av identitet (Aagre, 2014). Mange foreldre opplever denne perioden som utfordrende. De skal gi rom for løsrivelse, men samtidig være grensesettende og støttende. Bronfenbrenners teori viser hvilken betydning foreldre kan ha som støtte for ungdommen i de økologiske overgangene (Aagre, 2014). I ungdomsalderen får gjerne vennerelasjoner en større plass og samværet med familien blir desto mindre. Til tross for dette, vil den emosjonelle nærheten til foreldrene vedvare utover ungdomstida. Ungdom trenger voksne som ikke forventer feilfrie ungdommer og som kan gi rom for en tabbekvote.

3.2.5 Vennerelasjoner

Relasjoner mellom jevnaldrende er viktig for barn og unges utvikling (Nordahl et al., 2016). Ungdata viser at de aller fleste tenåringer har venner å være sammen med. 88 prosent har minst en venn de stoler på og som de kan snakke fortrolig med (Ungdata, 2022). Positive forhold vil kunne bidra til en positiv selvutvikling og trivsel. I samme undersøkelse, er det 10 prosent av ungdommene som svarer at de er veldig mye plaget av ensomhet. Ungdataundersøkelsen viser at ensomhet er mer utbredt blant jenter enn blant gutter. Negative relasjoner kan innebære risiko for flere ulike forhold, både på kort og lang sikt. Skolen er en faglig læringsarena, men også en sentral arena for sosialt samspill. De fleste ungdommer opplever fellesskapet med jevnaldrende som svært viktig. For mange er det helt avgjørende «å være en av dem». Uttrykket innebærer å ha tilhørighet til en gruppe med jevnaldrende ungdommer. Det vil si at man har venner, opplever sosial samhörighet og samhandling.

I skolen blir elevene en del av en egen ungdomskultur med sine verdier og kjennetegn. Nordahl et al. sier at dette innebærer at elevenes deltakelse og tilknytning til fellesskapet med jevnaldrende ungdommer vil ha betydning for utviklingen av identitet. Å være inkludert og delaktig kan gi positive erfaringer, mens det å stå utenfor det sosiale fellesskapet kan bidra til at man føler seg isolert og ensom. Med dette kan vi si at de sosiale erfaringene vil ha en betydning ikke bare akkurat nå, men også fram i tid. Mangler ungdommene det sosiale fellesskapet med jevnaldrende, kan de stå i fare for lav selvtillit og bli sosialt usikre videre i ungdomslivet sitt (Nordahl et al., 2016).

3.3 Samfunnets syn på frafall

Det har de siste tiårene blitt iverksatt en rekke skolereformer i Norge med det formål at flere skal fullføre videregående opplæring. Det har vært flere offentlige programmer som *Satsing mot frafall* (2003-2007) og *Ny giv* (2010-2014), men frafallet holder seg like fullt stabilt høyt (Oldervik et al., 2020 s.53).

De nasjonale skolekvalitetsmålingene forholder seg i stor grad til en kvantitativ forståelse av kvalitet. Gjennomføringsgrad og eksamenskarakterer er gjerne hovedparameter for slike målinger. De nasjonale kvalitetsmålingene kan sies å både gjenspeile og forsterke diskusjonen rundt hvordan forhindre at elever ikke fullfører videregående skole (Berglie, 2020). Det har vært stabile frafallstall over tid som viser at omtrent 20 prosent av elevene ikke har fullført opplæringen innen fem/seks år. Vi vet også at dette bilde vil se annerledes ut om vi regner gjennomføringsprosenten over en lengre tidsperiode enn det vi i dag gjør. Mange kommer tilbake og fullfører utdanningen sin ved et senere tidspunkt. Vi kan legge merke til at gjennomsnittsalderen for fullføring av yrkesfag i Norge er 27 år. En av grunnene til den høye gjennomsnittsalderen er nettopp det at mange velger å fullføre fag- eller svennebrev i voksen alder (Innlandsstatistikk, 2023). Dette innebærer at statistikken kunne vist andre tall om målingene ble tatt på et senere tidspunkt enn det vi gjør i dag.

Gjennom å følge den skolehistoriske utviklingen, kan vi se at den norske videregående skole har gått fra å være en skole for få til å bli en skole med lovfestet rett til opplæring (Berglie, 2020, s. 54). Samfunnsutviklingen har også medført endringer i skolens elevgrunnlag. Den norske offentlige skolen består i dag av en heterogen elevgruppe. Alle ungdommer har etter grunnskolen krav på videregående opplæring. Dette gjelder også elever som tidligere ville ha vært omfattet av spesialskoleloven. Denne retten gjelder også for elever med kort botid i Norge. Uavhengig av forutsetninger og ferdigheter, kulturell eller sosial bakgrunn eller kjønn, så sier opplæringsloven at «... opplæringen skal tilpassas evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og lære-kandidaten.» (Opplæringsloven, 1998, §1-3). Den norske skole favner dermed stadig nye grupper og mangfoldet utvides. Skolen må være en dynamisk enhet som endrer seg i takt med samfunnet. Den må gjenspeile samfunnsendringene og dermed kunne møte de nye utfordringene og behovene som finnes i elevmangfoldet.

I vår tid, er det i større grad enn tidligere, opp til enkelt mennesket å ta valg og velge retning i eget liv. Tidligere var det gjerne tradisjoner, religion eller slekt og familie man søkt til for å få staket ut kursen for livet sitt (Börjeson & Røise, 2017). Dagens ungdom møter større frihet, men dette innebærer også et større ansvar for den enkelte. I følge Börjeson et al. plasserer friheten og valgmulighetene ungdommen i et spenningsfelt mellom tvil, valg og risiko. Vi ser at synet på ungdom og ungdomstid blir preget av en individualistisk tilnærming. Faren med denne forståelsen kan være at enkelt individet blir ansvarliggjort enten det lykkes eller mislykkes. Enkelt beskrevet blir det da at du kan ikke skyldes på noe annet enn deg selv. Dette stemmer ikke overens med virkeligheten til unge mennesker. De er fremdeles i en oppvekstsituasjon, der de fleste bor hjemme og er avhengig av foreldrene. Vi kan si at sosiale, økonomiske og kulturelle oppvekstvilkår vil ha betydning for valgmulighetene til den enkelte (Börjeson & Røise, 2017).

I *Oppfølgingstjenesten – skolens bricoleurer?* henviser Saur til Tina Beslys beskrivelse av det moderne samfunnets syn på ungdom (Saur, 2020). Besly beskriver hvordan det globalt har vokst frem en dominerende diskurs hvor man ser de unge som mulige risikoobjekter. Debatten springer ut fra dette synet og man diskuterer derfor hvordan man bør håndtere den iboende risikoen det er å være ung. Oppfatningen blir da at det å gå på skole innebærer en risiko for å slutte. Videre kan det medføre en risiko for å bli arbeidsledige og kanskje også få en psykisk uhelse. Saur kaller dette for risikodiskursen. Det som blir viktige for et slikt syn i frafallsdiskursen er å kunne sikre at borgerne kan være i stand til å ta riktige valg. Risikoen som er beskrevet knyttes videre opp mot

økonomi. Man ser faren for at ungdom som tar en utdanning vil være en økonomisk belastning for samfunnet. Det å ikke fullføre videregående knyttes til at unge mennesker vil belaste velferdsordninger som uføretrygd og arbeidsledighetstrygd. Det vil si medføre samfunnsmessige økonomiske kostnader. Denne diskursen innebærer at man ønsker at befolkningen kan styre seg selv med minst mulig styring ovenfra. Den ideelle borgeren vil her være den som er i stand til å ta gode valg som gagnar både en selv og samfunnet. En økonomisering av ungdommenes liv, kan føre til en form for moralisme. Dette ved at ungdommene blir ansvarliggjorte for sine feilvalg (Saur, 2020). Et utdanningspolitisk tiltak som kan ses som en forlengelse av dette, er innføringen av faget utdanningsvalg i 2006. Et av målene med faget, er nettopp det å skulle gjøre elevene i stand til å ta de riktige valgene i forhold til egen utdanningsvei. Karriererådgiver blir i denne sammenhengen også fremhevet som et viktig tiltak for å minske risikoen for frafall. Det er blitt utarbeidet nasjonale kriterier for kvalitet i karriereveiledning. Begrunnelsen for dette var blant annet at gjennom å øke elevens valgkompetanse, så skulle det bidra til å minske frafall i videregående skole. Til tross for disse tiltakene, så er det fremdeles elever som skifter programområde, bruker lengre tid enn de fem årene som er stipulert, eller som slutter.

3.3.1 Samfunnets utålmodighet overfor ungdom

I ungdomsalderen finner mange sosiale, emosjonelle og kognitive utviklingsprosesser sted. Slett ikke alle som opplever en vanskelig barndom faller fra skole og arbeidsliv. Man kan også ha hatt en god oppvekst, og allikevel havne utenfor. Sosiolog Vogt (2017) påpeker i sin artikkel *Vår utålmodighet med ungdommen* at ulike livsløp i ung voksen alder kan ses på som en del av et naturlig mangfold, på den måten at noen trenger mer tid eller velger andre veier enn majoriteten. Noen lykkes av ulike grunner ikke på første eller andre forsøk, men må kanskje ha flere muligheter til å prøve. Ungdom i dag blir møtt med en rekke forventninger i forhold til veien mot et voksenliv. Det blir slått fast at et normert utdanningsløp skal gjennomføres og at man tidlig skal kunne stake ut sin vei mot en yrkeskarriere. En skal helst på forhånd vite hvor en skal ende, noe som i liten grad åpner for alternative veier. En streng definisjon på frafall, øker faren for stigmatisering og dermed også utenforskap. Både storsamfunnet, skolesamfunnet og ungdommens nære relasjoner knytter begrepet bekymring til begrepet frafall. Gjennom det formidler man også at ungdommene ikke innfrir forventningene man har til dem og at de avviker fra den definerte normen. Vogt fremhever viktigheten av å vise toleranse og et utvidet normalitetsbegrep i forhold til gjennomføring av videregående utdanning. Vogt hevder at samfunnet bør vise mer tålmodighet med de unge (Vogt, 2017).

Støtte for dette synet, finner vi også til Aagre (2014) som beskriver at ungdom er i utvikling og de vil gjennomgå flere overgangsperioder. Han hevder at dette innebærer at vi lett kan få et feilaktig bilde av ungdommen om man velger å konkludere ut fra et tidlig tidspunkt (Aagre, 2014). Det innebærer altså at vi må se ungdoms utvikling over et lengre tidsspenn og gi dem rom for å gå igjennom de nødvendige utviklingsfasene før vi konkluderer med en fastlåst forestilling.

Opplæringsmyndighetene har lagt opp til et løp som man ønsker at barn og unge skal passe inn i, men som vi ser ikke gir rom for alle. Ut fra det kan vi anta at det politiske samfunnet ikke fanger opp den komplekse årsakssammenhengen som gjør at alle ikke fullfører utdanningen sin (Thrana, 2016).

Oppsummert, kan vi trekke fram at i dette kapitlet, har jeg sett nærmere på statistikk knyttet til gjennomføring og frafall. Tall fra SSB viser at det er ulik grad av gjennomføring for jenter kontra gutter, der gutter kommer dårligst ut. Det er også forskjeller for gjennomføring ved yrkesfaglig programområder sett opp mot studiespesialiserende programområder. Studiespesialiserende programområder har høyere gjennomføringsgrad. Det er en tydelig sammenheng mellom grunnskolepoengene og i hvilken grad man fullfører. Den gjennomsnittlige gjennomføringsprosenten for 2022 ligger på 81%.

Videre har vi sett at andre europeiske land har sammenlignbare forhold. Utfordringen her, kan være å se disse tallene opp mot hverandre, da det er ulike kriterier for når fullføring skal måles. Forskning sier at årsakene til frafall kan være mange og sammensatte, men de viser til noen fellesnevnerne. Ulike studier i ulike land sier noe om følgende fire forhold: Kjønn, majoritets- eller minoritetstilhørighet, sosial bakgrunn og tidligere skoleprestasjoner. Ut fra forskningsfunnene i dette prosjektet, gikk jeg nærmere inn på betydningen av psykisk helse og relasjoner til lærere, familie og venner. Vi kan ikke bare se på årsaksforhold knyttet til individet, så til slutt i dette kapitlet, omtalte jeg også dagens rådende samfunnssyn når det gjelder ungdom og utdanning.

4 Teori om ungdom og utvikling

Som tidligere beskrevet, har forskning vanligvis sitt utspring i en nysgjerrighet eller et spørsmål som man ønsker å utforske nærmere. For å gjøre dette interessant som forskningstema, vil man gjerne benytte seg av et teoretisk perspektiv som kan hjelpe til med å belyse fenomenet på en dypere og mer systematisk måte (Tjora, 2021, s. 18). I de fleste kvalitative forskningsprosjekter, benytter man seg av teorier som empirien kan tolkes og forstås gjennom. Dette prosjektet har en empiridrevet tilnærming. Det vil si at teorien ble valgt etter at analysen var gjennomført. Jeg har valgt å se nærmere på to sentrale teoretikere som med sitt syn preger forståelsen som vi kan ha i forhold til ungdom og frafallsutfordringer, Erik Homburger Erikson og Urie Bronfenbrenner.

4.1 Erikson og Bronfenbrenners teori

Oppfatninger endrer seg i tråd med samfunnets utvikling. Dette gjelder da også synet på ungdom. Historiske, politiske og vitenskapelige teorier er med på å legge grunnlaget for de rådende oppfatninger og ofte er noen teorier mer dominerende i bestemte tidsperioder (Aagre, 2014, s. 13). Det er en rekke samfunnsmessige og individuelle faktorer som virker sammen. Vi kan se på ungdomskulturen gjennom ulike briller og dermed også få forskjellig oppfatning av hva vi ser. Erikson og Bronfenbrenners teorier er benyttet i lengre tid og i mange sammenhenger for å belyse forhold ved barn og unges utvikling. Det er to teorier, hvor Bronfenbrenners modell har et systemperspektiv og hvor Eriksons teori i sterkere grad omhandler individperspektivet.

4.1.1 Eriksons utviklingsteori

Erik Homburger Erikson (1902-1994) sin teori gir en forklaring på individets utvikling av identitet. Han deler vår sosiale utvikling inn i åtte faser, der individet i hver fase møter ulike utviklingsoppgaver og hvor forskjellige karakterstyrker blir til. Disse periodene blir omtalt som: Spedbarnsalder, tidlig barndom, småbarnsalder, skolealder, pubertet, ungdomsalder, tidlig voksen alder og modenhet. Hver av disse periodene er preget av sitt personlighetsproblem eller spesielle krise. Det oppstår en åpenhet eller sårbarhet, og mulighetene er til stede for både et positivt og et negativt utfall (Imsen, 2014). Hvordan vi løser disse utfordringene får betydning for vår videre sosiale utvikling. Vi kan ut fra dette si at livet består av utviklingsmuligheter der den enkelte kan feile eller bestå. Å lykkes kan være å bygge veien til det gode liv (Mathisen, 2018). Det motsatte innebærer at hver fase også inneholder en risiko for å mislykkes. Det vil si at både følelser og selvoppfatning kan knyttes til hva vi har erfart og opplevd i tidligere utviklingsstadier. Dette vil i sin tur bli med over til det kommende stadiet og sette sitt preg på hvordan oppgavene man møter her blir løst. Gjennom disse åtte livsfasene utvikles og formes vi. Grunnlaget for vår identitet, det vil si vår egen oppfatning av hvem vi er, legges i ungdomstiden. I følge Erikson kan resten av livsløpet forstås som en realisering og utdyping av identiteten. Utviklingen for ungdomsårene ligger i to faser: Identitet eller rollekonflikt (ungdomstiden) og nærhet eller isolasjon (tidlig voksen alder).

Eriksons teori sier at ungdomstiden er preget av store fysiske og psykiske forandringer. Man skal bli trygg på hvem en er, og man kan oppleve konflikter mellom de ulike rollene

man står i. Et vanlig eksempel på dette kan være konflikt mellom rollen ungdommen har hjemme kontra rollen i vennegjengen. De ulike rollene kan ha ulike krav og forventninger som skal innfris og disse kan i noen situasjoner være uforenelig. I følge Erikson vil måten ungdommen løser disse oppgavene på være avgjørende for dens videre psykososiale utvikling.

Ungdomstiden vil etter hvert gå over i det Erikson kaller tidlig voksenalder. Denne fasens beskrivelse er nærhet eller isolasjon. Identiteten er nå grunnlagt og man er klare for både vennskap og kjærlighet på et dypere plan. Dette er i overgangen mellom ungdomstid og voksenliv. Mislykkes man med å etablere tettere og nærmere relasjoner, kan det føre til tilbaketrekking fra sosiale situasjoner og isolasjon i større eller mindre grad.

Erikson beskriver utviklingen av identitet som et livslangt prosjekt. For Erikson var dannelsen av en identitet i ungdomsårene fortsettelsen av prosesser som hadde pågått gjennom hele barndommen. Han pekte på hvordan for eksempel språk og væremåter fikk en mer bevisst omarbeidelse i utformingen av ungdommens identitet (Mathisen, 2018).

Teorien ser altså på ungdomsalderen i en biografisk sammenheng fordi en person på alle alderstrinn må forstås ut fra hva man har erfart i tidligere stadier i livet. Identiteten bygges på individets personlige utvikling gjennom de ulike stadiene, men Erikson vektlegger samhørighet og fellesskap spesielt stor betydning i ungdomsalderen. Det vil si at et bredt spekter av relasjonelle tilhørigheter blir også en sentral del av identitetsfølelsen til det enkelte individ. Erikson beskriver ungdommens autonomi, det vil si ungdommens selvbestemmelse. Det viser verdien av frihet til å prøve og feile innenfor romslige grenser i kombinasjon med den anerkjennelsen den unge møter fra nære voksne (Aagre, 2014, s. 69). Gjennom dette kan individet opparbeide seg kvalifikasjoner som skal gjøre hen i stand til å møte det neste utviklingsstadiet. Individet møter altså oppgaver som det kan lykkes eller mislykkes med. Mislykkes du derimot, kan det skapes et dårligere utgangspunkt for å lykkes videre i livet.

Erikson fremhever at dannelsen av identitet ikke bare handler om å innpasse seg i gitte mønstre, men først og fremst om å etablere og finne seg en meningsfull plass i samfunnet, en kjæreste, en jobb, venner og interesser. Målet med ungdomsfasen er tross alt å bli innlemmet i samfunnet og den voksne verden (Løkke, 2022).

Kritikken mot Eriksons teori har vært rettet mot blant annet hans normative syn på hvordan utviklingen bør forløpe. Man kan undre seg om teoriene kan være gyldige for samfunnsforholdene i dag med et kulturelt mangfold og med et bredt variasjonsgrunnlag innenfor for eksempel kjønns- og familieidentitet. Om forståelsen for identitetsutviklingen blir for rigid, kan endringer bli vanskelige og føre til blant annet stress eller angst på lengre sikt (Mathisen, 2018). Det er også lite i Eriksons teori som sier noe om hvordan mennesket kan være med på å endre eller påvirke omgivelsene sine. Andre motforestillinger kan være at Erikson har et snevert syn på betydningen av det sosiale miljøets verdi for utvikling. Hans teori vektlegger lite hvordan det utvidede sosiale miljøet som for eksempel skole og fritidsaktiviteter virker inn på barn og unges utvikling. Det kan derfor være nyttig å trekke inn en teori som ser betydningen av også disse kontekstene. Tross disse innvendingene beskriver fremdeles Eriksons teori at hvert individ går gjennom ulike utviklingsfaser der identitet dannes i samspill med omgivelsene og der menneskene utvikler kvaliteter for å løse de ulike utviklingsoppgavene man møter i de ulike fasene.

4.1.2 Bronfenbrenners sosioøkologiske modell

Urie Bronfenbrenner (1917-2005) sin sosialpsykologiske teori brukes til å beskrive hvordan individer utvikles og sosialiseres inn i en kultur. Modellen vektlegger at man ikke kan se på individet løsrevet fra kontekst, men derimot må ha en forståelse av at individ og omgivelser er gjensidig avhengig av hverandre og er i et samspill. Bronfenbrenner har utarbeidet en sosioøkologisk modell som vil gi en tverrfaglig forståelse av menneskets utvikling. Den bygger på forbindelsene mellom personene, de prosessene de tar del i, den konteksten de er en del av og hvordan tiden virker inn på helheten i dette. Den gir dermed et bilde av hvordan samfunnets komplekse samspill mellom individ og miljø påvirker menneskets utvikling (Baltzersen, 2020).

Modellen er inndelt i ulike samfunnssystemer (Baltzersen, 2020). Sosial interaksjon blir formet av gjensidig samhandling mellom disse fire systemene. Individet befinner seg i mikrosystemet. Alt som handler om relasjoner til andre og sosialt samspill inngår i modellens mikronivå. Alle disse små sosiale systemene som en ungdom er en del av, har en dynamikk som endrer seg over tid. Endring et mikrosystem kan påvirke forholdene i et eller flere av de andre mikrosystemene. Oppstår det en konflikt med en medelev i klassen, vil denne negative endringen kunne ha ringvirkninger for ungdommens trivsel eller deltakelse på for eksempel fotballtreninga. Det neste nivået i Bronfenbrenners modell er mesonivået. Dette omhandler samhandlingen mellom de ulike mikrosystemene. Samarbeid mellom heim og skole kan være et eksempel på handling som ligger på dette nivået. Løsninger og tiltak på et mesonivå har ofte vist seg som effektive når man ønsker å stoppe en uheldig utvikling i for eksempel ungdomsmiljøer (Aagre, 2014, s. 43). Verdien av trygge, åpne relasjoner har stor betydning for samhandlinga. Så beskriver modellen videre eksonivået som innbefatter systemer der individet har liten direkte innflytelse, men der beslutninger likevel vil virke inn på individets dagligliv. Det kan for eksempel være sammenslåing av klasser eller endring av skoletilbud. Til slutt beskriver Bronfenbrenner makronivåets aspekter. Det er endringer med bakgrunn i samfunnsmessige eller religiøse forhold og politiske beslutninger. Disse forholdene påvirker verdigrunnlag, lover og samfunnsorganisering.

Et sentralt begrep i Bronfenbrenner sin modell er økologiske overganger. Et eksempel kan være å starte opp i videregående skole. Økologiske overganger kan også føre til positive endringer, men i Bronfenbrenners modell har det gjerne blitt brukt for å forstå sårbarhet og tilbaketrekking. Det sier at omstillingen er større enn det individet har kapasitet til å greie alene. Vanskelighetene har sin forhistorie og ungdommen vil ha behov for tettere oppfølging av støttepersoner i denne overgangen. Dette innebærer at vi ikke kan si at vanskene ligger hos ungdommen, men at utfordringene ligger i at omgivelsenes forventninger ikke blir innfridd (Aagre, 2014). Løsningen på utfordringene må da finnes andre steder enn til ungdommen selv. Konsekvensen av denne forståelsen er at tiltak må rettes mot miljøet som samhandler med eller om ungdommen. Dette overgangsbegrepet har også likhetstrekk med Erikson sin utviklingsteori der han sier at kriser kan oppstå ved at mennesker skal gjennom ulike utviklingsfaser og at de der møter nye situasjoner som man ikke nødvendigvis vet hvordan man skal håndtere (Baltzersen, 2020). Det vil si at hvordan man håndterer en kritisk overgang som for eksempel overgangen fra barn til ungdom, blir også preget av de foregående fasene man har gått gjennom. Med utgangspunkt i dette synet sier Baltzersen videre at det i slike faser er spesielt viktig at ungdommen opplever støtte fra omgivelsene. Betydningen av godt samarbeid og informasjon mellom elev, skole og foresatte, er derfor svært viktig opp gjennom hele skoletiden, også mellom grunnskole og videregående opplæring.

Bronfenbrenners økologiske modell blir kritisert for at den i liten grad vektlegger egenskaper ved selve aktøren i modellen (Haugen, 2017). Det vil si at forhold som arv og allerede etablerte egenskaper ikke står sentralt. Modellen sier lite om hvordan barnet med sine forutsetninger og egenskaper, kan påvirke for eksempel etablering av relasjoner og samhandling med andre i sitt miljø.

4.1.3 Eriksons og Bronfenbrenners teorier opp mot frafallsspørsmålet

Ser vi frafallsutfordringene opp mot Bronfenbrenners teori, vil faktorer på mikronivå være knyttet til enkeltindividets sårbarhet eller styrke. I denne teorien, blir familien løftet fram som en viktig støttefunksjon, både i og under skolegang, men også i overgangen ut av skole. På individnivå vil også uformell kompetanse som for eksempel det å ha evnen til å omgås andre, eller det å være presis være viktig. På gruppenivå vil det å være en del av en kultur der utdanning og jobb er ønskelig, være en styrke. Det motsatte tilfellet kan være der vennekretsen har en anti-skoleholdning, eller en «snudd»-døgnrytme. Der kan ungdommens sårbarhet øke. I følge Bronfenbrenners teori, kan løsningen her være et samarbeid på mesonivå hvor man sammen prøver å bryte opp det uheldige mønstret som har etablert seg. En ungdom som løser utviklingsoppgavene på måter som er på kant med allment aksepterte normer og regler, kan utvikle det Erikson kaller en negativ ungdomsidentitet. Resultatet kan bli at man opprettholder de negative situasjonene som en beskyttelse mot subjektive nederlag. Ungdommens destruktive atferd eller dårlige valg, kan gjøre at støtten fra familie eller andre ressurspersoner kan svekkes over tid. Det motsatte utfallet kan ifølge Eriksons teori, være en ungdom som er trygg på hvem hen er og hva hen mestrer. Denne vil ha lettere for å ta initiativ til å komme i gang med noe å gjøre. Videre kan denne ungdommen ha lettere for å håndtere eventuelle avslag og motgang og likevel fortsette prosessen for å komme i gang med jobb eller utdanning igjen (Aagre, 2014, s. 81).

Oppsummert kan man si at Erikson og Bronfenbrenner sine teorier beskriver menneskers utvikling gjennom ulike faser. Dette omhandler også overganger i et individs liv. Bronfenbrenners økologiske overganger har likhetstrekk med Eriksons kritiske overganger i identitetsutviklingens faser (Baltzersen, 2020). Overgangene kan by på tilpasningsutfordringer. Individet møter nye utfordringer og hvordan disse løses, har ifølge Bronfenbrenners teori, sammenheng med blant annet den støtten man møter fra omgivelsene. Han viser til at både samfunnsmessige og individuelle karakterer virker sammen. Eriksons teori vektlegger at hvordan man håndterer en kritisk overgang, vil også være preget av de foregående fasene man har gått igjennom.

5 Oppgavens metode og forskningsdesign

Kapittel 5 vil omhandle prosjektets metodiske rammeverk. Jeg vil presentere utformingen av forskningsdesignet. Videre vil jeg redegjøre for prosessen, samt aktuelle etiske hensyn og metodekritikk av eget forskningsarbeid.

5.1 Vitenskapsteoretisk forståelsesramme

Her vil jeg komme med en kort redegjørelse for oppgavens vitenskapelige forankring. Jeg som forsker må avgjøre hvordan jeg ønsker å tilnærme meg forskningen, og for dette prosjektet er det ungdommenes erfaringer som vektlegges. Oppgavens problemstilling er som følger: *«Hvordan forstå frafallsutfordringene i videregående opplæring i lys av fem ungdommers egne opplevelser og erfaringer med avbrudd i skole.»*

Forskningsprosjektets problemstilling har vært avgjørende for de metodiske valgene. Dette førte til at arbeidet fikk en fenomenologisk tilnærming og det er denne forståelsen som skaper utgangspunktet for prosjektets forskningsdesign.

5.1.1 Fenomenologi

Vitenskapsteori danner utgangspunktet vårt for hvordan vi betrakter det som eksisterer i verden, samt hvordan vi kan utvikle kunnskap om dette (Thagaard, 2018). Her tar vi utgangspunkt i ungdommers subjektive opplevelse av å slutte på skole. Gjennom samtalene med informantene, ønsker jeg å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltungdommers erfaringer. Interessen sentrerer rundt den fenomenverdenen som de personene som jeg studerer opplever, og den vitenskapsteoretiske fortolkningsrammen danner grunnlaget for den forståelsen vi utvikler i løpet av forskningsprosessen.

Dette forskningsprosjektet ønsker å belyse den meningen personer tillegger sine erfaringer av et fenomen (Thagaard, 2018). Problemstillingen vektlegger nettopp ungdommenes erfaringer. Det er gjerne følelser knyttet til disse opplevelsene i eget liv. Det er nødvendig å poengtere at vi ikke kan sette likhetstegn mellom et subjektivt perspektiv og et individperspektiv. Individperspektivet referer til kjennetegn ved de personene som inngår i studien, mens et subjektivt perspektiv fordrer at jeg som forsker søker å forstå handlingene og orientere oss på den enkeltes premisser (Reegård & Rogstad, 2016, s. 18).

Fenomenologi legger vekt på hvordan samfunnsmedlemmene forstår verden rundt seg i interaksjon med andre. Kvalitative metoder er rettet mot å utvikle en forståelse av de fenomenene som studeres. Her vil en metodologisk tilnærming knyttet til fenomenologien være av kvalitativ art basert på bruk av dybdeintervjuer. Gjennom en slik tilnærming, kan jeg som forsker forsøke å få deltakerne til å sette ord på hvordan de forstår sin verden (Tjora, 2021, s. 31). Som forsker, ønsker jeg å forstå informantenes opplevelser, samt hvordan de reflekterer over dette. Forskningen vil dermed ha en fenomenologisk tilnærming.

5.1.2 Hermeneutikk

Hermeneutikken er en vitenskapsteoretisk retning som vektlegger læren om fortolkning (Thagaard, 2018). Hermeneutiske teoretikere hevder at det ikke finnes en objektiv virkelighet. Forskerne kan derfor bare utvikle tolkninger om verden. De fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å sette søkelys på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Det vil også si at fenomener kan tolkes på flere nivåer. I motsetning til den andre vitenskapelige hovedretningen, positivismen, så ønsker hermeneutikken å forstå, men ikke årsaksforklare hva menneskene har gjort. Forskeren skal derimot trenge inn i hensikten, målet og motivet hos de handlende og tolke de meningene som ligger bak ytringer og tegn, bak institusjoner og ritualer (Kjelstadli, 2019). Hermeneutikken bygger på prinsippet om at en mening bare kan forstås i lys av den sammenhengen vi studerer. Det vil dermed si at vi forstår delene i lys av helheten og at helheten må ses i lys av delene (Thagaard, 2018). Vi vil ut fra dette synet prøve å forstå tankene og hvordan handlingene blir sett på som et middel for å kunne nå målet. Dette blir gjerne omtalt som den hermeneutiske sirkel. Dette forskningsprosjektet bygger på nettopp et slikt syn. Her ønsker vi å se ungdommers opplevelser i sammenheng med opplæringssituasjonen de befinner seg i. Skal hendelsene og erfaringene gi mening, må de altså ses i sammenheng med det norske opplæringssystemet og dessuten forståelsen av samspill og utvikling i ungdomsfasen. Videre vet vi at den forståelsen som vi utvikler gjennom arbeidet med forskningsprosjektet, vil avhenge av de meninger og erfaringer man alt har knyttet til fenomenet som skal studeres. Det er derfor nødvendig å redegjøre nærmere for den forforståelsen som jeg går inn i forskningsprosjektet med.

5.1.3 Forforståelsens betydning i et kvalitativt forskningsarbeid

Hermeneutisk teori vektlegger at forskeren bringer med seg en forforståelse inn i et forskningsprosjekt. Virkeligheten er ikke objektiv ettersom forskeren vil fortolke forskningen ut fra sitt ståsted, sine erfaringer og sitt verdisyn. Forforståelsen er dynamisk og konstant i endring. Den blir jo dannet ut fra våre erfaringer, kunnskaper, kultur, oppvekst, språk og følelser. Den vil formes og endres ved å leve et liv som menneske (Kleven & Hjordemaal, 2018, s. 170). Forskerens forforståelse kan derfor påvirke forskningen i ulike retninger. Det er nødvendig å ha en bevisst erkjennelse for hvilken betydning dette kan ha for forskningsresultatet.

Det er derfor viktig å være transparent gjennom hele forskningsprosessen, der forskeren tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger og redegjør for alle sine valg (Thagaard, 2018, s.200). Dette vil også styrke troverdigheten av et forskningsprosjekt. I et kvalitativt fenomenologisk forskningsprosjekt, ligger det rom for mange valg og fortolkninger som det er viktig å være åpen og etterrettelig i forhold til. Ved å redegjøre for egen forforståelse, kan vi bidra til en bedre og mer åpen forskningsprosess. Derfor vil jeg nå redegjøre for min egen bakgrunn knyttet til temaet frafall.

Jeg har valgt å forske på et tema nært knyttet til eget arbeidsfelt. Jeg har mange års arbeidserfaring i skolen. Jeg har lang praktisk erfaring både som kontaktlærer, faglærer og spesialpedagog. Som lærer er det nok det spesialpedagogiske fagfeltet som preger min pedagogiske tilnærming mest. Nå jobber jeg som leder av elevtjenesten og dessuten som veileder i oppfølgingstjenesten ved en videregående skole. Temaet er valgt ut ifra aktualitet for skolen, men også fra en egeninteresse og nysgjerrighet. Jeg jobber opp mot ungdom som står i fare for å slutte, som tenker på å slutte eller som vil slutte på skolen. Som OT-veileder skal jeg også følge opp ungdommene etter at de har sluttet.

Dette arbeidet innebærer å kunne vise imøtekommenhet, varme og forståelse. Det har vært mange samtaler der jeg som rådgiver har måtte håndtere både ungdommers frustrasjoner, sorger eller gleder. Når jeg skal gjennomføre intervjuene med ungdommene, stiller jeg med mange egne erfaringer, kunnskap og meninger om dette temaet. Jeg har en faglig og profesjonell forståelse, men også egne meninger omkring både opplæringsystem og oppfølging av ungdommer. Jeg har også erfaringer som mor med egne barn i skolesystemet. Opp gjennom årene, har jeg deltatt aktivt i mange skolefaglige utviklingsprosjekt. Jeg er engasjert i samfunnsspørsmål og følger nøye med, når det dukker opp skole spørsmål i samfunnsdebatten.

Forforståelsen må ses på som en ressurs i møte med ungdommene. Den vil være et nødvendig grunnlag for å kunne forstå det som blir fortalt, og vil dessuten kunne virke som en brobygger mellom meg som forsker og mine informanter (Kleven & Hjordemaal, 2018, s.190). Jeg vil bruke mine ferdigheter for å bidra til en god samtale. Ved blant annet å være en aktiv og åpen lytter, ønsker jeg å få ta del i det som ungdommene deler. Dette gjør at jeg opplever det som viktig med en god refleksjon over mitt eget ståsted før jeg skal møte ungdommenes refleksjoner. Da kan jeg lettere forstå egne reaksjoner og følelser, og dermed ha mulighet til å ikke la disse få ta for stort rom i møte med ungdommene. Det kan bidra til at man som intervjuer trekker seg noe tilbake og bedre lar ungdommen få komme fritt fram med sine opplevelser og tanker. Igjennom samtalene vil informasjonen kunne bidra til nye fortolkninger og kanskje endret oppfatning og forståelse av temaet som vi samtaler rundt.

Den forståelsen vi utvikler gjennom forskningsprosessen, må altså ses i sammenheng med den forforståelsen vi bringer med oss inn i prosjektet. Informantenes opplevelse og refleksjoner vil naturlig nok bidra til å utvide min egen horisont. Slik kan min forforståelse beskrives som dynamisk og i stadig endring. Den vil videreutvikles gjennom prosessen og bidrar så til å danne fortolkningsrammen som jeg vil forstå informantenes utsagn gjennom.

5.2 Forskningsdesign

Jeg vil i dette kapitlet gjøre rede for oppgavens metodevalg og forskningsdesign.

I dette forskningsprosjektet, ønsker jeg å undersøke ungdommers betraktninger rundt opplevelser knyttet til frafall i videregående skole. For å kunne innhente empiri til denne studien, måtte jeg komme i kontakt med informanter som innehar den erfaringen som problemstillingen etterspør.

5.2.1 Kvalitativ metode

Forskningsmetoder kan sies å være de framgangsmåtene vi bruker for å besvare eller belyse de spørsmål vi har stilt, eller de framgangsmåtene vi bruker for å få kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018). Forskningens problemstilling er førende for valg av metode. Metoden man velger må reflektere hva man faktisk ønsker å finne ut, og den må kunne hjelpe til med å utforske problemstillingen på en systematisk og pålitelig måte.

Jeg har tidligere redegjort for forskningsprosjektets vitenskapsteoretiske tilnærming. Til fortolkende teorier med utspring i et fenomenologisk og hermeneutisk vitenskapssyn, er det vanlig å benytte en kvalitativ tilnærming. Kvalitative metoder kan være godt egnet for å utforske menneskers oppfatning av virkeligheten, hvor man får mulighet til å komme inn i enkeltindividers fortolkning av sin livsverden. Vi får se hvilken betydning denne fortolkningen kan ha for menneskers handling og samhandling (Tjora, 2021).

En viktig målsetting med kvalitative tilnæringer er at vi oppnår en forståelse av sosiale fenomener. Dette på bakgrunn av de kontaktene vi etablerer i løpet av den tiden vi er i felten. Bruken av intervju samtaler, bidrar til at vi kan utvikle en forståelse av hvordan personer opplever og reflekterer over sin situasjon (Thagaard, 2018).

Et kvalitativt forskningsprosjekt vektlegger snarere forståelse enn forklaring (Tjora, 2021). Og det er nettopp det som er en av målsettingene med dette arbeidet. Bak problemstillingen, ligger det en nysgjerrighet i forhold til de opplevelser og erfaringer ungdommene har gjort seg. Kvalitative metoder kan være godt egnet for å utforske menneskers oppfatning av virkeligheten, hvor man får mulighet til å komme inn i enkeltindividets fortolkning av sin livsverden og hvor vi kan se hvilken betydning denne fortolkningen kan ha for menneskers handling og samhandling (Tjora, 2021). Metoden åpner for et fortolkende paradigme, ofte med søkelys på informantens opplevelse og meningsdannelse og hva slags konsekvenser meninger har. Forskningen tar utgangspunkt i et ønske om å få høre ungdommens stemme i et tema som regelmessig løftes opp i en offentlig samfunnsdebatt, og som vi har mange kvantitative undersøkelser om. De kvantitative undersøkelsene kommer med verdifull informasjon om flere forhold rundt frafall, men informasjonen kommer da som målinger som ikke har rom for informantens subjektive fortolkning av opplevelsen knyttet til eget frafall.

Sammenlignet med antall informanter i for eksempel en kvantitativ spørreundersøkelse, vil en kvalitativ undersøkelse gjerne gå i dybden med få utvalgte enheter (Tjora, 2021). For å kunne besvare prosjektets problemstilling, har jeg her valgt å benytte semistrukturerte dybdeintervju med fem informanter.

5.2.2 Kvalitativt dybdeintervju

Problemstillingen krever at jeg snakker med informantene mine og jeg mener derfor at bruk av intervju blir både hensiktsmessig og riktig i prosessen med datainnhenting.

Det finnes mange former for intervju, men her velger jeg å benytte dybdeintervju. Målet med dybdeintervju er i hovedsak å skape en situasjon for en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke tema som forskeren har bestemt på forhånd. Det brukes der man vil studere meninger, holdninger og erfaringer, altså verden sett fra informantens ståsted. En slik samtale gir derfor rom for åpne spørsmål. Det gir informantene mulighet til å gå i dybden der de har mye å meddele (Tjora, 2021). Denne formen for samtale tillater også digresjoner eller innspill som ikke var planlagt på forhånd. Om informanten mener at det er viktig, så kan det også vise seg å være relevant for forskningen.

Beskrivelsen av et dybdeintervju kan være en situasjon der forskeren og informantene har en relativt fri samtale som kretser rundt noen spesifikke tema som forskeren på forhånd har bestemt (Tjora, 2021). Tjora beskriver at et slikt intervjuet grov sett kan inndeles i tre faser som han benevner som oppvarming, refleksjon og avrundning (Tjora, 2021).

Formålet med bruk av dybdeintervju, er at informantene mine kan få sette egne ord på hvordan de forstår sin verden og sine opplevelser med egen skolegang. Jeg som forsker får muligheten til å høre informantens opplevelser og refleksjoner. Jeg ønsker å få ta del i hvordan informantene opplevde endringer i sitt liv og hva de har gjort for å håndtere utfordringene som har oppstått. Det er også nærliggende å se nærmere på hvilke følelser som er knyttet opp mot hendelsene som de beskriver. Vi kan dermed utforske nyanser i

forhold som er knyttet til informantens subjektivitet. Den innsikten som vi på denne måten får ta del i, kan videre brukes for å bedre forstå frafallsutfordringene.

Intervjuguiden (Vedlegg 5) ble laget med utgangspunkt i planen om å benytte semistrukturerte dybdeintervju. Jeg tok utgangspunkt i utvalgte tema plassert inn i en tidslinje: Grunnskoleårene, overgang til videregående, tiden i videregående, sluttprosessen, tiden ute av opplæring, prosessen inn i arbeid eller opplæring igjen og tanker om framtiden.

Det ble gjennomført et pilotintervju for å undersøke om intervjuguiden måtte justeres. På den måten fikk jeg også kartlagt tidsbehovet. Pilotintervjuet forløp greit, men i etterkant valgte jeg å fjerne noen av oppfølgingsspørsmålene. Årsaken var at jeg ville gi informantene større rom for å vektlegge det de måtte ønske under hvert hovedpunkt. Intervjuguiden ble derfor inndelt i hovedtema med noen få underliggende spørsmål, og den fungerte som et godt utgangspunkt for selve samtalen. Det ble benyttet diktafon, noe som jeg opplevde som et godt hjelpemiddel. Opptakene var støyfrie og tydelige. Intervjuene ble transkribert kort tid etterpå.

Jeg opplevde at forarbeidet med pilotintervjuet og intervjuguiden virket som en forberedelse til selve møtet med ungdommene. Prosessen bidro til at jeg måtte tenke igjennom ulike situasjoner som kunne oppstå, og jeg følte meg derfor rede til å møte ungdommene på en god måte.

5.2.3 Prosjektets utvalg

Når det gjelder forskningens utvalg, så ble det nødvendig med et strategisk tilgjengelighetsutvalg. Det vil si et utvalg, der informantene er valg på bakgrunn av sine kvalifikasjoner knyttet til problemstillingen. Deltakerne representerer også egenskaper som er relevante for problemstillingen (Thagaard, 2018). Her måtte jeg komme i kontakt med informanter som har erfaring med å ha sluttet i skole. I tillegg er utvalgsriteriene at informantene må være mellom 18 og 21 år og være registrert i Vigo OT. Over 18 er begrunnet i myndighetsalderen, og fordi vi da henvendte oss til myndige personer som kunne ta et selvstendig valg. Den øvre aldersgrensa, 21 år, har sammenheng med oppfølgingstjenestens databaser. Der er kun aktive saker tilgjengelig. Det vil si ungdommer som fremdeles er under OT og der er den øvre aldersgrensa 21 år.

Det ble også foretatt andre avgrensinger. Geografisk var det kun OT-ungdommer i Namdals regionen som fikk en forespørsel om deltakelse (Vedlegg 4). Det vil si ungdommer fra ti kommuner. Disse blir dekket av tre av fylkeskommunens OT-team. Når ungdom registreres i den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten, får de en kode som forteller hvorfor de er kommet inn i dette systemet. Vi foretok en utvelgelse i forhold til disse kodene. Utvalget vårt innbefattet kodene ELVG, OESL, OTAP, OTAR, OTBA, OTIF, OTMI, OTNO, OTOV, OTSY og OTUK (Vedlegg 3). Det ble sendt ut en forespørsel til 132 ungdommer i Namdalsregionen (Vedlegg 4).

Det endelige utvalget består av fem ungdommer, alle jenter. Jeg styrte ikke utvelgelsen av kjønn. Dette skjedde tilfeldig ettersom ungdommene selv måtte melde seg til å være med.

5.2.4 Gjennomføring av intervju

Av et utvalg på 132, fikk jeg respons fra 5 personer. Alle sendte meg en sms der de sa seg villig til å delta. Vi opprettet dermed kontakt og jeg ga dem ytterligere informasjon om hva som var planen for deres bidrag (Vedlegg 2). Videre gjorde jeg individuelle

avtaler med hver enkelt. Intervjuene ble gjennomført på ulike dager og tidspunkt. Alt var etter hva som passet informantene. Hvert intervju varte mellom 55 til 100 minutter.

Som intervjuer, er det mitt ansvar å etablere den gode rammen for intervjusituasjonen. Dette var jeg oppmerksom på og prøvde å tilrettelegge for en avslappet stemning og en grei tidsramme. I kontaktfasen, ble vi enige om et egnet tidspunkt for samtalen. Jeg passet på at vi kunne møtes på et sted der vi slapp avbrytelser eller andre forstyrrelser. To av informantene møtte ikke og ga heller ikke beskjed om dette til den første avtalen, men da var jeg veldig bevisst på at det ikke var noe problem. Vi fant bare raskt et nytt tidspunkt som kunne passe. Alle ble tatt imot ved at jeg kom dem i møte og ledet dem til rommet som var avsatt til samtaler. På bordet stod det vann, litt frukt og kjeks, samt at de fikk tilbud om te eller kaffe. Alle samtalsituasjonene ble innledet med litt «smalltalk» på vei inn. Formålet var at både de fysiske rammene og atmosfæren skulle være med på å bidra til å ivareta informantene mine og gjøre starten på intervjusituasjonen god.

I oppvarmingsfasen presiserte jeg til alle at ønsket mitt var at de skulle få prate mest og jeg minst mulig. Jeg fortalte også at jeg ville komme med nikk og bekreftelser underveis, men at jeg ville prøve å begrense min bruk av «mm» og «ja». Jeg fleipet litt med meg selv og sa at jeg etter å ha hørt på et prøveintervju forstod at jeg burde begrense meg noe i fortsettelsen. Alle ungdommene lo litt av dette og bekreftet at de forstod. Jeg informerte også om intervjuguiden som jeg hadde liggende framme. Den var der som støtte, og for at jeg raskt kunne ta et overblikk for å se at vi hadde berørt de temaene som jeg på forhånd hadde planlagt. Jeg brukte den noe på det første intervjuet som jeg gjennomførte, men erfarte at det var bedre å la ungdommen styre samtalen og at mine spørsmål ikke trengte å følge en kronologi. Ungdommene vandret gjerne litt fram og tilbake både i forhold til hendelser og tid. Det kunne enkelte ganger være litt utfordrende å henge på, men med noen oppklarende spørsmål ble det ryddet opp i. De første spørsmålene er enkle. Jeg ber informantene rett og slett om å fortelle litt om hvem den er, noe som alle svarer greit på.

Vi beveger oss deretter over til hovedfasen av intervjuet. Jeg tar ungdommene med tilbake til årene før videregående og ber dem beskrive tiden i ungdomsskolen. Jeg sier at jeg gjerne vil at de forteller noe om trivsel, hvilket forhold de hadde til lærere og medelever og hvordan de opplevde at det gikk med skolegangen. Intervjuobjektene forteller fritt og trekker fram det som de mener er vesentlig i forhold til ungdomsskoletiden. Overgangen til videregående kommer naturlig, og de får fortelle om hvordan den opplevdes for dem. Tiden i videregående skole med både gleder og utfordringer blir beskrevet. Det kan være en fare for at informantene vil prøve å finne ut hva forskeren vil ha svar på og dermed også prøve å innfri disse forventningene (Tjora, 2021).

Dette opplevde jeg ikke med mine informanter. Ved at de fikk komme med sine subjektive opplevelser av hendelser i skoleløpet sitt, ble det skapt et engasjement hos dem. Jeg erfarte at de snakket mye og at de beskrev opplevelser som hadde gitt avtrykk og som det var knyttet personlige følelser til. I en samtale der ungdommene gir av seg selv og forteller fra sitt liv, framkaller mange av opplevelsene ulike følelser. Det var latter, men også tårer i samtaler med alle ungdommene. Det opplevdes derfor som noe utfordrende å skulle inneha rollen som en nøytral og balansert forsker. Jeg jobbet bevisst med rollen min for å finne den rette balansegangen der jeg støttet ungdommens

fortelling uten å applaudere eller forsterke det som de delte. I noen spesifikke øyeblikk opplevde jeg det som riktig at jeg bekreftet eller gjentok deres utsagn.

Jeg hadde som tidligere nevnt utarbeidet en intervjuguide. Dette forarbeidet før selve gjennomføringa av intervjuet ble nyttig. Jeg fikk gjennom arbeidet med spørsmålene lagd meg en strukturert plan. Jeg tenkte igjennom hvilke temaer som ble viktig å løfte opp i forhold til problemstillingen som jeg hadde valgt. Etter at jeg hadde gjort det valget prøvde jeg å finne spørsmålsstillinger som kunne være med på å belyse temaene. Jeg foretok flere justeringer og endringer, før jeg følte at det ble et arbeidsverktøy som jeg kunne ta med meg videre. Spørsmålene ble strukturert og de falt naturlig inn på en tidslinje.

Det var lett å holde samtalen gående. En utfordring som derimot oppstod var at flere av informantene ble hengende igjen i enkeltstående hendelser. Det var særlig situasjoner, der de følte seg urettferdig behandlet eller misforståtte. Her styrte tydeligvis følelsene og de var mindre motivert for en refleksjon rundt hendelsen. Jeg prøvde å bruke åpne spørsmål som for eksempel: «Hva tror du ville skjedd om ...». Jeg så at slike formuleringer kunne hjelpe informanten videre, men samtidig prøvde jeg å begrense bruken av dem. Jeg opplevde at jeg selv da ble styrende og la føringer for hva ungdommene skulle komme med.

Den siste fasen i dybdeintervjuet benevner Tjora som avrundning. Det ble ikke noe problem å avslutte samtalen. Det kom naturlig ved at vi opplevde en metning. Det vil si at det ikke kom fram nye momenter og at ting som alt var sagt ble gjentatt. Jeg observerte også at etter at en time var gått, begynte intervjuobjektene å bli tydelig slitne. En slik situasjon, der vi sitter en til en og de må gå inn i sin historie, kan oppleves som både utfordrende og arbeidsomt. Jeg så også at etter en følelsesmessig reaksjon kom det en liten utladning hos dem. Det kunne observeres både i kroppsspråk og stemmeleie. Vi avrundet intervjuene ved å snakke om hvordan de hadde opplevd denne samtalen. Noen utrykte at det opplevdes som litt sårt da gamle følelser og minner dukket opp, men at det samtidig var godt å få prate. Jeg fortalte til slutt litt om veien videre for prosjektet og takket for at de ville dele sine erfaringer med meg. Alle fikk en liten symbolsk påskjønnelse som takk for hjelpa.

5.2.5 Analyse

Analyse av data, er fremgangsmåter for å systematisere og organisere data som i dette prosjektet ble innhentet gjennom fem dybdeintervju. En slik systematisk behandling er særlig viktig når vi har en omfattende mengde av data, og er en forutsetning for å benytte databehandling i kvalitative analyser (Thagaard, 2018). Her vil jeg beskrive analyseprosessen sine ulike trinn, samt begrunne mine vurderinger og valg. Gjennom prosjektet, ønsket jeg å sammenligne informantenes opplevelser og refleksjoner rundt avbrudd i eget opplæringsløp, samt få en forståelse av frafallsutfordringene i videregående opplæring.

Det første trinnet i analysen innebar at jeg gjorde meg fortrolig med datamaterialet som jeg hadde innhentet (Thagaard, 2018). Jeg hørte gjennom opptakene av intervjuene kort tid etter at de var gjennomførte. Videre ønsket jeg å transkribere alle intervjuene selv. Det var et tidkrevende arbeid, men samtidig veldig interessant å gjenoppleve intervjusituasjonene. Etter transkriberinga, hørte jeg gjennom opptakene nok en gang. Dette var for å være sikker på at alt hadde kommet med. Da oppdaget jeg små nyanser som jeg ikke hadde oppfattet da jeg satt og skrev. Dette ga meg ytterligere en nærhet til

datamaterialet og jeg opplevde å ha en god oversikt over innholdet i den transkriberte teksten.

Det neste trinnet i analysen innebar at jeg måtte vurderer hvilken analytisk tilnærming dette prosjektet skulle ha. Vi kan få et bedre grunnlag for fortolkning av dataene når vi kombinerer analyser av temaer og kontekst (Thagaard, 2018). Denne prosessen jobbet jeg med over tid. Etter at transkriberinga var gjort unna, gikk jeg nærmere inn i hvert enkelt intervju. Jeg prøvde å skille ut funn som kunne være med på å belyse prosjektets tema som er frafall. Jeg markerte i første omgang alle funn som kunne si noe om informantenes opplevelser, refleksjoner og erfaringer knyttet til frafall. Dette for å oppnå både bred oversikt over mulige funn og for å skape en begynnende forståelse for datamaterialet som jeg hadde innhentet.

Videre ble det tredje trinnet å få systematisert all relevant informasjon fra informantene. Jeg brukte koding som er en vanlig fremgangsmåte i kvalitative analyser. Kodene skal gi et konsentrert uttrykk for deltakernes erfaringer og handlinger. Jeg fortsatte å jobbe med hvert enkelt intervju. Jeg laget et to-koloneskjema hvor jeg satte inn alle de markerte tekstdelene i kolonne 1 og hvor jeg i kolonne 2 laget en tilhørende kode som betegnet meningsinnholdet i teksten. Koden besto av en kort setning eller ett eller flere ord som gjenga det informanten sa og som samtidig ga meg et meningsinnhold (Tjora, 2021). Ved hjelp av kodebetegnelse, kunne jeg finne igjen utsnitt av teksten som beskrev de temaene som kodene ga uttrykk for.

Jeg gjentok den samme kodingen av alle fem intervjuene. Jeg satt nå med mange sider datamateriale. Jeg fikk behov for å samle funn under tema for å skaffe en bedre samlet oversikt. For å skille funnene fra de ulike informantene, valgte jeg rett og slett å markere funnene fra den enkelte med hver sin farge. Så ble siste steg i analysen å utvikle koder på et høyere abstraksjonsnivå som representerte grupperinger av de opprinnelige, empirinære kodene. Det vil si at informasjonen ble organisert inn i færre hovedkategorier (Tjora, 2021). Jeg laget et samleskjema med temaene fra intervjuguiden som inndeling, så jobbet jeg meg gjennom kodene fra hvert enkelt intervju og valgte ut funn som jeg mente kunne belyse disse. Jeg satt da til slutt med et skjema som viste funnene til alle informantene gruppert etter intervjuguidens tema. Dette var krevende, og jeg brukte lang tid på dette arbeidet. Men, i etterkant ser jeg at jeg hadde skaffet meg en grundig og god oversikt over datamaterialet som ble svært nyttig videre i prosjektet.

Vi vurderer analyse og tolkning av data som en kontinuerlig prosess som pågår gjennom hele forskningsprosjektet (Thagaard, 2018) og gjennom hele analyseprosessen har jeg prøvd å ta kritiske valg. Samtidig er jeg bevisst at alle valg og tolkninger blir gjort ut fra min subjektive vurdering og forståelse.

5.3 Etske utfordringer i forskningsprosessen

De etiske retningslinjene i et forskningsprosjekt, er de samme uavhengig av metode. Aspekter som tillit, konfidensialitet, respekt og gjensidighet vil prege kontakten vi har med våre deltakere (Tjora, 2021). I tillegg til redelighet og nøyaktighet i arbeidet, kreves det at forskeren er bevisst og tar ansvar for det etiske ansvaret hen har overfor deltakerne i studien (Thagaard, 2018). Med utgangspunkt i disse føringene, mener jeg at det blir viktig å redegjøre for etiske problemstillinger som jeg møtte i eget forskningsarbeid.

I oktober kom jeg i gang, og i begynnelsen av november var både masteravtalen og innsending av godkjenning til Norsk senter for forskningsdata (NSD) klart. Medio desember kom meldeskjemaet fra NSD i retur. NSD stilte kritiske spørsmål til utvalget i forskningsprosjektet. Jeg hadde i meldeskjemaet gjort rede for utvalget informanter som ungdommer over 18 år som tidligere hadde vært under den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten. NSD reiste spørsmål om hvordan jeg hadde fått kontaktopplysningene til disse personene. De ønsket også å vite om det var den Fylkeskommunale oppfølgingstjenesten som skulle sende ut informasjon som gjaldt dette forskningsprosjektet. Videre burde informasjonsbrevet tydeligere si noe om akkurat disse forholdene. De ønsket i tillegg at jeg vurderte om det kunne være helsemessige forhold som gjør at noen dropper ut av videregående og derfor krysse av for «Samtykke» (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a) under «Grunnlag for å behandle særlige kategorier av personopplysninger». Jeg tok innspillene og prøvde å etterkomme dem på en best mulig måte. Jeg holdt en dialog med saksbehandler ved NSD og reviderte meldeskjema og endret informasjonsbrev få dager etter.

De etiske retningslinjene definerer altså rettighetene til deltakere i forskningsprosjekter og forskerens ansvar overfor deltakerne. Prinsippet om informert samtykke sikrer deltakerne en viss kontroll over egen deltakelse. Prinsippet om konfidensialitet stiller krav om hvordan forskeren håndterer den informasjonen som deltakerne har gitt. Prinsippet om at deltakerne ikke skal ta skade av å være med i et forskningsprosjekt, innebærer at forskeren forplikter seg til å beskytte deltakernes integritet gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2018, s. 27).

Medio januar kom ny tilbakemelding fra NSD. Denne påpeker det som problematisk at jeg bruker kontaktopplysning som jeg innehar i stillingen som veileder i oppfølgingstjenesten for å komme i kontakt med mulige informanter til studien. Jeg blir anbefalt å sette meg bedre inn i retningslinjer for å forske på egen arbeidsplass. Rådet jeg fikk var å få seksjon Elevtjenester ved Trøndelag fylkeskommune til å sende ut informasjon til ungdommer som hørte til prosjektets utvalgskriterier. Dermed ble det en annen part som informerte, og som forespurte ungdommene om deltakelse i forskningsprosjektet. NSD mente at ungdommene deretter kunne ta direkte kontakt med meg om de ønsket å delta. Med dette ville ikke jeg vite hvem som ble forespurt, og fylkesadministrasjonen ville ikke vite hvem som hadde sagt ja til å delta. På denne måten mente NSD at vi kunne ivareta informantene på en forsvarlig måte i forhold til forskningsetiske krav.

Ut fra NSD sine anbefalinger, tok jeg kontakt med seksjon Elevtjenester ved Trøndelag fylkeskommune. Jeg informerte grundig rundt eget forskningsprosjekt og om utfordringene jeg hadde møtt på. Jeg oversendte informasjonsbrevet for å få deres syn på situasjonen. De stilte seg positive til å bidra. Etter flere samtaler kom vi fram til en enighet rundt den praktiske gjennomføringa.

I en slik undersøkelse vil ivaretagelse av anonymitet være et viktig forskningsetisk forhold. Informantene deler opplevelser og beskriver relasjoner som er svært personlige. Et annet aspekt er at det kan være flere utenforstående parter som også må beskyttes. Informantene kan, gjennom det de forteller, indirekte trekke inn andre personer som ikke har gitt sitt samtykke til at opplysninger kan innhentes eller bli delt. Ingen parter skal komme til skade som en følge av opplysninger som kommer fram igjennom dette prosjektet. Fylkeskommunen bestemte derfor at den første henvendelsen måtte organiseres som en SMS som ble sendt ut fra dem. Videre kunne ungdommene som

ønsket mer informasjon, gå inn på en lenke til et opprettet nettsted der informasjonsbrevet mitt lå. Da ble det opp til dem om de ønsket å kontakte meg via det mobilnummeret som stod i brevet (Vedlegg 4).

Jeg holdt NSD orientert om denne prosessen, hvor målet var å komme i kontakt med mulige informanter samtidig som personvern og etiske hensyn ble i varetatt. NSD krevde at meldeskjema og informasjonsskriv på nytt måtte revideres og sendes inn. Det ble gjort, og NSD vurderte nå at alle forhold var ivaretatt på en forsvarlig måte og prosjektet ble godkjent.

Etter godkjenningen fra NSD fortsatte arbeidet opp mot utsendelsen som Fylkeskommunen skulle stå ansvarlig for. Også her, følte jeg at det ble mange runder med avklaringer og jeg opplevde at prosessen med alt det formelle og tekniske tok lang tid. Først i slutten av februar måned ble henvendelsen fra Trøndelag fylkeskommune sendt ut til utvalgsgruppen. Prosessen fra meldebrevet ble sendt for første gang til alt ble endelig godkjent tok over tre måneder. I tillegg tok det nesten ytterligere to måneder før Fylkeskommunen fikk sendt ut meldingen til utvalgsgruppa. I denne perioden kjente jeg på tvil om prosjektet lot seg gjennomføre, og motivasjonen sank. Men, som jeg vil vise i avsnittet under, ser jeg i etterkant at det hele ble en særdeles lærerik prosess.

I løpet av samarbeidsprosessen med NSD fikk jeg noen nye perspektiver på mitt eget forskningsprosjekt. Vi hadde en lang dialogtråd der NSD henviser til «Å forske på egen arbeidsplass» med blant annet utfordringer med dobbeltrolle, ujevnt maktforhold, frivillighet og taushetsbelagte opplysninger. Jeg forstod spørsmålene som de reiste, men mente samtidig at jeg hadde et reflektert og avklart forhold til min egen rolle. Jeg så ikke relasjonen til informantene som uetisk. Tvert imot, min oppfatning var at kjennskapen, erfaringen og kunnskapen til fagfeltet og denne spesifikke ungdomsgruppa kunne gi en bedre mulighet til å forstå betydningen av anonymitet, taushetsplikt og sårbarhet. Ja, til å kunne ivareta informantene på en trygg og profesjonell måte. Tilbakemeldingen fra NSD satte i gang en tankeprosess. Etter å ha bearbeidet innspillene, måtte jeg si meg enig. Det ble ikke etisk riktig å benytte ungdommer som jeg hadde tilgang til gjennom min jobb. Det er dessuten helt tydelig en asymmetrisk maktbalanse i relasjonen mellom meg og ungdommene. Min rolle som OT-veileder er en faglig og profesjonell rolle og ungdommene skulle selvfølgelig ikke komme i den situasjonen at de følte seg nødt til å bidra i min studie.

Kvalitativ forskning er også preget av en betydelig følsomhet overfor konteksten den gjennomføres i. Man er gjerne tett på informantene. En nærhet er nødvendig for å kunne oppnå en tilstrekkelig åpen interaksjon med informantene. Dette kan være både nødvendig og spennende, men den kan også gi utfordringer (Tjora, 2021). Dette stemmer godt overens med min erfaring etter intervjusituasjonene. Møtene med alle informantene ga sterke opplevelser. Ved at de fikk komme med sine subjektive opplevelser av hendinger i skoleløpet sitt, ble det skapt et engasjement hos dem. De fortalte fra eget liv og noen av opplevelsene framkalte sterke følelser. Det opplevdes derfor som noe utfordrende å skulle inneha rollen som en nøytral og balansert forsker, samtidig som jeg skulle ta del i mange såre og vonde opplevelser. Som tidligere nevnt, måtte jeg jobbe aktivt med å finne den rette balansegangen der jeg viste varme og støtte uten å bidra til å forsterke det som de delte.

Intervjusituasjonene ble avrundet ved at vi snakket om hvordan ungdommene hadde opplevd samtalen. Flere sa at det hadde vært litt vanskelig å hente fram ubehagelige opplevelser og at gamle følelser og minner hadde dukket opp, samtidig som det

opplevdes som godt å kunne få fortelle sine opplevelser til meg. Som forsker bærer vi et ansvar for at ingen kommer til skade. Det er svært viktig å være bevisst dette ansvaret, da man i slike samtaler sitter sammen med ukjente mennesker. Forskningsarbeidets problemstilling medfører en mulighet for at det kan dukke opp svært personlige forhold knyttet til ungdommenes egne liv. Om samtalen hadde avdekket forhold som ikke var tatt hånd om eller som på noen måte kunne ha skadet informanten, ville jeg som forsker inneha et ansvar for situasjonen. Dette mener jeg at jeg var bevisst på i samtalsituasjonene med informantene mine.

Gjennom prosessen ble jeg mer oppmerksom på betydningen av personvernet. Det er ekstra viktig å ivareta enkelte grupper som kan defineres som sårbare. Det oppleves som viktig og riktig for forskningsprosjektet at informantene og deres personvern i denne undersøkelsen er godt i varetatt.

5.4 Kvalitet i undersøkelsen

Begrepene reliabilitet, validitet og generalisering vil kunne si noe om kvaliteten i et kvalitativt forskningsarbeid (Thagaard, 2018). Tjora trekker i tillegg inn transparens og refleksivitet som to ekstra kvalitetskriterier (Tjora, 2021). Videre vil jeg vurdere eget forskningsarbeid sett i lys av disse fem kvalitetskriteriene.

5.4.1 Refleksivitet

Refleksivitet skal vise evnen til vår refleksjon rundt egen forforståelse, vårt teoretiske ståsted og mulige påvirkning på forskningsresultatene. I det ligger det at forskeren må vende blikket innover og se hva det er som påvirker ens tolkninger (Tjora, 2021). Dette henger da også sammen med forskerens forforståelse. Den forståelsen vi utvikler av data gjennom forskningsprosessen, må ses i sammenheng med den forforståelsen vi bringer med oss inn i prosjektet. Tolkning og analyse kan ses som to sider av samme prosess fordi vi ikke kan beskrive og kategorisere hendelsesforløp uten å samtidig tillegge hendelsene en mening. Det er et gjensidig påvirkningsforhold mellom forskerens teoretiske utgangspunkt og mønster i datamaterialet. Det er imidlertid vår vitenskapsteoretiske forankring som har betydning for hva vi søker informasjon om, og som danner et utgangspunkt for den forståelsen vi utvikler (Thagaard, 2018). Ved å være transparent og å redegjøre for valgene, kan leseren ha mulighet til å foreta selvstendig vurderinger i forhold til det som legges fram.

Som forsker gjør jeg mange valg. Jeg har valgt emne ut fra både en faglig og en samfunnsmessig interesse. Jeg er særlig opptatt av unge mennesker og deres utviklingsprosess igjennom en mangfoldig ungdomstid. Dette er selve motivasjonen bak valg av oppgavens tema og problemstilling. Også gjennom prosjektets problemstilling gjorde jeg et valg for prosjektets metode og forskningsdesign. Dette prosjektet har en empirinær tilnærming, og dette vises blant annet i min utvelgelse av litteratur som skal belyse forskningens funn. Fortolkninga og presentasjonen av empirien bærer også preg av valg som er gjort (Kjelstadli, 2019). Dette viser at jeg som forsker har gjort en rekke avveininger og tatt mange valg som vil kunne påvirke vinklingen, utformingen og resultatet av prosjektet. Det vil si at ettersom jeg som forsker har innvirkning på forskningskonteksten, så vil en slik kvalitativ studie aldri være nøytral eller objektiv. Studien her vil altså farges av min subjektivitet. Kvaliteten på studien kan derimot bedres ved å øke prosjektets validitet.

5.4.2 Validitet

Validitet eller gyldighet handler om forholdet mellom forskningen og dens kontekst (Thagaard, 2018). En valid forskning har en logisk sammenheng mellom prosjektets utforming og funn. Det gjelder de spørsmål man søker å finne svar på, det vil si forholdet mellom undersøkelsen og den verden den undersøker. Det vil si hvorvidt de svarene vi finner i vår forskning, faktisk er svar på de spørsmål vi forsøker å stille. Denne studien etterspør deltakerens egne opplevelser med å slutte i skole. Informantene har beskrevet opplevelser og satt ord på følelser som oppstod i denne prosessen. Min jobb som forsker blir å fange essensen i deres utsagn, samt gjennom analyser greie å feste korrekte begreper og teori til disse beskrivelsene. Vi kan styrke gyldigheten ved å tydeliggjøre hvordan vi foretar forskningen ut fra spørsmålene vi stiller, og hvordan disse spørsmålene formes med utgangspunkt i temaer vi vil utforske og etablere kunnskap om. Bruken av dybdeintervju som metode ga muligheten til å redusere mulige misforståelser som kan oppstå med for eksempel vage spørsmålsformuleringer. Jeg forsøkte å stille åpne spørsmål i intervjusituasjonene og hadde også mulighet til å oppklare utydigheter underveis i samtalen. Denne muligheten gikk begge veier. Informantene stilte også meg oppklarings spørsmål om jeg formulerte meg uklart. Intervjuene ble tatt opp og transkribert, og jeg mener at også dette ga en mulighet for reduksjon av noen mulige feilkilder.

Den viktigste kilden til høy gyldighet er at forskningen er forankret i annen relevant forskning (Tjora, 2021). Her har jeg foretatt mange søk for å finne relevante forskningsprosjekt som omhandler samfunnsutvikling og skoleutvikling, men spesielt ungdomsutvikling og forhold ved frafall og utenforskap. Teorien jeg har valgt, er det referert til både i selve teksten, men selvfølgelig også i litteraturlista til sist i oppgaven.

5.4.3 Generaliserbarhet

Generaliserbarhet er knyttet til forskningens relevans ut over de enheter som faktisk er undersøkt. Det er et mål for det meste av forskningen. Vi sier at det er to former for generalisering i kvalitativ forskning.

Den første formen er moderat generalisering. Det vil si at forskeren beskriver hvilke situasjoner resultatene vil kunne være gyldige for. Det kan være eksempel tid, sted og kontekster. Den andre formen er en konseptuell generalisering. Det vil si at det er utvikle konsepter eller teorier som vil ha relevans for andre tilfeller enn dem som er studert. Ved kvalitative forskningsprosjekter kan ikke generaliseringen gjøres direkte fra det empiriske materialet, men først etter en systematisk koding og kodegruppering. Det er viktig at det ikke trekkes en forhastet konklusjon (Tjora, 2021). Datamaterialet i dette prosjektet ble innhentet gjennom dybdeintervjuer med informantene. Etter transkriberinga satt jeg med i underkant av 100 sider med råmateriale. Jeg har tidligere beskrevet hvordan jeg jobbet for å få oversikt over dataene som jeg hadde innhentet og hvordan selve kodinga ble gjennomført. Funnene som jeg til slutt satt igjen med blir presentert og kommentert i neste kapittel.

Dette prosjektet har en utvalgsgruppe på fem informanter. Jeg har tidligere beskrevet utvalgsgruppa som homogen med tanke på alder, kjønn og kultur- og geografisk tilhørighet. Det er et forholdsvis lite utvalg som dermed må sies å ha tydelige begrensninger når det gjelder å kunne tillegge funnene en generell gyldighet for frafallsforskning. Men, som oppgavens teori viser, kan vi finne støtte i tidligere forskning for funnenes relevans i frafallsdebatten. Målet med kvalitativ forskning er å utvikle innsikt knyttet til et fenomen, og jeg har i både begrunnelse og aktualisering av

problemstillingen gjort rede for at formålet med dette forskningsprosjektet er å kunne bidra til økt kunnskap og bredere refleksjon rundt frafallsutfordringene i videregående skole.

5.4.4 Reliabilitet

Reliabilitet eller pålitelighet handler om intern logikk eller sammenheng gjennom hele forskningsprosjektet og hvordan dette synliggjøres i rapporteringen (Tjora, 2021). Denne oppgaven er oppbygd med det formål å vise en relevant kobling mellom empiri, analyse og teori. Oppgaven er inndelt i åtte hoveddeler, der hver del innledes med en kort presentasjon samt en kort oppsummering av kapittelet til sist. Denne oppbygging blir forklart i oppgavens innledningskapittel. Hensikten er å skaffe leseren en grei oversikt og det å kunne vise en sammenheng i innholdet. Jeg har etter beste evne prøvd å lage en tydelig og strukturert oppbygning, der jeg prøver å synliggjøre mine valg for utforming. Gjennom en grundig redegjørelse for prosessen, mener jeg at det vil være mulig å følge utviklingen av forskningsprosjektets utforming og fram til det endelige resultat.

5.4.5 Transparens

Graden av transparens vil si noe om mulighetene for innsyn i forskningsarbeidet. Det vil være et mål at hele forskningsprosessen er gjennomsiiktig og åpen. På den måten kan alle ta stilling til forskningens kvalitet (Tjora, 2021). Det å være transparent gjennom hele forskningsprosjektet, vil styrke troverdigheten av et forskningsprosjekt (Thagaard, 2018). Før man går i gang med et arbeid, har det ofte vært en prosess i forkant. For denne oppgaven startet det med faget *PED 6113 Prosjektutvikling*. Gjennom en prosessuell tilnærming, fikk vi som studenter utviklet vår kunnskapsinteresse og jobbet fram en prosjektide som vi kunne ta med videre i utdanningen vår som masterstudenter i rådgivning for barn og unge. Våren 2022 leverte vi en prosjektide som vi fikk veiledning på, og som til slutt ble vurdert av instituttet for pedagogikk og livslang læring.

Det har vært viktig for meg å framstå som transparent i forhold til eget forskningsprosjekt. En kvalitativ undersøkelse med en fenomenologisk tilnærming må nødvendigvis også bære et avtrykk av forskerens forforståelse (Thagaard, 2018). Jeg har redegjort for både begrunnelse for problemstilling, egen forforståelse og for selve forskningsprosessen. Valgene er tatt i tråd med forskningsetisk standard, men min bakgrunn, mine erfaringer og forståelse vil uansett sette spor. Det er viktig å presisere at et valg også innebærer at man velger bort noe og dermed blir det til at valgene til sammen trekker svaret i en viss retning. Det vil si at min subjektivitet kan virke inn på forskningsarbeidet, men gjennom å ha en tydelig transparens i arbeidet, vil leserne ha mulighet til å gjøre seg egne refleksjoner og meninger rundt det som drøftes.

For å kunne høyne prosjektets kvalitet, er det helt nødvendig å synliggjøre hvordan jeg som forsker er med på å påvirke de valg som blir tatt. Dette er bakgrunnen til at jeg har prøvd å redegjøre for min egen forforståelse og for mine opplevelser og erfaringer i den dynamiske forskningsprosessen. Valgene mine er gjort ut fra et ønske om et godt forskningsarbeid og jeg har gjort mitt beste for å oppfylle kravene til kvalitet i arbeidet.

5.5 Oppsummering av metodedelen

Vitenskapsteori danner utgangspunktet for hvordan vi betrakter det som eksisterer i verden. Oppgavens problemstilling søker å forstå informantenes opplevelser, samt

hvordan de reflekterer over dette. Det innebærer dermed at forskningen vil ha en fenomenologisk tilnærming. Oppgaven vil også være knyttet til hermeneutikkens teorier som vektlegger at ikke finnes en objektiv virkelighet, men at vi utvikler fortolkninger av den. Med utgangspunkt i denne vitenskapsteoretiske tilnærmingen, ble det derfor helt nødvendig å redegjøre for den forforståelsen som jeg som forsker har. Ut fra prosjektets problemstilling og den vitenskapelige teoretiske forankringen, har arbeidet fått en kvalitativ tilnærming. Forskningsdesignet beskriver planlegging og gjennomføring av semistrukturerte dybdeintervju med et utvalg på fem informanter.

I siste del av kapittelet benytter jeg fem kvalitetskriterier for å vurdere kvaliteten av eget forskningsarbeid. Det innbefatter begrepene reliabilitet, refleksivitet, validitet, generaliserbarhet og transparens. Jeg ønsket også å løfte fram etiske utfordringer som jeg møtte på i denne prosessen. Dette var en verdifull del av arbeidet, og jeg mener at refleksjoner i etterkant ga meg en viktig bevisstgjøring når det gjelder etiske forhold rundt eget forskningsarbeid.

6 Presentasjon og kommentarer til analysens funn

Dette kapittelet starter med en kort presentasjon av prosjektets fem informanter.

Videre vil jeg presentere hovedfunnene etter analysen av datamaterialet. Disse er inndelt etter tema og vil bli forklart og kommentert underveis i kapittelet. Problemstillingen etterspør ungdommenes stemme i frafallsdebatten og funnene vil kunne gi leseren et innblikk i informantenes refleksjoner, opplevelser og følelser knyttet til avbruddet i skolegangen.

Jeg vil så videre drøfte funnene opp mot oppgavens teoretiske rammeverk i kapittel 7.

6.1 Presentasjon av informantene

Utvalget bestod av fem ungdommer i alderen 18-21 år, alle jenter. Felles for informantene er at alle har hatt et eller flere avbrudd i videregående skole. Det innebærer også at de i en kortere eller lengre periode har vært registrert i VIGO OT. De har alle kommet i gang med opplæring igjen. Informantene har fått fiktive navn og alt som kan bidra til identifisering er utelatt i denne oppgaven. Det har vært svært viktig å ivareta informantene og deres behov for anonymitet på den aller beste måte.

6.1.1 Eva

Eva er 21 år og skal nå i gang med læretid. Hun har hatt flere avbrudd i opplæringsløpet og har gjennomført vg1 og vg2 over flere år. Hun sier at årsaken til avbruddet var personlige årsaker. En traumatisk hendelse tidligere i livet skapte store personlige utfordringer første året på videregående. Hun har vært i behandling under BUP. I barneårene flyttet hun mye, og hun har derfor gått i flere ulike barnehager og skoler. Eva beskriver et grunnskoleløp der hun trivdes og hadde gode relasjoner både til medelever og lærere. Hun forteller at hun var godt likt av lærerne. Hun forteller om sosial trivsel og faglig mestring. Hun forteller om støtte fra familie og lærere. Eva forteller at hun fikk god hjelp av OT-veileder for å finne mulige veier for fullføring. Hun er tydelig på at målet om fagbrev er viktig for henne.

6.1.2 Kine

Kine er 18 år. Hun falt ut av opplæringa alt i overgangen fra ungdomsskolen. Det vil si at hun aldri kom skikkelig i gang som elev på videregående. Det første året etter 10. klasse ble ikke som hun hadde tenkt. Kine sier at manglende motivasjon og personlige årsaker var årsak til avbruddet. Hun forteller om et grunnskoleløp der venner og klassetilhørighet har betydd mye for henne. Hun forteller om noen faglige utfordringer, men også om god støtte og tilpasninger fra lærerne. Hun forteller om store fraværsutfordringer alt i ungdomsskolen, men i den sammenhengen også betydningen av en god kontaktlærer. Kine var svært usikker på valg av programområde på videregående. Hun sliter med psykisk uhelse og har vært i et behandlingssystem innenfor BUP. Hun forteller at i overgangen til videregående var motivasjonen for skole lav. Året med avbrudd ble brukt

til arbeidspraksis organisert gjennom OT. Hun var tydelig på at hun ønsket å starte opp i skole på nytt, men at det var store bekymringer for den sosiale tilhørigheten når hun skulle gå i klasse med de som var yngre enn henne selv.

6.1.3 Heidi

Heidi er 21 år. Hun avbrøt skolegangen på vg3. Heidi forteller at det var relasjonen til kontaktlærer som var den direkte årsaken til avbruddet. Hun har vært usikker på karriereveien sin og gjort flere endringer underveis. Hun forteller at hun nå har bestemt seg for å starte på høyere utdanning. Hun har fått bistand fra OT til karriereveiledning og til å komme i mål med privatisteksamener. Heidi forteller om sosial trivsel i grunnskoleårene. Hun forteller at hun liker skolefagene, men at hun alltid har slitt med matematikkfaget. Disse utfordringene ble større etter at hun var ferdig med grunnskolen. Hun forteller også at heimen opplevdes som forståelsesfull og støttende da hun tok det endelige valget om å slutte.

6.1.4 Randi

Randi er 20 år. Hun har skiftet skole tre ganger og vært gjennom flere avbrudd etter at hun startet i videregående. Randi forteller om fraværsutfordringer som eskalerte i løpet av ungdomsskoleårene, men forteller også om viktigheten av trygghet og støtte fra lærerne i grunnskolen. Hun beskriver overgangen til videregående som svært vanskelig. De trygge rammene og den nødvendige forståelsen forsvant. Hun opplevde krav som hun ikke håndterte på egen hånd uten støtte fra de nye lærerne. Hun beskriver vansker med å etablere nye relasjoner til flere av lærerne sine. Randi har fått oppfølging av OT i periodene hun har stått utenfor skolen, men også i forhold til sluttforbyggende arbeid etter at hun har startet opp i skole på nytt.

6.1.5 Siri

Siri er 21 år. Hun har to avbrudd i videregående skole. Hun oppgir psykisk uhelse og høyt fravær som årsak til avbruddene. Hun har vært i et behandlingstilbud innenfor systemet til BUP. Hun har i perioder med avbrudd jobbet. Hun har etter fire år fullført vg1 og vg2 og er snart i gang med læretid. Hun har klare planer for karriere og vil etter fagbrevet ta en høyskoleutdanning. Hun hadde alt i grunnskolen fraværsutfordringer, men følte ikke at årsaken til dette ble anerkjent hos lærerne. I forhold til videregående forteller hun om faglig mestring, men at utfordringene gjaldt fravær, fraværsregler og vurderingsgrunnlag. Siri forteller at også foreldrene har bekymringer for fraværsomfanget hennes. Hun beskriver at alder har gitt henne et sosialt fortrinn og at et lengre opplæringsløp i kombinasjon med praksiserfaring har vært positivt for henne.

6.2 Analysen

Etter intervjuene med informantene, satt jeg med en forholdsvis stor mengde rådata. Det var helt nødvendig med en systematisk databehandling av materialet. En slik systematisk behandling er dessuten en forutsetning for kvalitative analyser.

Analysen bidro til å systematisere og organisere alt slik at jeg til slutt satt igjen med funnene som nå skal presenteres. Disse skal i kapittel 7 drøftes opp mot oppgavens teoretiske rammeverk og bidra til å gi svar på oppgavens problemstilling: *«Hvordan forstå frafallsutfordringene i videregående opplæring i lys av fem ungdommers egne opplevelser og erfaringer med avbrudd i skole.»*

Selve analyseprosessen og valgene som ble tatt, er det gjort rede for i oppgavens metodekapittel.

6.2.1 Ungdomsskoletiden

6.2.1.1 Fravær på ungdomstrinnet

SSB (2018) viser til statistikk som sier at det er en klar sammenheng mellom grunnskolefraværet og fraværet i videregående skole. Randi og Kine forteller om store fraværsutfordringer som startet alt i grunnskolen. De sier at dette eskalerer i løpet av årene på ungdomsskolen.

«Det var egentlig i hele ungdomsskolen, men det var i 9. at det ble verre. Fraværet økte, og det kunne være flere timer og dager i uka at jeg ikke var der.» (Randi)

«Ja, jeg hadde mye fravær i 10. Så hvis det ikke hadde vært for kontaktlæreren min der, så tror jeg ikke at jeg hadde kommet meg inn på videregående i det hele tatt.» (Kine)

6.2.1.2 Relasjoner til lærere på ungdomstrinnet

Alle informantene har opplevelser der de beskriver både støttende og mer destruktive relasjoner til ulike lærere.

Randi beskriver hvordan lærerne bidro til å finne løsninger når problemer oppstod. Dette både i forhold til konflikter i vennegruppa og i forhold til fravær. Hun sier at både skolen og heimen samarbeidet for løse opp i utfordringene.

«Lærerne forstod at de gangene jeg ikke deltok, da var det fordi jeg ikke klarte å delta. Og da jeg opplevde at de forstod det, så ble det lettere for meg å møte opp og delta. Og de hjalp til med å ordne opp i kranglene i vennegruppene. Kontaktlærerne kunne ha dialog med de hjemme og så ble det ordnet opp.» (Randi)

Randi beskriver relasjonen til lærerne på ungdomstrinnet. Hun forteller om hvordan hun opplevde å bli møtt og sett av dem. Hun forteller at det gode forholdet til lærerne trygget henne.

«Jeg hadde et godt forhold til lærerne mine ... Jeg følte at lærerne der var interessant i oss som enkelt individer, ikke bare som elever ... Vi kunne ta kontakt med dem om det var noe. Jeg stolte på lærerne fordi alle var så imøtekommende. Jeg følte at man kunne si hva som helst og samtidig bli tatt på alvor.» (Randi)

Også Kine beskriver relasjonen til kontaktlæreren i 10. som støttende og imøtekommende. Hun forteller at hun opplevde at han hadde et oppriktig ønske om at hun skulle ha det bra.

«Han var veldig støttende, veldig støttende. Han visste at jeg sleit og han syntes for eksempel at det var veldig viktig at jeg fikk i meg mat før jeg kom på skolen. Så han brukte å si: «Du skal ikke på skolen før du har spist. Bare ta deg tid til å spise, så kommer du når du kommer» «... Og han var veldig flink egentlig. Jeg trivdes veldig godt med han.» (Kine)

6.2.1.3 Faglig mestring og tilrettelegging på ungdomstrinnet

Randi forteller at i grunnskolen, til tross for fravær, klarte hun å henge på faglig. Hun opplevde støtte fra både medelever og lærere. Hun følte seg godt ivaretatt og hun beskriver hva som ble gjort. Hun trekker frem betydningen av faglig oppfølging etter fraværperioder. Dette, samt annen tilrettelegging, gjorde at hun greide å følge den faglige progresjonen. Hun beskriver at ansvaret ikke bare lå til henne, men at lærerne i stor grad tok tak i dette.

«Det ble.. Det var faktisk lærere som kom og fortalt meg hva som var gjort da jeg var borte. Eller de rundt meg fortalte hva som hadde vært gjort i timene. Ehh, jeg datt ikke av løpet ... Jeg følte aldri at jeg ramla av for det var så mange som hadde kontakt med meg. Jeg følte meg heller ikke redd for å ta kontakt om det var noe. Jeg hang egentlig ganske godt med om jeg ikke var der. Jeg fikk litt tilrettelegging da med litt lengre tid, eller litt mer hjelp, eller ja, mindre oppgaver om jeg ønsket det.» (Randi)

Kine forteller at hun i grunnskolen sleit med matematikkfaget og vi snakker om hennes opplevelse av tilrettelegginga i grunnskolen. Hun opplevde å få hjelp i faget, men hun reflekterer samtidig over om noe av tilretteleggingen hindret den faglige utviklingen.

«Jaa, jeg syns egentlig det.. jeg vet ikke helt.. jeg synes fremdeles at jeg ikke kan det som mange andre kan, jeg synes fremdeles at matten er vanskelig. Og så lurar jeg mange ganger på hvordan det ville vært hvis jeg hadde hatt matteundervisning inne sammen med klassen? Om jeg hadde kunnet mer da liksom? Enn det å være ute på gruppe.. Man vet jo ikke om resten av klassen har fått lære på en annen måte? Ja. For jeg tenker på det at jeg kanskje kunne ha lært mer? Jeg vet ikke ... (tankefull)» (Kine)

6.2.2 Overgangen mellom grunnskole og videregående

Kine forteller at hun opplevde en utrygghet med tanke på å miste den sosiale tilhørigheten med klassen og vennene i overgangen til videregående.

«Det var litt utrygt. Jeg syntes det var rart at vi som hadde gått sammen i ti år på skolen, vi hadde vært på samme trinnet hele tiden, vært en samla klasse og så nå skulle jeg plutselig gå i en klasse med helt andre folk. I et helt annet miljø liksom enn det hadde vært til nå. Det var rart liksom. Det var litt sånn ekkelt egentlig.» (Kine)

Kine opplevde overgangen som vanskelig. Det innebar at hun nå måtte ta ansvar for å etablere nye relasjoner og måtte stå for egne valg. Hun mistet den sosiale tilhørigheten til klassekameratene og opplevde et tap av det som var forutsigbart, kjent og trygt. Hun forteller også om følelsen av et savn etter ungdomsskolen

«Jeg har alltid egentlig hatt et savn etter ungdomsskolen, egentlig da. For der var det trygt. Der var det ikke så mange valg selv, egentlig. Jeg gikk jo bare på skolen.. Det var liksom så.. jeg følte at alle visste hva de skulle. Alle hadde på en måte tatt et valg om hva de skulle gjøre videre. På ungdomsskolen så gjorde alle, det samme på en måte. Vi hadde alle den samme greia på gang. Det var liksom det samme.» (Kine)

Randi forteller om en opplevelse av sårbarhet i overgangen til ny skole. Hun tenker tilbake til det som skjedde i denne perioden og beskriver følelsene som oppstod da hun opplevde å bli avvist.

«... jeg følte meg litt sårbar og ikke helt trygg, så det ble vanskelig.. Jeg prøvde å finne trygghet i noen lærere, men det fant jeg ikke.» (Randi)

Randi beskriver de nye lærerne som hun møter på videregående som kalde og at hun ikke nådde fram til dem da hun prøvde å ta kontakt. Hun uttrykker frustrasjon over dette og sier at hun ble sint.

«Jeg opplevde at lærerne var veldig kalde i forhold til det vi opplevde da vi begynte i for eksempel i ungdomsskolen. Den overgangen til videregående ble veldig ... vi fikk egentlig ikke lov til å bli trygg, følte jeg da. Det ble mer sånn med en gang at: «Nå er dere her på videregående!» (Randi)

«... jeg kjente fort at jeg ikke følte meg trygg på lærerne. Det kom jo ikke helt med engang, men det kom litt etter litt. Jeg følte meg ikke trygg på kontaktlæreren min for jeg følte ikke at jeg ble hørt på ... Og så da jeg prøvde å spørre etter hjelp, så var det på en måte at jeg måtte finne det ut selv for sånn var det på videregående. Jeg ble egentlig sint på alt ... Og det ble altfor tøft for min del.» (Randi)

6.2.3 Videregående

6.2.3.1 Relasjoner til lærere i videregående skole

Randi forteller at hun ikke følte seg trygg på de nye lærerne. Hun gir et eksempel på hva som gjorde at hun følte seg utrygg på forholdet til dem.

«En faglærer startet timen med å si «Jeg er lærer og dere er elever!». Jeg gruet meg til å ha den læreren, og det hadde jeg aldri kjent før. Jeg ble egentlig litt redd for å møte opp til timene til den læreren. Jeg grudde meg for å ta kontakt.» (Randi)

«Det ble stadig poengtert at nå er dere 16 og nå går dere på videregående og nå skal dere bli voksne og nå er det dere som har ansvaret.» (Randi)

Heidi forteller at hun et skoleår var mye fysisk syk. Operasjon og sykehusinnleggelse forårsaket mye fravær. Hun forteller at meldingene fra kontaktlærer opplevdes som mas om å komme på skolen.

«... Og hun sendte meg meldinger i hytt og pine om at nå var det på tide å komme på skolen og at jeg hadde for mye fravær. Men, selv om jeg sluttet å svare henne, så sluttet ikke hun å sende meldinger til meg. Jeg opplevde det som unødvendig mas!» (Heidi)

Heidi beskriver utfordringer med relasjonen til kontaktlæreren sin. Hun forteller om flere såre opplevelser og vanskelige konflikter. Hun gir flere eksempler på å bli uthengt i klassen. Hun beskriver hvordan dette oppleves og hvordan hun mister motivasjonen for å fortsette.

«... Og så følte jeg at hvis det var noe, hvis hun skulle bruke et eksempel i klassen, så var det alltid meg hun brukte da og jeg følte at det ofte gikk utover

meg. Ja, og så følte jeg at hun At hun skulle være så mye bedre enn oss som satt der som elever.» (Heidi)

Heidi forteller om en konkret hendelse som til slutt gjør at hun ga opp.

«... Men da jeg kom til høsten og skulle fortsette sammen med kullet under meg, på en av de første skoledagene på klasserommet. Da stod kontaktlæreren min og en annen lærer på klasserommet. Og da sa hun «Ja, dette er ikke for alle. Det er kjempevanskelig og det var enkelte elever som aldri ble ferdige her, ikke sant H». Det sa hun framfor hele klassen. Så da når jeg kjørte heim til foreldrene mine, så gråt jeg hele bilturen, «Skal det bli slik i år også?» Så da kjente jeg at jeg bare gav opp med en gang. Jeg fant meg en jobb like etterpå og droppet ut samme dagen.» (Heidi)

Kine beskriver ulike sider ved relasjonen til kontaktlæreren sin. Hun forteller at hun har vært åpen til kontaktlæreren sin om hva hun sliter med.

«Kontaktlæreren min vet hva jeg sliter med. Vi har hatt møter med både henne og BUP, sånn at hun skal kunne forstå litt mer hva det dreier seg om. Så hun har vært veldig grei, veldig snill og har hjulpet meg. Men det er selvfølgelig ikke alltid når hun spør «Hvordan går det med deg i dag da?», så er det ikke alltid jeg gidder å prate om det, så jeg sier bare at det går bra, at det går fint selv om det ikke alltid går like bra. For jeg orker ikke hele tiden snakke om hvordan jeg egentlig har det» (Kine)

Siri har ulike opplevelser i forhold til sine lærere, men relasjonen til den første kontaktlæreren i videregående, beskriver hun som spesielt god. Hun beskriver læreren som åpen, direkte, grei, klar, tydelig og med humor.

«... Og kontaktlæreren min, han var seriøst den beste kontaktlæreren jeg har hatt. Det er mye på grunn av han at jeg er kommet så langt som jeg har da... Han var så åpen. Han hadde så humor og han var så lattermild, og det uansett om han var direkte. Det han sa var på en måte sånn at du syntes at det ble greit. Det var ingen tvang. Det var ... ehh... hva skal jeg si da.. han var klar og tydelig, men han hadde en humor med det da.» (Siri)

Hun forteller også om et støttende og godt forhold til den nye kontaktlæreren som hun senere fikk.

«Nå har jeg jo også verdens beste kontaktlærer. Hun er gulle verdt. Hun er ... Hun kan om du har vært borte mye, sende deg en melding: «Hvordan går det?» Og sånn: «Jeg er bekymret for fraværet ditt, håper at du kommer snart». «Hun er bekymret fordi hun er oppriktig bekymret. Ikke bare fordi hun som lærer ikke får en elev som ikke består.» (Siri)

Eva forteller om en traumatisk opplevelse som først ble avdekket etter at hun begynte på videregående. Hun forteller hvordan en lærer fikk bekymringer for henne og forstod at noe ikke var bra.

«Han spurte egentlig rett ut om det gikk bra. Om det var noe som jeg gikk og følte på som jeg ikke fikk sagt.» (Eva)

Hun avviste læreren, men hun er glad for at han prøvde å tilnærme seg henne på nytt. Eva sier at det er viktig at læreren gjør en ekstra innsats for å finne ut av en alvorlig bekymring.

«Jeg er glad for at han ikke ga seg, selv om man egentlig skal høre på det ungdommen først sa da ... men, når man skjønner at det er noe galt så... så er det jo litt vanskelig å bare la det gå også. ... for at når man står i slike situasjoner med ungdommer, sant, så skal man jo ha respekt for når de sier nok eller jeg vil ikke si det, men noen ganger er det kanskje kjempeviktig at man ... at man tar den siste «knuffen».» (Eva)

6.2.3.2 Relasjoner til medelever i tiden på videregående

Kine opplevde det å skulle etablere nye vennskap i overgangen til videregående som vanskelig. Hun beskriver at hun følte seg ensom og at hun savnet de gamle vennene.

«Jeg følte det veldig, veldig rart. Jeg følte meg alene. Jeg følte at jeg ikke visste hva jeg skulle gjøre, eller noe. Det var veldig sånn ... Jeg husker at jeg satt på do i ene matpausen liksom fordi jeg ikke visste. Jeg hadde ingen å gå til, fordi de to beste venninnene mine fra ungdomsskolen hadde begynt på en annen videregående skole. Og de fleste vennene mine var spredt utover og vi var ingen samla gjeng lengre. Så det var.. jeg visste ikke hva jeg skulle gjøre ... (stille – liten pause)» (Kine)

6.2.3.3 Faglig mestring etter overgangen til videregående

Både Heidi, Kine og Eva forteller at de opplevde spesielt matematikkfaget som vanskelig. Dette gjaldt både for ungdomsskolen og videregående. Heidi forteller at hun hadde utfordringer med matematikkfaget og at det ble vanskelig da klassen fikk ny faglærer.

«Og når den nye mattelæreren stod og underviste, så skjønt jeg ingenting og fikk ikke med meg noen ting ... den nye mattelæreren var mer sånn «Her er klassen» og så ikke hver enkelt. Mer som: Her er en klasse og så underviste hen alle sammen som en gruppe og så ikke hver enkelt person.»

«Den gamle mattelæreren så om noen plagdes i timene og spurte om vi ville ha hjelp. Og om noen ikke ville ha hjelp, men læreren så at de trengte hjelp, så hjalp hen dem likevel... (litt latter).» (Heidi)

6.2.4 Sluttprosessen

Alle informantene forteller om negative følelser rundt avbruddet i skolegangen. De beskriver en prosess over tid som kulminerte med et altfor høyt fravær. Relasjoner til heim og venner spilte også en rolle i denne tiden.

Randi beskriver også responsen fra andre folk hun omgir seg med.

«Jeg følte meg nesten ødelagt. Alt ramlet i hop. Det ble så ødeleggende at jeg mistet gnisten. Folk rundt meg sa «Du var jo flink på skolen» «Du var jo så med» «Du kan jo så mye» «og så slutter du?» (Randi)

Kine forteller om betydninga av vennerelasjonene til de som er jevnaldrende. Når hun må slutte er bekymringene store for at hun må gå sammen med de som er yngre enn seg når hun starter på igjen.

«For når jeg først droppa ut da var det jo ikke noen sjanse å redde meg inn igjen. Det året var jo gått, så da tenkte jeg mye på at om jeg ikke får gå med årskullet mitt, så orker jeg ikke å gå på skole. Det tenkte jeg da. For det var et veldig nederlag liksom. Det var et mareritt for meg da, det verste som kunne skje.» (Kine)

Kine forteller at skolen fortsatte å mase om at hun måtte komme tilbake mens hun egentlig bare ønsket å være i fred.

«Så da drev jo skolen og sendte meg meldinger og spurte om jeg ikke kunne komme på skolen for en prat. At vi kunne fikse det og ordne en løsning. Men, jeg syntes at det var så vanskelig å komme tilbake på skolen når jeg hadde vært så mye borte. Jeg så liksom ikke «vitsen» i det. Fordi da jeg hadde vært borte så lenge og da så kjente jeg veldig på det at alle hadde kommet seg så mye lengre enn meg. Jeg hadde jo ikke vært der i det hele tatt. For meg var det bare vanskelig å komme på skolen, så jeg gjorde det bare ikke.» (Kine)

«Jeg vet ikke, det kan jo ha vært at jeg på en måte ga opp litt også. Det var ... eh hh Jeg vet ikke. Jeg tror egentlig ikke at det hadde så mye med skolen å gjøre akkurat der og da heller. Men, det var bare så vanskelig å komme seg på skolen og være der.» (Kine)

«Jeg ville egentlig på en måte bare være skjult da, at ingen skulle legge merke til meg. Jeg ville egentlig ikke at det skulle bli noen sak ut av det i det hele tatt. Jeg ville bare være meg, at det ikke skulle bli noe pushing at jeg måtte komme og prate og blablabla. Jeg ville egentlig at ... jeg ville at det bare alt skulle være rolig ...at jeg fikk være i fred ...» (Kine)

Siri forteller om lærerne som til slutt mente at fraværet var så høyt at hun bare kunne slutte.

«Ehhh, mens andre gangen var det egentlig sånn at jeg ble møtt av læreren med at hvis du ikke får gjort noe med fraværet, så kan du egentlig bare slutte.»

Siri har en refleksjon om hvordan det å slutte på skolen virket på omgivelsene hennes.

«Hvordan vi føler det og virker på de rundt oss, så ... Det å slutte på skolen påvirker jo ikke bare den ene eleven. Det påvirker jo lærerne, familien, folk rundt og alt. Ja, mm ... (liten pause). Egentlig alle man har en forbindelse til da. ...» (Siri)

Eva forteller at andre gangen hun prøvde å starte opp på skole igjen ble for tidlig. Hun hadde fremdeles ikke fått orden på utfordringene sine og at det ganske raskt ble et nytt avbrudd.

«Jeg var ennå ikke helt i hundrede, helt på plass ... og det var ennå mye som gjorde at jeg hverken hadde motivasjon eller lyst til å få til noe som helst.. Så da jeg begynte på vg2, så gikk det ikke. Ja, så (pause)» (Eva)

Kine forteller at voksne kanskje ikke greier å se at det kan være mer enn skole som skaper utfordringer i livet til en ungdom.

«Jeg tror det at.. jeg har i hvert fall opplevd mye av det ... Jeg tror veldig mange opplever voksne som ikke tenker på at det foregår mer i livet til personen enn for eksempel den innleveringa eller den prøven på skolen. Det er kanskje en del viktigere ting. Har det bare vært skolen liksom ... Og det er ikke alltid at vi greier å vise det heller. Vi legger kanskje bare på et smil, men det kan være mer liksom. Og som oftest. Det er ganske mange nå til dags som sliter ganske mye. Og det var jo det som knakk meg da, at det var skole pluss at jeg sleit så ille at jeg nesten ikke visste hvor jeg skulle gjøre av meg på en måte.» (Kine)

6.2.4.1 Fravær

Informantene har gjort seg refleksjoner om mer dyptliggende årsaker til at fravær kan oppstå. Både Eva, Siri og Kine føler at noen tror at de er late, når det egentlig er psykisk uhelse som er årsaken til fraværet.

«For om man har fravær og sliter, så behøver det ikke bare være at man er umotivert og lat, det kan være så mangt.» (Eva)

«For at de da skulle være klare over at jeg hadde fravær på grunn av dette og at det da er ting som kan komme av det. For det er ikke det at jeg bare er lat, at jeg bare ikke gidder, det er rett og slett at jeg plages med psyken min.» (Siri)

«Akkurat den tiden var jeg veldig, veldig deprimert. Jeg sleit skikkelig med alt. Jeg sov ikke liksom i det hele tatt. Og hvis jeg skulle komme meg på skolen til riktig tid, så måtte jeg være oppe hele natta.» (Kine)

Kine har et ønske om mer åpenhet rundt psykisk uhelse. Hun forteller at det er lettere å bløffe om årsakene til fraværet for at det da blir registrert som godkjent fravær.

«Jeg har alltid tenkt at det skulle gått an å si at i dag kan jeg ikke å komme på skolen på grunn av den psykiske helsa mi... for de fleste som sliter med den psykiske helsa si sier bare at de er syke, at de har feber! For det er lettest å si, for da får du være hjemme, da får du gyldig.» (Kine)

«Det er ikke sånn at du kan ringe og si: «I dag ser jeg mørkt på livet. Jeg har ikke sovet. Jeg klarer ikke å komme meg opp av senga.» Jeg tror ikke at det er noen som sier det sånn. Fordi de tror ikke de vil få en positiv tilbakemelding på det. Som for eksempel «Det går bra, bare ta den tida du trenger». Du får heller høre «Bare prøv, det går nok fint», eller «Du kan ikke være hjemme for det.» (Kine)

6.2.4.2 Støtte hjemmefra

Alle informantene forteller at de snakket med foreldrene sine om skoleforholdene.

Randi forteller at læreren kontaktet foreldrene etter at oppstarten på videregående ble vanskelig for henne. Men, foreldrene opplevde at skolen ikke tok bekymringene på alvor. Skolen mente at «ting skulle gå seg til».

«Foreldrene mine ble egentlig ganske fort involvert for læreren min tok kontakt med dem. Jeg klarte ikke å snakke med læreren min akkurat da for jeg kom ingen vei. Jeg ble ikke hørt.» (Randi)

«Foreldrene mine fikk også en opplevelse av at problemene ble skjøvet til siden: «Hun blir vant med det.» «Hun finner ut av det.» og alt sånn. Og da begynte foreldrene mine å reagere fordi ingen ting ble gjort.» (Randi)

Heidi fortalte til de heime om hvordan hun opplevde oppførselen til læreren sin.

«De var sjokka over hvordan læreren holdt på. Men som mamma sier da: «Det var bra det var deg og ingen andre. For om det hadde vært noen andre som ikke var like sterk, så kunne de fått seg en skikkelig knekk.» (Heidi)

Heidi beskriver situasjonen der hun forteller mora si at hun har sluttet på skolen. Hun er spent på reaksjonen, men opplever støtte.

«... Så jeg var litt spent hva mamma ville si. For jeg hadde jo ikke fortalt at jeg hadde tenkt å droppe ut heller. Da jeg kom heim og satte meg ned, så spurte mamma sånn: «Hvordan gikk det på skolen i dag da?» «Neeei, angående det ja ... jeg droppet ut i dag ...» Hun svarte bare: «Åh ja». Så sa hun at det ikke overrasket henne og at hun forstod godt at jeg gjorde det. Ehh, men jeg sa jo at jeg hadde skaffet meg jobb og mamma var jo glad for at jeg hadde noe jeg skulle gjøre om dagene da. Jeg var litt nervøs for at mamma kom til å bli sur for at jeg droppet ut (litt latter). Men, hun ble ikke det.» (Heidi)

Kine beskriver også støtte fra foreldrene da hun til slutt ikke klarte å komme seg på skolen. De sa hun måtte gjøre det som hun følte ble rett for henne selv. Samtidig kommer Kine med en refleksjon i forhold til moras opplevelse av situasjonen.

«Mamma og pappa har alltid visst at jeg sliter, men det var veldig sånn du kan ikke ligge i senga hele dagen. Det var sånn du må komme deg på skolen, hvis ikke kommer du deg ingen vei liksom ...EH, det var liksom «Åh, du kom deg på skolen i dag». Sånt småteri, som ikke hjalp på egentlig ... Ja, men samtidig på slutten var både mamma og pappa der at de støttet meg for de skjønnte jo at jeg uansett ikke klarte å komme meg på skolen. De syntes det var bra at jeg fikk en liten jobb og de sa at jeg bare måtte prøve å gjøre det som jeg selv følte var rett.» (Kine)

«Men jeg tror at mamma ble sliten hun også. Hun syntes at det var trist at jeg ikke hadde det bra og leit at det skulle være så vanskelig for meg å komme meg igjennom skolen da. Det tror jeg hun alltid har syntes har vært litt tungt.» (Kine)

Siri opplever en viss grad av støtte fra foreldrene, men hun opplever at de er bekymret for vurderingsgrunnlag og fraværsregler. Når hun ikke kommer seg på skolen, skaper dette dårlig samvittighet hos henne.

«Ehh, til en viss grad så er forholdet egentlig bra, men så får jeg jo selvfølgelig høre hva som bekymrer dem da... Jeg bor fortsatt heime og når jeg sender melding og sier at jeg kommer meg ikke på skolen for at jeg er så sliten, så får jeg jo meldinga fra dem om at: «Du må på skolen, husk på fraværet!» Hvis du ikke er på skolen, så får du jo ikke vurderingsgrunnlag og alt det der. Jeg prøver å tenke at det de sier, sier de for at de bryr seg, men det der gjør det bare verre – at jeg skal få enda dårligere samvittighet for at jeg er hjemme den dagen. Så jeg har prøvd å fortelle dem hvor dumt det er å sende den meldinga. Jeg vet hvor dumt det er å ikke komme meg på skolen, men jeg klarer ikke noe annet.» (Siri)

6.2.5 Perioden utenfor skole

Både Eva, Kine, Heidi og Siri jobbet i periodene de ikke var i skole. Flere forteller at foreldrene mente at det var viktig at de hadde noe å gjøre. Randi hadde det hun kaller et friår, men hun brukte tiden til blant annet å ta førerkort. Alle har i denne perioden fått hjelp fra OT.

Eva forteller at OT-veilederen hjalp henne til å finne løsninger som hun ikke så.

«Vi holdt på en stund, jeg og OT-veilederen, for å finne hvordan vi skulle gjøre ting. (kort pause) Ja.. for å få det lettest mulig. Jeg kjente jeg ble glad da jeg landet på jobbing. Og det lønner seg jo nå når jeg skal ha det sammen med teorien. Da får jeg jo praksis og teori til å henge sammen. Bedre enn om jeg kun skulle ha teori.» (Eva)

«Hadde ikke OT vært her, så vet jeg ikke om jeg har kommet meg tilbake til skolebenken heller. I hvert fall ikke på den måten som jeg har gjort det. Da tror jeg det ville tatt litt lengre tid. For jeg har ikke kommet på å gjøre det på noen av de måtene jeg har gjort det til nå.» (Litt latter) (Eva)

Randi beskriver hvordan hun opplevde det å ha det som hun selv kaller et friår. Hun forteller at hun både gikk til behandling hos BUPP, samt kjørte opp til bil. Samtidig sier hun at det følte rart fordi helst ville hun gå skole.

«Det endte opp at det på en måte ble et friår. Det var egentlig godt, samtidig som det var rart. For egentlig ønsket jeg å gå skole. Men det ble for mye og det gikk bare ikke! Og da var det heller greit at jeg fikk puste og så tok jeg den tida til å komme i gang med BUP og helsa mi. Jeg fikk tida til ganske mye som jeg ikke ville hatt tida til. Mm ... og da tok jeg også og kjørte opp da når jeg hadde muligheten til det. Friåret prøvde jeg å samle energi, finne gnisten igjen.» (Randi)

Kine jobbet og opplevde det som positivt å ha noe å gjøre og samtidig få tjene penger. Samtidig uttrykker hun at dette så hun på som en midlertidig løsning.

«Jeg fikk hjelp av OT, så jeg ikke bare skulle sitte hjemme. Så jeg jobbet tre dager i uka... Jeg fikk jo kommet meg ut litt da. Og fikk tjent litt penger og det var jo også veldig greit. Og få ha litt penger selv da. Mmm, det var egentlig ganske greit, det var greit for akkurat den perioden.» (Kine)

6.2.6 I gang igjen

Informantene hadde en ulik opplevelse av det å starte opp på nytt. Når man starter opp i skole etter et avbrudd, blir det gjerne sammen med elever fra yngre årskull. Kine tenkte at hun ikke kunne vente, men måtte komme i gang igjen om ikke avstanden til de yngre skulle bli større. Hun forteller at det opplevdes som utrygt og utfordrende å skulle etablere vennskap med ungdommer som var yngre enn henne. Randi derimot så ikke på det som vanskelig da hun alt kjente flere av dem fra fritidsaktiviteter. Siri og Eva opplevde det å være litt eldre som et fortrinn i klassen.

«Ja, jeg skulle begynne på skole igjen. For det var jo fælt nok at jeg måtte starte med kullet under meg, så jeg skal i hvert fall ikke gå med det kullet som er to år yngre enn meg. Det skjer ikke!» (Kine)

Siri opplever det å være eldre enn klassekameratene som bra.

«Jeg tror egentlig at det er det at jeg er eldre enn dem i klassen min, at jeg har mer erfaring, er bra! De andre søker meg i forhold til at jeg har erfaring og da føler jeg at jeg har noe å bidra med ... så det var egentlig godt å være en av de eldre for da kan du sitte litt på sidelinja og se på hva de som er yngre gjennomgår av ting og så kan de komme til deg om det er behov for det. Mens da jeg derimot var på første året, så var jeg jo selv midt i alt det der selv, med alt venedrama og ting som skjer. Det er utrolig godt å være eldre egentlig.» (Siri)

Eva synes det er litt rart å møte de som er yngre, men det overskygger ikke viktigheten av å ha startet opp i skole igjen.

«Så det er jo akkurat det, at når man ramler ut av utdanninga, så blir man gjerne litt eldre når man kommer tilbake ... Litt rart, når jeg ser kompisene til broren min som er yngre enn meg går i gangene her, så er det litt sånn ... (latter).. «Hei» Men jeg er veldig glad for at jeg gjør det da ... går på skole. Det er jo kun for meg selv.» (Eva)

Randi kjente de yngre årsklassene alt fra idrett.

«Jeg kjente egentlig alle fordi de var jo bare et år under meg. Så jeg hadde jo snakket med nesten alle fra før og mange kjente jeg jo fra idrett.» (Randi)

6.2.7 Tanker om veien videre

Randi opplever det som vanskelig å snakke om framtidsdrømmene. Hun føler at alle de negative opplevelsene har gjort det vanskelig å se framover. Hun beskriver at de negative opplevelsene har endret henne og at hun har mistet motivasjonen og framtidsvisjonene sine.

«Nå så vet jeg ikke, men hadde du spurt meg i 10., så kunne jeg fortalt om så mange drømmer, men ... Nå har jeg ikke så mange drømmer. Jeg tør ikke å tenke framover for skolen ble egentlig litt ødelagt for meg (tar til tårer) ... Jeg føler at jeg har ramlet helt av og at gnisten er borte.» (Randi)

Videre viser Randi at hun kan finne noe positivt i erfaringer og utfordringer i skoleløpet. Hun beskriver en refleksjon rundt egne holdninger og hun ser selv at hun har endret seg.

«Ja, si det da... Jeg har kanskje lært at man på en måte ... jeg har alltid vært en person som tenker negativt først, jeg ser liksom ikke det positive i ting, men jeg har lært at jeg må være litt mer åpen, og litt mer sånn, se lyst på ting og se løsningene. For det er alltid en løsning, det fikser seg som oftest. Og det går bra til slutt.» (Randi)

Siri forteller at hun opplever at det kan finnes utveier om ting butter imot.

«Ja, men jeg har tenkt at jeg starte med fagbrev, så får vi se hvor jeg er. Det er godt å vite at det er en utvei da. Det er ikke så mørkt som man skal tro, er det ikke.» (Siri)

6.3 Oppsummering av funn

Gjennom empirien er informantenes stemme blitt løftet frem. Hovedfunnene er presentert, og gjennom disse får vi innsikt i hvilke egne opplevelser og refleksjoner ungdommene har med avbrudd i skolegangen. Funnene i dette forskningsprosjektet er sentrert rundt kun noen av årsakene knyttet til frafall. Ser vi informantene som en gruppe er den bestående av fem jenter i aldersgruppa 18-21 år som alle kommer fra relativt like oppvekstkår. Det vil si at den kan på mange måter oppleves som homogen. Dette kan være med på å gi et snevrere grunnlag for å kunne si noe om årsaksforhold, enn det ville blitt med en større og mer mangfoldig utvalgsgruppe.

Kort oppsummert kan vi likevel trekke ut noen funn som er mer markante og interessante enn andre. Flere funn viser at fraværsutfordringene startet alt på ungdomstrinnet. Fravær gjør det vanskelig å følge den faglige progresjonen. Tilrettelegging og individuell oppfølging etter fraværsperioder kan virke fraværsforebyggende. Overgangen til videregående kan på flere måter beskrives som en sårbar periode. Det kan være vanskelig å opprette nye relasjoner til både medelever og lærere. Relasjonen til lærer står sentralt i utfordringsbildet. Også den sosiale tilknytningen til jevnaldrende har betydning i denne sammenhengen. Gode relasjoner virker støttende, mens dårlige relasjoner kan virke demotiverende. Høyt fravær er den direkte årsaken til frafall. Indirekte er det flere andre faktorer som virker inn. Fire av fem informanter har, eller har hatt utfordringer med egen psykisk helse. Alle var i en eller annen form for aktivitet i periodene de var utenfor skole og alle forteller om bistand fra OT. Foreldrenes syn og holdninger har betydning for ungdommene. Tanken på å gjennomføre videregående står sterkt. Alle har prøvd å komme i gang med skole igjen, der målet er å gjennomføre videregående opplæring.

I neste kapittel vil funnene innenfor de ulike hovedkategoriene bli drøftet opp mot oppgavens teoretiske rammeverk.

7 Drøfting av oppgavens empiriske funn sett opp mot teoretisk rammeverk

I denne delen skal oppgavens empiri diskuteres opp mot det teoretiske rammeverket fra kapittel 3 og 4. Drøftinga vil skje innenfor oppgavens hovedkategorier.

7.1 Overgangen fra grunnskole til videregående

Livet består av mange ulike overganger. Dette gjelder også opplæringsløpet. 10 års grunnskole innebærer flere overganger mellom skolenivå. Hvor omfattende disse oppleves vil være individuelt. Dette kan være sårbare perioder og hvor utfordringer som ikke blir ivaretatt og løst på en god måte, kan forsterke faren for å falle utenfor og for frafall.

Funnene forteller om ungdommenes ulike erfaringer i forhold til bytte av kontaktlærere, bytte av klasser og skoler. De beskriver ulike utfordringer i forhold til overgangen mellom grunnskole og videregående. To av informantene opplevde overgangen til videregående som vanskelig og beskriver det som en vesentlig årsak til avbruddet. Som en informant forteller, så ble det altså vanskelig å ikke lengre kunne være en del av den flokken som hun hadde fulgt i mange år. Hun opplevde en utrygghet med tanke på å miste den sosiale tilhørigheten med klassen og vennene. Nå måtte hun ta et selvstendig valg i forhold til veien videre. Hun kunne ikke lengre bare «flyte med» de andre. En av de andre informantene forteller om andre utfordringer i overgangen til videregående. Hun fikk en opplevelse av sårbarhet i denne fasen. Hun følte seg ikke trygg og opplevde det som vanskelig å etablere gode relasjoner til de nye lærerne. Hun følte det ikke greit å spørre om hjelp og støtte. Hun forteller at det var lærere som avfeide henne med at nå som de var eldre og elever på videregående, så innebar det et større ansvar som elev. Dette må ses i sammenheng med ungdommens beskrivelser av årene i ungdomsskolen. Der opplevde hun å få god forståelse og mange muligheter for tilrettelegging og tilpasninger. Når hun beskriver oppstarten i videregående, så kan det se ut som hun opplever at den nødvendige forståelsen og støtten faller bort. Det vil si at hun blir stående med ansvaret for utfordringene alene.

Bronfenbrenners modell viser at det kan oppstå sårbarhet og tilbaketrekking i de ulike økologiske overgangene dersom omstillingen er større enn det individet har kapasitet til å greie alene. Vanskelighetene har sin forhistorie og ungdommen vil ha behov for tettere oppfølging av støttepersoner i denne overgangen. Aagre sier at dette innebærer at vi ikke kan si at vanskene ligger hos ungdommen, men at utfordringene ligger i at omgivelsenes forventninger ikke blir innfridd (Aagre, 2014). Løsningen på utfordringene må da finnes andre steder enn til ungdommen selv. Konsekvensen av denne forståelsen er at tiltak må rettes mot miljøet som samhandler med eller om ungdommen. Ut fra Eriksons utviklingsteori forstår vi at nye utfordringer blir løst med de kvalitetene man har opparbeidet seg i tidligere utviklingsfaser. Om man tidligere har mislyktes, så kan forutsetningene for å lykkes videre være svekket. Så med bakgrunn i Bronfenbrenner og Erikson sine teorier, kan vi tro at ungdommer som har hatt utfordringer med for

eksempel fravær, helse eller fag i grunnskolen kan være ekstra sårbare i overgangen mellom grunnskole og videregående skole. Det er i slike faser spesielt viktig at ungdommen opplever støtte fra omgivelsene. Betydningen av godt samarbeid og informasjon mellom elev, skole og foresatte, er svært viktig opp gjennom hele skoletiden, også mellom grunnskole og videregående opplæring (Baltzersen, 2020). Det blir derfor spesielt viktig at miljøene er bevisst dette og har tydelige samarbeidsrutiner og god dialog i overgangen mellom skolene. Endringer i opplæringsloven som blir gjeldende fra høsten 2024 bekrefter viktigheten av å trekke fram overgangen fra grunnskole til videregående opplæring. Det blir nå tatt inn i opplæringsloven at alle elever skal i varetas med en trygg og god overgang til videregående skole. Med denne endringen, er skolene forpliktet til å formalisere samarbeidet og overgangsrutinene, og man kan ha mulighet til å bidra til styrke støtten i miljøet rundt eleven.

Funnene viser utrygghet i overgangen mellom grunnskole og videregående. Om denne utryggheten hadde blitt fanget opp av systemet, kunne ulike støttepersoner blitt involvert for å bidra til en ekstra oppfølging i denne fasen. Mulige tiltak kunne vært samtaler, bedre informasjon og karriereveiledning, hospitering, besøk før oppstart, møte med kontaktlærer eller muligheten til å etablere tettere kontakt og bedre støtte fra foresatte. Det var trolig ikke tilfelle her og eleven blir stående alene med sine bekymringer, tanker og usikkerhet. Og som Frostad og Mjaavatn sitt forskningsprosjekt fra 2018 viser, så er manglende støtte fra klassekamerater og lærere en av faktorene som predikerer elevens intensjon om å slutte i skolen.

7.2 Betydningen av utfordringer med psykisk helse

I rapporten *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning (NEET)*, kommer det fram at Norge har en relativt lav andel av unge som er NEET sammenlignet med andre land, men de norske NEETs viser seg å være i en mer sårbar situasjon sammenlignet med andre europeiske unge (Fyhn et al., 2021). Dette fordi en relativt høy andel av norske NEETs mottar helserelaterte ytelser, har dårligere psykisk helse og er lavt utdannet.

Undersøkelsens funn viser at fire av fem informanter har, eller har hatt, utfordringer med egen psykisk helse. Årsakene til helseproblemene deres er ulike, men alle forteller at kombinasjonen med skole og psykisk uhelse ble svært vanskelig. De beskriver dager med blant annet depresjon, bekymringer, mangel på energi og nattesøvn. Alle fire fikk dermed også store utfordringer med et høyt fravær. Informantene gjorde seg refleksjoner om mer dyptliggende årsaker til at fravær kan oppstå og sier at det ikke direkte trenger å ha med forhold på skolen å gjøre. De opplever at noen tror at de er umotiverte og late, når det egentlig er psykisk uhelse som er årsaken til fraværet. I et av funnene ser vi at informanten ønsker mer åpenhet rundt psykisk uhelse. Det ville bli enklere om man kunne si at fraværet skyldes psykisk uhelse. Som en av informantene beskriver det, så hadde det vært greit å kunne si at jeg ikke sov i natt i stedet for å måtte lyve og si at jeg er forkjøla. Informantene opplever ikke at psykiske plager er godkjent fraværsgrunn i dagens skole.

Jeg har i teorikapitlet løftet opp Ole Jakob Madsens tanker om at større åpenhet og søkelys på ungdommers utfordringer med psykisk helse, kan medvirke til at vi opplever at flere sliter i dag. Han stiller spørsmålet om økt fokus kan bidra til at flere leter etter symptomer for å få disse utfordringene til også å gjelde seg selv. Det vil si at psykisk uhelse dermed kan ha en smitteeffekt og media kan være med på å løfte fram problemer som stress, press og nedstemthet som en del av en trendy livsstil for unge. Ingen av

informantene i dette prosjektet kommer med utsagn som viser at deres utfordringer henger sammen med et virkelighetsbilde skapt av media. De snakker om utfordringene som noe som har utspring i opplevelser i eget liv. De sammenligner seg ikke med andre som kan være i samme situasjon, eller som sliter med lignende problemer. Ingen sier at å ha det slik som det de beskriver er vanlig for ungdommer i dag. Derimot viser to av informantene til traumatiske opplevelser som har preget ungdomstiden deres. De forteller også om prosessen fra at voksne anerkjenner og forstår utfordringene og til de kommer inn i et behandlingssystem. De to andre informantene som også fortalte om sin psykiske uhelse, beskrev at utfordringene alt hadde vært til stede i grunnskolen, men at det eskalerte i overgangen til videregående skole.

Ser vi nærmere på psykisk uhelse knyttet til skolefravall, så er det ikke mulig å benytte en isolert forklaring på utfordringene. Ungdommene i dag blir i mye større grad enn tidligere generasjoner eksponert for et virkelighetsbilde skapt av media. Vi vet at det er lett å identifisere seg med det man tror er idealet for andre vellykkete ungdommer. Urealistiske idealer og forventninger kan også være med å skape den subjektive opplevelsen av tilkortkommenhet. Både Bronfenbrenner og Eriksons teorier viser at ungdomstiden er en fase der ungdom trenger ekstra støtte og forståelse. Ungdom kan derfor ikke tillegges ene og alene ansvaret når noe skjærer seg eller de begår uheldige avgjørelser. Som både Madsen og Besly hevder, tillegger samfunnet ungdommene et stort ansvar. Gjennom blant annet opplæring i faget utdanningsvalg og det tverrfaglige temaet livsmestring skal ungdommene gjøres i stand til å håndtere egne valg og eget liv. Dette vil indirekte si at de også bærer ansvaret selv om dette ikke går som forventet. En av informantene beskriver nettopp denne opplevelsen av at det i videregående står og faller på henne selv. Hun er blitt eldre og det er forventninger i omgivelsene om at da skal man fikse de utfordringene man møter.

Samtidig skal vi ikke glemme at livet og ungdomstiden kan romme så mye mer. Som en av informantene sa: «Hadde det bare vært skolen». Selv om ofte skolen som arena vurderes som svært viktig, så må vi ta med at ungdommene lever store deler av sine liv utenfor skoletid (Reegård & Rogstad, 2016). Det forteller oss at livet til ungdommene innbefatter så mye mer enn skolegangen. Psykiske vansker trenger ikke å ha noen direkte sammenheng med opplevelser på skolen, men den psykiske helsen kan medføre større behov for ulike tilpasninger i skolehverdagen. Det kan være utfordrende å kartlegge omfanget av psykiske plager i ungdomsgruppa. Det kan være vanskelig å skille mellom positivt og negativt stress. Samtidig kan økt oppmerksomhet rundt temaet psykisk helse føre til at reaksjoner som tidligere ville blitt definert som normale, i dag blir sykelliggjorte. Det er ikke nødvendigvis forhold ved skolen som skaper problemene, men elever kan streve og derfor trenge et tilrettelagt opplæringsløp i kortere eller lengre perioder. Skolen kan på den måten bidra til at elever får det bedre og kan ha mulighet til å stå i skolegangen sin (Meld. St.21, (2020.2021)).

Funn viser at informantene ikke opplevde å få denne tilrettelegginga i forhold til for eksempel fraværs grensa. Funnene viser tydelige forventninger fra familie, venner og skolesystem om å måtte lykkes med utdanning. De beskriver at avbrudd fra skolegang blir sett på som nederlag og noe negativt. Alle uttrykker klart at eneste alternativ er å fullføre og til slutt komme i mål med en utdanning. Dette vil si at de har opplevd at forventninger skaper et reelt press. Et press som kan være tungt å bære alene, når man ikke opplever å få tilstrekkelig støtte i systemet.

7.3 Relasjoners betydning

Mange av undersøkelsens funn omhandler betydningen av relasjoner. Dette gjelder for eksempel forholdet mellom ungdommen og jevnaldrende venner, foreldre eller lærere. Bronfenbrenners teori beskriver at individets relasjoner og sosiale samhandling foregår på det modellen betegner som mikronivå (Baltzersen, 2020). Her ser vi at ungdommen er en del av mange små sosiale systemer. Disse har en dynamikk som kan endres over tid og de kan også ha påvirkning på hverandre. En endring i et mikrosystem kan altså påvirke relasjonene i et eller flere av de andre mikrosystemene. Dette gjelder både positive og negative hendelser. Oppstår det en konflikt på skolen, vil denne negative endringen også kunne ha betydning for forhold i familien eller relasjoner til andre venner. Flere funn viser at forholdene på skolen også virker inn på samspillet mellom ungdommene og foreldrene. En av informantene sier at hun opplever at skoleutfordringene hennes gjør foreldrene bekymret. Dette medfører dårlig samvittighet hos henne. Et annet funn viser at informanten har tanker om at hun bidrar til at mora blir sliten, lei seg og har det tungt. Funnene indikerer også at foreldrene er orienterte og noe involverte i ungdommens frafallsutfordringer.

Det er også mange funn som sier noe om informantenes relasjoner til lærerne. Disse er av både positiv og negativ art. Positive relasjoner mellom elev og lærer har en vesentlig betydning for elevens både faglig og sosiale fungering i skolen (Nordahl et al., 2016). Undersøkelsens funn bekrefter dette. Alle de fem informantene i prosjektet vektlegger relasjonelle forhold til lærerne sine. Dette gjelder lærere de hadde da de valgte å avbryte opplæringsløpet, men også opplevelsen av lærer som ga støtte da de igjen valgt å komme i gang med skole.

Støttende lærer – elev relasjoner blir trukket fram som viktig av alle. Disse verbene bruker informantene i beskrivelsen av lærere som skaper gode relasjoner: Støttende, åpne, humoristiske, forståelsesfulle, imøtekommende, interesserte i dem som enkeltpersoner og hjelpsomme. Røkenes og Hanssen fremhever forhold som har betydning for å utvikle en god relasjon. Det første er væremåten til fagpersonen som innebærer både imøtekommenhet og interesse (Røkenes & Hanssen, 2012). En av informantene gir en beskrivelse av hvordan hun opplever væremåten til en av lærerne sine. Hun sier at han er klar, tydelig og direkte. Men, samtidig forteller hun at væremåten og måten han kommuniserte på gjorde at det opplevdes som greit. Røkenes og Hanssen (2012) hevder at relasjonen blir viktigere enn hva som blir konkret sagt og gjort. I en trygg relasjon kan kritiske kommentarer bli tatt imot og vurdert som omtanke. Samme kommentar kan bli mottatt som for eksempel sarkasme om relasjonen oppleves som utrygg. Beskrivelsene som informantene gir av de positive lærerrelasjonene, viser det samme. Ungdommene verdsetter den forståelsen og støtten lærer kan gi dem. To funn forteller tydelig om betydningen av lærerens støtte. En av informantene sier at støtten fra kontaktlæreren i ungdomsskolen bidro til at hun i det hele tatt begynte på videregående og en av de andre informantene sier at støtten til kontaktlæreren gjorde at hun kom så langt som hun da gjorde.

Empati er det neste forholdet Røkenes og Hansen sier har betydning for å utvikle en god relasjon. Funnene viser at det å ha en lærer som evner å leve seg inn i dine opplevelser og følelser oppleves som godt. Det kunne for eksempel være gjennom forståelse. En av informantene beskriver at læreren forstod at de gangene hun ikke deltok, så var det fordi hun ikke klarte. Hun opplevde at denne forståelsen gjorde det lettere å kunne møte og delta. En av de andre informantene slet med spising. Hun opplevde at læreren forstod

denne utfordringen og hva det innebar. Han viste det med å si at hun bare skulle ta seg tid til å spise, at det skulle vektlegges mer enn det å være tidsnok til timen. Lærerens evne til empati gjorde også at informantene følte at hun ble tatt på alvor.

Funnene viser at det å bli møtt på en vennlig, løsningsorientert og forståelsesfull måte er viktig for ungdommene. Den subjektive opplevelsen av å bli møtt og forstått er av stor betydning for at hjelpen skal oppleves som brukbar. Viktigheten av gode relasjoner er altså stor for alle informantene.

Dårlige relasjoner kan ha motsatt effekt. I flere av undersøkelsens funn beskriver informantene negative opplevelser med lærerne sine. Relasjoner mellom elever og en lærer, skal være kjennetegnet av profesjonell tilnærming. Selv om partene kan sies å være likeverdige, er den asymmetrisk og innebærer en skjevfordelt maktbalanse. Det vil si at læreren bærer et større ansvar for relasjonens kvalitet, enn det eleven gjør (Sælebakke, 2018). Et par av funnene viser at relasjonen til læreren er utløsende årsak til at eleven slutter på skolen. En av informantene følte at relasjonen til læreren var dårlig. Hun opplevde involveringa fra læreren som mas og at henvendelsene hadde utspring i kun fraværsbekymringer. Hun opplevde ikke at læreren møtte henne med en oppriktig bekymring eller forståelse i forhold til helseutfordringer som hun slet med. Det oppstod over tid flere negative opplevelser. Vi kan si at læreren ikke tok det profesjonelle ansvaret for relasjonen til eleven og bidro ikke til å stoppe den negative spiralen de var kommet inn i.

Et annet funn viser at en lærer som lar seg irritere av en elev, kan også stå i fare for å utsette eleven for krenkende kommentarer. Informanten forteller at hun hadde opplevelser av at læreren ofte brukte henne som et negativt eksempel foran alle i klassen. Læreren brukte navnet hennes og henvendte seg direkte til henne på en nedlatende måte. Nordahl et.al sier at nedsettende bemerkninger og utsagn til en elev fra en lærers side, kan lett ramme selvfølelsen til ungdommen (Nordahl et al., 2016). Dette blir bekreftet i Røkenes og Hanssen, som ytterligere sier at en kommentar kan bli fortolket som sarkasme om relasjonen oppleves som utrygg. Om det asymmetriske relasjonsforholdet mellom elev og lærer ikke ivaretas på en ydmyk måte, kan man få den andre til å føle seg for eksempel dum, redd, avvist, barnslig, hjelpeløs eller skamfull (Røkenes & Hanssen, 2012). Følgen av dette kan bli en utrygg relasjon der ungdommen gruer seg til et møte med den voksne. Et annet funn viser dette. En lærer startet skoleåret med å presisere at han var lærer og med det markerte maktforholdet og autoriteten for elevene. Dette skapte utrygghet hos informantene. Hun ble litt redd for å møte opp i timene og grudde seg for å ta kontakt med denne læreren. Kanskje kunne lærerens kommentar blitt mottatt på en annen måte hos eleven om relasjonen på forhånd var etablert, og det hadde vært et trygt tillitsforhold mellom dem.

7.4 Betydningen av faglig mestring

Av årsakssammenhenger for frafall, er blant annet svake grunnskolepoeng trukket fram (Fyhn et al., 2021). To av informantene forteller at fraværsutfordringene var til stedet alt i ungdomsskolen. Når unge har en ustabil tilknytning til skolen, blir det desto vanskeligere å få tettet de faglige «hullene». På videregående blir dette tydeligere. Pensumet bygger videre på det faglige nivået som skal være tilegnet i løpet av det 10-årige grunnskoleløpet. Fagmengden øker og forventningene til prestasjoner på et høyere faglig nivå tilsvarende. Noen funn viser at informantene beskriver overgangen til videregående som positiv med tanke på å få større ansvar for egen skolehverdag. Samtidig viser andre funn at dette ansvaret også kan oppleves som tungt å bære. Som

en av informantene forteller, opplevde hun det som vanskelig å ta kontakt med læreren sin. Hun sier at ansvaret for å ordne opp og finne ut av ting i stor grad ble lagt på henne nå som hun var elev i videregående skole.

Tre av informantene beskriver matematikkfaget som spesielt vanskelig. De beskriver hjelp og tilpasninger i faget som varierende. En av informantene viser til at dette er personavhengig. Ifølge opplæringsloven har alle rett til tilpasset opplæring. Tilpasset opplæring skal sikre at alle elever får best mulig utbytte av den ordinære opplæringen. Det kan skje ved bruk av ulike arbeidsformer, læremidler, organisering og vurdering. Lærerne må bruke et godt faglig skjønn i arbeidet med å tilpasse opplæringen (Utdanningsdirektoratet, 2017). Det innebærer at læreplanen gir rom for individuelle tilrettelegginger og at det dermed ikke er opp til den enkelte lærer å avgjøre. Det er funn som indikerer at dette praktiseres ulikt. Funnene viser i tillegg betydningen av å se hver enkelt elev og møte dem der de er. De sier også noe om at læreren bærer et ansvar for å få elevene med seg i faget. En av informantene viser til et eksempel der læreren ikke gir seg, men gir hjelp selv om elevene i første runde avviser tilbudet. En annen informant sammenligner undervisningsopplegget i videregående med tilpasningene hun hadde fått i ungdomsskolen. Hun hadde fraværsutfordringer også i grunnskolen, men lærerne hadde vært flinke til å gi henne oppsummeringer og oppdateringer når hun var på plass på skolen. Hun opplevde også at det var større rom for å tilpasse vurderingssituasjonene.

Ingen av informantene i denne undersøkelsen sier at det er de faglige utfordringene som førte til at de sluttet på skolen. Det funnene viser er at det er fraværet som etter hvert gjør det umulig å følge den faglige opplæringa. Resultatet blir derfor at de, på grunn av fravær og manglende faglig opplæring, ikke klarer å gjøre seg vurderbar i fagene. Fraværgrensen i videregående skole ble innført i skoleåret 2016-2017. Formålet var todelt. På den ene siden å stimulere til mer oppmøte og jevnere innsats (Bratholmen, 2018). Samtidig at dette på lengre sikt reduserte frafallet og dermed førte til større fullføringsgrad. Fafo og SSB evaluerte innføringen av fraværgrensa i 2017 til 2019. I evalueringens sluttrapport konkluderes det med at innføring av en fraværgrense bidro til å redusere fraværet i en vesentlig grad. Samlet gikk det gjennomsnittlige fraværet ned med 27 prosent fra tiden før og etter innføringen. Samtidig påpekes det utfordringer med fraværsreglene. Administreringa av ordningen krever en vesentlig tidsbruk for både skolens administrasjon og lærere, samt at ungdommer kan oppleve både stress og press ved å håndtere egne utfordringer sett opp mot denne bestemmelsen. Alle informantene i undersøkelsen viser til utfordringene de har med et høyt skolefravær. Med innføring av fraværgrensens mål følger også en innebygd trussel om at et fravær høyere enn det man har definert som akseptabelt vil gi konsekvenser (Rogstad et al., 2021). Dette finner vi igjen i informantenes bekymringer rundt det å gjøre seg vurderbare i fag. En av informantene forteller om et skoleår preget av sykdom. Hun forteller at læreren kun var opptatt av at hun måtte møte på skolen i stedet for å finne løsninger som hjalp henne med å bestå faget. Fafo-rapporten som evaluerer innføringa av fraværgrensa sier at fraværgrensa ikke blir den riktige løsningen for alle fraværsutfordringer. Noen elevers problemer viser behovet for å supplere fraværgrensa med ulike kompenserende tiltak (Fafo, 2023). Flere av funnene i undersøkelsen støtter dette. Fafo og SSB sin evaluering av innføring av fraværgrensa viser altså at fraværet ble redusert, men at man ikke kunne konkludere med at dette hadde redusert frafallet i videregående skole.

7.5 Betydningen av venner, identitet og tilhørighet

Relasjoner mellom jevnaldrende er viktig for barn og unges utvikling (Nordahl et al., 2016). Eriksons teori vektlegger også samhørighet og fellesskap stor betydning i ungdomsalderen (Aagre, 2014). Dette viser også noen av funnene i undersøkelsen. Særlig en av informantene vektlegger vennerelasjoner og tilhørighet stor betydning for utfordringene som oppstod i videregående. Hun følte det utrygt å miste den sosiale tilhørigheten som hun hadde i ungdomsskolen. Det ble vanskelig å skulle etablere relasjoner til nye klassekamerater. Hun beskriver en følelse av savn. På ungdomsskolen hadde hun følt seg som en av flokken. Nå ble det en utfordring for henne å skulle finne sin nye vei og ta sine selvstendige valg. Dette støtter Ungdata-undersøkelsen. De fleste ungdommer opplever fellesskapet med jevnaldrende som svært viktig. Det er for mange helt avgjørende å ha tilhørighet til en gruppe med jevnaldrende ungdommer. Det innebærer en felles identitet og følelse av sosial samhørighet (Ungdata, 2022).

Å være inkludert og delaktig kan gi positive erfaringer, mens det å stå utenfor det sosiale fellesskapet kan bidra til at man føler seg isolert og ensom (Nordahl et al., 2016). Følelsen av ensomhet gjorde overgangen til videregående svært vanskelig for denne informanten. Hun beskriver opplevelsen av å føle seg ensom. Hun satt alene på do i friminuttene og hadde ingen å være sammen med. Hun beskriver opplevelsen av å miste flokken sin. Nordahl et al. sier at de sosiale erfaringene vil ha noe å si for ungdommen akkurat nå, men også fram i tid. På kort sikt ble dette en av de medvirkende årsakene til at informanten avbrøt skoleåret. På lengre sikt kan den sosiale utryggheten ifølge Erikson føre til isolasjon og tilbaketrekning. I et av funnene sier informanten at hun opplevde henvendelsene fra skolen om å komme tilbake som slitsomt. Hun ønsket bare at alt det vanskelige kunne forsvinne og at hun fikk være i fred.

Ungdomsidentiteten dreier seg også om å speile andre, eller å selv bli speilet. Erikson beskriver ungdomstiden som en fase preget av store fysiske og psykiske forandringer. De unge skal i denne fasen bli trygge på hvem de er, altså sin egen identitet (Aagre, 2014). I det ligger det også mye usikkerhet og kanskje forvirring, og det dukker opp et sterkt behov for å bli anerkjent, likt og godkjent av jevnaldrende. Dette blir en bekreftelse på at du er bra nok der du befinner deg i livet. Funnene viser at informanten som vi her omtaler, har sterke følelser rundt det å miste den trygge forankringen i venneflokken. Hun vektlegger også relasjonen til jevnaldrende som en av årsakene til at hun måtte raskt tilbake til skolen. Ventet hun lengre ville aldersgapet til de hun skulle gå i klasse sammen med være for stort. Det er tydelig at hun vil relatere seg til de som er i samme årsklasse som henne. Hun var oppriktig bekymret for hvordan det skulle gå å få etablert en tilhørighet til yngre medelever.

7.6 Betydningen av OT sin rolle

Med reform 94 og innføring av rett til videregående opplæring, kom også opprettelsen av den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten. Opplæringsloven sier at hovedmålet til OT er å bidra til at ungdommene ender med en formell kompetanse (Lovdata, 1994). I praksis ser vi derimot at OT-veilederne har en dobbel funksjon. De skal hjelpe og bistå, men også stille krav og holde kontroll med elevens utvikling (Saur, 2020). Så ved å innføre OT-ordninga fikk opplæringssystemet både en ny støttefunksjon for ungdommene, men også et tiltak for å øke gjennomføringsgraden av videregående opplæring.

De aller fleste OT-ungdommene har startet i videregående skole, men av ulike grunner sluttet. Det kan ligge en sårhet i å ikke leve opp til både egne og andres forventninger.

Som OT-veileder møter du ungdommer som opplever å mislykkes. Ungdommen trenger gjerne støtte i den prosessen de står i. Også for forholdet mellom ungdom og OT-veileder er betydningen av en god relasjon viktig. Røkenes og Hanssen (2012) hevder at en fagperson må vise både imøtekommenhet og interesse. Dessuten vil evnen til å ta del i ungdommens opplevelser og følelser være nødvendig for å få etablert en god relasjon. Som veileder kan vi anerkjenne opplevelsene og følelsene til ungdommene, men det betyr ikke det samme som å anerkjenne og gi aksept for alle valgene og handlingene som denne har gjort. Det er nødvendig å prøve å forstå, men ikke dømme en handling. Det vil ikke nødvendigvis være slik at man som voksen alltid kan si til en ungdom at det du gjorde er akseptert og lovlig, men man kan lytte og ikke fordømme. På den måten kan man både støtte og oppmuntre ungdommen (Røkenes & Hanssen, 2012).

Alle de fem informantene i dette prosjektet hadde vært i et samarbeid med en OT-veileder. Funnene viser at for noen av ungdommene gjaldt det både i sluttforebyggende arbeid ved skolen og i tiden etter selve avbruddet. For andre gjaldt samarbeid med OT i tiden utenfor skole, og ikke minst for å få hjelp til å komme i gang igjen. En av informantene beskriver hvordan hun hadde nytte av samarbeidet med OT-veilederen. Hun forteller at OT-veilederen hjalp henne til å finne løsninger som hun selv ikke så. Hun forteller om samarbeidet, at de hadde holdt på en stund for å finne ut hvordan planen skulle bli. Hun sier at om ikke OT hadde hjulpet henne, så vet hun ikke om hun hadde kommet seg tilbake til skolebenken. Hun sier at hun i iallfall ikke ville ha sett de mulighetene og løsningene som de landet på. Som veileder, må du møte ungdommen der han eller hun er og innad i OT brukes ofte begrepet «skreddersøm». Det innebærer at oppfølgingen og opplegget rundt ungdommen krever stor grad av tilrettelegging og tilpasninger til den enkelte. Tilretteleggingen må ta utgangspunkt i den enkeltes behov og forutsetninger, men samtidig bygge opp tro og motivasjon for å kunne komme seg videre.

Saur peker på viktigheten av den forståelsen som man har med seg inn i oppgaven som OT-veileder. Det må være rom for å gjøre feil. Moraliserende overfor ungdommene som slutter i skolen fører ikke til noe godt. OT-veilederen har ifølge Saur en mer pragmatisk tilnærming til oppgavene, der målet blir å finne løsninger som på lang sikt kan gi ungdommene en god livskvalitet. Målet kan beskrives som evne til livsmestring, og OT-veilederen er opptatt av viktigheten av å bidra til å gi ungdommene mestringsopplevelser gjennom å finne muligheter og gjerne tenke alternativt (Saur, 2020).

7.7 Individets behov sett opp mot dagens opplæringsystem

Det har vært flere tiltak for å minke andelen med ikke bestått eller fullført. Noen av disse har vært offentlige programmer som for eksempel *Satsing mot frafall* (2003-2007) og *Ny giv* (2010-2014). Men, frafallstallet holder seg like fullt stabilt høyt (Oldervik, 2020, s. 53). Evalueringer konkluderer med at man ikke finner det tiltaket som skaper de store endringene. Opplæringsmyndighetene tilbyr et opplæringsløp som man ønsker at flest mulige skal passe inn i. Samtidig viser frafallstallene at det ikke gir rom for alle. Ut fra dette, kan det være grunn for å tro at det politiske samfunnet ikke fanger opp den komplekse årsakssammenhengen som gjør at ikke alle fullfører utdanningen sin (Thrana, 2016). I ungdomsgruppa finnes et mangfold av ulike individer. Noen ungdommer vil trenge lengre tid, eller velge andre veier enn det majoriteten gjør (Vogt, 2017). Dette bør opplæringssystemet derfor ta hensyn til.

I dette prosjektet har informantene gjort flere omvalg og hatt avbrudd. Noen lykkes av ulike grunner ikke på første eller andre forsøk, men må kanskje ha flere muligheter til å prøve. Ungdom i dag blir møtt med en rekke forventninger i forhold til veien mot et voksenliv. Det blir slått fast at et normert utdanningsløp skal gjennomføres, og at man tidlig skal kunne stake ut sin vei mot en yrkeskarriere. En skal helst på forhånd vite hvor en skal ende, noe som i liten grad åpner for alternative veier. Når det oppstår et avbrudd, vil vanligvis reaksjonen fra systemene være at man prøver å få ungdommen tilbake til opplæring eller eventuelt i at arbeidstiltak. Dette gjennom at OT og Nav blir ansvarliggjort for oppfølging av ungdommene som avbryter skolegangen sin. Avbruddet i iverksetter dermed mekanismer i systemet som skal prøve å gjennomrette en ønsket normal situasjon som er å få ungdommen tilbake til skole (Thrana, 2016). Dette behøver ikke å sammenfalle med ungdommens opplevelse. Som et av funnene viser så opplevde en av informantene det som godt å få en avklaring på en slitsom skolesituasjon. For ungdommen beskrev at et brudd med skolen opplevdes som en lettelse. Som en av informantene sa: «Det var en mulighet til å komme seg ovenpå igjen». Et annet funn sier at det å kunne gjøre noe annet enn skole et år opplevdes som godt. Dette vil si at avbruddet kunne oppleves som en avklaring på en vanskelig situasjon, men i etterkant også beskrives som en positiv erfaring. Disse funnene viser dermed at et avbrudd også kan vendes til en positiv utviklingsmulighet for ungdommen.

Det er ikke alltid at skole er det riktige alternative for ungdommen. Som en av informantene fortalte, så ønsket hun jo egentlig å gå på skole, men det ble for mye og det gikk ikke. Hun opplevde det som rart, men godt da hun fikk avbrudd i skolegangen. Hun beskriver det som at hun fikk puste. Hun kaller det et friår der hun fikk tid til å ta vare på helsa, og der hun samlet energi og på ny prøvde å finne motivasjon for å fortsette.

Informanten snakker om hvordan hun skal bruke året som et friår til å prøve å finne gnisten igjen. Dette utsagnet kan være sammenfallende med andre ungdommers løsninger på problemer i eget liv. I NOVA-rapporten *Stress og press blant ungdom* oppsummerer forskerne med at en fellesnevner er at ungdommene gjennom sine løsninger mener at det bare er de selv som kan endre situasjonen (Madsen, 2018). Ungdommene hadde ingen forslag om å eventuelt fjerne kilden som forårsaker stresset, eller å redusere det ytre presset. Noe som gir opphav til løsningsforslag som involverer individuelle løsninger og ytterligere ansvarliggjøring av den enkelte ungdom. Dette viser hvordan samfunnet vårt forventer at ungdommene skal klare å styre seg selv og ta ansvar for sin situasjon.

Funnene viser at for fire av de andre informantene, fikk tiden utenfor skole mer jobbpreget-innhold. En av informantene sier at hun opplevde det som positivt å ha noe å gjøre, og at hun samtidig tjente litt penger. Ikke minst ble foreldrene beroliget av at hun hadde noe å gjøre og at hun ikke bare ble liggende hjemme i senga si. Samtidig sier hun at dette var bare midlertidig. Hun hadde hele tiden en plan om å starte opp på skole igjen til neste skoleår. Flere funn i undersøkelsen viser at både lærere, foreldre og ungdommen selv gjerne blir bekymret når skoleløpet ikke blir som forventet.

Vogt påpeker i sin artikkel *Vår utålmodighet med ungdommen* at ulike livsløp i ung voksen alder kan ses på som en del av et naturlig mangfold, på den måten at noen trenger mer tid eller velger andre veier enn majoriteten. Noen lykkes av ulike grunner ikke på første eller andre forsøk, men må kanskje ha flere muligheter til å prøve (Vogt, 2017). En av informantene beskriver hvordan hun opplever de voksne. Hun tror ikke at

mange voksne tenker på at det foregår mer i livet til ungdommer enn bare skole, kanskje viktigere ting.

Ungdom i dag blir møtt med en rekke forventninger i forhold til veien mot et voksenliv. Det blir slått fast at et normert utdanningsløp skal gjennomføres, og at man tidlig skal kunne stake ut sin vei mot en yrkeskarriere. Dette er en norm som blir kjent og innlært gjennom oppveksten i det norske samfunnet. En skal helst på forhånd vite hvor en skal ende, noe som i liten grad åpner for alternative veier. Vogt fremhever viktigheten av å vise noe toleranse, og utvide normalitetsbegrepet i forhold til gjennomføring av videregående utdanning. Samfunnet bør vise mer tålmodighet med de unge. Ved å endre på muligheter for omvalg, utdanningstid og åpne for alternative opplæringsløp, kan man minske faren for stigmatisering og dermed også utenforskap.

7.8 Ungdommenes tanker om veien videre

I et av funnene sier informantene at hun har lært noe av utfordringene i skoleløpet. Hun forteller at hun har utviklet seg til å være mer åpen og til å kunne bedre se løsninger. På den andre siden, kan opplevelsen av å ikke lykkes virke demotiverende og ødeleggende. En av de andre informantene viser til en annen opplevelse av det hun har vært igjennom. Hun sier at de negative opplevelsene gjør det vanskelig å snakke om sine framtidsdrømmer. Hun opplevde å miste drømmene for fremtiden og at opplevelsene av å mislykkes ødela gnisten og håpet for tiden framover. Ser vi disse funnene opp mot Eriksons teori, så sier teorien at følelser og selvoppfatning kan knyttes til hva vi har erfart og opplevd i tidligere utviklingsstadier. Dette vil i sin tur bli med over til det kommende stadiet og sette sitt preg på hvordan oppgavene man møter her blir løst. Dette gjelder både positive og negative erfaringer. Et annet funn viser nettopp et positivt utviklingstrekk for informantene. Her forteller hun at gjennom avbruddsprosessen, har hun lært at det alltid finnes en utvei og at alt ikke behøver å være så mørkt som man først tror. Hun har nå lagt en plan der hun i første omgang skal gå mot et fagbrev, for så å se om det på lang sikt kan være aktuelt med en høyskoleutdanning.

Når det gjelder veien videre, er det viktig å merke seg at alle informantene har gjort et eller flere forsøk på å komme i gang med skolegangen på nytt. OECD sin rapport *Education at a Glance* (OECD, 2018) viser at mer enn to tredjedeler av ungdom opplever en kortere eller lengre periode der de står utenfor utdanning og arbeid mens de er i alderen 16 til 23 år (Normann & Hetland, 2021). Det pekes på at det ikke nødvendigvis er de korte episodene med utenforskap som skaper problemer. Det er derimot lengre perioder utenfor arbeid og utdanning som hindrer oppbygging av kompetanse, ferdigheter og erfaring. Undersøkelsen konkluderer med at dette kan føre til varige negative effekter på fremtidige yrkes- og karrieremuligheter (Normann & Hetland, 2021). Informantene i denne oppgaven er tydelige på at de har planer om å fullføre skolegangen. Det er ingen av dem som kommer opp med at skole aldri vil være aktuelt igjen. I Ungdataundersøkelsen 2022 svarer 90 prosent av respondentene at de tror at de vil fullføre videregående (Ungdata, 2022). Dette samsvarer med funn i denne oppgavens undersøkelsen. Funnene viser at informantene har søkelyset på å komme i gang igjen og at de har et ønske om å kunne fullføre og få en utdanning.

7.9 Oppsummering

Funnene viser kompleksiteten i frafallstematikken. Skal hendelsene og erfaringene gi mening, må de ses i sammenheng med det norske opplæringssystemet og dessuten forståelsen av samspill og utvikling i ungdomsfasen.

Det er ikke en enkelthendelse, men derimot mange ulike utfordringer som er med på å bidra til at ungdommer slutter underveis i opplæringsløpet sitt. Funnene i denne undersøkelsen viser at frafall må ses som en prosess som gjerne starter lenge forut for selve avbruddet.

Ungdommene forteller blant annet om utfordringer med overgangen fra grunnskole til videregående, tap av vennerelasjoner, vanskelige relasjoner til lærere på skolen og utfordringer med egen psykisk helse. Dette er faktorer som i stor grad var med på å påvirke elevens evne til å møte opp på skolen og som førte til et høyt fravær. Høyt fravær og ikke vurderingsgrunnlag førte så til det endelige avbruddet i skolegangen. Informantene uttrykker at livet rommer flere utfordringer enn bare skolegang. De ønsker å bli møtt av en skole som i større grad evner å ta innover seg nettopp denne realiteten. Fraværreglene og krav om fysisk oppmøte bør i større grad enn i dag kunne ha individuelle tilpasninger. Videre opplyser informantene at de alle har et mål om å fullføre skolegangen. Forventningene fra heim og omgivelser er tydelige på at skole skal man gjennomføre.

Funnene er drøftet opp mot oppgavens teoretiske rammeverk. Erik Homburger Eriksons teori og Uri Bronfenbrenners modell, samt teori om relasjoner og psykisk helse, hjelper oss til å forstå at årsakene til informantenes avbrudd kan ses i lys av ungdommenes manglende forutsetninger til å løse nye utfordringer, eller ved å se på manglende samarbeid og støtte i fra de ulike miljøene som ungdommen er knyttet til.

8 Avsluttende refleksjon

I siste del av masteroppgaven, vil jeg komme med en oppsummering av forskningsarbeidet. Det vil bli en refleksjon rundt resultatet, før jeg til slutt vil løfte blikket og komme med noen innspill i forhold til hva som kan være mulige veier videre for dette arbeidet.

8.1 Oppsummering

Forskningsprosjektet er belyst ut fra problemstillingen: *«Hvordan forstå frafall utfordringene i videregående opplæring i lys av fem ungdommers egne opplevelser og erfaringer med avbrudd i skole.»*

For å kunne besvare denne problemstillingen, gjennomført jeg semistrukturerte dybdeintervju med fem ungdommer i alderen 18-21 år. De har alle opplevd et eller flere avbrudd i det videregående opplæringsløpet sitt.

En kort oppsummering av oppgavens hovedtrekk vil være følgende:

Myndighetene har et ønske om at flest mulige gjennomfører utdanning for å ha et samfunn med et visst utdanningsnivå og med tilstrekkelige kompetanse. Utdanning vil også i større grad føre til at samfunnsdeltakerne kan ivare ta forhold som egen helse og økonomi, noe som vil påvirke deres muligheter til et godt liv. Alle er pliktige til å gjennomføre 10-årig grunnskoleutdanning, mens man har rett, men ikke plikt til videregående opplæring. Dette innebærer at man i utgangspunktet har en valgfrihet, men funnene viser at det ligger sterke og tydelige forventninger om at videregående opplæring skal gjennomføres. Dette støttes av blant annet Ung dataundersøkelsen (2022).

Når det gjelder gjennomføringsgrad, så har Norge et sammenlignbart utfordringsbilde med andre Europeiske land (Eurofound, 2022). Årsakene til frafall kan være mange, men forskning har identifisert noen felles trekk ved de som avbryter utdanninga si (Markussen, 2016). Dette er forhold ved kjønn, tilhørighet, sosial bakgrunn og tidligere skoleprestasjoner. Lave grunnskolepoeng blir gitt som den viktigste grunnen til at elever ikke gjennomfører (Utdanningsdirektoratet, 2022). Andre sentrale forhold som norsk forskning peker på er foreldrenes utdanningsbakgrunn (Fyhn et al., 2021), fravær (Antonsen & Anvik, 2016) og psykososiale forhold (Frostad, 2015). Funnene i denne oppgaven vektlegger utfordringer med overgangen til videregående skole, relasjoner og psykisk uhelse. I flere av funnene ønsker informantene å få frem at det ikke nødvendigvis er forhold ved skolen som skaper problemene, men at skolen må bli bedre til å forstå og tilrettelegge i perioder der de har det vanskelig.

I vår tid, er det i større grad enn tidligere opp til enkeltmennesket å ta valg og velge retning i eget liv (Börjeson & Røise, 2017). Synet på ungdomstid og ungdomsliv får en individualistisk tilnærming, og faren er at ungdommen selv må bære alt ansvaret for at det lykkes eller mislykkes (Saur, 2020). Oppgavens funn viser derimot at trygge, gode relasjoner har stor betydning for ungdommene. Det kommer tydelig fram hvor viktig støtte er. Funnene viser at spesielt i overgangen fra grunnskolen, kan noen ungdommer ha behov for ekstra støtte og oppfølging. Dette ser vi også i både Bronfenbrenners

modell og i Eriksons teori. En god relasjon og støtte i en vanskelig periode i ungdomslivet, kan bidra til at man kommer styrket ut av det. Videre at man kan være rustet til å møte nye utfordringer som vil komme senere i livet.

En streng definisjon på frafall, øker faren for stigmatisering og dermed også utenforskap (Vogt, 2017). Funnene viser at ungdomstiden rommer så mye, og at det bør innebære en aksept for at man kan gjøre feilvalg. Oppgavens funn indikerer at utdanningssystemet må gi større rom for omvalg og muligheter for lengre tid for gjennomføring enn det som er gjeldende i dag. En bedre og mer nyansert forståelse av hvorfor elever dropper ut av skolen kan være et bidrag til å iverksette en effektiv innsats som kan redusere frafall i videregående (Holen, 2014).

Forskningsfunnene gir oss ikke grunnlag for å snakke om en felles gyldig forståelse av frafall. Studien skal derfor ikke gi et svar på hvordan alle utfordringer skal løses, men tvert imot være et bidrag til å åpne opp for en refleksjon i forhold til det norske opplæringssystemet. Funnene gir et verdifullt innblikk i prosesser som på mange måter er unike, men som til tross for det kan inneholde noen felles trekk med andre unge i samme situasjon. Resultatene viser at veien blir ikke den samme for alle, og noen ungdommer må ha flere forsøk for å nå målene sine.

8.2 Refleksjoner knyttet til eget forskningsprosjekt

Dette har vært et lærerikt prosjekt. Igjennom prosessen, har jeg gjort en rekke vurderinger og valg. Med oppgavens problemstilling ville jeg rette søkelyset mot frafallsutfordringene i den videregående skole. Jeg ønsket å belyse temaet gjennom de opplevelser som ungdommene selv hadde erfart. Samtalene med Siri, Eva, Heidi, Kine og Randi har gitt meg en forståelse for flere forhold som jeg ikke tidligere har reflektert over. Det var overraskende å høre hvor sterkt tanken på å komme tilbake til skolen for å fullføre var hos de alle. Samtidig hadde jeg trodd at systemet hadde en forståelse for psykiske utfordringer, noe de mente ikke stemte. De har også bekreftet min tro på betydningen av å se bak systemet og se det enkelte menneske der det befinner seg. Som det ble sagt: Livet handler ikke bare om skole. Samtidig ser jeg at utfordringene man eventuelt har på andre arenaer vil prege skolegangen. Uansett utfordringer forteller informantene om betydningen av støtte og trygge relasjoner. Dette gjelder både i forhold til lærere, foreldre og jevnaldrende. Den innsikten som jeg fikk ta del i igjennom mine informanter, vil på en positiv måte sette preg på mitt videre arbeid med ungdommer.

Jeg gikk inn i prosjektet med en forståelse av hvordan jeg trodde en slik forskningsprosess skulle forløpe. Mye ble annerledes enn det jeg først antok. Jeg hadde tanker om et effektivt og kronologisk forløp, noe som slett ikke ble tilfelle. Alt har tatt lengre tid og arbeidsprosessen oppleves nå i etterkant som omfattende. At prosessen har tatt lang tid har også sine fordeler. Jeg har brukt tid til refleksjon og diskusjon med andre. I tillegg har jeg lest mye for å finne relevant litteratur og forskning. Det har vært lærerikt og interessant å få muligheten til å fordype seg i et emne. Jeg ser også at man gjør valg som legger føringer for videre utforming av prosjektet og som det ikke er så enkelt å gå tilbake og endre på.

For dette prosjektet har den empirinære tilknytningen stått sterkt, og jeg mener å ha fått det tydelig fram gjennom utformingen av selve masteroppgaven. Tidligere i oppgaven har jeg beskrevet refleksjoner rundt noen av de etiske forholdene et slikt arbeid kan innbefatte. Her mener jeg selv å ha erfart viktigheten av å ivareta informantene på en etisk forsvarlig måte. Jeg mener at funnene som jeg til slutt presenterer er av stor verdi

om man ønsker å komme nærmere inn på ungdommenes opplevelser og erfaringer med opplæringssystemet. Om resultatet kan bidra til refleksjon rundt frafall og utenforskap, så er det for meg et viktig bidrag for å kunne fargelegge tallene som vi kan lese i statistiske undersøkelser rundt temaet.

8.3 Innspill til videre forskning

Oppgavens forskningsfunn gir ikke grunnlag for å snakke om en felles gyldig forståelse av frafall. Studien skal derfor ikke gi et svar på hvordan alle utfordringer skal løses, men tvert imot, være et bidrag til å åpne opp for en refleksjon i forhold til ungdommenes erfaringer med det norske opplæringsystemet. Funnene gir et verdifullt innblikk i prosesser som på mange måter er unike, men som også inneholder noen sammenlignbare trekk. Formålet med studiet var å løfte fram ungdommers egne opplevelser og erfaringer med frafall i videregående opplæring.

Skulle man jobbet videre med tematikken, er det flere muligheter. Det ville vært spennende å kunne utvide utvalget informanter slik at man kunne få frem en enda bredere representasjon av ungdommer. Min undersøkelse har klare avgrensinger i forhold til både utvalgets størrelse og bredde. Trolig ville resultatet blitt et annet om utvalget hadde vært bredere med tanke på for eksempel kjønn, kulturbakgrunn og geografisk tilknytning.

Man har også kunne tatt forskningen i en annen retning ved å fordype seg i større grad i forhold til et av hovedfunnene. Det kunne da vært mulig og innhentet et større utvalg hvor man gikk videre inn på for eksempel temaet overgangen mellom grunnskole og videregående skole.

Referanser

- Antonsen, K.M, Anvik, C. & Wahldahl, R.H. (2016). *Jeg skulle ikke være en av de som slutter, liksom! Frafall og tiltak i videregående opplæring i Lofoten*. Nordlandsforskning.
- Baltzersen, R. (2020). *Pedagogikk i lærerutdanningen*. Pressbooks.
- Berglie, C. (2020). Videregående opplæring i Norge - et historisk bakteppe. I Oldervik, H., Saur, E. & Ulleberg, H.P (Red.). *Et mangfold av kvaliteter i videregående utdanning* (s. 40-56). Universitetsforlaget AS.
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017, august). Folkehelse og livsmestring i skolen. *Tidsskrift for Norsk psykologforening*.
- Bratholmen, N. L. (2018). *SSB ANALYSE 2018/08: Fravær i videregående skole*. Hentet fra ssb.no: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterer-og-grunnskolefravaer-kan-pavirke-fravaeret-i-videregaende-2018-08>
- Börjeson, M. & Røise, P. (2017). *Ungdomscoaching*. Vigmostad & Bjørke AS.
- Erasmus+. (2020, desember). *Skal redde skoleungdom i hele Europa*. Hentet fra erasmusspluss: <https://erasmuspluss.no/aktuelt/skal-redde-skoleungdom-i-hele-europa>
- Eriksen, I. (2018). *Stress og press blant unge i dag*. Helsedirektoratet og Barne- og likestillingsdepartementet.
- Eurofound. (2022, september). *NEETs*. Hentet fra Eurofound: <https://www.eurofound.europa.eu/topic/neets>
- Fafo. (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen*. Utdanningsdirektoratet.
- Frostad, P.M. (2018, februar). Fra ungdomsskolen til videregående skole. Faktorer som predikerer elevens intensjon om å slutte på skolen. *Psykologi i kommunen*, s. 27-40.
- Fyhn, T., Radlick, R. & Sveinsdottir, V. (2021). *Unge som står utenfor arbeid, opplæring og utdanning. En analyse av unge i NEET kategorien*. NORCE.
- Haugan, J. & Kvello, Ø. (2019). *Selvinnsikt og profesjonalitet*. Vigmostad&Bjørke AS.
- Haugen, R.S. (Red.). (2017). *Barn og unges læringsmiljø 3 - Med vekt på sosiale og emosjonelle vansker*. Cappelen Damm akademiske.
- Havik, T. & Ingul, Ø. (2021, september). Hvordan forstå skolevegring. *Grenser i utdanning*, s. 1-11.
- Helsedirektoratet. (2015). *Trivsel i skolen*. Helsedirektoratet.

- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen*. Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Huitfeldt, I., Kirkebøen, L. & Strømsvåg, S. (2018). *Fullføring av videregående opplæring og effekter av tiltak mot frafall, Sluttrapport fra effektevalueringen av Overgangsprosjektet i Ny GIV*. Statistisk sentralbyrå • Statistics Norway.
- Imsen, G. (2014). *Elevens verden* (5.utg.). Universitetsforlaget.
- Innlandsstatistikk. (2023, mai). *Utdanning og kompetanse*. Hentet fra Innlandsstatistikk.no: <https://www.innlandsstatistikk.no/utdanning-og-kompetanse/videregaende/>
- Kjelstadli, K. (2019). *Fortida er ikke hva den en gang var* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- Kleven, T. & Hjordemaal, F.R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Fagbokforlaget.
- Kunnskapsdepartementet. (2018). *Ungdom i utenforskap*. Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 15. august). *Rekordmange fullfører videregående skole*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/rekordmange-fullforer-videregaende-skole/id2992627/>
- Kunnskapsdepartementet. (2023, 7. juli). *Stortinget har vedtatt ny opplæringslov*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stortinget-har-vedtatt-ny-opplaringslov/id2989693/>
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O.J., Hauge, T.E., Homme, A.D. & Manger, T. (2015, juli). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. Hentet fra Utdanningsforskning.no: <https://utdanningsforskning.no/globalassets/frafallrapport2015-kunnskapssenteret.pdf>
- Lovdata. (1994, 5.februar). *Forskrift om den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten*. Hentet fra Lovdata.no: <https://lovdata.no/dokument/LTI/forskrift/1994-05-02-469>
- Lovdata. (1998, 17. juli). *Opplæringsloven*. Hentet fra Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Løkke, P. (2022, 1. april). Psykoanalytiske teorier om ungdom. *Psykologtidsskriftet*.
- Madsen, O. (2018). *Generasjon prestasjon - hva er det som feiler oss?* Universitetsforlaget AS.
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010–2011.NIFU-rapport nr. 6*. NIFU.
- Markussen, E. (2011, januar). Frafall i videregående opplæring - i Norge og andre land. *Bedre skole*.
- Markussen, E. (2016). Forskjell på folk! I Reegård, K. & Rogstad, J. (Red), *De frafalne - Om frafall i videregående opplæring* (s. 22-61). Gyldendal Akademisk.

- Markussen, E. (2016). De` hær e` kke nokka for mæ. I Reegård, K. & Rogstad, J. (Red), *De frafalne - Om frafall i videregående opplæring* (s. 154-172). Gyldendal Akademisk.
- Mathisen, A. (2018, februar). Identitet . Om å være seg selv sammen med andre. *Steinerbladet*.
- Meld. St.6 (2019–2020). *Tett på – tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage, skole og SFO*. Kunnskapsdepartementet.
- Meld.St.21. (2020-2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden*. Kunnskapsdepartementet.
- Nordahl, T., Flygare, E. & Drugli, M.B. (2016, 18. mars). *Relasjoner mellom elever*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/sosial-laring-gjennom-arbeid-med-fag/Relasjoner-mellom-elever/>
- Normann, T. & Hetland, A. (2021, 29. november). *Unge som faller utenfor og deres inntektsutvikling*. Hentet fra SSB: <https://www.ssb.no/inntekt-og-forbruk/inntekt-og-formue/artikler/unge-som-faller-utenfor-og-deres-inntektsutvikling>
- NOU 2019:2 (2019, januar). Hentet fra Fremtidige kompetansebehov II: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-2/id2627309/>
- Næss, S. (2023, 6. desember). *Lavere økning i gjennomføringsgrad*. Hentet fra SSB.no: <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering/artikler/lavere-okning-i-gjennomforingsgrad>
- OECD. (2018). *Education at a Glance 2018. Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris.
- OECD. (2023), *Education at a Glance 2023 Sources, Methodologies and Technical Notes*, OECD Publishing, Paris, <https://doi.org/10.1787/d7f76adc-en>.
- Oldervik, H. & Saur, E. (2020). *Ungdom i oppvekst og utdanning*. Universitetsforlaget.
- Oldervik, H., Saur, E., & Ullenberg, H. (red.). (2020). *Et mangfold av kvaliteter i videregående utdanning*. Universitetsforlaget.
- Reegård, K. & Rogstad, J. (red.). (2016). *De frafalne - Om frafall i videregående opplæring*. Gyldendal Norske Forlag.
- Rogstad, J., Bjørnset, M., Drange, N., Gjefsen, H. & Kindt, M. (2021). *Fraværsgrensen i videregående skole: Perspektiver, konsekvenser og erfaringer*. Cappelen Damm Akademiske NOASP.
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out. Why students Drop-Out from High School and what can be done about it*. Harvard University Press.
- Røkenes, O. & Hanssen, P.H. (2012). *Bære eller briste - kommunikasjon og relasjon i arbeid med mennesker* (3.utg). Fagbokforlaget.
- Saur, E. (2020). Oppfølgingstjenesten - skolens bricoleurer. I Oldervik, H. & Saur, E. *Et mangfold av kvaliteter i videregående utdanning* (s. 173-190). Universitetsforlaget.
- Skau, G. (2018). *Gode fagfolk vokser - Personlig kompetanse i arbeid med mennesker* (5.utg.). Cappelen Damm.

- Spurkeland, J. (2017). *Relasjonskompetanse* (2.utg.). Universitetsforlaget.
- SSB. (2023, 12. juni). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra [ssb.no: https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering](https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering)
- Sælebakke, A. (2018). *Livsmestring i skolen - Et relasjonelt perspektiv*. Gyldendal Akademiske.
- Sønstebo, I. (2015). *Psykisk helse i alt vi gjør - men hvordan?* Norsk psykologforening.
- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse* (5.utg.). Fagbokforlaget.
- Thrana, H. (2016). Ungdommenes forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I Reegård, K. & Rogstad, J. (Red.). *Om frafall i videregående opplæring* (s. 89-111). Gyldendal Akademisk.
- Tjora, A. (2021). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis. 4.utgave*. Gyldendal Norsk Forlag.
- Ungdata. (2020, 23. januar). Hentet fra Press og psykiske plager blant unge: <https://www.ungdata.no/stress-press-og-psykiske-plager-blant-unge/>
- Ungdata. (2022). *Ungdata-rapport 2022*. OsloMet, Velferdsinstituttet NOVA.
- Utdanningsdirektoratet. (2017, 1. september). *Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/3.-prinsipper-for-skolens-praksis/3.2-undervisning-og-tilpasset-opplaring/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021, 20. mai). *Kodeverk for oppfølgingstjenesten (OT)*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/Kodeverk-for-oppfolgingstjenesten/>
- Utdanningsdirektoratet. (2022). *Utdanningsspeilet 2022*. Udir.
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 10. august). *Tall og forskning*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/tall-og-forskning/statistikk/statistikk-videregaende-skole>
- Utdanningsdirektoratet. (2022, 23. september). *Fravær i videregående*. Hentet fra Udir.no: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fravar/fravar-i-videregaende>
- Vogt, K. C. (2017, 5. januar). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, s. 105-119.
- Webområde for Trøndelag fylkeskommune. (2023, 21. juli). Hentet fra Årshjul for helhetlig elevoppfølging - Trøndelag fylkeskommune: <https://www.trondelagfylke.no>
- Aagre, W. (2014). *Ungdomskunnskap - hverdagslivets kulturelle former* (2.utg.). Fagbokforlaget.

Vedlegg

Vedlegg 1: Godkjent meldeskjema til Sikt

Vedlegg 2: Informasjonsbrev

Vedlegg 3: Koder til bruk i Vigo-OT

Vedlegg 4: Forespørsel fra den fylkeskommunale administrasjonen

Vedlegg 5: Intervjuguide

Vedlegg 1



[Melteskjema](#) / [Masteroppgave i studiet "Rådgivning for barn og unge"](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer	Vurderingstype	Dato
549492	Standard	07.02.2023

Tittel

Masteroppgave i studiet "Rådgivning for barn og unge"

Behandlingsansvarlig institusjon

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

Prosjektansvarlig

Nassira Essahli Vik

Student

Veronica Åsgard

Prosjektperiode

01.09.2022 - 31.12.2023

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 lovlege grunnlaget gjelder til 31.12.2023.

[Melteskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Sikt 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.

TYPE PERSONOPPLYSNINGER

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold.

VURDERING BEHOV FOR DPIA

Prosjektet behandler sensitive personopplysninger/særlige kategorier av personopplysninger om sårbare personer, ungdommer over 18 som er i den fylkeskommunale opplæringstjenesten.

Vanligvis krever dette en mer omfattende vurdering (DPIA). Vi mener det likevel ikke er høy risiko for personvernet og at prosjektet derfor ikke trenger en DPIA.

Dette fordi:

- Alle forskningsdeltakere får informasjon
- Alle forskningsdeltakere samtykker
- Rakutteringen sørger røtt frivillighet
- Det behandles få sensitive opplysninger
- Få personer har tilgang
- Personopplysninger anonymiseres fortløpende
- Varigheten av behandlingen er kort

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Vi har vurdert at du har lovlig grunnlag til å behandle personopplysningene, men husk at det er institusjonen du er ansatt/student ved som avgjør hvilke databehandlere du kan bruke og hvordan du må lagre og sikre data i ditt prosjekt. Husk å bruke leverandører som din institusjon har avtale med (f.eks. ved skytjening, nettparreskjema, videosamtale et.)

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

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Se våre nettsider om hvilke endringer du må melde: <https://sikt.no/melde-endringer-i-meldeskjema>

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i et forskningsprosjekt?

«Hvordan bidra til å kunne forhindre frafall i videregående opplæring. En kvalitativ studie av ungdommers betraktninger rundt egne opplevelser knyttet til frafall i videregående skole.»

Dette er en henvendelse til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å løfte fram opplevelser og erfaringer rundt det å ikke være i opplæring. Dette skrivet gir deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Om du etter å ha lest informasjonsbrevet tenker at dette er et forskningsprosjekt som du har lyst til å delta i, ta kontakt ☺

Send meg gjerne en sms: Veronica Åsgard, 99536031

Formål

Jeg heter Veronica Åsgard. Jeg har tidligere jobbet som mange år som lærer. I dag jobber jeg i elevtjenesten ved Ytre Namdal videregående skole. En del av stillingen min er å være veileder i den fylkeskommunale Oppfølgingstjenesten (OT). Noen av oppgavene som OT-veileder innebærer å komme i kontakt med ungdom som har avbrudd i skolegang eller i læretid. For tiden er jeg også student ved Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU, Trondheim. Som avslutning på dette studiet, skal jeg jobbe med et masterprosjekt som heter «Hvordan bidra til å kunne forhindre frafall i videregående opplæring. En kvalitativ studie av ungdommers betraktninger rundt egne opplevelser knyttet til frafall i videregående skole.»

I den forbindelse, skal jeg skrive en oppgave hvor jeg ønsker å intervju ungdom som har hatt avbrudd, eller ikke fullført videregående opplæring. Jeg ønsker å se nærmere på ungdommenes tanker og refleksjoner rundt denne prosessen. Det er et ønske om å få fram ungdommens stemme i diskusjonene rundt frafall i skolen. Tanken er at ungdommenes refleksjoner og opplevelser er et viktig bidrag til utvikling av kunnskap omkring frafallproblematikken. Jeg presiserer at formålet med dette arbeidet ikke er å se på årsaker til frafall, men å sette søkelys på ungdommenes refleksjoner og opplevelser av utdanningssystemet. All informasjon vil bli behandlet med stor varsomhet og informantene og deres opplysninger vil selvfølgelig bli anonymisert.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Institutt for pedagogikk og livslang læring ved NTNU, Trondheim

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du har mottatt en sms fra den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten med en lenke til dette informasjonsbrevet. Årsaken til at nettopp du får spørsmål om å delta er at du gjennom egne opplevelser og erfaringer har kunnskap om temaet. Tanken er at du med dine meninger og refleksjoner skal få bidra inn i dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

I dette prosjektet vil opplysningene bli innhentet gjennom intervju med hver enkelt informant. Intervjuet vil foregå som en uformell samtale med meg, og vil vare i omtrent en

time. For å være sikker på at jeg ikke misforstår noe og for å få med meg alt du sier, vil det bli gjort et lydopptak av intervjuet. Når prosjektet er ferdig, vil alle opptak bli slettet. All informasjon som blir brukt i oppgaven vil bli anonymisert og bli behandlet i samsvar med Datatilsynets retningslinjer for personsensitive opplysninger.

Dersom du kan tenke deg å delta, vil vi inngå en avtale om tidspunkt og gjennomføring av samtalen. Vi kan gjerne bruke mobil eller teams om det passer deg best.

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. Det er viktig å presisere at ingen informasjon som du deler med meg vil påvirke din skolegang, eller ditt forhold til eventuelt lærere, medelever eller din OT-veileder.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrevet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Alle opplysninger vil bli konfidensielt behandlet av meg. Jeg har taushetsplikt. Personopplysninger vil anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner i oppgaven. Det er frivillig å delta, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli slettet.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 31. desember 2023. Opplysningene vil slettes når prosjektet avsluttes. Lydopptak fra intervjuet vil også slettes når prosjektperioden er over. Personopplysninger vil anonymiseres slik at det ikke vil være mulig å kjenne igjen enkeltpersoner i oppgaven.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Institutt for livslang læring ved NTNU, Trondheim har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer eller benytte deg av dine rettigheter, kan du ta kontakt med meg, Veronica Åsgard, telefon 99536031 eller på e-post: veras@trondelagfylke.no

Du kan også kontakte:

Institutt for Pedagogikk og livslang læring ved NTNU, Trondheim

Veileder for oppgaven er Nassira Essahli Vik, Førstemanuensis

Telefon: 73592373

Mailadresse: nassira.e.vik@ntnu.no

Institutt for pedagogikk og livslang læring

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med: Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Veronica Åsgard

Masterstudent ved studiet Rådgivning for barn og unge, NTNU

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet

«Hvordan bidra til å kunne forhindre frafall i videregående opplæring. En kvalitativ studie av ungdommers betraktninger rundt egne opplevelser knyttet til frafall i videregående skole»

Jeg har også fått anledning til å stille spørsmål som gjelder prosjektet.

- Jeg samtykker til å delta i intervju.
- Jeg samtykker til at anonymiserte opplysninger gitt av meg kan brukes i prosjektet.
- Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3



Trøndelag
fylkeskommune



Vigokoder for den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten

ELGS	Elev i gr.sk – OT jobber forebyggende
ELVG	Elev i videreg.sk – OT jobber forebyggende
FEIL	Feilregistrert
OTAP	Tiltak i regi av NAV
OTAR	I arbeid
OTBA	Omsorg for barn
OTEV	Elev
OTFA	Flyttet til annet fylke
OTFU	Flyttet til utlandet
OTIF	Ikke-formell opplæring
OTKO	Kombinasjonstiltak
OTLL	Lærling/lærekandidat
OTMI	I militæret
OTNO	Takker nei til oppfølging
OTOA	Tiltak i regi av fylkeskommunen
OTOV	Oppfølging og veiledning
OTSY	Syk/institusjon
OTUK	Ukjent aktivitet
OTVF	Videregående skole, privat

Postadresse: Fylkets hus, Postboks 2560, 7735 Steinkjer

Telefon: 74 17 40 00 | Epost: postmottak@trondelagfylke.no | Org.nr: 817 920 632

Vedlegg 4

Kontakthenvendelse sendt fra Trøndelag fylkeskommune, avd. Utdanning

Hei!

Det er påbegynt et forskningsprosjekt om hvordan å forhindre frafall i videregående opplæring. Forskningsprosjektet ønsker deltakere som vil si noe om sine opplevelser og erfaringer med frafall i videregående opplæring.

Mer informasjon om forskningsprosjektet og opplysninger om hvordan du melder deg på finner du her:

<https://www.trondelagfylke.no/globalassets/utdanning/oppfolgingstjenesten/informasjonsbr-ev-om-forskningsprosjekt-om-frafall-i-vgo.pdf>.

Forskningsprosjektet er ikke i regi av Trøndelag fylkeskommune. Du får denne meldingen på grunn av at du står på oppfølgingstjenestens liste.

Vedlegg 5

Intervjuguide for masteroppgave – Veronica Åsgard

Intervjuguide

Intervjuprosessen

Innledning: Presentasjon av meg selv og mitt prosjekt:

Hei, og tusen takk for at du ville stille til intervju! I tillegg til å jobbe i elevtjenesten her ved skolen, har jeg de siste årene tatt en rådgiverutdanning. Nå er jeg kommet til siste året og jeg skal jobbe med en forskningsoppgave. Jeg ønsker i min undersøkelse å kartlegge ungdommers opplevelser knyttet til avbrutt videregående opplæring.

Grunnen til at jeg ønsker å snakke med deg er fordi du er eksperten på forhold knyttet til din egen skolegang, og at det du har å fortelle kan bidra til å sette søkelys på temaet og at det kan bidra til kunnskap som gjør at skolen kan bli enda bedre til å ta vare på elevene sine.

Det du forteller meg vil behandles helt anonymt, og det vil ikke være mulig å kunne identifisere deg i oppgaven. Jeg kommer til å bruke diktafon/lydopptaker for å sikre mest mulig riktig gjengivelse av samtalen. Etterpå vil intervjuet skrives ned og opptaket slettes. Det er kun jeg som vil høre på lydopptaket og du vil bli anonymisert.

Intervjuet vil være samtalepreget og vare i ca 1,5 time. Du må føle deg helt fri til å fortelle det du føler for. Hvis du trenger en pause eller ønsker å trekke deg så må du bare gi beskjed. Du trenger ikke gi noen forklaring.

Har du noen spørsmål før vi begynner?

Spørsmål:

Innledende spm

- 1) Kan du starte med å fortelle litt om deg selv?

Tiden i grunnskole

- 2) Hvis du kort skal oppsummere årene med grunnskole. Hvordan opplevde du skolegangen? (trivsel, motivasjon, faglige utfordringer, forhold til lærere, medelever og fravær)
- 3) Har du i grunnskolen fått ekstra oppfølging i fag?
- 4) Har i grunnskolen hatt fast samtaleid helsesøster, kontaktlærer eller sosiallærer?
- 5) Har du i grunnskolen hatt tilbud om ekstra hospitering eller utplassering?

Overgangen til videregående

- 6) Hvordan opplevde du overgangen til videregående skole? (Informasjon, karriereveiledning, besøk/hospitering)
- 7) Hvilket studieprogram gikk du på, og hvorfor valgte du dette programmet?
- 8) Hva tenkte du om å begynne på videregående skole før du startet? (motivasjon)
- 9) Kom du inn på førstevalget ditt?
- 10) Starten på videregående skole hvordan opplevde du den? Spesielle ting du husker som vanskelige, og/eller ting du opplevde som vanskelige eller positive?
- 11) Kjente du noen i klassen ved skolestart?

Tiden i videregående

- 12) Hvis du skulle beskrive deg selv i den tiden du gikk på videregående skole, hvordan ville du beskrive deg da?
- 13) Hvordan trivdes du på skolen? (Relasjoner, lærer, medelever, venner, miljø, fagligmestring)
- 14) Hva er det med skole som er viktigst for deg? (Faglig, sosialt, noe å gjøre, forventninger)
- 15) Hvordan bruker du vanligvis fritiden din?
- 16) Var det noe du ikke likte med skolen?
- 17) Hvordan støttet familien ditt skolegangen din?
- 18) Hvordan opplevde du skolens fraværsrutiner?
- 19) Når begynte du å tenke på å slutte?

Avbrudd

- 20) Når i året ble det skrevet sluttmelding?
- 21) Hva mener du kan være årsaken(e) til at du slutta på skolen?
- 22) Hva ble gjort for at du skulle fortsette skoleåret?
- 23) Hva har du selv gjort for å komme på skolen?
- 24) Har du hatt gode/bedre perioder, og tenkt på hvorfor det gikk bedre da?
- 25) Har du opplevd at du hadde støtte i denne tiden? Eventuelt fra hvem? (Kontaktlærer, faglærere, rådgiver, helsesykepleier, OT, familie, venner)
- 26) Var det noe som kunne vært gjort for å få deg til å fortsette?

Tiden etter avbrudd

- 27) Hva følte du det etter at du slutta på skolen?
- 28) Hva har du gjort i tida etter at du sluttet?
- 29) Hva er en god skole for deg? (Beskrive drømmeskolen, der ingen slutter)
- 30) Hva tenker du er galt med den skolen du har opplevd?
- 31) Hva skulle skolen/menneskene i skolen ha gjort for at du skulle blitt værende? At du ikke hadde sluttet. Hva hadde du trengt?

Veien videre

- 32) Er du kommet i gang med skole igjen? I så fall:
- 33) Hvordan opplevdes det å komme tilbake til videregående?
- 34) Hva var det som fikk deg til å starte opp igjen? Hva var til hjelp?
- 35) Hva føler du om å gå på skole igjen?
- 36) Er noe forandret fra sist gang?
- 37) Hva tenker du er de viktige forutsetningene for at du skal kunne fullføre en utdanning?
- 38) Om du ikke er kommet i gang med skole, hva er planene dine framover i tid? Hva er dine framtidsdrømmer?
- 39) Før vi avslutter er det andre ting du nå underveis har kommet på som du kanskje vil nevne som du tenker har betydning for dette med avsluttet skolegang?

