

Oda Nesvoll Krokann

Frafall i videregående opplæring - sett fra elevens perspektiv.

Elevenes refleksjoner rundt eget frafall i
videregående opplæring. En intervjustudie.

Masteroppgave i spesialpedagogikk

Veileder: Einar Sundsdal

Mai 2021

Oda Nesvoll Krokann

Frafall i videregående opplæring - sett fra elevens perspektiv.

Elevenes refleksjoner rundt eget frafall i videregående opplæring. En intervjustudie.

Masteroppgave i spesialpedagogikk
Veileder: Einar Sundsdal
Mai 2021

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



NTNU

Kunnskap for en bedre verden

Sammendrag

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie. Oppgaven baserer seg på et semistrukturert intervju med fem informanter som har personlig erfaring med å falle fra videregående opplæring. Prosjektet er inspirert av en fenomenologisk tilnærming og oppgavens problemstilling er:

«Hvorfor er det noen elever som ikke fullfører den videregående opplæringen, og hva slags oppfatning har de av hva som kunne vært gjort annerledes?»

Studien presenterer hovedfunnene som gjorde at informantene falt fra videregående. Videre belyser oppgaven hva informantene skulle ønske hadde blitt gjort annerledes for å hjelpe dem i sin situasjon. De opplyser blant annet om at dårlige relasjoner til lærere på skolen, et dårlig psykososialt læringsmiljø, et lite relaterbart skoleinnhold og lave forventninger om oppmøte har bidratt til deres frafall. Dette er faktorer som i stor grad var med på å påvirke elevens evne til å møte opp på skolen, og som videre påvirket deres frafall. Informantene uttrykker savnet etter å bli møtt av en skole som evnet å tilpasse seg deres utgangspunkt. Mange av informantene forteller om psykiske utfordringer i hverdagen og skulle ønske skolen i større grad klarte å møte dette. Videre opplyser informantene at de savner en skole som tilrettelegger bedre for den enkelte elev og gir en individuell oppfølging på alle plan. Dette er studiens sentrale funn for hvorfor informantene falt fra den videregående opplæringen.

Oppgaven belyser hvor viktig skolens arbeid er når det gjelder å møte elevmangfoldet. Det er viktig at skolen aktivt jobber mot å bli kjent med hele eleven. Det er gjennom systematisk jobbing, et kontinuerlig samarbeid og gjennom en genuin lyst til å hjelpe at vi best kan møte frafallsproblematikken og dermed hjelpe flest mulig elever til å gjennomføre og fullføre videregående opplæring.

Abstract

This master's thesis is a qualitative study. The thesis is based on a semi-structured interview with five informants who have personal experience of dropping out of secondary school. The project is inspired by a phenomenological approach and the thesis' issue is:

“Why are there some students who do not complete upper secondary education, and what kind of perception do they have of what could have been done differently?”

The study presents the main findings that prevented the informants from completing upper secondary school. Furthermore, the thesis sheds light on what the informants wish had been done differently to help them in their situation. They state among other things, poor relations with teachers at the school, a poor psychosocial learning environment, unrelatable school content and low expectations of attendance as factors that have contributed to them not passing or completing their education. These are factors that to a large extent contributed to the student's ability to attend school, and which further influenced their drop-out. The informants express the longing to be met by a school that was able to adapt to their prerequisites. Many of the informants talk about mental health challenges in everyday life and wish the school were able to meet this to a greater extent. Furthermore, the informants state that they miss a school that facilitates better for the individual student and provides an individual follow-up at all levels. These are the study's central findings as to why the informants dropped out of upper secondary education.

The thesis highlights how important the school's work is when it comes to meeting student diversity. It is important that the school actively works toward getting to know the whole student. It is through systematic work, a continuous collaboration and through a genuine desire to help that we can best meet the drop-out problem and thus help as many students as possible to complete their upper secondary education.

Forord

Opgavens hovedtema er frafall i videregående opplæring. Jeg har et håp om at masteroppgaven kan være en bidragsyter til frafallsproblematikken gjennom å belyse erfaringene til de det gjelder. Informantene har gjennom sine erfaringer og tanker gitt sitt perspektiv på hvorfor de falt fra videregående opplæring. Informantene har også gitt uttrykk for hva de skulle ønske hadde vært gjort annerledes.

Jeg legger bak meg mange måneder med hardt arbeid, tunge og lange dager og til tider mye frustrasjon. Ikke minst har de siste månedene beriket meg med ny kunnskap som jeg vet vil styrke meg i mitt arbeid som spesialpedagog. Jeg må benytte anledningen til å takke de som har bidratt og hjulpet meg med å fullføre denne oppgaven nå er ferdigstilt.

Først vil jeg rette en stor takk til mine fem informanter. Dere har gitt meg lov til å få innsyn i deres tanker, opplevelser og erfaringer. Det setter jeg stor pris på. Jeg hadde ikke hatt muligheten til å ferdigstille prosjektet mitt uten dere. Jeg vil videre takke Emily for korrekturlesing og motiverende ord i sluttspurten. En stor takk rettes også til min veileder Einar Sundsdal, som gjennom hele prosessen har bistått med konstruktive tilbakemeldinger og verdifulle innspill.

Videre vil jeg takke familie, venner og samboeren min som har vist forståelse og tålmodighet gjennom hele prosessen. Dere har vært en god trygghet det siste halvåret.

Mai 2021, Trondheim.
Oda Nesvoll Krokann

Innhold

1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet.....	1
1.2 Studiens formål og formulering av problemstilling.	2
2 Begrepet frafall i videregående opplæring	3
3 Tidligere forskning og teori om frafall	4
3.1 Tinto om frafall	4
3.2 Hvorfor faller noen elever fra?	4
3.3 Bakgrunnsfaktorer.....	5
3.3.1 Kjønn	5
3.3.2 Sosioøkonomisk bakgrunn.....	5
3.4 Akademiske faktorer.....	6
3.4.1 Tidligere skoleprestasjoner	6
3.4.2 Skolens innhold og evne til å skape engasjement	6
3.4.3 Skolefravær.....	7
3.4.4 Motivasjon	8
3.5 Sosiale faktorer.....	8
3.5.1 Lærer støtte	8
3.5.2 Støtte fra medelever og det psykososiale læringsmiljøet	10
3.6 Hvordan møter skolen frafallsproblematikken?	11
4 Metode og forskningsdesign	13
4.1 Valg av metode.....	13
4.2 Fenomenologisk perspektiv.....	14
4.3 Semistrukturert intervju.....	14
4.4 Forforståelse.....	15
4.5 Datainnsamling	15
4.5.1 Utvelgelse av informanter og kriterier.....	15
4.5.2 Intervjuguide.....	16
4.6 Gjennomføring av intervjuene.....	17
4.7 Analyse og tolkning av dataen	18
4.8 Studiens kvalitet	18
4.8.1 Pålitelighet	19
4.8.2 Gyldighet	19
4.8.3 Overførbarhet.....	20
4.9 Etske betraktninger	20
5 Presentasjon og informasjon om informantene	22

6	Empiri og tolkning av forskningsfunn	25
6.1	Årsakene til frafall og ikke bestått	25
6.2	Skolelivskvalitet	25
6.2.1	Lærer-elev relasjonen	25
6.2.2	Det psykososiale læringsmiljøet	30
6.3	Skolens innhold og forventninger	34
6.4	Hva kunne skolen ha gjort?	38
6.4.1	Personlig oppfølging og tilpasset skolehverdag	38
6.5	Oppsummering av funn	40
7	Diskusjon	42
7.1	Årsaker til frafall	42
7.1.1	Bakgrunnsfaktorer	42
7.1.2	Elevens relasjon til lærer	43
7.1.3	Det psykososiale læringsmiljøet	44
7.1.4	Skolens innhold og forventninger	45
7.2	Hva kunne skolen ha gjort?	47
7.2.1	Personlig oppfølging og tilpasset skolehverdag	47
8	Avsluttende tanker og veien videre	49
9	Studiens begrensninger og fremtidig forskning	51
	Litteraturliste	52
	Vedlegg	60
	Vedlegg 1 – Informasjonsskriv	60
	Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD	64
	Vedlegg 3 – Intervjuguide	66

1 Innledning

Det vil i dette kapitelet bli presentert tema for oppgaven og bakgrunnen for dette. Videre presenterer kapitelet oppgavens problemstilling og formål.

1.1 Bakgrunn for valg av tema og aktualitet

Det har aldri vært viktigere å skaffe seg en utdanning, for deretter å kunne skaffe seg en jobb og til slutt bli en produktiv borger i samfunnet, enn det er nå. Da dette er et sluttmaal med mange veier dit, vil for mange første steg mot en potensiell høyere utdanning starte etter at man har gjennomført og fullført sin videregående opplæring. Slik blir det ikke for alle, og selv om 78,1% av alle elever som starter sin videregående opplæring fullfører, gjenstår det fortsatt 21,9% elever som ikke fullfører (SSB, 2020). Hvorfor? Nysgjerrigheten vekkes, for at det er frafall i den norske videregående opplæringen er ikke til å komme unna. Det er et fenomen som har vedvart over lenger tid, og vil vedvare om man ikke jobber med det. Til tross for at frafallsproblematikken over lenger tid har vært til stede, er det argumentert for at den kom mer til syne etter at alle fikk rett på tre års videregående opplæring i 1994 (Hernes, 2010). Det som i teorien skulle være med på å minske forskjellene mellom folk i samfunnet, kan tenkes at ytterligere er med på å gjøre forskjellene mellom «de ressurssterke» og «de mindre ressurssterke» større. Med andre ord blir forskjellen mellom elever som fullfører og elever som ikke fullfører enda tydeligere enn før, særlig i et samfunn som stadig er i utvikling.

Å ikke fullføre videregående opplæring vises ikke bare på forskjeller under selve skolegangen, men også senere i livsløpet. Hernes (2010) forteller at elever som ikke fullfører sin videregående opplæring står i fare for å redusere mulighetene til å få jobb, og står dermed i større fare for å motta trygd i voksenlivet. Videre kommer det frem at helsen og livskvaliteten til elever som ikke fullfører videregående generelt er dårligere enn de som fullfører (Hernes, 2010). Frafall har altså ikke bare konsekvenser for eleven selv, det medfører også en svært høy kostnad for samfunnet. Jeg mener det vil være en bedre investering for fremtiden å prøve og forebygge frafall enn å måtte ta konsekvensene for det i etterkant. Vi vet fortsatt ikke nok om fenomenet og elevene det gjelder, og det er dette som er motivasjonen for valg av tema. Når man leser om konsekvensene for de som faller fra videregående er det verdt å forske mer om fenomenet, og særlig viktig er det å komme i kontakt med de som har erfart det på nært hold.

Frafall er et høyst aktuelt dagstema, og aktualiteten blir ikke mindre i lys av årets nye stortingsmelding, «Fullføringsreformen: med åpne dører til verden og fremtiden» (Kunnskapsdepartementet, 2021). Slik navnet antyder, vil elever som fullfører videregående stille sterkt i deres valg og muligheter for fremtiden. Meldingen påpeker ytterligere viktigheten av at ungdom fullfører videregående for å få et best mulig utgangspunkt med gode valgmuligheter over eget liv. Klarer flere ungdom å fullføre videregående, blir forskjellene i samfunnet mindre og flere stiller med like muligheter og utgangspunkt (Kunnskapsdepartementet, 2021). Regjeringen sitt mål er at videregående skal være med på å styrke eleven i sitt møte med å lære hele livet. Videre påpeker Regjeringen at en fullføringsreform er aktuelt da det viser seg å bli vanskeligere å klare

seg uten studiekompetanse. En fullføringsreform med fokus på å få elever gjennom videregående vil være med på å gi ungdom mulighet til arbeid, myndighetsgjøring og deltagelse i samfunnet (Kunnskapsdepartementet, 2021). På bakgrunn av den nye meldingen er det tydelig at frafallsproblematikken er høyt eksisterende den dag i dag, til tross for at den har vært til stede over en rekke tiår. Derfor ser jeg behovet for å utforske dette ytterligere.

1.2 Studiens formål og formulering av problemstilling.

Det er gjort svært mye forskning på frafall i videregående. Det er gjort studier om hvem det er som faller fra, hvorfor elever faller fra og hvilke konsekvenser frafall kan medføre. Det er tydelig at problematikken interesserer og engasjerer et bredt felt. Hovedvekten av forskningen ser ut til å sentrere seg rundt egenskaper og faktorer hos eleven selv. Etter å ha lest mye tidligere forskning er inntrykket at en stor del av forskningsfeltet har en tendens til å se på eleven som hovedproblemet i frafallsproblematikken, som at det er eleven som må fikses. Særlig interessant blir denne forskning når det i Opplæringsloven står at «opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen, praksisbrevkandidaten og læreandidate» (Opplæringsloven, 1997, § 1-3). Tilpasset opplæring er alle elevers rett, og Utdanningsdirektoratet sier at «skolen må gi alle elever muligheter til læring og utvikling uavhengig av forutsetningene deres (Utdanningsdirektoratet 2021, pkt.3.2). Dette er særlig interessant, for da forteller forskning og lovverket oss to forskjellige ting. Ifølge lovverket skal ikke elevenes bakgrunn eller egenskaper ha noe å si for utfallet av skolegangen, det er opp til skolen å møte elevene og tilrettelegge ut ifra deres ståsted. Mye av forskningen på den andre siden, legger derimot frem at grunnene for at elevene ikke klarer å fullføre er nettopp på grunn av at deres egenskaper og forutsetninger er for dårlige. Det er dermed en legitim tanke at det er skolen og dens struktur som kommer til kort i frafallsproblematikken og i deres møte med elevene.

Basert på det overnevnte er studiens hovedoppgave å høre om fenomenet frafall i videregående gjennom en kvalitativ tilnærming fra fem kvinner som personlig har erfart det. Oppgavens problemstilling vil være:

«Hvorfor er det noen elever som ikke fullfører den videregående opplæringen, og hva slags oppfatning har de av hva som kunne vært gjort annerledes?»

Man kan ut ifra prosjektets problemstilling se at oppgaven retter seg mot individets tanker og meninger, og det er gjennom erfaringene til informantene at problemstillingen vil bli belyst.

2 Begrepet frafall i videregående opplæring

Dette kapitlet forklarer i korte trekk begrepet frafall, hva som faller inn under begrepet og hvordan frafall vil brukes i denne studien. En begrepsavklaring vil gjøre det lettere å forholde seg til begrepet videre i oppgaven.

Informantene i studien er fem kvinner som på forskjellige vis har falt fra videregående opplæring. Dette har skjedd gjennom at de eksempelvis ikke har bestått opplæringen eller at de har valgt å avslutte videregående før tiden og dermed ikke fullført sin videregående opplæring. Behovet for en begrepsavklaring skyldes at «fracfall» tolkes vidt i Norge. I motsetning til for eksempel USA hvor de som regel kun har de som har bestått, og resten, har Norge en mer nyansert og oppdelt forklaring av begrepet (Markussen, 2016b). Det er ikke slik at Norge kun operer med begrepet «dropouts» innenfor frafallsproblematikken. Kategoriene Norge anvender er;

- 1) De som fortsetter i videregående opplæring i det sjette året
- 2) De som har gjennomført hele utdanningen, men med stryk i ett eller flere fag eller stryk da de gikk opp til fag-/svenneprøve og
- 3) De som har sluttet før tiden

(Markussen, 2016b, s. 23).

Denne tilnærmingen er mer nyansert enn den som er brukt av for eksempel USA. Det blir et tydeligere skille mellom de forskjellige valgene elevene har tatt. Det blir et skille mellom de som strøk og de som sluttet selv (Markussen, 2016b). Dette er til tross for at både de som strøk og sluttet selv ikke sitter igjen med vitnemål. Denne beskrivelsen av begrepet gjør at det blir et tydelig skille mellom elevene og valget de tar, til tross for at ingen har fullført og fått vitnemål. I Norge har man fullført og bestått sin videregående opplæring om man har bestått alle fag og eksamener innen fem år (Frøseth & Markussen, 2009; Markussen, 2016b; SSB, 2020). Om man måler frafall etter fem år i den videregående opplæringen, er det mye som tyder på at de aller fleste har fullført og fått vitnemål (Hernes, 2010).

Begrepet frafall ikke et enkelt begrep, det vil derfor være hensiktsmessig å avgrense begrepet noe i forhold til hvordan oppgaven forholder seg til det videre. Eleven som faller under begrepet frafall i denne oppgaven, vil være informanter som går under punkt 2) og 3).

3 Tidligere forskning og teori om frafall

Dette kapitelet tar for seg teori og tidligere forskning som er gjort på feltet. Å vite om tidligere forskning og teori gir et bedre grunnlag for å forske videre på fenomenet. Kapitelet er med på å danne et bilde av tidligere forskning og teori som er på feltet og har den hensikt om å gi økt forståelse for diskusjonen og empirien som fremkommer senere i oppgaven.

3.1 Tinto om frafall

Som nevnt er det mange faktorer som spiller inn hos den enkelte eleven når det kommer til å fullføre videregående opplæring. Tinto tar for seg frafallsproblematikken, og forklarer det som en prosess. (Tinto, 1987). Han forteller om samspillet mellom det eleven har med seg av bakgrunnsfaktorer inn i skolen, opp mot den skolen eleven møter, enten i form av akademiske og sosiale forventninger eller en blanding av begge (Mjaavatn & Frostad, 2014; Mjaavatn & Frostad, 2018; Tinto, 1987). Man kan ikke bare se på eleven og dens «bagasje» som grunner til det eventuelle frafallet. Norske elever skal bli møtt av en skole som i teorien skal danne et grunnlag for en likeverdig opplæring for alle elever (Utdanningsdirektoratet, 2021). Ut ifra det Tinto (1987) beskriver kan man derfor se at det blir en viktig oppgave for skolen å legge til rette for hver enkelt, slik at så mange elever som mulig skal oppleve mestring og fullføre videregående. Tinto (1987) beskriver at frafall er et resultat av en langvarig prosess som i det store og det hele bunner ut i hvordan interaksjonen mellom eleven og skolen er. Tinto (1987) sin tanke om frafall tar i størst grad høyde for at selv om eleven kommer med bakgrunnsfaktorer er det hvilken måte eleven blir møtt på av skolen som i det lange løp vil ha noe å si for om eleven fullfører eller ikke. Slik som FAFO og Hernes (2010) skriver i sin rapport kommer eleven til skolen som de er, men at det er «skolens oppgave å gjøre de til noe annet. Skolens oppgave er å gjøre gull av dem som tror de er gråstein» (s. 33). Skolen skal altså være med på å bygge opp elevens tro på seg selv og egne evner. Tinto (1987) belyser hvor kompleks frafallsproblematikken er, og han er med på å fortelle oss nettopp hvor viktig det er å se det inn i et større bilde og sammenheng.

3.2 Hvorfor faller noen elever fra?

De fleste som velger å avslutte sin skolegang gjør dette som regel i løpet av første skoleår eller mellom andre og tredje (Frøseth & Markussen, 2009). Derfor er det viktig å finne ut av hva som er med på å påvirke elevens frafall. Når man skal se på elevene som faller fra eller står i fare for det, er det mange faktorer som spiller inn. Tinto sin modell (1987) inkluderer de forskjellige bakgrunnsfaktorene som elevene har med seg inn i skolen i samspill med elevens sosiale og akademiske forventning til skolen. Dette har særlig mye å si for om en elev faller fra. Dette blir ytterligere belyst av Tangen (2019) som skriver, at frafallsproblematikken må ses fra et «nedenfra perspektiv» - altså fra elevens perspektiv. Det vil i dette kapitelet bli belyst faktorer som er med på å påvirke elevens skolegang og frafall.

3.3 Bakgrunnsfaktorer

Forskning sier mye om elevers grunner for frafall. Det hevdes av mange at elevens bakgrunnsfaktorer i stor grad er med på å påvirke elevens frafall, derfor vil dette bli presentert. Å gjøre seg kjent med potensielle bakgrunnsfaktorer for frafall er ytterligere med på å belyse hvor mye som påvirker frafallsprosessen.

3.3.1 Kjønn

Det er i større grad flere jenter enn gutter som fullfører videregående opplæring (Bufdir, 2020). Tall fra Statistisk sentralbyrå (2020) viser det samme, der 82,4% av jentene fullførte i motsetning til 74,1% av guttene. Til tross for at tall og forskning forteller at det er gutter som i aller størst grad ikke fullfører videregående, er det viktig å ta hensyn til andre forhold enn kun kjønn når man ser på frafallsproblematikken.

3.3.2 Sosioøkonomisk bakgrunn

Mange hevder at foreldres sosiale posisjon, utdanningsnivå og inntekt er faktorer som har betydning for deres barn, og at dette kan videreføres (Frønes & Strømme, 2014). Det er mye som tilsier at dette også er tilfelle når man ser på tidligere forskning om frafall i videregående opplæring. En rapport av Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg fra 2008 kom funn som dette tydelig frem. I prosjektet fulgte Markussen m.fl. (2008) 9749 ungdommer ved endt grunnskole, og inn i, samt gjennom videregående. Rapporten deres viser til funn som bekrefter at familieforhold og bakgrunn, samt foreldres utdanningsnivå er med på å påvirke elevens prestasjoner på skolen (Markussen m.fl. 2008). Hver enkelt faktor i seg selv vil ikke kunne være nok til å forklare elevens utfordringer, men en blanding av faktorene vil ha stor betydning for elevens gjennomføring av videregående (Markussen m.fl. 2008). Huitfeldt m.fl. (2018) finner i sin rapport at elever med et høyere karaktersnitt kommer fra hjem med høyere utdannet foreldre. Videre påpeker de i sin rapport på at elever som kommer fra hjem med foreldre som er høyere utdannet har bedre faglige ferdigheter og forutsetninger. Dette kan videre gjenspeiles i elevens potensielle høyere motivasjon, og dermed vil risikoen for frafall være lavere hos disse elevene (Huitfeldt m.fl. 2018). Foreldrenes utdanningsnivå henger også sammen med hvor stor sannsynlighet det er for at eleven fullfører videregående (Huitfeldt m.fl. 2018).

Rapporten av Bakken, Frøyland og Sletten fra 2016 tar for seg de sosiale forskjellene i unges liv. Rapporten løfter frem at det er systematiske sosiale forskjeller i ungdommens levekår og livskvalitet (Bakken m.fl. 2016). Elever med færre ressurser hjemme har som regel et mer problematisk forhold til venner og foreldre, og de trives i mindre grad på skolen (Bakken m.fl. 2016). Mange av disse elevene er ofte plaget med psykiske og fysiske helseplager (Bakken m.fl. 2016). Å komme fra et hjem der foreldrene har høyere utdanning gjenspeiler seg i foreldrenes involvering i barnas liv. Foreldre med høyere sosial bakgrunn viste mer interesse i elevens skolearbeid, og de hadde en mer åpen dialog om lekser og skole (Bakken m.fl. 2016). Dette kan være med på å påvirke elevens holdninger til skole og utdanning (Bakken m.fl. 2016). Om eleven bor med både mor og far har også påvirkning for elevens forutsetning for å fullføre videregående (Markussen m.fl. 2008). Rapporten legger frem tall som viser at 15-åringer som bodde med både mor og far, oppnådde 72,3% enten studie- eller yrkeskompetanse. Dette er i motsetning til elevene som ikke hadde lignende bosituasjon, hvor 53,1% oppnådde enten studie- eller yrkeskompetanse (Markussen m.fl. 2008).

3.4 Akademiske faktorer

Faktorer eleven møter på innenfor skoleløpet er også med på å indikere hvilke elever som står i fare for å falle fra. Derfor ser oppgaven det som viktig å presentere akademiske faktorer som kan påvirke eleven som faller fra.

3.4.1 Tidligere skoleprestasjoner

Karakterene og resultatene elevene tar med seg fra grunnskolen er med på å predikere frafall i videregående opplæring (Markussen 2011; Rumberger, 2011). Elever som sliter i videregående, har i gjennomsnitt oppnådd dårligere karakterer og resultater på grunnskolen (Mjaavatn & Frostad, 2014). Dette blir videre bekreftet i rapporten til Markussen m.fl. (2008) som presenterer tall som sier at de som oppnådde studiekompetanse hadde et betraktelig høyere snitt fra grunnskolen enn de som ikke oppnådde studiekompetanse. Det viser seg dermed at jo svakere karakterer elevene har med seg fra grunnskolen, kan ha innvirkning på hvordan de presterer i videregående (Markussen m.fl. 2008). Rapporten viser også at elever med et godt karaktergjennomsnitt drar nytte av dette på en rekke områder (Markussen m.fl. 2008). Elever som møter videregående opplæring med et høyt snitt, tar gjerne også med seg faglig selvtillit og gode arbeidsvaner (Markussen m.fl. 2008). Dette er faktorer som vil være med på å styrke og hjelpe eleven gjennom videregående (Markussen m.fl. 2008).

3.4.2 Skolens innhold og evne til å skape engasjement

For å kunne treffe flest mulig elever spiller skolens innhold en viktig rolle. Havik (2017) sier at engasjement er en viktig faktor for elevers faglige utvikling, men også for å forhindre fravær og frafall. Engasjement og motivasjon avtar ofte med alderen, og derfor er det viktig at elevene møter en skole og lærere som bidrar til å skape motivasjon og engasjement (Havik, 2017). Elevers skoleprestasjon påvirkes i stor grad av dette. Elever som identifiserer seg med skolen og skolens innhold, og som føler tilhørighet er gjerne de elevene som presterer bra (Markussen, 2016a). De elevene som presterer svakere er ofte de elevene som sliter med å finne seg til rette på skolen (Markussen, 2016a). Er dette faktorer som har vedvart over tid, er det særlig viktig at skolen klarer å legge til rette for gode mestringsopplevelser ut ifra elevens interesser og forutsetninger. Elever som mener at man ikke har behov for det man lærer på skolen vil i mindre grad investere sin tid og energi inn i den (Markussen, 2016a).

Det hevdes at dagens skole i for stor grad er preget av en prestasjonsorientert målstruktur (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2017b). Det betyr at skolene i for stor grad fokuserer på faglig og sosial sammenligning, som er preget av konkurranse. Her er kun elevens resultat verdsatt og ikke selve læringsprosessen (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2017b). Skaalvik og Skaalvik (2013) fremlegger tanken om at det norske skolesystemet heller bør lene seg mot en mer læringsorientert målstruktur. Her er hovedfokuset rettet mot kunnskap, forståelse, individuell forbedring og innsats i læringsprosessen. En slik tilnærming vil treffe de svake og mer utsatte elevene særlig godt (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2017b). Denne tilnærmingen verdsetter elevens læringsprosess og ikke bare sluttresultatet. (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2017b; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.4.3 Skolefravær

En elevs fravær kan oppstå av mange grunner, og kan i aller størst grad knyttes til både sosiale og akademiske faktorer (Olsen & Holmen, 2018). En elev kan oppleve fravær på grunn av at man for eksempel ikke trives på skolen eller opplever et dårlig psykososialt miljø. Fraværet kan også oppstå fordi eleven føler at en ikke mestrer skoledagen og det faglige (Olsen & Holmen, 2018). Begrepet har over lang tid blitt definert og forstått forskjellig. Derfor kan det være vanskelig å eksakt forklare hva begrepet «fravær» faktisk inneholder. Kearney (2003) omtaler fravær som «school refusal behavior», en bred definisjon som tillater å implementere mange elementer. Under Kearney (2003) sitt begrep kan man dermed sette elever som sliter med å komme på skolen eller å bli på skolen en hel skoledag (Olsen & Holmen, 2018). En elev som opplever å grue seg til skolen vil i stor grad unngå å dra, da dette er et sted som vekker negative følelser og ubehag (Olsen & Holmen, 2018). Kaspersen m.fl. (2012) trekker frem at høyt fravær på ungdomsskolen henger sammen med sannsynligheten for enda høyere fravær på videregående. Det øker også muligheten for et mulig frafall på et senere tidspunkt. Havik m.fl. (2015) poengterer at de aller fleste elever går på skolen uten særlige problemer, men at det alltid vil være elever som dropper timer, som kommer for sent og elever som dropper å komme i det hele tatt. Det er disse elevene man må være oppmerksom på. Fravær er alvorlig og kan føre til både langvarige- og kortvarige negative konsekvenser (Havik m.fl. 2015). En kortvarig negativ konsekvens er at eleven presterer dårligere akademisk, mens en langvarig negativ konsekvens kan være et potensielt frafall eller problemer med å få jobb senere (Havik m.fl. 2015).

Havik m.fl. (2015) påpeker videre at fravær også kan påvirke elevens mentale helse negativt. I en undersøkelse utført av Kaspersen m.fl. (2012) kom det frem at elever selv innrømmer at de har fravær og at det kan ses på som et problem. Undersøkelsen påstår at mye av grunnene til elevens fravær kan ses i sammenheng med motivasjon og kjedsomhet (Kaspersen m.fl. 2012). Fellestrekk for elevene som hadde mye fravær var at de selv syntes skolen var kjedelig og demotiverende. Deres egen opplevelse av skolen hadde vært at den var «kjedelig, ensidig og repeterende» (Kaspersen m.fl. 2012). Det er viktig å jobbe forebyggende når det kommer til skolefravær. Da kan man i større grad være med på å forhindre at det fører til frafall. Olsen og Holmen (2018) mener at om læreren er i kontakt med eleven samme dag som eleven er borte kan ha mye å si for skolefraværet. En melding kan være nok til at eleven føler seg savnet, og dermed har lyst til å møte opp. Videre poengterer Olsen og Holmen (2018) at mye av den tette kontakten som trengs, blir borte i dagens skole. Kontakten mellom elev og lærer blir borte på bekostning av skjemaer og dokumentasjon av elevens skolefravær, men ingen synes å være interessert i hvorfor eleven faktisk er borte (Olsen & Holmen, 2018). Det er viktig å skape gode nærværsfaktorer, da det er disse som gjør at elevene vil møte opp på skolen. Eksempler på nærværsfaktorer er; et godt klassemiljø, utfordringer på riktig nivå og mestringsopplevelser (Kaspersen m.fl. 2012; Tangen, 2019). Det er viktig å forstå at fravær som oftest er en forsvarsmekanisme hos eleven. Mange av elevene vet at å ikke møte opp på skolen ikke løser problemene de opplever, men at å droppe og dra på skolen er en måte å komme seg unna en kjip og tøff hverdag (Kaspersen m.fl. 2012; Olsen & Holmen, 2018).

Høsten 2016 innførte Norge en fraværsgrense i videregående opplæring. I hovedtrekk går denne ut på at «elever som er borte mer enn 10% av undervisningen i et fag, ikke skal få standpunktbedømming i faget» (Utdanningsdirektoratet, 2020). Grensen er satt som et forebyggende tiltak, som på sikt forhåpentligvis skal være med på å redusere

fraværet og frafallet. Videre nevner Utdanningsdirektoratet (2020) at særlig elever som står i faresonen for å falle fra skal få ekstra og tett oppfølging.

3.4.4 Motivasjon

Jo dypere man dykker i feltet, jo tydeligere blir det at årsakene for hvorfor elever faller fra er mange og sammensatte. Tilsvarende påpekes i Norges offentlige utredninger ved at den aller vanligste grunnen til at elever ikke fullfører er fordi de mangler motivasjon (NOU, 2018:15). Motivasjon er drivkraften bak handlingene vi utfører, og motivasjon er i stor grad knyttet til medbestemmelse og involvering (NOU 2018:15). Det står videre oppført i opplæringsloven at «elevene skal ta del i planlegginga og gjennomføringa for eit trygt og godt skolemiljø» (Opplæringslova, 1997, § 9A-8). På bakgrunn av dette kan man slå fast at skolen er lovpålagt å la elever involveres i egen skolegang, og være med på bestemmelser som omhandler en selv og sin skolegang. Dette kommer også Vallerand og Fortier (1997) frem til. Der kom det frem at elever blir påvirket i henhold til hvor autonomistøttende de føler læreren sin er. Elevene som opplevde høy grad av autonomistøttende lærere var mer positive til egen skolegang, i motsetning til de elever som opplevde lav grad av autonomistøttende lærere (Vallerand & Fortier 1997). Dette kommer også frem hos Deci og Ryan (1987) som påpeker at lærere, skoleadministrasjonen og foreldre har mye å si for elevens motivasjon. Hvordan elevene blir møtt og hørt har mye å si for elevens holdning til videre skolegang (Deci & Ryan, 1987). Å utvise autonomistøttende støtte overfor sine elever omhandler å involvere elevene sine og la de få mulighet til å være med på å påvirke valg om egen skolehverdag og skolegang (Deci & Ryan, 1987; Vallerand & Fortier, 1997). Motsatt, kan lærere som ikke respekterer elevenes valg og tanker bidra til at eleven vil føle på misnøye. Dette er ofte en av grunnene til redusert motivasjon hos eleven (Deci & Ryan, 1987; Vallerand & Fortier, 1997). Det er derfor viktig hvordan læreren og skolen inkluderer eleven. Dette vil ha svært mye å si for motivasjonen til eleven (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Elever som opplever at det blir satt forventninger til de vil i høy grad oppleve mer motivasjon, og lysten til å løse oppgaver blir høyere (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.5 Sosiale faktorer

Både nasjonal og internasjonal forskning gir oss innblikk i hvordan sosiale faktorer påvirker elevens skolegang. Det kommer tydelig frem at elever som mestrer det faglige innholdet og som trives på skolen, i all sannsynlighet vil lære mer, finne en større nytteverdi i å holde seg på skolen og dermed stå i mindre fare for å falle fra (Holen & Waagene, 2014; Markussen, 2011; Rumberger, 2011). Dette kapitlet vil ta for seg sosiale faktorer som er viktig for elevene i årene de går på skolen. Innsikt i de sosiale faktorene gir en bedre forståelse for fenomenet og hva som kan påvirke elevens frafall.

3.5.1 Lærerstøtte

En viktig relasjon for elevens atferd og resultater på skolen er deres forhold til læreren sin. Forskning viser at elever som opplever en positiv relasjon mellom seg selv og læreren sin blir mer motivert, og en slik relasjon bidrar til å redusere risikoen for frafall (Barile m.fl., 2012; Brandtzæg m.fl. 2017; Lee & Burkam, 2003; Rumberger, 2011). En lærer skal ikke bare lære bort, men også være et medmenneske i prosessen. Som lærer har man fått et ansvar, og veldig ofte har lærerne et særlig maktforhold over sine elever (Befring, 2012). Lærere er frontfigurer for barn og ungdom, og derfor er deres jobb særlig viktig. En god lærer evner å skape kontakt med sine elever og utviser interesse for elevene sine (Midthassel, 2019). Elever har behov for å bli sett og oppleve støtte,

samtidig er det viktig at elever opplever at læreren anerkjenner de og at lærere aktivt jobber for å bli kjent med hele eleven, og alle dens egenskaper (Midthassel, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2017a). Dette har mye å si for elevers læring, derfor er det viktig at lærere kontinuerlig er klar over sin rolle i denne relasjonen (Midthassel, 2019). Det er viktig at elever blir møtt med lærere som utviser gode holdninger, moraler og en lærer som er opptatt av å skape et trygt klasserom (Fallmyr, 2017). En god relasjon mellom elev og lærer påvirker elevens læringsresultater. Det er også sammenheng mellom en god lærer relasjon og elevens selvbilde og blant annet sosial tilhørighet (Fallmyr, 2017). Lærere spiller en viktig rolle når det kommer til å skape et godt psykososialt læringsmiljø. I følge Skaalvik og Skaalvik (2018) innebærer det at læreren jobber med tilpassing av undervisningen hos elevene, høy grad av medbestemmelse og autonomistøtte. Lærers oppgave er også å skape en god og trygg relasjon til elevene og passe på at elevens sosiale behov er ivarettatt (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Rudasill og Rimm-Kaufman (2009) trekker frem at elever som er mer sjenert, eller som utviser en mer tilbaketrukket atferd tilsynelatende i mindre grad vil oppsøke kontakt med sin lærer. Dette kan være med på å påvirke deres relasjon, men det er like fullt læreren sitt ansvar og se disse elevene også (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009).

Opplevd støtte fra læreren er viktig. I litteraturen skiller man som regel mellom emosjonell støtte og instrumentell støtte. Semmer m.fl. (2008) beskriver emosjonell støtte som det å vise omsorg, empati, tillit og at elever føler at de har en trygg og varm lærer. Instrumentell støtte er den støtten læreren gir til sine elever i form av faglig støtte. Det kan være enten i form av veiledning, tilbakemeldinger eller oppgaveløsning (Semmer m.fl. 2008; Federici & Skaalvik, 2014). Det er viktig med lærere som evner å utvise begge former for støtte, og ofte korrelerer de (Federici & Skaalvik, 2014). Elever kan for eksempel oppleve en lærer som gir veiledning i oppgaveløsning som støttende. En lærer som viser at de har tid til elevene sine kan også oppleves som støttende (Federici & Skaalvik, 2014). Elever vil i forskjellig grad erfare hvilken form for støtte de føler de får fra sin lærer, men alle elever har behov for en støttende lærer (Federici & Skaalvik, 2014). En lærer som er til stede og utstråler positive holdninger og som klarer å gi elevene både den emosjonelle og instrumentelle støtten vil være med på å styrke relasjonen mellom elev og lærer, og det er i tillegg med på å forsterke det psykososiale læringsmiljøet i klassen (Federici & Skaalvik, 2014).

God lærerstøtte påvirker elevenes selvoppfatning, som betyr hvilke forventninger og tanker man har om seg selv (Fallmyr, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2018). For sårbare elever, kan en lærer være med på å bygge opp elevens egen oppfatning om seg selv ved å vise at man har tro på eleven det gjelder, og at man setter forventninger til eleven (Brandtzæg m.fl. 2017; Fallmyr, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elever handler ut ifra sine egne tanker om seg selv og troen de har på egen evne, dermed er det viktig at elever opplever lærere som utviser dette (Brandtzæg m.fl. 2017; Fallmyr, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Tror lærerne høyt om eleven vil det bygge opp elevens selvoppfatning og selvverd. Dette er også med på å påvirke elevers mentale helse i en positiv retning (Federici & Skaalvik, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2018) En god relasjon til sin lærer har mange fordeler. De Wit m.fl. (2011) fant i sin studie at støtte fra lærer, og særlig emosjonell støtte kunne spille en stor rolle når det kom til elevens psykiske helse. Dette underbygges av Federici og Skaalvik (2017) som påpeker at elever som opplever stor emosjonell støtte fra læreren, i mindre grad opplever press, utmattelse, angst eller lignende psykiske problemer. En god relasjon til læreren har derfor mye å si for eleven fordi det påvirker elevens trivsel på skolen, elevens

selvoppfatning og ikke minst elevens psykiske helse (Brandtzæg m. fl. 2017; De Wit m.fl. 2011; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.5.2 Støtte fra medelever og det psykososiale læringsmiljøet

Et godt psykososialt læringsmiljø er et miljø som fostrer anerkjennelse, respekt og inkludering (Midthassel, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Et godt psykososialt læringsmiljø vil i stor grad være med på å bidra til bedre selvverd, psykisk helse og livskvalitet hos elevene (Skaalvik & Skaalvik, 2018). «Alle elever har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring» (Opplæringslova, 1997, §9A-2). Da dette er stadfestet i loven er skolene lovpålagt å jobbe aktivt med dette. Rammene for et godt psykososialt læringsmiljø legges i all hovedsak av læreren. Det er lærerens oppgave å sette rammer for hva som er akseptabelt og ikke i klassen, og et trygt og godt psykososialt læringsmiljø kjennetegnes av gode relasjoner til medelever og lærer (Midthassel, 2019). Skolen er en arena som ikke bare skal fostre den akademiske kunnskapen til elevene, lærere skal også ivareta elevens sosiale behov og bygge et positivt psykososialt miljø som videre utvikler elevens sosiale kompetanse (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2019). En viktig faktor i alle menneskers liv er å føle tilhørighet og det å skape gode relasjoner til andre mennesker. Et godt psykososialt miljø spiller derfor en stor rolle for elever i den videregående opplæringen, og særlig når det kommer til fullføring av elevens videregående opplæring (NOU, 2015:2).

Estell og Perdue (2013) løfter frem viktigheten om støtte fra medelever og venner. Elever som opplever støtte fra andre medelever, utvikler positive tanker om å utføre skolearbeid og deres forhold til lærere (Estell & Perdue, 2013). Dette understrekes også i studien til Berndt og Keefe (1995). De fant at elever som opplevde at sine nærmeste venner var aktive og begeistret i klasserommet, selv ble påvirket av dette (Berndt & Keefe, 1995). Ungdom sammenligner seg i stor grad med andre jevnaldrende og det er for mange viktig å bli sosialt anerkjent (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2019). Det er derfor viktig at lærere i sine klasserom legger til rette for akseptens og åpenhet (Fallmyr, 2017). I gode og trygge klasserom føler elever at seg og sine behov blir ivaretatt (Federici & Skaalvik, 2017). Bakken (2018) rapporterer at de fleste unge føler at de har venner som de stoler på og som de kan betro seg til. Likevel er det en stor andel ungdom som rapporterer om høye tall når det kommer til psykiske helseplager, og tallene for ensomhet har aldri vært høyere enn da Ungdata kom ut med sin rapport i 2018. (Bakken, 2018). Det kommer frem i forskning at de aller fleste norske ungdommer opplever å ha et godt klassemiljø som er inkluderende, og de aller fleste føler de har noen å støtte seg til (Bakken, 2018). Likevel ser man at det fortsatt forekommer elever som opplever å bli mobbet, krenket og føle seg alene. For disse elevene er ikke skolehverdagen en god opplevelse. Elever som blir utsatt for dette står i større fare for å utvikle psykiske plager og dårligere trivsel på skolen. Holsen (2009) forteller at elever bryr seg mest om relasjonen til vennene sine, enn antallet venner de har. Føler elever at de har mangel på venner, er ensomme og mangler tilhørighet, er dette risikofaktorer for å mulig utvikle psykiske plager, og senere falle fra opplæringen (Mjaavatn & Frostad, 2014; Holsen, 2009).

En stor del av ungdommens identitet og selvfølelse blir til en viss grad påvirket av hvem de omgås med. I Frostad, Pijl og Mjaavatn sin forskningsstudie (2015) kommer det frem tall som indikerer at elever opplever ensomhet, og at dette henger tydelig sammen med tanken om å slutte på videregående. Forskning legger frem at ensomhet blant elever kan være større enn først antatt, og at denne faktoren i stor grad er med på å påvirke valget om å slutte på videregående eller ikke (Frostad m.fl. 2015; Mjaavatn & Frostad, 2014;

Mjaavatt & Frostad, 2018). Andelen som trives på skolen har sunket siden 2012, og man ser hos ungdommen en særlig utvikling av psykisk uhelse og depressive symptomer (Bakken, 2018; Bakken, 2020). Bakken (2018) la frem tall som tilsa at ungdommens psykiske helseplager med årene har fortsatt å øke. Det har vært en økende trend helt frem til 2020, hvor man for første gang på lenge ser tendenser til en synkende trend. Grunner til hvorfor er for tidlig å fastslå, men at det er en positiv trend er det ingen tvil om (Bakken, 2018; Bakken, 2020). Viktigheten av å føle seg anerkjent av lærere og å tilhøre et sosialt miljø kan veie tungt i valget om å falle fra den videregående opplæringen eller ikke. Et trygt psykososialt miljø er dermed viktig for eleven og dens trivsel (Frostad m.fl. 2015; Midthassel, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

3.6 Hvordan møter skolen frafallsproblematikken?

For å sette frafallsproblematikken i kontekst er det viktig å ha innsyn i hva skolene kan gjøre for å best mulig møte dette. Det vil i korte trekk belyses hva som er viktig for skolen å huske på i sitt møte med elever som erfarer utfordringer og som står i fare for å falle fra.

Det har over lenger tid vært satt i gang tiltak for å redusere frafallstallene. Til tross for en rekke iverksatte tiltak ser ikke tallene ut til å synke, og dette ses på som svært bekymringsverdig (Olsen & Holmen, 2018). Hva skal til fra skolens side for at flest mulig fullfører og består sin videregående opplæring? Olsen og Holmen (2018) skriver at mange av tiltakene som settes til verks ofte flyter over i hverandre, og det kan derfor være vanskelig å si konkret hva som ser ut til å fungere best. Det etterlyses flere konkrete, målrettede og systematiske tiltak og intervensjoner som kan følges opp slik at man lettere skal kunne måle effekten av tiltaket (Olsen & Holmen, 2018). Holen og Waagene (2014) legger frem funn som tilsier at lærere i for liten grad har nok kompetanse til å kunne tilrettelegge og utforme pedagogiske opplegg for elever som sliter psykisk. Dette er bekymringsverdig, og kunnskapscenteret legger vekt på at skolene trenger bedre kompetanseheving (Olsen & Holmen, 2018). Dette vil si at skolen, lærere og andre instanser som jobber med elevene både på og utenfor skolen, jobber mot å heve sin egen kompetanse innenfor frafallsproblematikken (Olsen & Holmen, 2018). Det viktigste er i aller største grad å jobbe mot «å se eleven» og deres faresignal (Olsen & Holmen, 2018). Det har i Norge vært satt til verks tiltak som skal hjelpe elever som sliter. Olsen og Holmen (2018) forteller at det i størst grad finnes gode tiltak når det kommer til spesifikk opplæring i for eksempel matematikk eller lesing. Olsen og Holmen (2018) opplyser videre at man savner tiltak som retter oppmerksomheten til de elever som vil fullføre videregående, men som ikke får det til, enten grunnet helse eller andre faktorer.

Det er viktig med tiltak som kan hjelpe å redusere frafallet. Viktigheten av å skape gode og trygge relasjoner er viktig, det handler i stor grad om hvordan de som har ansvar for elevene legger til rette for best mulige forhold for eleven (Olsen & Holmen, 2018). Det er viktig at eleven blir møtt med respekt og tillit, men også at læreren stiller krav og forventninger til eleven. Dette kan gjøres gjennom veiledninger sammen med eleven (Olsen & Holmen, 2018; Tangen, 2019). Viktigheten av å se sammenhengen mellom de ulike nivåene trekkes frem. Her er det særlig viktig å være oppmerksom i elevens overgangsfaser, som for eksempel fra ungdomskolen til videregående. Har videregående tilstrekkelig informasjon på eleven fra 10.klasse, kan eleven i større grad få hjelp og tilrettelegging tidlig i sitt videregående løp (Olsen & Holmen, 2018). Det er viktig at alle som deltar på tiltaket ser på arbeidet som meningsfylt og

engasjerende. Om alle parter er like engasjert i arbeidet med tiltakene eller prosjektene er det større sannsynlighet for at det vil kunne fungere bedre. Eleven vil også oppleve mer støtte rundt seg (Olsen & Holmen, 2018).

Det er viktig å rette oppmerksomheten mot tidlig innsats. Dette omhandler å sette inn tiltak tidlig nok slik at frafallet i aller største grad kan forebygges (Olsen & Holmen, 2018; Tangen, 2019). Frafallet må registreres og følges nøye med på gjennom hele skolegangen, og man må starte tidlig. Det er særlig viktig å være oppmerksom på dette siste året på ungdomskolen (Olsen & Holmen, 2018; Tangen, 2019).

Et siste fokusområde omhandler planlegging, gjennomføring og evaluering. For at tiltaket skal lykkes er det avgjørende med nøye planlegging, gjennomføring og evaluering fra alle parter og hold slik at man kan se hva som fungerer og hva som kan forbedres. Slik kan skolene best møte elever som står i fare for å falle fra (Olsen & Holmen, 2018).

4 Metode og forskningsdesign

Forskningsprosessen krever mange valg og valgene i denne oppgaven er tatt basert på hva jeg ønsker å oppnå med forskningen. I det følgende kapittelet vil jeg belyse valg av metode og perspektiv som benyttes i oppgaven. Videre forteller jeg om intervjuprosessen og forskningsprosessen i prosjektet. Avslutningsvis belyses hvordan jeg har tolket min empiri samt kvaliteten på prosjektet i sin helhet.

4.1 Valg av metode

Denne studien tar utgangspunkt i et kvalitativt semistrukturert intervju inspirert av et fenomenologisk perspektiv. Bakgrunn for valg av metode er basert på hva jeg ønsker å vite mer om.

De kvalitative metodene er i stadig utvikling, og påvirkes av spenning, entusiasme og nye muligheter for forskning (Thagaard, 2018). I den kvalitative metoden skal man studere livet fra innsiden, det er en metode som innebærer nær kontakt mellom forsker og informant. Den viktigste målsettingen i den kvalitative metoden er at man vil oppnå en forståelse av sosiale fenomener (Thagaard, 2018). Dette blir videre poengtert av Moen og Karlsdóttir (2011, s. 11) som hevder at man i den kvalitative forskningen skal «løfte frem og synliggjøre informantens perspektiv». Samtidig er forskerens jobb i den kvalitative tilnærmingen å «komme bak ordene informantene uttrykker, for slik å finne den dypere meningen som ligger i den» (Moen & Karlsdóttir, 2011, s. 10). Det er gjennom intervjusamtalene at det blir utviklet en forståelse av hvordan enkeltpersoner opplever sin situasjon og hvordan de reflekterer rundt den. Intervjuet og samtalen som skapes gir oss muligheten til å analysere det verbale (Thagaard, 2018).

Kvale og Brinkmann (2015), sier at den beste måten for å forstå hvordan folk oppfatter sin verden er å spørre dem. «Gjennom samtaler lærer vi folk å kjenne, får vite noe om deres opplevelser, følelser, holdninger og den verden de lever i» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 18).

Den kvalitative metoden gjenspeiles av et fleksibelt forskningsopplegg, hvor arbeidsprosessen ikke nødvendigvis er rett frem og konstant hele tiden (Thagaard, 2018). I starten av et kvalitativt arbeid er det vanlig å starte med å definere en problemstilling og forskningsdesign, men som underveis i arbeidet kan forandres og videreutvikles. Slik Thagaard (2018, s. 28) forklarer det «blir det et gjensidig påvirkningsforhold mellom utforming av problemstilling, utvikling av data og analyse og tolkning».

Et slikt tankesett kommer tydelig frem i denne oppgaven. Jeg vil få innsikt i enkeltindividers tanker, følelser og erfaringer rundt frafall i videregående opplæring. I analyseprosessen valgte jeg å arbeide gjennom en abduktiv tilnærming. Gjennom en abduktiv tilnærming utvikler jeg teori på grunnlag av systematiske og dype analyser, samtidig som at jeg tolker dataen min i lys av eksisterende teori (Thagaard, 2018). Jeg har derfor gått inn med et åpent sinn om fenomenet, og deretter dannet meg teorier rundt det. I tillegg har jeg kontinuerlig sett på teori om fenomenet og hva informantene har fortalt meg om det (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å benytte meg av denne tilnærmingen mener jeg at jeg har hatt stor åpenhet til fenomenet som studeres og jeg mener det har gitt meg det best mulige læringsutbyttet.

Jeg har valgt å forske på et fenomen som jeg mener best kan beskrives av de som har personlig erfaring med det. Derfor mener jeg en kvalitativ tilnærming passer prosjektet best. De personer som har erfart å falle fra sitter med verdifull kunnskap og erfaring, og jeg anser de som best egnet til å fortelle om dette.

4.2 Fenomenologisk perspektiv

I den pedagogiske og kvalitative forskningen er det mange tilnærminger som kan anvendes. Jeg har i denne studien latt meg inspirere av den fenomenologiske tilnærmingen. Fenomenologien sin oppgave er å ta utgangspunkt i individets subjektive opplevelse, og at forskeren ut ifra dette vil oppnå en dypere forståelse og mening om individets erfaringer (Thagaard, 2018). En slik tilnærming passer denne studien bra. Jeg søker å finne en dypere forståelse om frafall i videregående fra de som selv har erfart det. Kvale og Brinkmann (2015) forklarer fenomenologi som «et begrep som peker på en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelse at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 45). Man kan dermed se at den fenomenologiske tilnærmingen bidrar til å skaffe en ide av informantenes virkelighet. Jeg vil vite mer om fenomenet frafall i videregående fra de som selv har erfart og opplevd det. Ved å la meg inspirere av en fenomenologisk tilnærming får jeg nettopp det, et dypt og nært innsyn i mine informanternes virkelighet og erfaringer om fenomenet.

I fenomenologien kan noen ganger mine egne erfaringer være med på å danne et utgangspunkt i forskningen. Derfor er det viktig at jeg tar i betraktning den fenomenologiske reduksjonen (Thagaard, 2018). I den fenomenologiske reduksjonen blir interessen sentrert rundt fenomenverden til informantene man studerer, mens den ytre verden kommer i bakgrunnen (Thagaard, 2018). Jeg som forsker stiller med egne erfaringer, men det er viktig at jeg er åpen for erfaringene og meningene til informantene, og ikke blir farget av mine egne tanker. Dette er særlig viktig fordi jeg forsker på det informantene mener er deres virkelighet om fenomenet. Altså antar jeg at det informantene forteller meg er slik de oppfatter sin virkelighet (Thagaard, 2018).

4.3 Semistrukturert intervju

«Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s.22). I et forskningsintervju er temaet på forhånd gitt av forskeren og besvares av de aktuelle intervjupersonene. Formålet med det semistrukturerte intervjuet er å samle inn beskrivelser om informantens livsverden for så å kunne tolke og analysere betydningen (Kvale & Brinkmann, 2015). Videre beskriver Kvale og Brinkmann (2015) det semistrukturerte intervjuet som nærmest lik en samtale som foregår i dagliglivet, men at intervjueren stiller med et formål. Kjennetegn for det semistrukturerte intervjuet er at det verken er en lukket spørreskjemasamtale eller en helt åpen samtale. Det semistrukturerte intervjuet binder disse to sammen (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne form for intervju berører man forhåndsbestemte temaer som kan inneholde forslag til spørsmål, også blir intervjusamtalen formet derfra. Forskeren prøver å forstå betydningen av sentrale temaer i informantens livsverden i forhold til fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015).

Det er på bakgrunn av dette at jeg har valgt et semistrukturert intervju i studien. På forhånd av intervjuet hadde jeg en idé om hvilke temaer jeg ville berøre, men jeg ville i

stor grad la informantene få snakke fritt ut ifra sine egne tanker. Ved å la informantene snakke mer eller mindre fritt innenfor temaet, tillater det meg muligheten til å stille oppfølgings spørsmål og grave enda dypere om ting som er særlig interessant for å belyse problemstillingen. Ved å benytte meg av et semistrukturert intervju mener jeg at jeg kan opprettholde en likeverdig samtale hvor informanten er i sentrum, og det er åpenhet for fri samtale og satte spørsmål.

4.4 Forforståelse

Når man som forsker skal begynne sitt prosjekt er det som regel drevet av en genuin interesse for fenomenet, og med interesse kommer som oftest kunnskap (Kleven & Hjordemaal, 2018). Den kunnskapen jeg sitter med i forkant av intervjuene og skriveingen er min forforståelse (Kleven & Hjordemaal, 2018). Forforståelsen kan beskrives som forskerens egen virkelighet og sannhet om fenomenet. Dette er kunnskap forskeren ofte tar med seg inn i arbeidet i sitt prosjekt (Kleven & Hjordemaal, 2018). Derfor er det særlig viktig at jeg er bevisst i min rolle og ikke lar min egen forforståelse komme i veien for det som faktisk kommer frem underveis i forskningsprosessen (Kleven & Hjordemaal, 2018).

Da jeg bestemte meg for å forske på frafall i videregående var det fordi jeg synes det er interessant, og jeg ønsker å lære mer. Jeg synes det er interessant fordi jeg har opparbeidet meg noen egne meninger og tanker om temaet. Jeg har ingen personlig erfaring med å falle fra, men jeg kjenner flere som ikke har fullført videregående og hva dette har hatt å si for dem. Jeg har derfor gjort meg opp noen meninger om hva som var viktig for meg som videregåendestudent. Da jeg gikk på videregående ble jeg møtt av en skole og av lærere som så meg og støttet meg ut ifra mitt ståsted. Det gjorde at jeg følte meg sett. Derfor stiller jeg med den oppfatning av at lærere kan ha mye å si for gjennomføring av videregående. Dette er tanker og ideer som kan være med på å farge min forståelse av fenomenet, og det er viktig at jeg er bevisst på dette hele veien. Jeg gikk ikke videregående opplæring i Norge, og stiller derfor med svært få forutinntatte meninger om hvordan den norske videregående opplæringen er, og det er dette informantene mine kan gi meg sitt perspektiv på.

4.5 Datainnsamling

For å gi leseren en bedre forståelse for utformingen av oppgaven vil jeg presentere hvordan jeg gikk frem i min datainnsamling og innhenting av informanter.

4.5.1 Utvelgelse av informanter og kriterier

Da tema og problemstilling var satt, var neste steg i prosessen å tenke på hvem jeg ville ha med. Da utgangspunktet for oppgaven er å få frem elevens stemme, ble det tydelig at jeg måtte finne mennesker som hadde erfaring med fenomenet selv, og som ville fortelle sin historie. Jeg måtte finne mennesker som enten hadde valgt å avslutte sin videregående opplæring tidligere enn forventet, eller mennesker som ikke hadde bestått videregående. Jeg hadde ikke satt mange kriterier på forhånd, men jeg bestemte meg for at informantene ikke skulle være over 25 år gamle. Ved å ha informanter som ikke var over 25 år tenkte jeg at de fortsatt ville ha relativt gode og klare minner om opplevelsene fra videregående. Jeg stilte meg også åpen for både kvinner og menn, og det gjorde ingenting at det kun ble kvinner som deltok i studien. Informantene kunne ha gått yrkesfaglige eller allmenn faglige utdanningsprogram. Ved å ikke begrense meg ved valg av utdanningsprogram ville jeg få høre historier fra elever som har gått forskjellige

retninger. Det kan være interessant å se om det er likhetstrekk i historiene til informantene til tross for ulik studieretning. Jeg kom frem til at det ville være tilstrekkelig å intervjuer fem personer. Ved å ha fem informanter får jeg ulike synspunkt, og jeg vil samtidig ikke ha for mange informanter med tanke på studiens omfang og tid. En kvalitativ studie kan ikke generaliseres, så valget om fem informanter ville ikke hatt noe å si for den delen av oppgaven uavhengig. Å velge fem informanter ville gi god øvelse og erfaring med selve intervjusituasjonen, og i tillegg får jeg innsamlet gode mengder data som jeg kan analysere og tolke.

Prosessen startet med å sende en epost til videregående skoler i Trondheim. I eposten beskrev jeg prosjektet og hvem jeg ønsket å komme i kontakt med. Jeg opplevde at det var svært lite respons å få. De få som svarte meldte avbud. Jeg prøvde også å kontakte oppfølgingstjenesten (OT) på epost, uten hell. Jeg begynte heldigvis prosessen med å innhente informanter svært tidlig, og lot meg dermed ikke stresse av manglende respons. Etter flere uker uten respons, prøvde jeg å nå ut via sosiale medier og på nett. Det var gjennom Facebook jeg fant alle mine fem informanter. Der er jeg medlem av en gruppe for ungdom mellom 18-25 år. Jeg publiserte et innlegg i gruppen hvor jeg kort beskrev prosjektet mitt og hvem jeg ville komme i kontakt med. Responsen var stor. På kort tid tikk det inn kommentarer fra mennesker med en historie å fortelle, og som gjerne ville delta i studien. Etter å ha latt innlegget være postet et par dager, endte jeg opp med over 25 stykker som var interesserte i å delta. Dette gjorde meg enda mer sikker på at jeg hadde valgt riktig perspektiv for prosjektet mitt. Det er tydelig at det er mange der ute som vil bli hørt og som vil dele sin historie. Det var kun jenter som viste interesse for å delta, men jeg konkluderte med at det var uten betydning. Det viktigste er å få frem deres historier.

Jeg tok kontakt med alle som meldte sin interesse for å forsikre meg om at de ønsket å delta. Da alle som meldte sin interesse falt innenfor kriteriene jeg hadde, ble det til at jeg valgte de fire første personene som meldte seg. Unntaket var en informant som jeg visste hvem var fra før av, og som på et tidligere tidspunkt allerede hadde meldt sin interesse. Ved å gjøre det på denne måten stilte jeg ikke med forutinntatte tanker om hvem av informantene som passet problemstillingen bedre enn andre. Jeg endte dermed opp med fem informanter som hadde gått forskjellige utdanningsprogram fra forskjellige steder i landet.

4.5.2 Intervjuguide

Intervjuguiden er utarbeidet ut ifra oppgavens problemstilling, hva jeg ønsket å finne ut av, og hva jeg hadde lest om i tidligere forskning og teori. Deretter, lagde jeg temaer som jeg ville utforske videre i intervjuet, og lagde spørsmål basert på det (vedlegg 3). Jeg startet med å stille noen bakgrunnsspørsmål om informantene slik at jeg kunne se hvor de havnet innenfor forskningsfeltet med tanke på hva tidligere forskning sier. Videre tok jeg sikte på å stille spørsmål hvor informantene i stor grad stod fritt til å velge hva de ville trekke frem som viktig. Ved å starte intervjuet med å høre om de kunne «fortelle meg om en typisk skolehverdag» og «deres beskrivelse av seg selv på videregående» fikk jeg innhentet informasjon om hva de selv tenkte var de viktigste punktene, også stilte jeg oppfølgingsspørsmål rundt det. Å ha en såpass vid og åpen inngang på intervjuet tror jeg var med på å gjøre informantene trygge og de følte at de kunne snakke fritt. Jeg fikk også et inntrykk av hvordan de så på seg selv som videregåendelev.

Ettersom jeg kun valgte å benytte meg av intervju som datainnsamlingsmetode var det viktig å være trygg på at det som kom frem i intervjuene kunne bidra til å belyse oppgavens problemstilling. Jeg benyttet meg i stor grad av åpne spørsmål som tillot informanten å snakke mest mulig fritt uten styring fra meg. På den måten mener jeg at jeg får frem deres sanne historier på best måte og mest mulig uberørt. Med tanke på at jeg valgte semistrukturert intervju, hadde jeg noen oppfølgingsspørsmål og backupspørsmål som gikk utenfor intervjuguiden. Dette var for å fange opp de tilfeller hvor informanten ikke snakket like fritt på eget initiativ. I ettertid ser jeg at noen av mine oppfølgingsspørsmål ikke alltid var like godt formulert som jeg hadde sett for meg i forkant. Det kan tenkes at dette kan ha vært med på å påvirke informantens svar.

Jeg gjorde to prøveintervju i forkant av de faktiske intervjuene. Dette var nyttig fordi jeg kunne se for meg hvordan den faktiske intervjusituasjonen kunne komme til å se ut. Jeg utførte prøveintervjuene mine med båndopptaker slik at jeg kunne høre over prøveintervjuet etterpå. Dette var nyttig fordi da kunne jeg høre hvordan jeg formulerte meg og hvordan jeg kunne forbedre meg i forkant av de faktiske intervjuene.

4.6 Gjennomføring av intervjuene

Noe av det viktigste å passe på da jeg skulle utføre intervjuene var at informantene følte seg tilpass. Derfor lot jeg de velge tidspunkt og sted. Grunnet koronasituasjonen ble intervjuene utført enten over videosamtale eller på telefon, avhengig av hva informantene ville. Jeg opplevde ingen tekniske problemer, og synes digitale intervjuer fungerte fint. Mitt inntrykk var at informantene følte seg trygge nok til å dele erfaringer og opplevelser, på godt og vondt. Dette ga meg et inntrykk av at svarene de oppgav er deres sanne erfaringer.

Jeg tok opp intervjuene med båndopptaker. Ved å benytte båndopptaker i intervjuet tillot det meg å kun fokusere på samtalen mellom meg og informanten, og jeg måtte ikke tenke på å notere ned ting som ble sagt. Bruken av båndopptaker gjorde det mulig for meg å være mer til stede i selve intervjusituasjonen, og gi informantene min fulle oppmerksomhet. Jeg opplyste informantene om at intervjuet ville bli tatt opp slik at det ville gjøre transkriberingen enklere. Ingen av informantene motsa seg å bli tatt opp. Jeg sa ifra om at lydopptaket ville komme til å bli slettet etter at jeg var ferdig med transkriberingen og at det var kun jeg som ville ha tilgang til opptaket. Det var viktig for meg å påpeke at alt de sa ville bli anonymisert, og at ingen vil kunne identifisere dem. I forkant av intervjuet fikk informantene tilsendt et informasjonsskriv (vedlegg 1) med informasjon om prosjektet. Alle informantene skrev under på samtykkeerklæringen som lå ved og gav muntlig samtykke i forkant av intervjuet.

Min oppfatning er at informantene var lette å snakke med, samtalene gikk lett og alle delte personlige erfaringer og historier. Jeg synes flyten i samtalene var bra, og jeg følte jeg i stor grad fikk gode og utfyllende svar på de spørsmålene jeg stilte. Jeg opplevde ofte at informantene kom meg i forkjøpet og ofte hadde de allerede svart på eller snakket om spørsmål før jeg rakk å stille de. Da hoppet jeg enten over de eller så stilte jeg flere oppfølgingsspørsmål om jeg fortsatt følte det var noe mer jeg ville få frem. Lengden på intervjuene var noe varierende, men det korteste var på omtrent 30 minutter, og det lengste på rundt 55 minutter. I etterkant av intervjuet fikk jeg tilbakemeldinger fra informantene at de var glade for at de hadde deltatt. De fortalte at jeg var rolig og en god person å snakke om temaet med. Videre fortalte også samtlige av informantene meg at det hadde vært fint å reflektere over egen situasjon og utfall.

4.7 Analyse og tolkning av dataen

I analysedelen har jeg hele tiden hatt i bakhodet hvordan intervjuene kan være med på å belyse problemstillingen, samt bidra til mer kunnskap og forståelse om fenomenet frafall i videregående. Å få innsyn i hvordan individet opplever et erfart fenomen, er nettopp det fenomenologiske studier baserer seg på (Kvale & Brinkmann, 2015).

I analysen valgte jeg å benytte meg av den hermeneutiske sirkel, som er en frem- og tilbakeprosess mellom deler og helhet (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg har analysert datamaterialet fra intervjuene hver for seg i form av utsagn. Jeg har knyttet empirien inn i helheten for resten av prosjektet og deretter har jeg sett det opp mot tidligere teori og forskning. Jeg har også koblet dette opp mot det resterende datamaterialet, og videre jeg har sett det opp mot min egen forforståelse av fenomenet (Kvale & Brinkmann, 2015). Ved å benytte meg av den hermeneutiske sirkel har det gitt meg en bedre helhetsforståelse av innholdet i datamaterialet sett opp mot utvalgt teori og forskning. En slik arbeidsmåte har gjort at jeg kontinuerlig har vært bevisst i min tolkning. Som Kvale og Brinkmann (2015) beskriver, vil en hermeneutisk fortolkning være med på «å bringe frem nye differensieringer og innbyrdes relasjoner i teksten – derved utvides også dens mening» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 237).

Etter å ha transkribert intervjuene, var det hensiktsmessig å finne ut hva i materialet som er med på å belyse problemstillingen. Jeg valgte å kode og kategorisere materialet med hensikt om at det skulle gjøre det enklere å sortere ut relevant data for videre arbeid. Koding og kategorisering er svært vanlig i kvalitative intervjuprosjekt, og jeg gjorde dette i Word (Kvale og Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Å kode vil si at man knytter et nøkkelord opp mot et utsagn fra intervjuet. På den måten får man bedre oversikt over datamaterialet (Kvale & Brinkmann, 2015). Kategorisering innebærer at man koder et utsagn i forskjellige kategorier, da blir det enklere å holde oversikt over hvor datamaterialet passer inn i prosjektet (Kvale & Brinkmann, 2015).

Jeg leste gjennom datamaterialet mange ganger for å finne koder og kategorier som var passende. De kategorier som er inkludert i oppgaven, er de jeg mener egner seg best for å belyse studiens problemstilling. Det er også de kategorier som flertallet av informantene gav uttrykk for at har hatt størst betydning for deres frafall. De overordnede kodene ble *skolelivskvalitet* og *hva skolen kunne ha gjort*. Innenfor disse kodene lagde jeg kategorier. Dataens kategorier for *skolelivskvalitet* er kategorier som var med på å påvirke informantens gjennomføring av videregående. Her ble kategoriene *lærer-elev relasjon*, *det psykososiale læringsmiljøet* og *skolens innhold og forventinger*. Under koden om *hva skolen kunne ha gjort* ble det passende å lage kategoriene *personlig oppfølging* og *en mer tilpasset skolehverdag*. Dette var det et flertall av informantene savnet og trakk frem som viktige faktorer i deres frafallsprosess.

Slik jeg har tolket datamaterialet mitt ser jeg på disse kategoriene og kodene som svært passende når det kommer til å forstå fenomenet frafall i videregående bedre, og for å belyse oppgavens problemstilling.

4.8 Studiens kvalitet

Thagaard (2018) forklarer tre kriterier som ofte inngår i kvalitetssikringen av kvalitativ forskning. Det er pålitelighet, gyldighet og overførbarhet.

4.8.1 Pålitelighet

Pålitelighet også kalt reliabilitet, er en kritisk vurdering av prosjektet som er med på å gi inntrykk av at forskningen er utført på en pålitelig og tillitvekkende måte (Thagaard, 2018). Å gjøre forskningsprosessen transparent er med på å styrke oppgavens reliabilitet. Å være transparent i forskningsprosessen vil si at jeg gir en grundig og detaljert beskrivelse av analysemetodene og forskningsstrategien. Da kan en tredjepart utenfra, vurdere og følge prosjektets forskningsprosess trinn for trinn (Thagaard, 2018). I dette prosjektet har jeg forsøkt å styrke troverdigheten ved at jeg har beskrevet alle ledd og valg jeg har foretatt i forskningsprosessen. Jeg har gjort dette i håp om at en annen forsker som ser på prosjektet utenfra, best mulig kan forstå de valgene jeg tok og tolkningene som ble gjort.

Når det kommer til relasjonen og forholdet mellom forsker og informant, er dette også med på å påvirke studiens pålitelighet (Thagaard, 2018). Jeg har bekjentskap til en av informantene fra før. En måte å opprettholde påliteligheten i studien på var at jeg ikke forskjellsbehandlet den informanten jeg kjente. Denne informanten fikk på lik linje som de andre informantene de samme spørsmålene, og rammene rundt intervjuet var helt like. Som forsker i intervjusituasjonen var det viktig for meg å ikke presse informantene til å gi andre svar enn hva de selv mente var rett for seg. Jeg hadde derfor hele tiden min forforståelse godt i mente, og var meget bevisst rundt egne holdninger, eget språk og spørsmålene jeg stilte. Det var veldig viktig for meg å unngå å stille ledende spørsmål, da dette kan påvirke studiens pålitelighet (Thagaard, 2018).

Et annet moment som er med på å løfte oppgavens reliabilitet er at jeg tok meg tid til to prøveintervju. Ved å inkludere dette fikk jeg øvd meg på ulike teknikker, og jeg fikk et innblikk i hvordan jeg best mulig kunne skape en god og trygg intervjuatmosfære. Under prøveintervjuene fant jeg ut at noen av mine originale spørsmål ikke var helt egnet, og jeg fikk dermed muligheten til å omformulere disse samt endre rekkefølgen på noen spørsmål.

Bruken av båndopptaker gjorde at jeg i intervjusituasjonen kunne fullt og helt konsentrere meg om hva informantene fortalte meg. På den måten kunne jeg utelukkende fokusere på samtalen med informanten uten andre forstyrrelser. Dette er også med på å styrke oppgavens reliabilitet. Nettopp fordi en båndopptaker gav meg muligheten til å ordrett transkribere hva informantene fortalte meg. Jeg har også økt studiens reliabilitet ved at jeg har sendt transkripsjonen av intervjuet til informantene mine slik at de fikk mulighet til å se igjennom denne. Alle valgene som er gjort, er foretatt med den hensikt om å styrke oppgavens pålitelighet.

4.8.2 Gyldighet

Gyldighet, også kalt validitet omhandler tolkningene jeg som forsker kommer frem til. En oppgave har stor gyldighet når utsagn og tolkninger som fremkommer i forskningen faktisk er med på å belyse problemstillingen (Kvale & Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Her er kvaliteten av intervjuene som er gjennomført særlig viktig og om de tolkningene jeg har kommet frem til er gyldige opp mot fenomenet som studeres (Kvale & Brinkmann, 2015). I denne oppgaven har jeg valgt å forholde meg til en intervjuguide som inneholder både åpne og fastsatte spørsmål. Da vil informantene i stor grad styre retningen av samtalen, samtidig som jeg vil få mulighet til å spørre de spørsmål jeg lurer på. Derfor mener jeg at det som kom frem i intervjuene er gyldig.

Man kan videre sikre validiteten ved å kontrollere at den informasjonen som blir oppgitt underveis i intervjuet, faktisk er korrekt (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette fulgte jeg opp ved å stille oppfølgingsspørsmål om det var noe jeg lurte på underveis eller om noe var utydelig. Jeg passet også på å probe underveis i intervjuene. Å probe er å gi bekreftelse på hva informantene sier ved hjelp av kroppsspråk og små nikk (Kvale og Brinkmann, 2015; Thagaard, 2018). Dette gjorde jeg for å bekrefte informantenes følelser og gjøre at de følte seg hørt. Jeg avtalte med informantene mine at jeg kunne ta kontakt om det skulle oppstå uklarheter underveis i analyse- og tolkningsprosessen. Dette gjorde jeg for å være helt sikker på at jeg hadde forstått informantene korrekt.

Bruken av båndopptaker gjorde at jeg kunne høre intervjuene om igjen hvis jeg hadde behov for det. Det har gjort at transkripsjonene er ordrett og er informantenes egne meninger og tanker. I utsagnene har jeg valgt å fjerne blant annet informantenes «mhm» og «ehh». Dette har jeg gjort fordi jeg ville gjøre utsagnene til et mer formelt språk enn slik informantene selv snakket i intervjuet. Da ble utsagnene lettere å forstå, og jeg mener at utsagnenes mening kommer tydeligere frem.

Noe som kan påvirke oppgavens validitet negativt, er at det ikke foreligger noen garanti for at informantene snakker sant. De kan bevisst, eller ubevisst ha valgt å ikke nevne ting, eller ikke fortalt ting slik de faktisk er (Kvale & Brinkmann, 2015). Det er også et par år siden noen av informantene stod i situasjonen. Det kan dermed tenkes at alt ikke er like klart og at dette kan ha påvirket svarene deres. Det er viktig å ikke utelukke dette, men mitt helhetsinntrykk er at vi hadde en ærlig og god dialog, hvor informantene delte mye. Studiens mål har hele veien vært å få innblikk i informantenes egne tanker, refleksjoner og meninger rundt fenomenet.

4.8.3 Overførbarhet

I de fleste kvalitative studier er et mål å utvikle forståelse for fenomenet som forskes på (Thagaard, 2018). Grunnlaget for overførbarhet i kvalitative studier kommer til syne gjennom tolkningen av resultatene. Overførbarhet omhandler tolkningen jeg kommer frem til innenfor prosjektets rammer, og hvorvidt dette vil være relevant i andre sammenhenger utover prosjektet (Thagaard, 2018). I denne studien kan overførbarheten være utfordrende da det kun er fem informanter som deltar. Mitt utvalg på fem informanter vil ikke kunne være med på å si noe om hva et større antall informanter som har opplevd frafall føler om det. Studien belyser kun hva disse informantene har erfart. Jeg vil likevel trekke fram at funnene i prosjektet stemmer godt overens med tidligere forskning. Det er dermed grunnlag for å argumentere for at funnene i studien er med på å belyse frafallsproblematikken i videregående og at dette dermed kan overføres. Frafall i videregående er et stort tema som mange opplever. Informantenes beskrivelser er med på å belyse hvordan det oppleves å falle fra og slite på videregående. Dermed kan oppgaven gi de som arbeider med frafallsproblematikken et innblikk i hva de kan gjøre for å hjelpe disse elevene. Med dette i betraktning, mener jeg man kan si at studien har en viss overførbarhetsverdi, og at studien gir økt forståelse av fenomenet frafall i videregående opplæring.

4.9 Etiske betraktninger

Et viktig ansvar som kvalitativ forsker er mitt etiske ansvar. Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet forskningsetiske retningslinjer som man er pliktig til å sette seg inn i, og lese. Mine etiske

betraktninger vedvarer gjennom hele prosessen, fra start til slutt (NESH, 2016).

Jeg visste at jeg skulle ta lydopptak av informantene mine. Dermed måtte jeg søke om godkjenning av prosjektet til Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste (NSD) før jeg kunne gjøre noe som helst annet. Da NSD hadde godkjent prosjektet (vedlegg 2), begynte jeg å tenke på hvordan jeg kunne overholde det etiske ansvaret jeg har overfor mine informanter.

Det er ifølge NESH (2016) et særlig viktig punkt i forskningsprosessen. Etter jeg hadde bestemt meg for hvilke informanter jeg skulle ha med, sendte jeg ut et informasjonsskriv (vedlegg 1). Her informerte jeg blant annet informantene om hva som ville foregå under intervjuet, og hva som ville bli brukt i oppgaven på et senere tidspunkt. På den måten ville jeg gi uttrykk for at informantene ikke var tvunget til noe. Under selve intervjuet poengterte jeg dette ytterligere og presiserte at alt de sa i intervjuet ville bli anonymisert. Derfor er navnene i oppgaven fiktive. Før vi startet intervjuet informerte jeg nok en gang om at opptaket ville bli slettet etter at transkriberingen var ferdig og at de kunne trekke seg når som helst. På bakgrunn av dette er mitt inntrykk at informantene følte seg trygge på meg og situasjonen, og jeg mener derfor at intervjuene bar stort preg av ærlighet og at jeg i aller største grad overholdt mitt etiske ansvar.

5 Presentasjon og informasjon om informantene

Jeg ser det nødvendig med en kort presentasjon av informantene for å gi leseren et tydeligere bilde av hvem de er. En presentasjon av informantene vil gi et bedre innblikk i deres situasjon og de utfordringer de stod i på videregående.

Janne

Da Janne begynte på videregående var hun en motivert elev som fra 10.klasse tok med seg et karaktersnitt på rundt tre, men hun slet med teoretiske fag. Janne hadde lite fravær på skolen. Janne fortalte at hennes mor fullførte videregående skole og tok en høyere utdanning. Janne beskrev seg selv om pliktoppfyllende og en som jobbet hardt med det faglige, men aldri fikk det til.

Janne startet på en internasjonal linje på videregående, International Baccalaureate (IB). IB er videregående med de samme fagene, men all undervisning foregår på engelsk. Skolehverdagen ble vanskelig og uten særlig hjelp fra lærere begynte Janne å miste troen på seg selv. Janne som bodde sammen med moren sin, trakk frem god støtte fra moren som viktig i årene på videregående. Videre fortalte Janne om et høyt akademisk nivå og faglige forventninger. Hun fikk ikke gode nok karakterer på slutten av skoleløpet og endte opp å ikke bestå videregående, og endte opp uten vitnemål.

Janne er i dag 25 år og har i etterkant av videregående klart å jobbe seg til vitnemål med 23/5 regelen. Hun eier i dag sin egen butikk og tar fagbrev i salg og data. Hun sier dog at opplevelsene med å føle seg dum på videregående og ikke mestre det faglige fortsatt sitter igjen, og hun gruer seg til å ta eksamen i salg og data senere i år.

Sandra

Sandra beskrev seg som en stille elev på videregående. Hun var en elev som prøvde sitt beste og ønsket å prestere på videregående, men hennes psykiske helse gjorde det vanskelig. På videregående vekslet hun mellom å bo med moren og faren sin. Sandra fortalte om mye ugyldig fravær i 10.klasse. Moren til Sandra har høyere utdanning innenfor ingeniør faget.

Sandra kom inn på førstevalget sitt som var medie- og kommunikasjon og hadde høye forventninger om en kreativ skolehverdag. Slik ble det ikke. Sandra så for seg en annerledes skolehverdag, men hun fortsatte ettersom hun trivdes godt i klassen. Sandra fortalte om støttende foreldre, men etter å ha slitt lenge på skolen og psykisk, tok Sandra det endelige valget om å avslutte sin videregående opplæring. Hun hadde i lenger tid slitt med angst og depresjon, noe som gjorde det vanskelig å gå på skolen etter hvert.

Sandra er nå 22 år: har søkt seg inn på voksenopplæring og skal starte der til høsten. Hun er positivt innstilt til det, og motivasjonen for å få studiekompetanse er høy.

Nina

Nina beskrev seg selv som ei sosial jente på videregående. Hun var pliktoppfyllende og skoleflink, og gjorde alltid leksene og oppgavene hun fikk. Hun fortalte at hun var fraværende, og at mye skulking preget den videregående opplæringen. Nina bodde hos moren eller faren alt avhengig hva hun selv følte for. Hun var usikker på foreldrenes utdanning, men vet at moren har gått høyere utdanning og er utdannet innenfor sykepleien. På ungdomskolen hadde Nina over fire i snitt, og hun fortalte mye gyldig fravær grunnet kronisk sykdom.

Nina begynte på helse og sosialfag, og fortalte om en vanskelig skolehverdag. Nina mistrivdes i klassen, og dette førte til at hun droppet å komme i timene. Videre fortalte Nina om en psykisk syk hverdag som var tøff, hvor både anoreksi og sosial angst stadig ble en større del av skolehverdagen. Skolehverdagen ble enda tøffere da Nina i liten grad opplevde å bli sett av læreren og særlig vanskelig ble skolehverdagen da fraværsgrensen kom. Nina sin far var svært involvert i hennes skolegang og var til stede på samtlige møter. Etter å ha fullført første året på videregående, bestemte Nina seg for at hun ikke klarte å fortsette og valgte dermed å avslutte sin skolegang.

Nina er i dag 21 år og hun forteller at å ikke fullføre videregående har vært tøft i etterkant. Hun er ufør og sitter uten jobb, og forteller at hun syns dette er flaut. Hun har søkt seg inn på NKI fagskole (Norsk Kunnskaps-Institutt - nettstudier) og håper hun skal klare å få studiekompetanse her.

Siri

Siri er i dag 21 år gammel og går fortsatt på videregående. Hun har tidligere avbrutt sin opplæring to ganger, før hun startet igjen høsten 2020. Når hun tenker tilbake på hvordan hun var når hun opprinnelig startet på videregående beskrev hun seg selv som ganske umotivert fra starten av, men ting ble bedre da hun byttet linje til teknikk og industriell produksjon (TIP).

Siri trodde faren har gått på teknisk høyskole et sted, men usikker på moren. Da Siri opprinnelig startet på videregående bodde hun med faren sin, som alltid har vært støttende i sin datters skolegang. Fra 10.klasse gikk Siri ut med et snitt på rundt 3,2 og i 10.klasse sa Siri at hun ikke hadde særlig høyt fravær. Til tross for at Siri likte TIP, viste skolehverdagen seg å være vanskelig da det var et dårlig klassemiljø, og det ble slitsomt for Siri å møte opp. Siri hadde alltid hatt mye fravær, og fortalte at det ble særlig vanskelig da fraværsgrensen kom. Det ble slitsomt for Siri å være i klassen, noe som igjen førte til mye skulking og stryk i flere fag. Hun valgte til slutt å avslutte sin skolegang, i samspill med en dårlig psykisk helse.

Motivasjonen for å begynne på påbygg er at Siri har funnet ut at hun vil ta en bachelor i musikkbusiness, og da trenger hun studiekompetanse. Hun har høy motivasjon for å fullføre og bestå videregående.

Julie

Julie beskrev seg selv som fraværende på videregående. Hun fortalte at det skyldtes at hun slet med mye hjemme og Julie trivdes ikke på skolen. Hun fortalte at hun var uten venner og følelsen av å være en outsider i samspill med en kjedelig og nytteløs

skolehverdag gjorde at hun valgte å ikke fullføre videregående. Julie bodde først sammen med foreldrene sine før hun etter hvert kom inn i systemet til barnevernet. Da bodde hun først i beredskapshjem og så i fosterhjem. Julie sin biologiske far er ingeniør og hennes mor har mye utdannelse, blant annet psykiatrisk sykepleier og økonom. Karaktersnittet til Julie fra 10.klasse var rundt to, og hun hadde mye ugyldig fravær.

Julie ble tatt inn på spesielt grunnlag, og kom dermed inn på førstevalget sitt, helse og oppvekstfag. Julie beskrev skoledagene som lange og kjedelige med lite nytteverdi. Hun sa dette ble svært vanskelig da hun følte seg så annerledes i klassen. Hun opplevde også stor mistriksel og å slite psykisk. Hun fortalte at hun i stor grad fikk sansen for arbeidslivet mer enn skolelivet.

I dag er Julie alenemor til en liten datter og ser veldig positivt på fremtiden. Hun er i jobb og har vært i jobb helt siden hun valgte å avslutte videregående. Julie ser ikke for seg at hun kommer til å ta opp videregående med mindre hun kommer over noe annet hun har lyst til å studere i fremtiden.

6 Empiri og tolkning av forskningsfunn

For å belyse problemstillingen har det blitt brukt mye tid på å lese gjennom dataen gjentatte ganger. Utvalget er tatt på bakgrunn av hva informantene sa var deres grunner til frafall. Informantenes erfaringer er plukket ut med den hensikt om å belyse studiens problemstilling;

«Hvorfor er det noen elever som ikke fullfører den videregående opplæringen, og hva slags oppfatning har de av hva som kunne vært gjort annerledes?»

I dette kapitlet vil hovedfunnene som er fremkommet i dataen presenteres og analyseres med den tanke om å ytterligere belyse studiens problemstilling. Deretter vil det komme et diskusjonskapittel som diskuterer studiens hovedfunn opp mot problemstillingen. Hovedkategoriene for dette kapitlet vil være lærer-elev relasjonen, det psykososiale læringsmiljøet, skolens innhold og forventninger og personlig oppfølging og en bedre tilpasset skolehverdag. Gjennom disse kategoriene forteller informantene om opplevelser og situasjoner som var med på å gjøre at de ikke bestod eller fullførte videregående. Det kommer frem blant informantene at de opplevde å føle seg lite anerkjent, lite sett, lite akseptert og til liten grad respektert. Blant annet bidro disse opplevelsene til å gjøre at de falt fra videregående.

6.1 Årsakene til frafall og ikke bestått

Informantene ble i intervjuene spurt hva de selv mener er grunnene til at de falt fra videregående opplæring. På dette spørsmålet trekkes forskjellige faktorer fram. Funnene som presenteres i denne kvalitative studien er innhentet gjennom inspirasjon fra et fenomenologisk perspektiv med intervju som innsamlingsmetode.

6.2 Skolelivskvalitet

Skolehverdagen inneholder så mangt. Da jeg snakket med informantene gav samtlige uttrykk for at skolelivskvaliteten var med på å påvirke deres frafall. Skolelivskvalitet i denne studien omhandler forhold på skolen, og deres innvirkning. Her kom det frem at informantene møtte på dårlige relasjoner til lærere og mange opplevde et dårlig psykososialt miljø. Dette resulterte i mye fravær. Informantenes forventninger til skolen samt innholdet i skolen var også med på å påvirke informantens skolelivskvalitet og deres frafall.

6.2.1 Lærer-elev relasjonen

Informantene forteller i intervjuet om mangel på gode relasjoner til lærere. Samtlige av informantene sa at en av grunnene til at de falt fra videregående var dårlige relasjoner til lærere. For samtlige av informantene bidro den dårlige relasjonen til frafallet.

.....Det var lærere..... (Nina)

Lærerne var ikke flinke nok. (Janne)

Informantene fortalte om deres oppfatning av en god lærer. En god lærer for de aller fleste var en lærer som så de, som tok seg tid og som virkelig ville hjelpe dem. Mange av informantene gav uttrykk for at relasjonen de erfarte med lærerne sine påvirket deres trivsel på skolen, og deres egen selvoppfatning.

Det var sånn at jeg jobba skikkelig hardt! Og jeg skrev og lagde så mye bøker med farger! Og jeg hadde skikkelig system, også husker jeg hun ene læreren liksom bare slang til meg sånn «kanskje hvis du hadde konsentrert deg litt mindre om sminke og litt mer om skolen så hadde det kanskje blitt bedre». Også da får jeg en sånn dårlig følelse fordi jeg satt jo hjemme og jobba så mye med den skolen. Og da når jeg på en måte fikk sånne kommentarer fra en lærer da, så blir det litt sånn at man sakte, men sikkert gir litt mer faen, og kanskje mister litt troa. (Janne)

Janne beskriver seg som en elev som fra tidlig av i skolen har slitt faglig. Til tross for dette forteller Janne meg at hun alltid har syntes det har vært gøy å lære nye ting, og Janne har alltid hatt høy motivasjon til å gjøre skolearbeid. Janne forteller om dårlige relasjoner til lærere på videregående. Hun opplevde å føle seg i liten grad sett og følte at hun fikk liten hjelp til å forstå det faglige innholdet. Den dårlige relasjonen og den manglende hjelpen gjorde at Janne sakte, men sikkert mistet mer og mer motivasjon for å gjøre skolearbeid. Videre opplevde Janne at hun ikke følte at lærerne anerkjente skolearbeidet hennes. Hun opplevde å føle seg oversett og dette påvirket Janne sin faglige selvoppfatning på skolen. Janne følte at lærernes væremåte i møte med henne og hennes faglige prestasjon var med på å skape dårlige opplevelser knyttet til mestring og faglig selvoppfatning.

Midthassel (2019) og Fallmyr (2017) skriver at elever skal bli møtt av lærere som utviser gode holdninger, moraler og som viser interesse for elevene sine. Slik jeg oppfatter det viste læreren lite interesse for Janne og hennes faglige utfordringer. Situasjonen gjorde at Janne opplevde dårlig selvfølelse, hun følte seg gitt opp på og hengt ut av læreren. Jeg tolker det som at det ble ekstra vanskelig for Janne i denne situasjonen når hun selv visste at hun jobbet hardt. Mitt inntrykk er at om Janne hadde blitt møtt av en lærer som hadde tatt seg tid, møtt hun med støtte og utvist interesse for utfordringene hun hadde, ville Janne i større grad følt seg sett og anerkjent. Motivasjonen til Janne ville også i all sannsynlighet blitt høyere. Min oppfatning er at denne situasjonen var med på å gi Janne lavere selvoppfatning og tro på egne ferdigheter. Inntrykket jeg fikk var at det ville gagnet Janne å bli møtt av en lærer som hadde tro på henne, og som fortalte at hun kom til å klare det. En lærer med høye tanker om sine elever vil i stor grad være med på å påvirke elevens egne tanker om seg selv (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Gode relasjoner til lærere er viktig for elever som står i fare for å falle fra. Læreren kan være med på å styrke de positive tankene man har om skolen, og en god relasjon til læreren kan i stor grad påvirke elevens lyst til å møte opp (Havik m.fl. 2015). Det er viktig med lærere som motiverer og anerkjenner elevens arbeidsmåter og innsats (Havik m.fl. 2015). Nina opplevde mye fravær på skolen. Nina mestret å møte opp på skolen, men ikke i selve klasserommet. Nina gir uttrykk for at hun i hovedsak likte å gå på skolen og lære ting, men at det var i klasserommet trivselen stoppet opp. Nina har alltid vært en skoleflink jente som har likt å arbeide med skolearbeid og har funnet mye glede og mestring i det. Det inntrykket jeg fikk var at Nina erfarte lærere som ikke anerkjente måten hun studerte på, og dette gjorde at Nina i stor grad unngikk situasjoner hvor hun opplevde å bli snakket ned til når det kom til hennes måte å studere på.

Jeg fikk på en måte ikke studere sånn som passa meg best for å holde på konsentrasjonen min. Jeg likte å notere veldig mye i timen, men det sa lærerne at jeg ikke fikk lov til siden powerpointene uansett kom til å ligge på its learning. (Nina)

Lærere som anerkjenner sine elever og deres arbeidsmåter har mye å si for elevens tanker om seg selv og motivasjon for videre arbeid (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Nina opplevde i liten grad å bli møtt av lærere som anerkjente måten hun arbeidet på. Inntrykket mitt er derfor at hun i stor grad ikke møtte opp i klassen på grunn av dette. Hun følte seg ikke anerkjent av læreren i klasserommet. Nina som i utgangspunktet gav uttrykk for svært høy motivasjon for skolearbeid, mistet mye av denne motivasjonen da hun ikke følte at måten hun studerte på var anerkjent av læreren.

NOU (2018:15) uttaler at motivasjon i stor grad påvirkes av vår involvering og medbestemmelse. Nina gir uttrykk for at hennes medbestemmelse og involvering var svært lav. Jeg oppfatter det som at Nina ville ha hatt mange fordeler av å bli møtt av en mer autonomistøttende lærer. Med det menes en lærer som i større grad involverer elevene sine og lar elevene få delta i valg om deres egen skolehverdag og arbeidsmåter (Deci & Ryan, 1987; Vallerand & Fortier 1997). Nina gir uttrykk for at hun selv visste hvilken studieteknikk som passet henne best. I stedet for å bli møtt av en lærer som avviste hennes studieteknikk, er inntrykket mitt at en lærer som hadde anerkjent denne arbeidsmåten kanskje kunne hatt noe å si for hennes oppmøte. Mitt inntrykk er at dersom Nina hadde følt seg hørt og anerkjent, hadde hun i større grad følt på videre mestring og motivasjon for skolearbeid. Slik jeg oppfatter situasjonen ville en mer autonomistøttende lærer hatt stor påvirkning på hennes fravær og lyst til å møte opp i klasserommet.

Julie forteller om mye fravær på videregående, og har i ettertid innsett at både hun og læreren var mer eller mindre likegyldig til om hun møtte opp på skolen eller ikke. Den manglende følelsen av at læreren så henne medførte at hun fikk tanker om at det ikke var noe poeng å møte opp på skolen. På videregående var Julie ofte frustrert grunnet en vanskelig hjemmesituasjon. Hun erfarte å bli møtt av lærere som i liten grad brydde seg om hun møtte opp. Jeg får inntrykk av at hennes lærere fikk det til å virke som at å ikke møte opp på skolen mer eller mindre var akseptert. Julie opplevde at denne holdningen blant lærerne bidro til å påvirke hennes motivasjon og lyst til å møte opp på skolen. Dette i samspill med at Julie i liten grad erfarte at noen satt forventinger til henne, var med på å gjøre at hun ikke så poenget med å komme. For meg virker det som at hun i liten grad følte seg savnet på skolen de dagene hun ikke var der. Følelsen av å bli savnet fant hun i stedet i arbeidslivet. Inntrykket mitt er dermed at motivasjonen til å møte opp på skolen ble mindre, og lysten til å komme seg ut i arbeidslivet ble større.

Jeg synes videregående er veldig upersonlig i forhold til barne- og ungdomsskolen. Det forventes egentlig ikke at du skal komme der som i et arbeidsliv. Og jeg merket ikke noe til dette på ungdomsskolen eller barneskolen heller. Da var det liksom en del av at du skulle komme på skolen, men jeg kan ikke huske at det var en tanke som slo meg på videregående. (Julie)

Etter videre refleksjon legger Julie til;

Føle at jeg gjør en nytte fordi man liksom er en del av noe... at det forventes noe av deg. Noen forventer at du skal komme på den vakten uansett hvor lite lyst jeg har. (Julie)

Mitt inntrykk er at fraværet til Julie er tett knyttet opp mot læreren og de holdningene de møtte Julie med. Julie beskriver videregående som upersonlig. Julie opplevde at det var en lav terskel for å ikke møte opp på skolen ettersom hun ikke følte at noen la merke til

om hun var der eller ei. Dette gir meg en indikasjon på at lærerens bekreftelse på at elevene er til stede i klasserommet, er viktig. Fravær utspiller seg forskjellig fra elev til elev, og grunner for en elevs fravær varierer. Ofte forekommer fravær fordi eleven vil komme seg unna situasjoner man ikke liker (Havik m.fl. 2015). Julie droppet til slutt helt å møte opp på skolen. Julie opplevde at likegyldigheten som læreren utviste angående hennes oppmøte på skolen, i stor grad smittet over på henne. Hun forteller at hun i svært liten grad trodde læreren i det hele tatt visste om hun var der eller ikke. Min oppfatning er dermed at hun i liten grad møtte opp fordi hun følte at ingen lærere fikk det med seg, og ingen heller brydde seg.

Nei, jeg tror ikke de merket at jeg i det hele tatt var der. Men i en arbeidssituasjon vil det jo merkes om en ansatt ikke kommer. (Julie)

Lærere som har forventninger til eleven sine, bidrar i stor grad til elevens motivasjon og interesse (Befring, 2012; Brandtzæg m.fl. 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Julie opplevde lærere som ikke hadde forventninger om hennes oppmøte. Jeg tolker det som at med følelsen av ingen forventninger å innfri, ble det til at Julie uteble fra å møte opp på skolen.

Julie som ikke opplevde et godt psykososialt læringsmiljø i klassen, gir inntrykk av at hun gjerne skulle ha hatt en lærer som løftet blikket enda høyere og som tok mer ansvar for å skape en trygg arena i klassen. Min tolkning er at Julie ønsket seg en lærer som i større grad brydde seg og løftet blikket høyere og så Julie i situasjonen hun stod i. Slik jeg oppfatter Julie savnet hun en lærer som så henne og hennes behov. Olsen og Holmen (2018) forteller at lærere som er i kontakt med eleven som er borte allerede samme dag kan ha mye å si for elevens videre fravær og tanker om å møte opp på skolen. Mitt inntrykk er at det er nettopp dette Julie gir uttrykk for at hun savnet. Lærere som faktisk så at hun var borte, og som ville at hun skulle være i klassen, og at Julie sitt oppmøte betød noe.

Jeg har nok litt behov for å bli sett... det vil jeg tro alle har. Men for meg som heller ikke hadde det sosiale der, så var det gjerne et enda større behov. Også dette med vansker om å konsentrere seg med hjemmesituasjonen og alt. (Julie)

Janne trekker frem en lærer som betød ekstra mye. Oppfatningen min er at hun opplevde gode erfaringer med denne læreren.

Ja, en. Jeg hadde en lærer i historie. Hun følte jeg så meg. Også hadde vi en prøve og hun bare «ja, det gikk jo ikke så bra det her», men hun satt seg ned og hjalp meg og forklarte meg åssen det skulle gjøres. Åssen oppgaven skulle løses, hun tok seg tid til å forklare. (Janne)

Slik jeg oppfatter situasjonen opplevde Janne god støtte fra læreren sin gjennom å få hjelp til hvordan hun kan forbedre seg til neste prøve. For Janne i denne situasjonen var ikke utfallet av prøven det viktige, men det var at hun følte at hun hadde en lærer som ønsket at hun skulle gjøre det bedre neste gang. Hun erfarte en lærer som ville at hun skulle oppleve å bli hørt slik at hun hadde et bedre grunnlag frem mot neste prøve. Mitt inntrykk er at læreren ville gi Janne forståelse for hvorfor denne prøven ikke hadde gått så bra. Slik jeg oppfatter det, følte Janne at læreren ikke ga opp på henne, men heller at noen hadde troen på henne.

En viktig oppgave for lærere i sitt arbeid med elever er å utvise støtte (Semmer m.fl

2008). Min oppfatning er at Janne opplevde å få både instrumentell og emosjonell støtte fra sin historielærer. Janne opplevde at historielæreren tok seg tid til henne i etterkant av prøven. Janne følte seg sett da historielæreren hennes satt seg ned sammen med henne og forklarte hva hun hadde gjort feil. Min oppfatning er at Janne i stor grad opplevde instrumentell støtte fra læreren i form av tilbakemelding og veiledning i oppgaveløsning på prøven (Semmer m.fl. 2008). Inntrykket mitt videre er at Janne opplevde å få emosjonell støtte gjennom at læreren satt seg ned sammen med henne og tok seg tid til henne. Læreren viste også emosjonell støtte ved at hun tok seg tid til å møte Janne og hennes faglige utfordringer som oppstod på prøven (Semmer m.fl. 2008). Mitt inntrykk er at Janne ikke følte på dette fra andre lærere. Historielæreren utviste i denne situasjonen en form for omsorg, empati og forståelse overfor Janne (Semmer m.fl. 2008). Jeg oppfatter det som at denne situasjonen hadde mye å si for Janne. Janne gir uttrykk for hvor mye det betød at hun hadde en lærer som «gadd» å sette seg ned og ta seg tid til å forklare. Slik jeg tolker det, følte Janne seg sett og anerkjent av læreren sin. At historielæreren tok seg tid til dette, gjorde at Janne sin motivasjon i faget ble enda større og hun ville gjøre det bedre på neste prøve. Hun gav inntrykk for at hun ville gjøre denne læreren stolt. Slik jeg oppfatter Janne hadde denne læreren og hennes tilnærming mye å si for Jannes faglige selvoppfatning. Hun satt der ikke lenger bare som et spørsmålsteget, slik hun ofte følte på i andre situasjoner.

Inntrykket mitt er at lærerne som var ekstra støttende og som hadde det ekstra blikket for elevene sine i stor grad var betryggende for mange av informantene i studien. Gode opplevelser med lærere var i stor grad med på å øke informantenes selvfølelse, opplevelse av mestring, i tillegg fikk de støtten som de følte de trengte. Informantene forteller at å ha en lærer som så dem og som brydde seg om de var betryggende og motiverende. For mange av informantene som allerede hadde dårlige erfaringer med skolen, erfarte hvor viktig en god relasjon til læreren var. Dette var sammenfallende for mange av informantene og kommer til syne i denne uttalelsen;

Det hjalp jo på at jeg kjempa lenger enn jeg egentlig klarte da. Det var veldig gode lærere, som tok seg tid til å se og høre deg. (Sandra)

Man ser hvor mye det har å si at eleven blir hørt og sett. Jeg tror relasjonen til lærerne var avgjørende for at Sandra ble værende på skolen så lenge som hun gjorde. Hun opplevde en så god relasjon til lærerne at hun rett og slett ikke ville forlate klassen, til tross for helsen hennes. Inntrykket mitt er at en god relasjon mellom Sandra og lærerne gjorde at hun følte seg ivaretatt, verdsatt og ikke minst var det med på å motivere henne til å ville være på skolen. At lærere anerkjenner og ser sine elever er med på å styrke relasjonen mellom lærer og elev og elevens vilje til å dra på skolen (Federici & Skaalvik, 2014; Semmer m.fl. 2008).

Nina får videre frem viktigheten av gode relasjoner og hvor mye det kan bety å føle seg hørt og verdsatt. Nina erfarte hvor mye en god relasjon til skolens rådgiver betød. Nina opplevde å slite psykisk og å betro seg til andre. Hun hadde mange dårlige erfaringer med lærere, og gir uttrykk for at relasjonen til rådgiveren i stor grad var med på å gjøre skolehverdagen tryggere. Hun fortalte at relasjonen deres bevegde seg utenfor det faglige, og det ble en relasjon hvor det var trygt å åpne seg om ting som var vanskelig. Min oppfatning er at hun følte seg sett, ivaretatt og ikke minst hørt. Videre er inntrykket mitt at Nina erfarte en rådgiver som virkelig gjorde alt i sin makt for å hjelpe henne. Nina opplevde denne relasjonen som likeverdig og gjensidig. Jeg oppfatter det som at Nina i

denne relasjonen opplevde en rådgiver som ikke gav opp på henne og som møtte henne med de bekymringene og tankene hun hadde.

Han tok seg tid til meg, og prøvde å følge meg i timene hvor jeg synes det var ekkelt. Han prøvde å få meg til å føle meg trygg og prøvde liksom å hjelpe meg. Så han var litt sånn psykolog og støttespiller. (Nina)

Gode relasjoner til lærer eller annet personell på skolen sier De Wit m.fl. (2011) har store fordeler for eleven. Ikke bare i skolen, men også for livet generelt, og særlig for elevers psykiske helse (De Wit m.fl. 2011). Slik jeg oppfatter Nina erfarte hun dette i hennes møte med skolens rådgiver. Nina forteller at hadde det ikke vært for denne rådgiveren hadde hun gitt opp for lenge siden. Rådgiveren ble dermed en støttespiller på mange plan. Federici og Skaalvik (2017) forteller at elever som opplever nære og gode relasjoner til lærere eller andre voksenpersoner på skolen i mindre grad opplever psykisk ubehag. Til tross for at Nina allerede slet psykisk er min oppfatning at denne relasjonen var med på å gi Nina positive følelser om å dra på skolen og de trygge rammene hun hadde behov for.

6.2.2 Det psykososiale læringsmiljøet

Når det kom til det psykososiale læringsmiljøet, er det sprik i hva informantene forteller. Noen opplevde et godt miljø, og dette var mye av grunnen til å at de holdt ut ekstra lenge. For andre var det dårlige psykososiale miljøet en bidragsyter i deres frafallsprosess.

....Det var nok miljøet....(Siri)

Det var lærere og skolemiljø. (Nina)

Siri uttrykker et svært dårlig klassemiljø og medelever som var med på å gjøre skolehverdagen vanskelig og ubehagelig. Jeg oppfatter det som at det dårlige klassemiljøet til en viss grad hadde innvirkning på hennes selvfølelse og selvverd uten at vi videre gikk inn på det. Mitt inntrykk er at Siri stadig erfarte å bli trykket ned av medelever, og konstant bli påminnet om at hennes plass ikke var i klasserommet, eller på den linja. Mistrivselen Siri gav uttrykk for i klassen utspilte seg også på andre punkt i skolegangen. Det inntrykket jeg fikk av det dårlige psykososiale læringsmiljøet Siri erfarte, var med på å påvirke hennes frafall. Min oppfatning er at Siri opplevde å gå i en klasse med manglende gjensidig respekt og mesteparten av tiden bestod hverdagen av mye ubehag som var med på å negativt påvirke hennes lyst og evne til å møte opp i klassen, og hennes evne til å mestre det faglige.

Jeg synes arbeidet var veldig kjekt og givende, men samtidig er det så dårlig miljø at det liksom ble så slitsomt å være der. Så andre året når jeg gikk på industri teknologi så skulket jeg mye, jeg strøyk i flere fag og jeg var ikke så mye på skolen for det var bare så drit å være der, rett og slett. (Siri)

Siri reflekter videre over egen situasjon;

Det var egentlig mest medelever. Det er jo ikke så vanlig at jenter går på TIP, også er det liksom mye tulling hele timen. Når du er eneste jente med 15 andre gutter hele tiden, så er det liksom mye kommentarer. «du skal ikke være her» og «du må gå på helse» og «du får ikke det til for du er dame». Det blir veldig slitsomt i lengden, så etter en stund så var det liksom nok. (Siri)

Siri sin dårlige opplevelse av klassemiljøet var med på å påvirke hennes lyst og motivasjon til å dra på skolen. Tolkningen min er at Siri sitt fravær kan ses i direkte sammenheng med hennes dårlige erfaringer i klassen. Siri opplevde etter hvert skolehverdagen som så krevende at hun ikke lenger håndterte det. Inntrykket mitt er at hennes forsvarsmekanisme ble å droppe å komme i det hele tatt. Slik jeg oppfatter Siri var hun en rolig og relativt stille jente som følte at hun ikke fant plassen sin i klassen. Hun opplevde å ha lett for å bli «overkjørt» av resten av klassen i lys av manglende gjensidig respekt.

Jeg er ganske nervøs av natur. Så jeg blir heller hjemme enn å gå en plass jeg er ukomfortabel. Så ble det mye sånn når jeg våkna og tenkte i dag klarer jeg ikke å håndtere det, så da bare blir jeg hjemme. (Siri)

Et dårlig psykososialt læringsmiljø kan ha negative konsekvenser for eleven. Elever som opplever å føle seg ensomme, lite ivaretatt eller å bli krenket står i større fare for å falle fra (Bakken, 2018; Frostad m.fl. 2015; Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Jeg oppfatter at dette var særlig tilfellet for Siri. Hun opplevde kommentarslenging, nedlatende ord og lite respekt fra medelever. Inntrykket mitt er at dette direkte gikk inn på hennes mentale helse og selvfølelse. Erfaringene Siri opplevde i klasserommet gjorde at hun til slutt ikke lenger maktet å møte opp på skolen og dette påvirket hennes frafall. Jeg tror ikke Siri opplevde et godt psykososialt miljø som var med på å fremme en trygg arena med plass for utvikling og sosialt fellesskap, og dette var med på å påvirke hennes frafall (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Estell og Perdue (2013) forteller at støtte fra medelever i stor grad er med på å påvirke elevens motivasjon til å utføre skolearbeid. Siri som i utgangspunktet trivdes med arbeidet på TIP forteller at det dårlige miljøet og opplevelsen av å ikke ha tilhørighet i klassen påvirket hennes motivasjon til å jobbe med skolearbeid. Siri endte opp med å stryke i flere fag og falle fra fordi miljøet i klassen var dårlig. Siri forteller videre at fraværet hennes direkte kan ses på som en konsekvens av det dårlige psykososiale læringsmiljøet. Min oppfatning er at fraværet til Siri førte med seg særlig negative langvarige konsekvenser. Man ser at fraværet til Siri oppstod fordi hun ville slippe unna en ubehagelig og vanskelig skolehverdag, dette ser man ofte hos elever som ikke trives på skolen (Olsen & Holmen, 2018). Siri sitt møte med et dårlig miljø og fravær, gjorde at hun strøyk i samtlige fag, og at hun til slutt falt fra (Kaspersen m.fl. 2012).

Mitt inntrykk er at Siri i liten grad opplevde gode nærværsfaktorer i sitt møte med videregående. Det betyr faktorer som er med på å styrke lysten til å møte opp på skolen (Kaspersen m.fl. 2012). En nærværsfaktor er nettopp at eleven opplever et godt og trygt psykososialt læringsmiljø som styrker elevens tanker om å ville dra på skolen. Oppfatningen min er at det er lite som tyder på at lærerne til Siri jobbet mot å skape det, til tross for at dette er lærerens ansvar (Midthassel, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Inntrykket mitt er at om Siri i større grad opplevde et læringsmiljø som var preget av respekt, trygghet og aksept ville hun i større grad følt seg tryggere på skolen. Elever som føler seg trygge på skolen, vil i stor grad møte opp (Midthassel, 2019). Inntrykket mitt er at erfaringene Siri opplevde i klassen var med på å påvirke hennes tanker om å avslutte videregående. Siri fortalte at hun ofte gruet seg til ting, og at det ikke skal mye til for at hun ikke klarer å møte opp grunnet ubehag. Dette er ytterligere med på å bekrefte viktigheten læreren har når det kommer til å jobbe med det psykososiale læringsmiljøet og holdninger i klassen (Midthassel, 2019; Skaalvik & Skaalvik, 2018). Slik jeg oppfatter situasjonen ville Siri i større grad møtt opp dersom hun hadde erfart et bedre miljø i

klassen. I et tryggere klasserom hadde hun også i all sannsynlighet hatt større konsentrasjon til å fokusere på den faglige tilegnelsen, og dermed ville hun muligens prestert bedre faglig (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Nina, i likhet med Siri opplevde også et dårlig psykososialt miljø. Nina gir også uttrykk for at dette påvirket hennes frafall. Nina sine dårlige erfaringer i klassen førte til at hun gjorde alt hun kunne for å slippe å møte opp i timen. Min tolkning er at Nina sine dårlige erfaringer på skolen og de dårlige relasjonene hun opplevde i samspill med hennes psykiske helse utgjorde mye av hennes høye fravær, og etter hvert frafall. Slik jeg oppfatter situasjonen var det ikke nok at Nina likte å tilegne seg ny kunnskap og trivdes godt med det faglige. Læringsmiljøet var så dårlig at hun ikke orket å være til stede. Inntrykket mitt er at Nina opplevde situasjoner i klasserommet som gjorde at hun ikke følte seg komfortabel med å være til stede i klassen. Min oppfatning er at hennes forsvarsmekanisme ble å flykte fra det dårlige psykososiale læringsmiljøet i klassen.

Først startet det med at jeg begynte å skulke fellesfagene veldig ofte, eller først norsktimene og sånt, fordi den klassen jeg havna i, trivdes jeg ikke i. De var veldig ekkel mot læreren og sånn. Jeg møtte jo opp på skolen hver dag, men hvis jeg fikk litt angst eller noe eller grudde meg til noe så har jeg veldig lett for å unngå ting. Så jeg satt som regel i gangen mens det var timer og gjemte meg. Så jeg var alltid på skolen, men møtte ikke opp i timen. Men jeg var nå hvert fall på skolen, og satt og jobba for meg selv ute i gangen da, men jeg fikk jo fravær da. (Nina)

Inntrykket mitt er at Nina sine dårlige erfaringer i klassen førte til mye fravær og ubehag. Jeg oppfatter det som klasseromssituasjonen som Nina beskriver bærer lite preg av lærere som setter grenser for hva som akseptabel oppførsel og ikke (Midthassel, 2019). At læreren aksepterer en uhyggelig oppførsel, utviser en holdning om at det er greit og at det kan fortsette uten videre konsekvenser. Nina som slet mye med angst forteller i likhet med Siri at hun har lett for å ikke møte opp til situasjoner hun finner ubehagelig (Olsen & Holmen, 2018). Inntrykket mitt er at Nina opplevde klasserommet som utrygt og valgte derfor å ikke møte opp. Læreren burde i større grad slått ned på de ubehagelige kommentarene og utvist en annen holdningen. Videre burde lærerne observert at Nina var på gangen og tatt direkte kontakt med Nina og forhørt seg om hvorfor hun ikke møtte opp i klassen. Da er inntrykket mitt at skolen i større grad kunne ha jobbet mot å forebygge Nina sitt fravær, og derfra skape tryggere rammer i klasserommet. Hadde skolen jobbet med å skape gode nærværsfaktorer som traff Nina, hadde hun sannsynligvis i større grad møtt opp i timen ved senere anledninger (Holsen, 2009; Kaspersen m.fl. 2012).

Et godt psykososialt miljø hvor eleven erfarer vennskap og tilhørighet er viktig (NOU, 2015:2). Julie opplevde en klasse hvor hun følte seg om en «outsider» uten venner og tilhørighet. Julie forteller at det var mange faktorer som påvirket hennes frafall, men at det dårlige psykososiale miljøet spilte en stor rolle. Hun gir uttrykk for at klassemiljøet i stor grad var med på å forsterke hennes negative følelser til skolen og dermed valget om å slutte.

Ikke trivdes jeg der, jeg følte jeg kom veldig skjevt ut i forhold til de andre. Jeg ble liksom litt sånn outsider om jeg kan si det på den måten. Jeg hadde jo ingen venner eller sånne ting. Og da er jo ikke det så kjekt å gå på skolen i det hele tatt. (Julie)

Bakken (2018) legger frem tall som viser at ungdom med årene opplever å føle seg mer og mer ensomme. Holsen (2009) beskriver videre at ungdom i liten grad er opptatt av antall venner de har, men hvordan forholdet med vennene de har faktisk er. Julie på sin side forteller at hun opplevde å ikke ha noen venner i det hele tatt. Hun forteller hvordan hun kom skjevt ut i forhold til resten av klassen, og jeg oppfatter at dette i samspill med hennes «outsider» stempel videre var med på å forsterke forskjellene mellom henne og resten av klassen. Å oppleve utenforskap og mangel på venner er i mange tilfeller årsaker til hvorfor elever velger å avslutte sin videregående opplæring (Holsen, 2009; Mjaavatn & Frostad 2014). Inntrykket mitt er at erfaringene til Julie gjorde at skolehverdagen ble tung og tøff å stå i, og hun savnet følelsen av å være en del av et fellesskap. For Julie som også slet hjemme ble det enda tøffere å føle seg alene på skolen.

For informantene som forteller om et godt psykososialt miljø ser man hvor mye dette påvirket deres lyst til å møte opp og deres vilje til å fortsette på skolen enda lenger.

Jeg endte jo opp til å bli til februar fordi jeg var så glad i klassen min og lærerne mine. (Sandra)

Sandra som i utgangspunktet slet med å møte opp fysisk på skolen grunnet sykdom og høysensitivitet, gir uttrykk for hvor viktig et godt og trygt klasserom med venner, medelever og lærere hadde å si for hennes valg om å prøve å fortsette på skolen. Inntrykket mitt er at Sandra opplevde å føle seg ivaretatt i klasserommet og hun beskriver atmosfæren i klasserommet som behagelig og betryggende, og et sted hun ville være. Sandra gir uttrykk for gjensidig tilhørighet og respekt i klassen. Dette var med på å gjøre at hun ble i klassen enda lenger enn hun egentlig trodde hun skulle klare.

Vi var en hel gjeng liksom, så det var veldig koselig i klassen. Også hadde jeg jo mine folk som jeg fortsatt har den dag i dag. (Sandra)

Min oppfatning er at Sandra opplevde atmosfæren i klassen som lun og betryggende, med lærere som tydelig hadde lagt rammer for hvordan miljøet i klassen skulle være (Midthassel, 2019). Sandra forteller om en klasse med stor åpenhet og anerkjennelse for alle. Inntrykket mitt er at hun opplevde gjensidig respekt mellom elevene, men det var også høy grad av gjensidig respekt mellom elev og lærer. Høy grad av gjensidig respekt på alle nivå er med på å skape et trygt og godt psykososialt læringsmiljø (Midthassel, 2019). Det trygge miljøet Sandra erfarte i klassen oppfatter jeg som at var med på å gjøre at hun ble på skolen lenger enn det hun i utgangspunktet hadde sett for seg. Det gode miljøet, de fine klassekameratene og vennene oppfatter jeg som at var noe hun ikke ville forlate, men at helsen var den avgjørende faktor for hennes frafall. Ifølge Bakken (2018) vil elever som opplever et trygt miljø på skolen, være mindre utsatt for å oppleve stress og depressive symptomer. Inntrykket mitt er at Sandra dro på skolen fordi hun hadde det bra og trivdes. Mitt inntrykk er videre at klassemiljøet var med på å gi Sandra positive erfaringer og opplevelser på skolen, men at hennes høysensitivitet til slutt gjorde at hun ikke evnet å fullføre. For Sandra ble klassemiljøet en nærværsfaktor som gjorde at hun ville dra på skolen (Kaspersen m.fl. 2012).

Janne uttrykker i likhet med Sandra å oppleve et trygt klassemiljø. Jeg tror at det trygge klassemiljøet hun opplevde var med på å forsterke hennes selvfølelse og tanker om seg selv og det å føle seg sosialt akseptert (Buli-Holmberg & Engebretsen, 2019). Janne fortalte under intervjuet at hun har opplevd mye mobbing opp gjennom årene som har vært med på å forme henne til den hun er i dag. På grunn av mobbingen uttrykker Janne

at hun sitter igjen med en del usikkerheter, men i klassen på videregående følte hun ikke på disse usikkerhetene i like stor grad.

I klassen var det var så mange forskjellige nasjonaliteter. Noen var lyse og noen var mørke. Også ble man liksom bare en god gruppe da. Og det var så godt. Når man skal starte på videregående da er det så viktig åssen man ser ut, og alt sånn. Men når du kom i en klasse der noen er derfra og noen er derfra, noen har sånn bakgrunn og andre sånn så er man litt mer åpen da kanskje? (Janne)

Min oppfatning er at Janne opplevde en elevgruppe med et stort mangfold, og hun opplevde å føle seg akseptert i klassen. Janne erfarte at elevene i klassen aksepterte og anerkjente hverandre og at det var rom for hver enkelt, uavhengig hvordan man så ut eller hvor man var fra. Inntrykket mitt er at Janne opplevde klasserommet som en trygg arena hvor hun i stor grad trivdes. Et godt psykososialt læringsmiljø er et miljø hvor eleven opplever å bli anerkjent, respektert og inkludert (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Janne uttrykker et godt og trygt læringsmiljø hvor min forståelse er at hun opplevde å føle nettopp dette. Som Midthassel (2019) beskriver skal ikke skolen bare legge til rette for faglig kunnskap hos eleven, skolen skal også ivareta elevens sosiale behov. Å føle tilhørighet og akseptens i klassen er viktig når det kommer til elevens påvirkning på å fullføre videregående (NOU, 2015:2). Janne avsluttet ikke videregående og oppfatningen min er at hennes gode og trygge klassemiljø kan ha hatt mye å si for denne avgjørelsen (Rudasill & Rimm-Kaufman, 2009). Hun opplevde å ha klassekamerater som hun kjente seg igjen i og hun følte seg som en del av et større fellesskap (NOU 2015:2). Inntrykket mitt er at den trygge atmosfæren hun opplevde i klasserommet gjorde at hun følte seg trygg i noe som hun beskriver som en ellers sårbar og usikker ungdomstid. Det gode og trygge miljøet mener jeg gjorde at Janne gledet seg til å dra på skolen.

6.3 Skolens innhold og forventninger

Skolens innhold og mangel på forventninger ble trukket frem som grunner til samtlige av informantenes frafall. Et faglig innhold som ikke traff informantene enten det var evnemessig eller innholdsmessig trekkes frem hos informantene som grunner til at de enten ikke bestod videregående eller at de valgte å avslutte sin skolegang.

Det er mye kjedelig for å si det rett ut. (Julie)

Mitt inntrykk er at informantenes møte med det faglige innholdet i videregående påvirket frafallet deres. I et gruppeintervju med elever på ungdomsskolen kommer det fram at elever ofte ikke møter på skolen fordi de blant annet finner skolen kjedelig og urelaterbar (Kaspersen m. fl. 2012). Sandra forteller at hun i forkant av videregående hadde høye forventninger og stor motivasjon om å få være kreativ på medie- og kommunikasjon. Skuffelsen ble derimot stor, da det viste seg å være mer teoretiske fag enn kreative. Jeg oppfatter det som at dette gjorde at hun opplevde at skolegangen ble vanskeligere å motivere seg til og lysten til å dra på skolen ble noe lavere.

Jeg forventet at vi skulle få jobbe litt mer med prosjekt og slike ting. Men det ble så masse teori at jeg ikke fikk ut kreativiteten min i det. Det var fordi det skulle være innenfor disse og disse rammene da på en måte. (Sandra)

Julie erfarte det samme da hun startet på helse og oppvekstfag. Hun opplevde mange fag som i liten grad engasjerte og interesserte. Julie uttrykker at hun i større grad ønsket seg mer av selve helsefagene, da hun så mer nytteverdi i disse. Min oppfatning er at

Julie sine erfaringer med det faglige innholdet ikke var som forventet, og hun erfarte en skolehverdag som var uinspirerende med mye teoretisk innhold. Dette oppfatter jeg som at var med på å forsterke hennes tanker om å slutte på videregående. Begge informantene svarer ja da jeg spør om de hadde ønsket seg mer informasjon om linjen på forhånd av søkingen.

Den linja hadde jo noen sånne fag, sånne typiske helsefag, men du har norsk og engelsk og matte og alt det der kjedelige likevel. (Julie)

Elever som identifiserer seg med skolens innhold og finner dette nyttig vil i større grad ha mer motivasjon for å fullføre videregående (Havik, 2017; Reegård & Rogstad, 2016). Julie uttrykker at hun i liten grad identifiserte seg med innholdet hun ble møtt med i skolen. Hun så liten nytte i å fortsatt tilegne seg matte og norsk, når ikke dette skulle være en del av fremtiden hennes. Julie opplevde å se mer nytte i arbeidet hun gjorde da hun var ute i praksis og på jobb ellers i arbeidslivet. Der Julie så nytteverdi, mestret hun. Julie opplevde at skal hun jobbe med noe må hun se nytteverdien i det. Inntrykket mitt er at Julie sitt frafall henger tett sammen med skolens innhold og skolens mangel på nytteverdi. Julie opplevde i liten grad å se nytten i det hun holdt på med på skolen. I intervjuet uttrykker hun at hun helt fint klarte å fullføre vognfører studier før jul i fjor, fordi nytteverdien her var stor.

Nå før jul i år begynte jeg på 3 måneders studie for å bli vognfører. Det er jo og skole. Men det gikk mye, mye bedre. Det som jeg gikk nå var jo og veldig knyttet mot den jobben jeg søkte på. Jeg søkte vognfører og da må du gå et 3 måneders kurs og skole, og da var jo alt vi lærte veldig knyttet opp mot jobben vi hadde søkt på. (Julie)

I motsetning til videregående poengterer Julie at hun nå visste hvorfor hun ville bestå utdanningen. Hun ville ha denne jobben, og inntrykket mitt er at hun visste at for å få den må hun bestå. Julie opplevde dermed å få motivasjon når hun så nytten i arbeidet hun holdt på med (Deci & Ryan, 1987; Havik, 2017; NOU, 2018:15). Videre uttrykker Julie at hun på videregående erfarte et ensidig og ensformet skoleinnhold hvor min oppfatning er at det i liten grad fenget og traff hennes interesser. Hun forteller at hun var interessert i programfagene, men at det mesteparten av tiden var mye teori og fellesfag. Ikke bare syns Julie fagene var kjedelig i seg selv. Hun forteller at hun ikke så noe vits i å tilegne seg kunnskap i fellesfagene fordi hun følte hun ikke hadde bruk for det senere i livet. Oppfatningen min er dermed at Julie sin tankegang om å ikke se nytteverdien i det hun lærte på skolen, samt mangelen på forventinger til henne direkte var med på å påvirke hennes frafall.

Nytteverdien på videregående kan jeg ikke huske at jeg så særlig mye av. (Julie)

Reegård og Rogstad (2016) forteller at elever som identifiserer seg med skolens innhold, og som i tillegg føler tilhørighet i stor grad vil prestere bra. Min tolkning er at Julie i liten grad følte på det på videregående. Inntrykket mitt er at om skolen til Julie hadde jobbet mer med å opprette nærværsfaktorer som traff Julie bedre ville hun ha sett nytten av å møte opp på skolen (Kaspersen m.fl. 2012). For å motivere Julie kunne skolen ha jobbet med å involvere Julie i større grad i egen læring og skoleinnhold (Federici & Skaalvik, 2014; Semmer m.fl. 2008). Hadde opplæringen i større grad vært lagd ut ifra Julie sine interesser og utgangspunkt er inntrykket mitt at hun ville følt på mestring og sett nytteverdien av å dra på skolen. Min oppfatning er at en mer autonomistøttende lærer ville truffet Julie bedre, da hadde hun fått større mulighet til å påvirke egen skolehverdag

(Semmer m.fl. 2008). Julie som i liten grad opplevde å bli ivaretatt i klassen, opplevde dette i jobbsammenheng. Hun gir uttrykk for at hun savnet samme tankesett om oppmøte i skolen som hun opplevde på jobben. Julie forteller for at dette kunne hatt mye å si for hennes oppmøte. Hun forteller at på jobben er andre avhengig av at du kommer. Det er noen som venter på deg, og det blir lagt merke til om du ikke kommer (Fallmyr, 2017). Julie uttrykker at hun savnet at noen hadde disse forventningene til henne på skolen.

Mitt inntrykk er at skolehverdagen bestod av mye tid alene, og følelsen av å ikke passe inn eller finne tilhørighet. Min oppfatning er at Julie opplevde en skole som hadde lite forventninger til hennes oppmøte.

Jeg tror ikke de merket at jeg i det hele tatt var der. (Julie)

Julie hadde mye fravær på skolen, men fullførte praksisperioder uten noe som helst fravær. Dette uttrykker Julie var fordi hun synes praksisen var interessant og lærerik. I praksisperiodene og i arbeidslivet ellers opplevde Julie å finne det hun følte hun manglet på skolen, nemlig det å føle seg som en del av et fellesskap. Da Julie var ute i praksis og ute i jobb, opplevde hun at hun følte at hun var del av en plan og et fellesskap. Det var en forventning at hun dukket opp og gjorde jobben sin (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Mitt inntrykk er at i svært liten, til ingen grad opplevde hun dette i skolen.

Janne hadde utfordringer gjennom hele skoleløpet, og opplevde store faglige utfordringer på videregående. Det faglige var altfor vanskelig, og det gjorde at hun ikke bestod videregående. Inntrykket jeg fikk var at vanskeligheter med å tilegne seg fagstoffet i samspill med lite støtte fra lærere gjorde at Janne ikke bestod videregående.

Nivået er mye, mye høyere enn i det norske systemet. Også er jo alt på engelsk så det er jo selvfølgelig vanskelig og en tilvenning. (Janne)

Janne opplevde å bli svært skuffet i sitt møte med IB. Lærerne hadde i forkant promotert IB linjen som en bra vei å gå, og at alle kunne klare å bestå den. Mitt inntrykk er at hun opplevde å føle seg lurt, og at det de hadde lovet i forkant ikke på langt nær stod til det skyhøye presset som var på IB.

På den engelske linja så lovte vel egentlig læreren gull og grønne skoger. At du hadde hele livet foran deg da hvis du byttet til den linjen. (Janne)

Janne opplevde i stedet å bli møtt av en skole med altfor høye forventninger og krav, som hun ikke klarte å innfri. Min oppfatning er at Janne i liten grad fikk hjelp og støtte fra læreren. Dette gjorde at hun i liten grad klarte å innfri de høye faglige forventningene, og at hun dermed ikke bestod samtlige fag.

Hvis jeg ikke skjønner det de snakker om så bare sitter jeg der. Så hvis man ikke klarer å følge med så detter man på en måte ut da, og ingen prøver å forklare deg noe heller. (Janne)

Inntrykket mitt er at Janne slet med faglig tilegnelse og hun uttrykker at fagene var altfor vanskelige for henne og hennes nivå. IB hadde skyhøye internasjonale krav, og fokuset lå på gode karakterer. Jeg oppfatter at det ikke var dette Janne hadde sett for seg i forkant. Janne klarte ikke å innfri de faglige kravene, og opplevde å falle mer og mer fra faglig. Janne opplevde i stor grad lærere som kun fokuserte på resultater og karakterer. Skaalvik og Skaalvik (2013) forteller at skoler med en slik prestasjonsorientert tilnærming er svært uheldig for de elever som ikke klarer å nå opp

til disse kravene. En slik tilnærming kan i de farligste tilfellene være med på å gi elever dårligere faglig selvoppfatning og mindre tro på egne evner (Skaalvik & Skaalvik, 2013; Skaalvik & Skaalvik, 2018)

Stort sett så satt jeg der som et spørsmålstejn tror jeg. (Janne)

For informantene som gikk på videregående etter implementeringen av fraværsgrensen trekker frem skolens forventning om lite fravær og bedre oppmøte som en av grunnene til deres frafall. Slik jeg oppfatter det trekkes fraværsgrensen frem som et dårlig virkemiddel i kampen om frafallsproblematikken for informantene. Fraværsgrensen gjorde det enda vanskeligere for de som allerede slet med å møte opp. To av informantene ga uttrykk for at fraværsgrensen var med på å gjøre at de ikke fullførte videregående.

Også kom jo fraværsgrensa, da hadde vi jo ingen sjans. Det var det som på en måte fikk meg til å droppe ut. (Nina)

En rapport av FAFO – «I fraværsgrensens dødvinkel» (2018) belyser dette. Rapporten konstaterer at fraværsgrensen har hatt polariserende effekt for forskjellige elevgrupper. Rapporten konstaterer at noen elever har dratt nytte av fraværsgrensen, mens for andre har den hatt negative konsekvenser (Bjørnset, Drange, Gjeffen, Kindt & Rogstad, 2018). Bjørnset m.fl. (2018) konstaterer at elever som fra før av har høyt fravær og svake karakterer blir mer sårbar og utsatt med en slik grense, og dette vil i verste fall gi redusert gjennomføring av videregående. Sårbare elever som av forskjellige grunner står i fare for å falle fra, blir skjøvet lenger unna «normalgruppen» av elever ved en fraværsgrense og forskjellene mellom elevene blir tydeligere og større (Bjørnset m.fl. 2018). Fraværsgrensen er da ikke med på å redusere fraværet deres, men er i større grad med på å øke sannsynligheten for at de faller fra. (Bjørnset m.fl. 2018). Inntrykket mitt er at dette gjaldt for Nina. Hun uttrykker at fraværsgrensen var med på å direkte påvirke hennes frafall fordi hun slet med oppmøte. Implementeringen av fraværsgrensen bidro derfor til at det høye fraværet hennes gjorde at hun ikke ville fått bestått fag. Dermed ble det til at hun valgte å avslutte skolegangen sin, da hun gir uttrykk for at hun ikke ville bestått opplæringen uavhengig.

Informantene gir uttrykk for at fraværsgrensen gjorde det enda mer utfordrende å fullføre videregående. I intervjuer gjort av FAFO kommer det frem at blant annet rådgivere og helsesykepleiere mener man nå i større grad enn før kun er opptatt av å registrere fraværet (Bjørnset m.fl. 2018; Olsen & Holmen, 2018). Man er ikke nødvendigvis så opptatt av å finne ut av hvorfor eleven er borte. Det er nettopp dette som må jobbes med dersom man i større grad skal klare å hente ungdommen tilbake til skolen (Bjørnset m.fl. 2018; Olsen & Holmen, 2018). Mitt inntrykk er at om læreren og skolen til Julie, Siri og Nina i større grad hadde snakket med dem og sett de bedre, ville det påvirket deres frafall. Informantene uttrykker savnet etter en skole som pratet med dem, og som var interessert i hva som gjorde at de ikke trivdes på skolen. Min oppfatning er dermed at om skolene hadde jobbet mot å finne ut av hva som gjorde at informantene ikke møtte opp på skolen kunne man jobbet med disse faktorene. Da kunne man lagt et bedre grunnlag for oppmøte og trivsel og potensiell gjennomføring av videregående opplæring for informantene i studien (Bjørnset m.fl. 2018).

Nina trekker videre frem dagens koronasituasjon. Hun vet at den har ført til hjemmeskole det siste året og hun oppgir at hun skulle ønske det var mer av det da hun

gikk på videregående. En artikkel fra NRK (2020) bygger opp under det Nina forteller. Elvebakken videregående skole ser en stor forskjell hos de elevene som hadde mye fravær før korona opp mot fraværet etter korona og nettundervisning. De forteller at denne form for undervisning er med på å skape nærvær i mye større grad enn fravær slik man så tidligere (NRK, 2020). Nettundervisning gjør at de som tidligere slet med å komme på skolen, nå kan følge undervisningen fra sitt eget soverom. Inntrykket mitt er at denne form for alternativt opplegg savnet samtlige av informantene da de gikk på videregående, og at et slikt tilbud kunne bidratt til at de hadde fullført opplæringen.

6.4 Hva kunne skolen ha gjort?

Etter å ha fortalt om sine opplevelser av hva som var med på å påvirke deres frafall i videregående, er det viktig å få et innblikk av hva deres oppfatning av hva som kunne vært gjort annerledes er. Informantenes mening om dette kan være med på å påvirke fremtidige tiltak. Man ser at det informantene fortalte om grunner til deres frafall i stor grad henger sammen med hvordan de skulle ønsket seg at ting var. Det forteller oss viktigheten av å utarbeide gode og helhetlige tiltak som en bidragsyter inn i frafallsproblematikken.

6.4.1 Personlig oppfølging og tilpasset skolehverdag

Det er ulik grad av hva informantene mente at skolen kunne gjort annerledes. Jeg er av den oppfatning at informantene savnet bedre tilrettelegging ut ifra deres forutsetninger og livssituasjon. De gir uttrykk for at de skulle ønske skolene hadde lyttet til dem og deres forslag i større grad. Inntrykket mitt er at alle informantene hadde hatt behov for at lærerne fulgte de opp og så deres behov. Informantene gir uttrykk for at de da hadde hatt større sjanse for å fullføre eller bestå videregående opplæring.

Det er svært uheldig at skolene ikke bedre evner å møte eleven som står i fare for å falle fra. Olsen og Holmen (2018) påpeker at de beste tiltakene er å jobbe mot å «se eleven» og deres faresignal. Det er rettet mange spesifikke tiltak for elever som sliter med matematikk eller lesing, men man mangler i stor grad tiltak som er rettet mot elever som vil fullføre videregående, men som ikke klarer det grunnet helse eller andre faktorer de møter på i skolegangen (Olsen & Holmen, 2018).

Janne gir uttrykk for at hun ønsket seg lærere som var mer engasjerende og som så henne i større grad. Hun tror en lærer som hadde motivert henne mer, og vært mer oppmerksom på hvor hun lå faglig kunne ha hjulpet mye.

På en måte hatt en lærer som hadde sett meg og liksom bare «hey, det her får vi til» «hvordan har du det i klassen?». Liksom prøvd å få meg til å bli litt mer med. (Janne)

Janne og samtlige av informantene uttrykker et ønske om tettere oppfølging og bedre kommunikasjon mellom de og lærerne. Janne merket tidlig at hun slet med det faglige og forteller at dette ble tidlig synlig. Janne uttrykker at hun ønsket seg at lærerne hadde tatt en samtalevurdering med hun underveis om hvordan ting var.

Det hadde vært fint om dem hadde, tatt en vurdering av situasjonen halvveis eller noe. Kanskje sånn «ja det her ser vi er vanskelig for deg» og «er du sikker på at det her er veien du vil gå?». (Janne)

Janne fremhever derfor at økt faglig oppfølging og tilrettelegging kunne bidratt til at hun bestod videregående.

Tilsvarende gir Julie uttrykk for. Julie og Nina trekker frem at tettere og personlig oppfølging kunne ha vært med på å gi de mer motivasjon. Min oppfatning er at en mer tilpasset opplæring hadde gjort at samtlige av informantene hadde mestret skolen bedre og i større grad hadde flere av informantene klart å fullføre og bestå videregående.

Det blir jo dette med personlig oppfølging tenker jeg. (Julie)

Kanskje foreslått noe alternativt. Det er liksom tilrettelegging. At man kan studere på sin egen måte. (Nina)

Lillejord m. fl. (2015) legger i sin rapport frem viktigheten av tiltak i form av veiledning når det kommer til frafall i videregående. De beskriver at tiltak i form av veiledning og oppfølging hos elevene kan ha mye å si for elevens opplevelse av situasjonen. Både når det kommer til det sosiale og faglige. Tettere oppfølging vil derfor ha mye å si for elever som står i fare for å falle fra, slik informantene selv gav uttrykk for. Høgskolen i Sør-Øst-Norge melder i sin rapport også om viktigheten av oppfølging og veiledning av elever som sliter tidlig i løpet (Karlsson & Krane, 2016). Jeg sitter med et inntrykk at om informantene hadde opplevd å føle seg sett og hørt i større grad ville de hatt bedre tanker om å fullføre videregående (Olsen & Holmen, 2018).

Fire av fem informanter forteller om en skolehverdag med psykiske utfordringer, i varierende form. De opplevde at deres dårlige psykiske helse i samspill med en lite tilrettelagt skole var med på å bidra til deres frafall. Informantene fortalte også om utfordringer når det kom til hvordan deres psykiske helse ikke passet inn i skolehverdagen, og hvordan de skulle ønske at skolen i større grad klarte å tilrettelegge for de som sliter med psykisk helse.

Det norske skoleverket ikke er veldig tilrettelaga for psykisk helse. Psykisk helse det er på en måte ikke innafor i skoledagen. (Nina)

Informantene forteller om en skolehverdag fylt med blant annet angst og vanskeligheter med å møte opp på grunn av dette. Jeg er av den oppfatning at informantene uttrykket et ønske om å ha muligheten til et alternativt opplegg da det ble for vanskelig å møte opp fysisk i klassen. Jeg tolker det som at dette i stor grad påvirket deres frafall.

At jeg kunne ha for eksempel fått tilbud om hjemmeundervisning de dagene ting ikke var så greit på en måte. (Nina)

Min oppfatning er at informantene ønsket seg et bedre opplæringsopplegg som man i større grad kunne ha gjennomført andre steder enn å fysisk være i klasserommet. Karlsson og Krane (2016) understreker dette ved trekke frem viktigheten av at skolen klarer å tilrettelegge for alternative opplæringsløp som treffer elevene som sliter. De elevene som sliter med å møte opp skal også ha like muligheter for å kunne fullføre videregående (Karlsson & Krane, 2016).

Olsen og Holmen (2018) påpeker at mange av tiltakene ofte blir satt i gang på feil grunnlag. Elevene føler i liten grad at de er involvert i planlegging og gjennomføringen av tiltakene rettet mot dem (Olsen & Holmen, 2018). Dette uttrykte samtlige av informantene, og det kommer til syne da Sandra snakket om opplevelsen av å ikke føle seg hørt i et møte med skolen.

Også blir du møtt med «nei, du får det ikke til» og sånn. Det får deg til å føle deg enda verre igjen. Og spesielt også når jeg var veldig åpen om det jeg sleit med og slikt. Jeg ville jo bare ha litt hjelp til å faktisk få det til. (Sandra)

Sandra opplevde det som veldig tøft å ikke bli hørt av skolen, da hun og hennes foreldre hadde vært åpne om hennes psykiske helse og skolesituasjon. De ba om hjelp og tilrettelegging ut ifra Sandra sitt psykiske ståsted, men opplevde å bli møtt av en skole som i liten grad var opptatt av å ta hensyn til dette. Inntrykket mitt er da at skolegangen ble enda tøffere å stå i for Sandra. Olsen og Holmen (2018) påpeker viktigheten av at skolen aktivt jobber mot å heve sin kompetanse slik at de bedre kan treffe eleven som sliter. Det ble i 2020 obligatorisk å ha undervisning rettet mot psykisk helse og livsmestring på timeplanen (Klomsten 2017; Klomsten, 2018). Her skal elevene lære hva psykisk helse er, og hvilke faktorer som påvirker elevens psykiske helse. Jeg mener at et slikt fokus og kompetanseheving er fruktbart når man ser de stadig økende tallene hos elever som sliter med psykisk helse (Bakken, 2018; Bakken, 2020). Jeg oppfatter det slik at mange av informantene opplevde å ikke fullføre videregående fordi skolen i for liten grad klarte å møte elevenes psykiske behov, og at skolen hadde for liten kompetanse på feltet til å kunne hjelpe (Holen & Waagene, 2014).

Olsen og Holmen (2018) skriver at elever velger å bli hjemme fordi de ikke lenger orker belastningen av å ikke selv mestre skolehverdagen. De forteller om elever som ikke har sosiale relasjoner eller som ikke mestrer det faglige. Dette har konsekvenser for elevens psykiske helse innenfor skolebildet. Skolen blir derfor en stadig påminnelse for eleven at man ikke passer inn, og skolen blir dermed en negativ arena hvor dårlige følelser om seg selv vekkes (Olsen & Holmen, 2018). I likhet med Olsen og Holmen (2018) opplevde også informantene i studien at skolen ikke klarte å møte og tilrettelegge godt nok for dem. De opplevde å slite psykisk i møte med en ikke «psykisk syk vennlig» skole. Dette var med på å påvirke deres frafall. Med en tydelig negativ økning i unges psykiske helse, og med elever som selv opplever lite hjelp på området, er det særlig viktig at skolen jobber med denne kompetansehevingen (Olsen & Holmen, 2018).

Skolen er ikke psykisk syk vennlig. (Julie)

6.5 Oppsummering av funn

Gjennom empirien har hovedfunnene for informantenes frafall blitt presentert. Informantenes stemmer og erfaringer er løftet frem. Gjennom informantens egne forklaringer gir studien svar på hvorfor de falt fra videregående opplæring og hva de skulle ønsket hadde vært gjort annerledes. Informantenes egne meninger er presentert og deres grunner til hvorfor de falt fra eller ikke bestod videregående opplæring er trukket frem. Det fremkommer tydelig i empirien at deres frafall er en lang prosess bestående av mange faktorer. Det fremkommer også at til tross for at mange av informantene gikk på forskjellige studieprogram er mange av deres opplevelser og tanker det samme.

Kategoriene er knyttet til hverandre i særlig stor grad, og er utformet med hensikt om å belyse studiens problemstilling. Kapitelet har belyst punktene som informantene trekker frem som hovedgrunner til deres frafall.

Hovedfunnene for frafall i studien er at informantene i stor grad opplevde dårlig skolelivskvalitet. Man ser også at hovedfunnene i studien befinner seg særlig rundt dette

med bedre og tettere oppfølging og tilrettelegging. I neste kapittel vil jeg diskutere hovedfunnene opp mot studiens problemstilling i håp om å ytterligere belyse den.

7 Diskusjon

Frafallsproblematikken står sterkt i samfunnsdebatten. Det er tydelig at fenomenet engasjerer og at vi fortsatt ikke vet nok om det. For å få en dypere innsikt av fenomenet presenteres det i oppgaven funn for grunner til informantenes frafall. Oppgaven ønsker å gi leseren et innblikk i hva som gjorde at informantene falt fra videregående opplæring og hva de selv ønsket hadde vært gjort annerledes for å bedre hjelpe de i frafallsprosessen. Dette gjøres i studien med inspirasjon fra en fenomenologisk tilnærming basert på kvalitative intervju med fem informanter. Studiens ambisjon er derfor ikke å generalisere, men å få frem opplevelsene, tankene og stemmene til informantene i studien. Dermed er problemstillingen som diskuteres følgende:

«Hvorfor er det noen elever som ikke fullfører den videregående opplæringen, og hva slags oppfatning har de av hva som kunne vært gjort annerledes?»

7.1 Årsaker til frafall

Informantene har delt sine tanker og meninger om hva som påvirket deres frafall. Det er kommet tydelig frem at det er mange faktorer over en lenger periode som gjorde videregående opplæring vanskelig å fullføre og derav deres frafall. Disse faktorene vil i dette kapitlet bli diskutert opp mot studiens problemstilling.

7.1.1 Bakgrunnsfaktorer

Tall tilsier at det er flere gutter enn jenter som opplever frafall (Bufdir, 2020). Interessant er det da at utvalgets informanter kun er damer. Det var også gjennomgående kun damer som meldte sin interesse til å delta. På bakgrunn av dette, kan man hevde at til tross for at statistikken sier at det er flest gutter som opplever frafall, er det tydelig at jenter også støter på problematikken. Studien presenterer derfor viktigheten av å huske på jentene inn i problematikken. Markussen m.fl. (2008) trekker frem faktorer de mener kan ha særlig påvirkning på elevens utfall av videregående. Foreldrenes utdanningsnivå kan være med på å indikere elevens gjennomføring av videregående (Markussen m.fl. 2008). Ser man på hva informantene fortalte om dette, kommer det frem at informantenes foreldre har fullført grunnskole og videregående opplæring. Videre kommer det frem at mange av foreldrene også har fullført høyere utdanning. Ser man på hva informantene forteller oss opp mot det Markussen m.fl. (2008) presenterer om viktigheten av foreldrenes utdanningsnivå for å kunne predikere barnas utfall i videregående, ser man at informantene i studien i liten grad skiller seg fra de elevene som har størst sannsynlighet for å fullføre videregående.

Elever som kommer fra hjem med høyt utdannede foreldre har som oftest høyere karaktersnitt (Huitfeldt m.fl. 2018). Til tross for foreldre med relativt høyt utdanningsnivå viste gjennomsnittskarakterene i 10.klasse for informantene i studien å være relativt lav. For alle informantene utenom en, var gjennomsnittskarakteren ved endt grunnskole estimert til å ligge på en svak treer og lavere. Videre blir foreldrenes utdanningsnivå påpekt som en pådriver når det kommer til elevens motivasjon (Huitfeldt m.fl. 2018). Elever som kommer fra hjem hvor foreldrene har et høyt utdanningsnivå er elevens motivasjon for skole som regel høyere (Huitfeldt m.fl. 2018). Samtlige av utvalgets

informanter med unntak av en, fortalte i intervjuene om høy motivasjon og forventinger i forkant av skolestart. Videre påpeker Bakken m.fl. (2016) at elever som har foreldre med et høyt utdanningsnivå i større grad vil ha foreldre som involverer seg i barnas skolegang og skolearbeid. Dette viste seg utelukkende å stemme for informantene. Informantene fortalte om foreldre som var til stede på møter og foreldre som i stor grad involverte seg i barnas skolehverdag.

Bosituasjon har ifølge Markussen m.fl. (2008) innvirkning på elevens forutsetning til å fullføre videregående. Elever som bor med både mor og far stiller sterkere når det kommer til fullføring av videregående (Markussen m.fl. 2008). Fire informanter hadde skilte foreldre, og bodde under videregående mesteparten av tiden med kun en av sine foreldre. En av informantene hadde ikke skilte foreldre, men ble i løpet av videregående satt inn i barnevernssystemet. Denne informanten bodde både i beredskapshjem og fosterhjem uten noen av sine foreldre. Ser man denne faktoren opp mot det informantene fortalte om bosituasjonen sin, kan man ifølge Markussen m.fl. (2008) si at informantene stiller noe svakt når det kommer til deres muligheter for å fullføre videregående.

Det er viktig å huske på at bakgrunnsfaktorene ikke ene og alene kan fortelle oss noe som helst om hvordan elevene faktisk kommer til å gjøre det på videregående. Frafallsproblematikken er et komplekst tema bestående av mange faktorer. Det fremkommer tydelig i studien at bakgrunnsfaktorene ikke er en av grunnene for informantenes frafall. Et sentralt funn er at informantene selv ikke nevner disse faktorene. Gjennomgående for informantene er det skolen som i liten grad evnet å møte de og derav deres frafall. Et viktig funn i studien blir dermed å videre jobbe med skolen i møte med eleven, og jobbe mot en skole som i større grad evner å legge til rette for alle elever. Det er skolen som skal tilpasse seg eleven, og ikke omvendt. Studiens funn tilser derfor at man i mindre grad kan fokusere på bakgrunnsfaktorer, og fokusere mer på skolen i sitt møte med eleven i frafallsproblematikken.

7.1.2 Elevens relasjon til lærer

I denne kategorien belyses viktigheten av trygge og gode relasjoner i skolen. Det kom tydelig frem i empirien at informantene som opplevde dårlige relasjoner til lærere falt fra videregående. Det er tydelig at relasjonen til læreren hadde mye å si for informantens skolehverdag. Funn i studien viser at samtlige av informantene oppgir en dårlig relasjon til læreren sin som en av grunnene for frafallet. Empirien forteller at informantene ønsker lærere som ser de, og som utviser støtte. Svært mange av informantene opplevde ikke dette i møte med sine lærere. Videre kommer det frem i empirien at informantenes negative relasjoner til lærerne i stor grad påvirket deres lyst og vilje til å være på skolen. Studien legger frem funn om at når informantene i liten grad opplevde å få faglig støtte eller i liten grad følte seg anerkjent, var dette med på å påvirke frafallsprosessen. Dårlig relasjon til lærere har også vært med på å påvirke informantens egen selvoppfatning og tro på egne evner. Å dra på skolen for å føle seg oversett, ikke verdsatt og gitt opp på ble for samtlige av informantene for tøft. Et sentralt funn i studien er at en skolehverdag preget av dårlige relasjoner til lærere gjorde at informantene i mindre grad evnet å fullføre videregående.

Det er tydelig at informantenes ønske om å bli ivaretatt i liten grad ble oppfylt på skolen. Selv om informantene selv følte at de hadde behov for nettopp dette, fremkommer det i studien at lærerne til informantene i svært liten grad evnet å møte elevene på dette

punktet. Funn i studien viser også at samtlige av informantene slet med psykisk helse. Den manglende relasjonen til læreren gjorde at det for mange ble enda tøffere å skulle fullføre videregående da de ikke følte at læreren anerkjente deres psykiske behov eller at deres psykiske utfordringer ikke ble tatt på alvor. En informant forteller om opplevelsen av videregående som svært upersonlig med lærere som i liten grad brydde seg om hun i det hele tatt møtte opp. Oppgaven belyser dermed viktigheten av lærere som anerkjenner sine elever og som får elevene sine til å føle seg verdsatt uavhengig utfordringer. Studien forteller oss også at elever på videregående i like stor grad har et behov for å bli sett og føle at sitt bidrag og oppmøte er av betydning, slik de opplevde i grunnskolen.

Funn i studien tyder på at informantene føler at de i stor grad ble sett på som problemet. Tinto (1987) belyser viktigheten av en skole som evner å møte eleven ut ifra dens ståsted og forutsetninger. Det er viktig med en skole som evner å legge om sine rammer for å møte elevmangfoldet, og ikke omvendt (Tinto, 1987). Det kommer tydelig frem gjennom de dårlige erfaringene informantene har i møte med sine lærere at de i liten grad føler at skolen og lærerne evnet å møte de på en tilstrekkelig måte. Den manglende relasjonen mellom lærer og elev forteller informantene at hadde mye å si for valget om å slutte på videregående eller ikke klare å bestå. Det var viktig for informantene å bli møtt av lærere som anerkjente deres måte å studere på og møte lærere som tok seg tid til dem. Informantene som i liten grad møtte dette forteller at dette var en av årsakene til at de ikke bestod videregående eller at de valgte å avslutte før tiden. Studien belyser dermed hvor viktig det er med lærere som er bevisst i sin rolle og som jobber for å skape gjensidig respekt og gode relasjoner til sine elever.

Et sentralt funn i studien er at de mindre gode erfaringene informantene opplevde i møte med lærerne var med på å påvirke deres frafall. Dette kommer tydelig frem når man ser på betydningen av hva de gode relasjonene hadde å si for dem. Informantene som opplevde gode relasjoner til læreren sine forteller om en skolehverdag hvor de følte seg ivaretatt, respektert og sett. Dette var faktorer som var med på å gjøre informantene tryggere på seg selv og egne evner og det gjorde at de i stor grad ville møte opp på skolen. Studien kaster dermed lys på viktigheten av en god relasjon mellom lærer og elev og hva dette har å si for elever som står i fare for å falle fra. En god relasjon til sin lærer kan være det som gjør at eleven velger å bli på skolen.

Studien belyser på bakgrunn av dette viktigheten av en god lærer-elev relasjonen inn i frafallsproblematikken. Det fremkommer i studien at elever som erfarer å oppleve gode og trygge relasjoner til lærere i mindre grad vurderer tanken på å avslutte før tiden. Dermed er det viktig at lærere konstant jobber med sin bevissthet i rollen som en trygg og god lærer. Det er viktig med lærere som kjenner elevene sine og som konstant jobber med å skape nærværsfaktorer som gjør at eleven vil fortsette sin skolegang.

7.1.3 Det psykososiale læringsmiljøet

Det dårlige psykososiale læringsmiljøet forteller samtlige av informantene var en direkte konsekvens for deres frafall. Det er i empirien presentert opplevelser informantene erfarte i løpet av deres skolehverdag som var med på å gjøre skolegangen vanskelig. Et sentralt funn i studien er at mange av informantene opplevde å ikke tilhøre et fellesskap. Det fremkommer i empirien at et dårlig psykososialt læringsmiljø gjorde at informantene følte seg utenfor klassefellesskapet og at de dermed ikke ville møte opp. Opplevelsen av et utrygt klasserom gjorde at mange av informantene ikke lenger maktet å møte opp på

skolen. Et sentralt funn i studien er dermed at samtlige av informantene forteller at klassemiljøet i stor grad var med på å påvirke deres frafall. Det ble for tøft for et flertall av informantene å skulle møte opp i et klasserom hvor man følte seg lite verdsatt, utrygg og lite respektert. Skolehverdagen var for mange av informantene allerede krevende nok i utgangspunktet. Den manglende støtten og tilhørigheten som de følte på ble for samtlige av informantene enda en forsterker på at man ikke passet inn i klassen eller på skolen. Et dårlig psykososialt læringsmiljø gjorde derfor tanker om å slutte på videregående for noen av informantene enda klarere. Det er derfor viktig å skape gode og trygge rammer for elevene på videregående. Et trygt psykososialt læringsmiljø vil i større grad være med på å gjøre at elever har lyst til å dra på skolen.

Da mange av informantene slet med psykiske utfordringer uttrykker de særlig at et godt og trygt psykososialt miljø hadde hatt mye å si for dem og valget om å fullføre videregående. Informanter forteller om angst og blant annet depresjon og at deres dårlige psykososiale miljø ble en forsterker i sykdomsbildet deres. Et sentralt funn i studien er derfor viktigheten av arbeidet mot et godt psykososialt miljø i frafallsproblematikken, og særlig for elever som sliter psykisk. Man må jobbe mot å skape gode og trygge rammer for de elevene som fra før av sliter med psykisk helse, og for de elevene som står i fare for å falle fra.

De informantene som opplevde et trygt miljø, gir uttrykk for hvor mye det hadde å si for deres opplevelse av videregående. Det gjorde at de holdt ut lenger på skolen, og de ville komme på skolen for å treffe venner og de følte seg som en del av et fellesskap. Disse informantene følte i svært høy grad på mange nærværsfaktorer i møte med det psykososiale miljøet. Et vesentlig funn i studien blir viktigheten av å jobbe mot et godt og trygt psykososialt miljø i henhold til frafallsproblematikken. Et tryggere miljø er i stor grad med på å påvirke elevens tanke om å avslutte skolegangen eller ikke. Kategorien er med på å belyse hvor viktig et godt og trygt psykososialt læringsmiljø har å si for hvordan man opplever og mestrer skolehverdagen. Studien presenterer også funn som ser hvordan det psykososiale miljøet enten kan være med på å forbedre eller bryte ned elevens selvoppfatning. Å føle seg som en del av et fellesskap og føle at man har tilhørighet i en klasse var faktorer som hadde mye å si for om informantene ville avslutte sin skolegang eller ikke.

I studien er viktigheten av et godt og trygt psykososialt læringsmiljø belyst. Informantene som i stor grad opplevde å føle seg trygg, ivaretatt og som en del av klassefellesskapet opplevde ikke det psykososiale miljøet som en av grunnene til deres frafall. Informanter som derimot opplevde et dårlig psykososialt miljø, forteller at dette var en av grunnene til at de ikke evnet å fullføre videregående. Kategorien om det psykososiale læringsmiljøet belyser viktigheten skolene har når det kommer til å gjøre skolen til en trygg arena for elever som står i fare for å falle fra videregående opplæring.

7.1.4 Skolens innhold og forventinger

Studien legger frem funn som indikerer at informantenes erfaringer med et kjedelig og uinspirerende faglig innhold som i liten grad var av interesse var med på å gjøre at informantene falt fra. Informantene forteller om en mer teoretisk skolehverdag enn hva de så for seg i forkant av videregående. Da informantene ble spurt om de skulle ønske at de hadde fått bedre informasjon i forkant av studievalg svarer samtlige ja til dette, og de gir uttrykk for at de kanskje hadde valgt en annen retning hadde de vist mer hva de gikk til. Et viktig funn i studien blir derfor å jobbe med å informere elever bedre om innholdet

på de forskjellige linjene før eleven velger. Ved at elever får bedre informasjon vet elevene i større grad hva de kan forvente når de starter på videregående og forhåpentligvis stemmer forventningene i større grad overens med realiteten.

Informantene forteller at det kjedelige innholdet på skolen i stor grad var med på å påvirke valget deres om å slutte på videregående før tiden. En informant forteller også hvordan hun i svært liten grad opplevde videregående som nyttig. Hun forteller at hun så liten nytteverdi i det hun lærte på videregående og valgte dermed å avslutte sin skolegang. Informanten gir videre uttrykk for at det var lite nytteverdi i å fortsette å lære seg grunnfag når hun ikke hadde behov for dette senere. Hun forteller at hun i større grad ville ha lært mer om yrkesfagene da dette er noe hun hadde hatt bruk for senere i livet. Skolehverdagen ble derfor kjedelig og nytteløs, og det gjorde at hun ikke lenger så poenget med å være på skolen. Et funn i studien er viktigheten av at skoler jobber med deres faglige innhold. Denne studien har derfor fått frem viktigheten av et faglig innhold som treffer og interesserer eleven bedre. Det informantene belyser om et faglig innhold som i større grad treffer og interesserer og i større grad tar for seg programfagene, ser man også belyses av Stortinget (Kunnskapsdepartementet, 2021). I Fullføringsreformen er dette et punkt. Det tas opp at man i fremtiden skal ha økt fokus på fagforydypning, og at man i mindre grad har like stort fokus på fellesfagene. Med en slik tilnærming kan elever fordype seg i fag de finner interessant og som vil bistå de senere i livet (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Et funn i studien er at en informant ikke evnet å bestå videregående fordi det faglige innholdet på skolen var for vanskelig. Hun endte til slutt opp med å ikke bestå videregående og ikke motta vitnemål. For denne informanten ble det et for stort fokus på å prestere og få gode karakterer og hun opplevde lite støtte fra sine lærere i læringsprosessen. Det høye fokuset på karakterer gjorde at informanten mestret mindre og mindre, og forskjellene mellom henne og resten av klassen ble stor. Dette belyser viktigheten av at skoler og lærere i større grad jobber med at elevene skal oppleve mestring i deres møte med det faglige innholdet, og at man i større grad klarer å legge vekk presset om synliggjøring av karakterer. Et viktig punkt å ta med seg videre blir dermed viktigheten av å bistå de elevene som sliter i møte med den faglige tilegnelsen. Også dette er et punkt som Fullføringsreformen skal jobbe mot. Det blir poengtert at elever som sliter faglig skal få bedre og mer personlig oppfølging underveis i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2021). Ved å ha høyere fokus på dette i videregående vil de som sliter med det faglige innholdet bli sikret bedre oppfølging og deres muligheter for å prestere og mestre vil øke. Det er et viktig bidrag inn i frafallsproblematikken og for de elevene som står i fare for å ikke bestå opplæringen.

Det fremkommer i studien at skolens dårlige holdning til oppmøte før implementeringen av fraværs grensen er en av grunnene til frafallet. Tankesettet om at ingen egentlig brydde seg om man var til stede og at ingen fikk med seg at du ikke var der, smittet i stor grad over på informantene. Dette var med på å gjøre at hun valgte å slutte på videregående før tiden. Hun forteller at skolen i liten grad hadde forventninger om oppmøte, og at dette tankesettet i stor grad smittet over på hennes tanke om å møte opp. Et viktig funn i studien er dermed skolens arbeid om å jobbe mot et positivt tankesett om oppmøte. Informanten sier at hun savnet at noen faktisk la merke til at hun var borte. Derfor er det viktig at lærere og skolen legger merke til de som er borte, og at de evner å formidle at oppmøte deres er et viktig bidrag i klassen, og at man er savnet om man er borte. Studien belyser også viktigheten av å aktivt være i kontakt med

de som utviser fravær og at lærerne aktivt må prate med elever om bakgrunnen for fraværet.

Man har i denne kategorien sett viktigheten av at elevene vet hvilken linje og hvilket innhold de kan forvente å møte på videregående. Kategorien forteller videre hvor viktig det er at skolens innhold er noe som treffer elevene, og som de ser på som nyttig inn i en større sammenheng. Et viktig funn som også presenteres i kategorien er skolen sitt tankesett om oppmøte og viktigheten av å fortelle elever at deres bidrag på skolen betyr noe. Da vil de elever som i utgangspunktet føler at deres oppmøte ikke betyr noe i større grad få lyst til å dra på skolen fordi de vet at deres oppmøte har betydning.

7.2 Hva kunne skolen ha gjort?

Informantene uttrykte sine tanker om hva de skulle ønske skolen kunne gjort annerledes for å bedre hjelpe de i sin situasjon. De gir uttrykk for at en skole som bedre hadde møtt de og tilpasset skolehverdagen bedre i stor grad kunne ha påvirket frafallet deres.

7.2.1 Personlig oppfølging og tilpasset skolehverdag

Andre halvdel av studiens problemstilling omhandler hvordan informantene selv skulle ønske skolen kunne hjulpet dem bedre. Informantene forteller i varierende grad om hjelpen de fikk fra skolen. Likt for alle informantene er at de skulle ønske skolene hadde gjort mer for å møte deres individuelle behov og at deres utfordringer ble tatt på alvor.

Gjennomgående for alle informantene er at de etterlyser en skole som følger dem bedre opp og tilpasser undervisningen til informantenes utfordringer. Med andre ord forteller informantene at de følte at skolen i liten grad evnet å møte dem. Jeg sitter igjen med en tanke om at informantene følte at skolen i for liten grad evnet å ta i betraktning deres utfordringer med for eksempel psykiske utfordringer og legge til rette slik at skolen ble gjennomførbar. Dette fremhever Tinto (1987) som grunner til hvorfor elever faller fra. En viktig faktor for at elever skal bestå eller fortsette sin opplæring er at de opplever å bli møtt av en skole som evner å ta i betraktning deres forutsetninger og utfordringer, samtidig som skolen legger til rette for gode sosiale og faglige erfaringer. Et sentralt funn i denne studien er at alle informantene i svært liten grad føler på dette. Tinto (1987) forteller videre at for de aller fleste elevene vil de viktigste faktorene som er med på å påvirke valget i en frafallsprosess være elevens opplevelse av det faglige og sosiale på skolen. Bakgrunnsfaktorene deres er i mindre grad med på å påvirke valget om frafall (Tinto, 1987). Dette ser vi også i studien. Et sentralt funn i studien er at informantene forteller gjennomgående at grunner til deres frafall var at skolen var for dårlig i sitt møte med dem. Fraffallet handlet ikke nødvendigvis om hvilken utdanning foreldrene deres hadde. Et sentralt funn i studien blir derfor å belyse hvor viktig det er at skolen møter elevene og legger til rette for en skolehverdag som oppfostrer gode sosiale erfaringer og mestring. På den måten vil eleven få flere positive assosiasjoner til å fullføre på skolen.

For informantene som ikke bestod videregående trekkes det frem et ønske om bedre oppfølging og tilrettelegging av den faglige undervisningen. Det etterlyses også lærere som i større grad var oppmerksomme på den lave faglige tilegnelsen. Et funn i studien blir dermed skolens viktige og oppmerksomme rolle i forhold til elever som sliter faglig. Å være føre var og ha samtaler med elever og være flinkere til å kartlegge vil ha mye å si for elevens evne til å klare å bestå fag på videregående. Studiens funn viser at flere informanter ønsket seg mer personlig oppfølging, og det gis uttrykk for at det hadde hatt

mye å si for utfallet deres på videregående. Mer personlig oppfølging og interesse for en informant som slet på hjemmefronten kunne bidratt til å øke lysten til å være på skolen. Fullføringsreformen legger frem at skolen i større grad må tilpasse seg elever som blant annet har barnevernserfaringer, slik denne informanten hadde (Kunnskapsdepartementet, 2021). Slik denne studien viser, er det viktig at skolen møter det brede elevmangfoldet og at de sårbare elevene som sliter mest, blir sett.

Skolens forventning om oppmøte og dårlige tilpasning påpeker samtlige av informantene at var med på å gjøre skolehverdagen vanskelig, og et sentralt funn i studien er at implementeringen av fraværs grensen var en av grunnene for frafallet. Informanter påpeker at fraværs grensen i deres tilfelle jobbet mot sin hensikt. Fraværs grensen gjorde ikke at informantene kom mer på skolen, den gjorde at de falt mer og mer fra. De opplevde at fraværs grensen spesielt gjorde det vanskelig med tanke på deres psykiske helse. Informantenes psykiske helse er mye av grunnen til at det for mange ble vanskelig å møte opp på skolen, og at de derfor til slutt falt fra. Med fraværs grensen i spill var det ikke lenger rom for å være hjemme de dagene angsten for eksempel herjet som mest. Et viktig punkt i denne studien blir dermed for skolene å jobbe med rammene rundt fraværs grensen slik at den kan tilpasses de elevene som eksempelvis sliter med psykisk helse og oppmøte.

Et sentralt funn i studien er at informantene forteller at de ikke evnet å fullføre videregående fordi skolen ikke klarte å møte de i deres psykiske uhelse. Fullføringsreformen legger frem at skolen i større grad må tilpasse seg elever som sliter psykisk (Kunnskapsdepartementet, 2021). Informantene forteller at videregående ikke er tilrettelagt for elever som sliter psykisk og at skolesystemet slik det er nå ikke gjør det mulig for elever som sliter psykisk å fullføre. Samtlige av informantene forteller at de skulle ønske at skolen hadde lagt til rette for et bedre tilpasset skoleopplegg. Særlig nevnes muligheten for å gjøre endringer slik at man kan følge skoleopplegget hjemmefra de dagene det er vanskelig å møte opp på skolen. Et sentralt funn i denne studien er viktigheten av skolens arbeid med elevens psykiske helse og tilpasning. Skolene og læreren må vite mer om psykisk helse, og hvordan man bedre kan legge til rette for elever som sliter psykisk slik at disse elevene også stiller med lik mulighet når det kommer til fullføring av videregående.

Kategorien er med på å belyse hva informantene mener kunne ha vært gjort annerledes på videregående. De gir uttrykk for at en bedre tilpasset skolehverdag med tettere personlig oppfølging særlig i henhold til deres psykiske helse kunne ha påvirket deres frafall. Hovedfunnet for denne kategorien er at informantene forteller at de falt fra videregående fordi de ikke ble møtt i sine behov. Skolen klarte i for liten grad å møte og tilpasse seg elevene sine. Med lite tilrettelegging og tilpassing ble skolehverdagen så tøff å håndtere at for samtlige av informantene ble det uhåndterbart, og derav deres frafall. Kategorien presenterer også funn om viktigheten av skolen sitt arbeid med fraværs grensen og hvordan man bedre må jobbe for å tilpasse den til det brede elevmangfoldet og særlig for de elevene som sliter psykisk. Studien kommer også frem til at den manglende tilpassingen faglig gjorde at en informant ikke bestod videregående. Kategorien er med på å belyse informantenes ønske om en mer tilpasset skolehverdag. De mener at det hadde hatt mye å si for deres utfall av videregående. Min oppfatning er at bedre tilrettelegging og oppfølging hadde gjort at flere av informantene ikke hadde avsluttet videregående før tiden og informanten som slet faglig ville i større grad hatt bedre forutsetninger for å bestå videregående.

8 Avsluttende tanker og veien videre

I lys av den teorien jeg har gjennomgått, informantenes uttalelser og mine tolkninger av denne problematikken, ser man at det er flere faktorer som har bidratt til at informantene falt fra. De mest sentrale faktorene har vært dårlig relasjon til lærere, et dårlig psykososialt miljø, det faglige innholdet og elevenes forventninger til skolen. I tillegg har manglende personlig oppfølging og tilrettelegging av undervisning etter elevens behov vært en bidragsyter.

Det er derimot viktig å påpeke at årsakene til frafallet er komplekse, og at ovennevnte faktorer ikke er de eneste som spiller inn. Frafall skyldes en kompleks tematikk i samfunnet, for hver enkelt skole og hver enkelt elev. Jeg har derfor ingen forutsetning for å kunne besvare min innledende problemstilling med et konkret svar. Intensjonen min for denne oppgaven har vært å belyse tematikken fra elevenes perspektiv gjennom deres opplevelser og erfaringer.

Som nevnt innledningsvis, er den overordnede problemstillingen for oppgaven;

«Hvorfor er det noen elever som ikke fullfører den videregående opplæringen, og hva slags oppfatning har de av hva som kunne vært gjort annerledes?»

De refleksjoner jeg har dannet meg gjennom oppgaven baserer seg kun på hva informantene selv har ment har påvirket deres frafall. I lys av de svarene jeg har fått, har oppgaven søkt etter å finne ut av hva som kunne vært gjort annerledes. Jeg mener deres mening om hva som kunne vært gjort annerledes, er viktig når man skal utforme nye tiltak i fremtiden, og det er noe jeg mener at alle med pedagogisk utdanning bør ha et fokus på. Samtidig er det stor sannsynlighet for at veldig mange elever kan kjenne seg igjen og relatere til tilsvarende utfordringer i skolen.

I første del av oppgaven kartlegges problematikken gjennom informantene. Det fremkommer at det er mange årsaker til frafallet. Hovedfunnene er som allerede nevnt, mangel på god relasjon til lærere, mangel på et godt psykososialt miljø og et demotiverende faglig innhold. Videre er også skolens lave forventninger til oppmøte og fraværgrensen faktorer som har medført frafallet til informantene. Her ser man kompleksiteten mellom det faglige, det sosiale og det psykiske, og at disse i samspill har ført til informantenes frafall.

Når det gjelder hva informantene mener kunne vært gjort annerledes, trekkes det frem at de savner mer personlig tilrettelegging. I det ligger at læreren i større grad burde tatt hensyn til og tilpasset undervisningen til elevenes psykiske helse eller faglige utgangspunkt. Denne tilretteleggingen omfatter både faglig tilrettelegging, men også forståelse for deres tanker, følelser og helsesituasjon. Slik Utdanningsdirektoratet uttaler, har alle elever rett på tilpasset opplæring, og den skal legges til rette ut ifra elevenes forutsetninger (Udir, 2021).

Tinto (1987) belyser viktigheten av at skolen evner å møte elevene fra deres ståsted. Elevene skal oppleve at de mestrer skolen faglig og sosialt. Alle informantene jeg har

snakket med, har gitt uttrykk for at de ikke mestrer skolen. Og det opplyses heller ikke om at skolen har gjort noe for å endre det. I møte med problemstillingen min, mener jeg at det er viktig at lærerne ser hver elev og dens behov. Opplysningene fra informantene tilsier også at det er skolen som må gjøre jobben for at frafallet skal reduseres. Dette motstrider med tidligere forskning som i stor grad gir uttrykk for at det er elevenes bakgrunnsfaktorer som i stor grad avgjør frafall i skolen. Etter min mening må man se problematikken i et større bilde, og man kan ikke foreta en ansvarsfraskrivelse ved å legge skylden på individet. I et systemrettet perspektiv er det helt klart at skolen kan foreta handlinger og tiltak som øker elevmangfoldet og elevens motivasjon for å fullføre skolegangen.

Det har også kommet ut en ny stortingsmelding mens denne oppgaven har blitt utformet. Den underbygger viktigheten av å belyse frafallsproblematikken. Regjeringen har kalt det en "Fullføringsreform". Denne reformen er et resultat av at dagens videregående opplæring gjør det vanskelig for enkelte elever å fullføre opplæringen. Blant annet påpekes det at videregående i for liten grad er tilpasset elever med svake faglige forutsetninger og i for liten grad er tilpasset elevmangfoldet. Disse uttalelsene samsvarer med informantenes erfaringer. Videre fremheves det i rapporten at elever som sliter faglig skal få bedre og mer personlig oppfølging underveis i utdanningsløpet (Kunnskapsdepartementet, 2021).

Formålet med Fullføringsreformen er at flere elever skal ha større muligheter for å fullføre opplæringen. Skolen skal gi alle elever mer faglig støtte, flere sjanser og et bedre tilpasset utdanningsløp (Kunnskapsdepartementet, 2021). Med andre ord skal elevene tilbys en tilrettelagt opplæring på videregående, slik mange utsatte elever etterlyser i dag. Det samme etterlyste studiens informanter.

Avslutningsvis ønsker jeg å samle trådene. Studien viser kompleksiteten i frafallsproblematikken, og hvor viktig det er at den belyses. De funnene jeg har gjort baserer seg på erfaringer og oppfatninger hos elever som har falt fra videregående opplæring. Innledningsvis opplyste jeg om at veldig mange viste interesse da jeg delte på sosiale medier at jeg ønsket å komme i kontakt med mennesker som hadde erfaring med dette. Det illustrerer at mange føler på denne problematikken i møte med dagens skole og opplæring. Med denne oppgaven ønsker jeg å gi økt innsyn i hvor viktig det er at læreren setter inn hjelpetiltak på et tidlig stadium og hvilke grep skolen kan foreta for å møte problematikken elevene forteller om. Jeg bemerker derimot at dette er en lang prosess, og at elevene bestemmer seg ikke for å slutte på videregående over natten. Det gir oss som pedagoger mulighet til å arbeide forebyggende og at man har tid til å danne gode relasjoner og utforme tiltak.

Som masterstudent har jeg ingen fasit og jeg er klar over at det tar tid å overkomme denne problematikken. Fullføringsreformen som kom i 2021 er derimot en bidragsyter i veldig positiv retning. Basert på informantenes uttalelser, tror jeg at Fullføringsreformen vil være svært viktig fordi den gir uttrykk for at man skal ha større fokus på kravene i skolen i stedet for eleven.

Jeg håper at denne studien kan bidra til å spre denne tilnærmingen til frafallsproblematikken og at lærere, pedagoger og skolen sammen kan snu denne uheldige utviklingen. Jeg har troen og gjennom denne oppgaven har jeg blitt desto mer motivert for å bidra til å kjempe mot frafall i videregående skole.

9 Studiens begrensninger og fremtidig forskning

Informantene var utvalgt strategisk. Fire av informantene var ukjente, mens en informant hadde jeg bekjentskap til. Det er vanskelig å si om dette hadde betydelige konsekvenser for studien, men jeg har særlig vært opptatt av å være transparent i min forskningsprosess samt alltid overveid mitt etiske ansvar. Jeg vil dermed argumentere for at studien er pålitelig og gyldig, men at mitt bekjentskap til den ene informanten kan ses på som en begrensning ved studien. Videre vil jeg trekke frem studiens få informanter som en begrensning. Det få antall av informanter gjør at studien ikke kan generaliseres noe særlig utover det som fremkommer. Studiens funn kan ikke generaliseres til å gjelde alle som har erfart å falle fra videregående opplæring. Jeg vil argumentere for at studiens funn likevel har en viss overføringsverdi ettersom andre som har erfart å falle fra mest sannsynlig kan kjenne seg igjen i studiens funn. Tematikken bør undersøkes med større utvalg i fremtiden for å bedre belyse frafallsproblematikken.

Studios funn belyser at veien videre er lang og det er mye som må gjøres for å forsikre at flest mulig ungdom fullfører videregående opplæring. Fremtidig forskning bør sentrere seg rundt skolens rammer og hvordan skolen bedre kan møte elevmangfoldet. Dette er sentrale fokusområder som bør studeres videre dersom man skal jobbe for å redusere frafallstallene i Norge.

Litteraturliste

- Bakken, A. (2018). *Ungdata 2018. Nasjonale resultater* (NOVA Rapport 8/18). Hentet fra: <http://www.forebygging.no/Global/Ungdata-2018.%20Nasjonale%20resultater.pdf>
- Bakken, A. (2020). *Ungdata 2020. Nasjonale resultater*. (NOVA Rapport 16/20). Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/6415/Ungdata-NOVA-Rapport%2016-20.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- Bakken, A., Frøyland, L. R. & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv. Hva sier Ungdata-undersøkelsene?* (NOVA Rapport 3/2016). Hentet fra: <https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5103/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv-NOVA-Rapport-3-2016-18-april-.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Barile, J. P., Donohue, D. K., Anthony, E. R., Baker, A. M., Weaver, S. R. & Henrich, C. C. (2012). Teacher-Student Relationship Climate and School Outcomes: Implications for Educational Policy Initiatives. *Journal of Youth Adolescence*, 41(3), 256-267. Hentet fra: <https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/s10964-011-9652-8.pdf>
- Befring, E. (2012). *Skolen for barnas beste. Kvalitetsvilkår for oppvekst, læring og utvikling*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Berndt, T. J. & Keefe, K. (1995). Friends' Influence on Adolescents' Adjustment to School 66(5), 1312-1329. Hentet fra: <https://www.jstor.org/stable/pdf/1131649.pdf?refreqid=excelsior%3A2cfe031b9553e3b66f7aac506366a6bb>
- Bjørnset, M., Drange, N., Gjefsen, H., Kindt, M. T. & Rogstad, J. (2018). *I fraværsgrensens dødvinkel. Evaluering av fraværsgrensen i videregående opplæring. Delrapport 2*. (Fafø-rapport 2018:41). Hentet fra: <https://www.fafø.no/images/pub/2018/20690.pdf>
- Brandtzæg, I., Torsteinson, S. & Øiestad, G. (2017). Folkehelse og livsmestring i skolen. Lærere må arbeide med elevenes psykiske helse gjennom relasjon og epistemisk

tillit. Hentet fra: <https://psykologtidsskriftet.no/debatt/2017/08/folkehelse-og-livsmestring-i-skolen>

Bufdir. (2020, 18. juni). Gjennomføring og frafall i skolen. Hentet fra: https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/oppvekst/Barnehage_og_skole/Gjennomforing_og_frafall_i_skolen/

Buli-Holmberg, J. & Engebretsen, C. B. (2019). Elevers sosiale selvoppfatning og lærerens arbeid med psykososialt læringsmiljø. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 34-58). Oslo: Cappelen Damm AS

De Wit, D. J., Karioja, K., Rye, B. J. & Shain, M. (2011). Perceptions of Declining Classmate and Teacher Support Following the Transition to High School: Potential Correlates of Increasing Student Mental Health Difficulties. *Psychology in the Schools* 48(6), 556-572 Hentet fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.20576>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (1987). The Support of Autonomy and the Control of Behavior *Journal of Personality and Social Psychology*, 53(6), 1024-1037. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1988-07453-001.pdf>

Estell, D. B. & Perdue, N. H. (2013). Social Support and Behavioral and Affective School Engagement: The Effects of Peers, Parents, and Teacher. *Psychology in the Schools*, 50(4), 325-339. Hentet fra: <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/epdf/10.1002/pits.21681>

Fallmyr, Ø. (2017). *Følelshåndtering og relasjonsbygging i skolen. En emosjonsfokusert tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2014). Students' Perceptions of Emotional and Instrumental Teacher Support: Relations with Motivational and Emotional Responses. *International Education Studies* 7(1), 21-36. Hentet fra: <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1068924.pdf>

Federici, R. A. & Skaalvik, E. M. (2017). Lærer-elev-relasjonen. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 186-203). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Frostad, P., Pijl, S. J. & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110-122. Hentet fra:

<https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2014.904420?needAccess=true>

Frønes, I. & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering. Norske barns levekår i kunnskapssamfunnet* (2.utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk

Frøseth, M. W. & Markussen, E. (2009). Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I E. Markussen (Red.), *Videregående opplæring for nesten alle* (s. 69-90). Oslo: Cappelen Damm

Havik, T. (2017). Tørst etter kunnskap - om elevens skoleengasjement. Utdanningsforskning. Læringsmiljøsentret. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2017/torst-etter-kunnskap--om-elevenes-skoleengasjement/>

Havik, T., Bru, E. & Ertesvåg, S. K. (2015). Assessing Reasons for School Non-attendance. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(3), 316-366. Hentet fra: <https://www.tandfonline.com/doi/pdf/10.1080/00313831.2014.904424?needAccess=true>

Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein - Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafo-rapport 2010:03). Hentet fra: https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf

Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen. Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (NIFU Rapport 9/2014). Hentet fra: <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>

Holsen, I. (2009). Depressive symptomer i ungdomstiden I K.-I. Klepp & L. E. Aarø (Red.), *Ungdom, livsstil og helsefremmende arbeid* (s. 59-73). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Huitfeldt, I., Kirkebøen, L. J., Strømsvåg, S., Eielsen, G. & Rønning, M. (2018). *Fullføring av videregående opplæring og effekter av tiltak mot frafall. Sluttrapport fra effektevalueringen av Overgangsprosjektet i Ny Giv.* (Rapport 2018/8). Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/attachment/342411?ts=161f6261f48>

- Karlsson, B. & Krane, V. (2016). *Hvordan redusere frafall blant elever i videregående opplæring? - En oppsummering av forskningsbaserte kunnskaper og praksiser* (SFPR-rapport 4). Hentet fra: [file:///C:/Users/Bruker/Downloads/SFPR-rapport%204-2016%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Bruker/Downloads/SFPR-rapport%204-2016%20(2).pdf)
- Kaspersen, S. L., Bungum, B., Buland, T., Slettebakk, R. & Ose, S. O. (2012). *Holdninger til fravær og nærvær i skole og arbeidsliv*. (SINTEF RAPPORTNR A23298). Hentet fra: <https://www.sintef.no/globalassets/upload/helse/arbeid-og-helse/a23298.pdf>
- Kearney, C. A. (2003). Bridging the Gap Among Professionals Who Address Youths With School Absenteeism: Overview and Suggestions for Consensus. *Professional Psychology: Research and Practice*, 34(1), 57-65. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2003-04125-009.pdf>
- Kleven, T. A. & Hjordemaal, F. R. (2018). *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering* (3. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Klomsten, A. T. (2017). Psykisk helse som eget fag i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 255-285). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Klomsten, A. T. (2018). *Livsmestring på timeplanen. Utdanning i Psykisk helse (UPS!)*. Hentet fra: <http://handling.forebygging.no/Global/livsmestringtimeplanen.pdf>
- Kunnskapsdepartementet. (2021). *Fullføringsreformen - med åpne dører til verden og fremtiden* (Meld. St. 21 (2020-2021)). Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/581b5c91e6cf418aa9dcc84010180697/no/pdfs/stm202020210021000dddpdfs.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lee, V. E. & Burkam, D. T. (2003). Dropping Out of High School: The Role of School Organization and Structure. *American Educational Research Journal* 40 (2), 353-393. Hentet fra: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/00028312040002353>
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & -Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt*. Hentet fra:

<https://utdanningsforskning.no/globalassets/frafallrapport2015-kunnskapssenteret.pdf>

Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring - i Norge og andre land. *Bedre skole*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2011/frafall-i-videregaende-opplaring--i-norge-og-andre-land/>

Markussen, E. (2016a). De' hær e' e'kke nokka for mæ. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 154-172). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

Markussen, E. (2016b). Forskjell på folk! I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 22-61). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter.* (Rapport 13/2008). Hentet fra: <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmloi/bitstream/handle/11250/281968/NIFUrapport2008-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Midthassel, U. V. (2019). Utvikling av psykososialt miljø i klassen - med et blikk på lærers rolle. I M. H. Olsen & J. Buli-Holmberg (Red.), *Psykososialt læringsmiljø* (s. 115-131). Oslo: Cappelen Damm AS.

Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole - Er ensomhet en viktig faktor? *Spesialpedagogikk*. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/2014/tanker-om-a-slutte-pa-videregaende-skole-er-ensomhet-en-viktig-faktor/>

Mjaavatn, P. E. & Frostad, P. (2018). Fra ungdomsskolen til videregående skole. Faktorer som predikerer elevers intensjon om å slutte på skolen. *Psykologi i kommunen*. Hentet fra: <https://ntnuopen.ntnu.no/ntnu-xmloi/bitstream/handle/11250/2596284/Frostad-Mjaavatn.pdf?sequence=7&isAllowed=y>

Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). Innledning. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Bergen: Fagbokforlaget

- NESH. (2016). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Hentet fra: <https://www.forskningsetikk.no/globalassets/dokumenter/4-publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi.pdf>
- NOU 2015:2. (2015). Å høre til. Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhol i videregående opplæring.* Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nou201820180015000dddpdfs.pdf>
- NRK. (2020). Rektor om hjemmeskole: Mindre fravær for elevene som sliter fra før
Hentet fra: https://www.nrk.no/norge/rektor-om-hjemmeskole_-mindre-fravaer-for-elevne-som-sliter-fra-for-1.14948882
- Olsen, M. I. & Holmen, L. (2018). *Tett på. Frafall i skolen og psykisk helse.* Bergen: Fagbokforlaget
- Opplæringslova. (1997). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11
- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 9-21). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Rudasill, K. M. & Rimm-Kaufman, S. E. (2009). Teacher-child relationship quality: The roles of child temperament and teacher-child interactions. *Early Childhood Research Quarterly* 24(2), 107-120. Hentet fra: <https://reader.elsevier.com/reader/sd/pii/S0885200608000999?token=B86DDEB808EDA33A4DEE9D7711298223AB3B1053E8E5CE129DCFC7C47C9BC63B8D5EFA6C91C50C026CA8FEF0C4FA0C68&originRegion=eu-west-1&originCreation=20210511074141>
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out. Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done About It.* England: Harvard University Press

- Semmer, N. K., Elfering, A., Jacobshagen, N., Perrot, T., Beehr, T. A. & Boos, N. (2008). The Emotional Meaning of Instrumental Social Support. *International Journal of Stress Management* 15(3), 235-251. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/fulltext/2008-10508-003.pdf>
- Sentralbyrå, S. (2020, 22. juni). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017a). Elevenes selvværd. I M. Uthus (Red.), *Elevenes psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv*. (s. 70-90). Oslo Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2017b). Prestasjonspresset i skolen. I M. Uthus (Red.), *Elevens psykiske helse i skolen. Utdanning til å mestre egne liv* (s. 47-69). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Tangen, R. (2019). Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 643-661). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Thagaard, T. (2018). Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder (5. utg.). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tinto, V. (1987). *Leaving College. Rethinking the Causes and Cures of Student Attrition*. Chicago: The University of Chicago Press
- Utdanningsdirektoratet. (2020, 4. mars). Fravær i videregående. Hentet fra: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fravar/fravar-i-videregaende/>
- Utdanningsdirektoratet. (2021). Overordnet del - verdier og prinsipper for grunnopplæringen. Hentet fra: <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del-samlet/>

Vallerand, R. J. & Fortier, M. S. (1997). Self-Determination and Persistence in a Real-Life Setting: Toward a Motivational Model of High School Dropout. *Journal of Personality and Social Psychology*, 72(5), 1161-1176. Hentet fra: <https://psycnet.apa.org/fulltext/1997-04066-015.pdf>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Informasjonsskriv



Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Til

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt:

«Frafall i videregående opplæring – sett fra elevens perspektiv»

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å forske på frafall i videregående, hvor jeg vil løfte frem elevenes egen stemme. I dette skrivet gir jeg deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Forskning viser fortsatt høye tall når det kommer til elever som sliter med å gjennomføre den videregående opplæringen, og konsekvensene for de det gjelder kan være omfattende. Denne studien vil forske på frafall i den videregående opplæringen og hvorfor noen elever ikke fullfører, avbryter eller faller utenfor videregående opplæring. Denne studien vil derfor forsøke å få et innblikk i hvordan disse elevene tenker om sin egen situasjon, og hva de selv mener kunne vært gjort annerledes. Du er en av de som har erfaringer med enten å ha sluttet, ikke fullført, eller avbrutt din videregående opplæring og derfor inviteres du til å delta i denne forskningsstudien. Undersøkelsen skal foregå digitalt, og er del av et mastergradsprosjekt.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet (NTNU) er ansvarlig for prosjektet.

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du er en av de som har erfaringer med enten å ha sluttet, ikke fullført, eller avbrutt din videregående opplæring og derfor en interessant kandidat for dette prosjektet.

Hva innebærer det for deg å delta?

Studien vil bestå av et digitalt intervju på rundt 30 til 45 minutter hvor du vil få muligheten til å fortelle om dine tanker rundt egen skolegang, samt noen bakgrunnsopplysninger om deg, det kan blant annet være dine foreldres utdanningsnivå, og ditt karaktersnitt på ungdomskolen. Vi vil og snakke om dine tanker og oppfatninger om din videregående skolegang, hva du tenker kunne vært gjort annerledes og hvilke faktorer som betydde noe for deg. Jeg vil ikke stille spørsmål direkte om helseforhold eller andre sensitive opplysninger, men dersom du selv velger å dele slike opplysninger vil det på lik linje som annen informasjon bli analysert, og anonymisert. Ingen av opplysningene vil ikke kunne spores tilbake til deg i oppgaven. Som forskningsdeltaker kan du bestemme tidspunkt for samtalen. Forskningsstudien vil foregå fra januar 2021 til midten av mai 2021. Samtalen registreres med en lydopptaker, og lydopptaket blir slettet etter transkribering.

Det er frivillig å delta

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

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Forskningen utføres i tråd med forskningsetiske retningslinjer. Det stilles strenge krav til behandling av personopplysninger, og forskningsprosjektet vil meldes til Norsk Senter for datatjeneste (NSD), som gjør en vurdering av hvordan data blir samlet inn og videre om hvordan opplysninger vil bli behandlet.

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er jeg, Oda Nesvoll Krokann, min veileder Einar Sundsdal og personvernsbehandler ved NTNU Thomas Helgesen som vil ha tilgang til datamaterialet. For å sikre din anonymitet gjennom hele prosjektet vil ikke ditt navn eller skolens navn bli opplyst noe sted. Jeg ønsker ikke å

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap

samle inn opplysninger om ditt navn, fødselsdato eller personnummer. Dataen som samles inn i intervjuet blir lagret på pc og en ekstern minnepinne som ingen andre enn Oda Nesvoll Krokann vil ha tilgang til. Etter at lydopptaket er transkribert over på pc vil lydopptaket

slettes og dataen vil anonymiseres. Datainnsamlingen som kommer frem i forskningen, vil bli publisert i form av en masteroppgave. Dataen som samles inn, vil presenteres på en måte hvor det hverken direkte eller indirekte skal være mulig å identifisere den enkelte deltaker eller hvilken skole deltakeren gikk på.

Dine rettigheter

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

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

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Norges teknisk-naturvitenskaplige universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

- Student ved, Oda Nesvoll Krokann, telefon: 468 79 685 eller epost: odank@ntnu.no
- Institutt for pedagogikk og livslang læring, NTNU ved, Einar Sundsdal som er prosjektansvarlig, telefon: 734 12 495 eller epost: einar.sundsdal@ntnu.no
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, telefon: 55 58 21 17 eller epost: personverntjenester@nsd.no

Med vennlig hilsen

Oda Nesvoll Krokann



Kunnskap for en bedre verden

Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap


Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Frafall i videregående opplæring – sett fra elevenes perspektiv*, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i et intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

Vedlegg 2 – Godkjenning fra NSD

11.5.2021	Meldeskjema for behandling av personopplysninger
	
NSD sin vurdering	
Prosjekttittel	
«Frafall i videregående opplæring – sett fra elevens perspektiv»	
Referansenummer	
561205	
Registrert	
18.01.2021 av Oda Nesvoll Krokann - odank@stud.ntnu.no	
Behandlingsansvarlig institusjon	
Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet / Fakultet for samfunns- og utdanningsvitenskap (SU) / Institutt for pedagogikk og livslang læring	
Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)	
Einar Sundsdal , einar.sundsdal@ntnu.no, tlf: 73412495	
Type prosjekt	
Studentprosjekt, masterstudium	
Kontaktinformasjon, student	
Oda Nesvoll Krokann, odank@ntnu.no, tlf: 46879685	
Prosjektperiode	
01.01.2021 - 15.05.2021	
Status	
25.01.2021 - Vurdert	
Vurdering (1)	
25.01.2021 - Vurdert	
Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 25.01.2021 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.	
MELD VESENTLIGE ENDRINGER	
Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html	
https://meldeskjema.nsd.no/vurdering/#0017dc4-0426-41d3-8262-6d58d5a670a8	1/2

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 15.05.2021

LOVLIG GRUNNLAG

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

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelige angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

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

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

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

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

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

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Kajsa Amundsen
Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17 (tast 1)

Vedlegg 3 – Intervjuguide

Intervjuguide til masterprosjekt

Før intervjuet starter:

Informere om retten til å stoppe når som helst, at intervjuet vil bli tatt opp, at alt som blir sagt er konfidensielt, og vil hen ikke svare på noe er det bare å si ifra. Takke for at du tok deg tid, er du enig i det som står i informasjonsskrivet?

Bakgrunnsinformasjon:

- Hvor gammel er du?
- Hva er moren og faren din sitt utdanningsnivå/høyeste utdanning?
- Hvem bodde du med mesteparten av tiden da du gikk på videregående skole?
- Gikk du på en skole i en storby eller en litt mindre by?
- Var det en stor eller liten skole?
- Hva var karaktersnittet ditt/standpunktkarakter fra ungdomskolen?
- Var du mye borte i 10.klasse? Hvordan var fraværet ditt på ungdomskolen? Gyldig eller ugyldig?
- Hvordan endte videregående for deg?

Innledning:

Vil du fortelle litt kort om deg selv som elev på videregående? Hvordan ville du beskrevet deg selv.

Hvilken studieretning gikk du på videregående?

- Hva var bakgrunnen for dette valget?
- Var det ditt førstevalg?
- Kom du inn på den skolen og linjen du ønsket?

Hvilke forventninger hadde du til videregående?

- Var du motivert?

Hva var bra med studieretningen din?

Hva var ikke så bra med studieretningen din?

Livet på videregående:

Når begynte ting å bli vanskelig i opplæringen?

Hvilke faktorer var avgjørende?

Fag

Hvordan opplevde du en typisk skolehverdag?

Jobbet du mye med skolearbeid?

Føler du at skolen støttet deg og at du fikk ekstra hjelp i fagene om du trengte det? Hvis ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor?

Hadde du faglig selvtilit på skolen? Utenom karakterer, følte du at du mestret i timen? Hvis

ja, hvorfor? Hvis nei, hvorfor?

Relasjoner

Lærere

Hva er viktig for deg når det kommer til en god lærer?

Fikk du den støtten du trengte av læreren din? Ja/Nei – hvorfor?

Følte du at du kunne snakke med din lærer om mer enn kun det akademiske?

Hadde du et bra forhold til læreren din? En god relasjon?

Medelever

Hvordan var ditt forhold til de andre medelevene?

Venner

Følte du at du hadde venner på videregående du kunne betro deg til og snakke med?

Møtte du ofte vennene dine?

Foreldre

Var de mye/lite involvert i skolegangen din?

Visste de mye av hva som foregikk på skolen?

Motivasjon

Eget syn på læring?

Var foreldrene dine involvert i skolearbeidet og skolegangen din?

Var du mye borte? Hva var grunnen til det eventuelle fraværet?

Følte du at du mestret skolehverdagen?

Hvordan var fraværet ditt da du gikk på videregående skole? Hva var grunnen til fraværet?

Tilhørighet

Følte du deg tilpass på skolen?

Hadde du noen å snakke med?

Følte du tilhørighet i klassen din?

Hadde dere et godt klassemiljø?

Om du droppet ut, hva gjorde du da de andre var på skolen når du droppet ut?

Hva tror du til slutt gjorde at ting ble som de ble?

Skolen

Hva mener du **skolen** gjorde for å hjelpe deg?

Er det noe du tenker skolen kunne ha gjort annerledes slik at du kanskje hadde fullført?

Føler du skolen «møtte» deg og dine behov?

Føler du skolen tilrettela og prøvde å hjelpe deg?

Hva tror du gjorde at ting ble som det ble?

Hvordan skulle du ønske at ting var, hva hadde vært den ideelle skolehverdagen?

Nåtid

Hvordan ser livet ditt ut nå?

Føler du at det som skjedde i videregående har hatt en innvirkning på slik livet ditt er nå?

Er du positiv mot fremtiden?

Er det noe du vil legge til som du føler du ikke har fått sagt?

Avslutning:

Takke for at hen tok seg tid til å bidra! Spørre om jeg kan kontakte om det er noe jeg lurer på, og at hen kan ta kontakt om det er noe en lurer på!

