



Årsaker til frafall blant elever i videregående opplæring: Frafall som utviklingsprosess

En litteraturstudie med hensikt å belyse forebyggende tiltak i arbeidet med å øke gjennomføringen og redusere frafallet blant elever i videregående opplæring

ELISABETH DYRSTAD

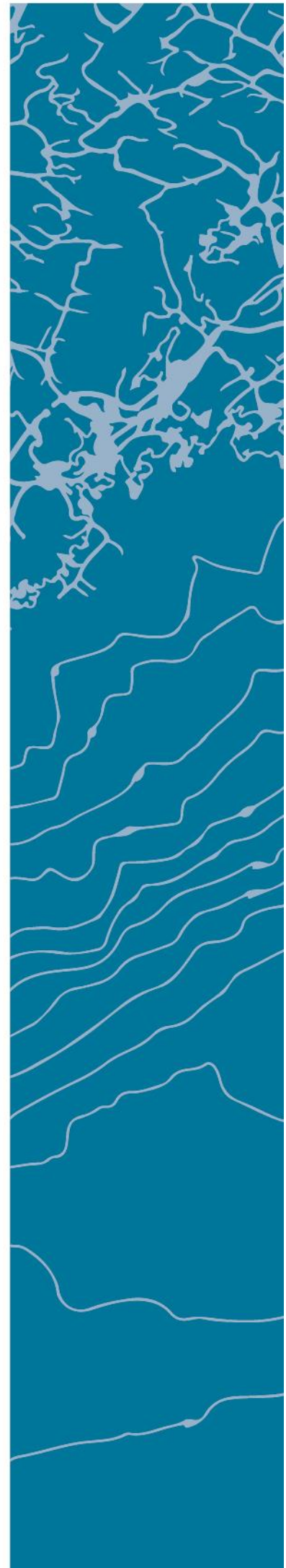
VEILEDER

Andrea Stefanie Hillen

Universitetet i Agder, 2017

Fakultet for Humaniora og Pedagogikk

Institutt for Pedagogikk



Forord

Er det en ting jeg virkelig har lært gjennom denne skriveprosessen er det at det alltid finnes flere sider av en sak. Sammensatte og komplekse fenomener kan ikke forstås på en skikkelig måte med mindre du har en forståelse av alle innfallsvinklene som spiller inn. Det samme gjelder alle aktører som på sin måte bidrar til fenomenets forklaring og suksess. Jeg vil derfor takke aktørene som på hver sin måte, med sin egne lille vri, har bestått med glans i arbeidet med å hjelpe, motivere, engasjere og støttet meg i gjennomføringen av denne oppgaven.

Jeg retter en stor og velfortjent takk til familien min. Takk til mamma og pappa som gjennom oppmuntrende og motiverende samtaler har bevisstgjort meg min egen styrke (og stahet), og fått meg gjennom skriveprosessen. Og takk til mine søsken som har vært min personlig heiagjeng fra dag én. Dere betyr mer enn hva jeg klarer å formidle. Jeg vil også rette en stor takk til min samboer. Takk for at du har hatt forståelse for viktigheten av denne oppgaven for meg, og for at du har "rømt" leiligheten når jeg har hatt behov for arbeidsro og krevd mye plass.

Takk til Renate som gjennom prosessen har vært min personlig IT-hjelp og "altnulig"-hjelp. Det har vært en glede å være i masterbobla sammen med deg. Nå kan vi endelig feire med gulrotkake! Jeg vil takke Marié og Ludvig for fine gåturer og gode samtaler, uansett vær og vind. Ingfrid Elise, takk for at du har tatt deg tid til korrekturlesing i en ellers travel hverdag. Og stor takk også til deg, Trude. Du reddet meg! Takk til veileder Andrea Stefanie Hillen, for å ha stått i det med meg og ikke mistet motet på tross av hindringer underveis. Takk for godt samarbeid.

I DID IT!

Kristiansand, mai 2017

Sammendrag

Teamet i denne oppgaven omhandler det komplekse og sammensatte frafallsfenomenet som er på dagsorden og som politisk prioriteringssak i forbindelse med kunnskaps- og utdanningsfeltet. Gjennom oppgaven belyses og diskuteres teori som dreier seg om frafall som et sluttresultat i elevers opplærings- og utviklingsprosess. Videre fremkommer årsaksfaktorene som spiller en stor rolle i forklaringen av frafall, samt det viktige arbeidet med ulike tiltak på flere nivå for å redusere frafall og øke gjennomføringen i videregående opplæring. Problemstillingen som er belyst i oppgaven er: *Hvilken betydning har forebyggende tiltak mot frafall blant elever i videregående opplæring?* For utvidelse av forståelse og forklaring av frafallsfenomenet i bredere omfang, stilles disse forskningsspørsmålene:

-Kan frafall anses som en utviklingsprosess?

-Hvilke årsaker tyder til frafall?

-Hvordan kan fraværgrensen bidra til å redusere frafallet blant elever i videregående skole?

Gjennom systematisk litteratursøk med spesifikke søkeord i ulike databaser, og utvelgelsesprosesser med inkluderings- og ekskluderingskriterier har denne litteraturstudien blitt til, der relevant og troverdig litteratur om forebyggende tiltak og effekten av dem fremkommer. Denne forskningen har også i stor grad fokus på fravær som en av de grunnleggende faktorene til frafall i videregående skole. Det er derfor hensiktsmessig å belyse den nylig innsatte fraværgrensen i norsk videregående opplæring som forebyggende tiltak mot frafall blant elever.

I diskusjon om de ulike temaene i denne forskningen, fremkommer resultatene som forklarer viktigheten av blant annet preventiv innsats tidlig i elevers opplæringsnivå og forberedelser og flyt mellom overganger i ulike nivå i opplæringen. Det vises til at implementeringskvaliteten er avgjørende for økt effekt av tiltak som settes inn, og viktigheten av dedikasjon, gode holdninger og godt samarbeid mellom flere aktører på ulike nivå i elevers opplæring kommer klart frem. Det er stor enighet i litteraturen i at forebyggende tiltak er viktig, det er derimot uklart hva som er effekten av dem i det norske skolesystemet.

Innholdsfortegnelse

| | | |
|----------|---|-----------|
| 1 | Innledning | 1 |
| 1.1 | Frafall i videregående opplæring..... | 1 |
| 1.2 | Bakgrunn for oppgaven | 2 |
| 1.3 | Problemstilling og forskningsspørsmål | 3 |
| 1.4 | Oppgavens oppbygning..... | 4 |
| 2 | Frafall av elever i opplæringsløpet | 6 |
| 2.1 | Frafall som prosess..... | 6 |
| 2.1.1 | “Frustration- Self-esteem” modellen..... | 8 |
| 2.1.2 | “Participation- Identification” modellen | 10 |
| 2.2 | Årsaksfaktorer til frafall i videregående opplæring | 14 |
| 2.2.1 | Individuelle årsaksfaktorer til frafall..... | 16 |
| 2.2.2 | Institusjonelle årsaksfaktorer til frafall | 16 |
| 2.2.3 | Årsaksfaktorer kategorisert i grupper..... | 17 |
| 2.3 | Forebyggende tiltak i opplæring | 18 |
| 2.3.1 | Gjennomgang av empiriske studier..... | 19 |
| 2.3.2 | Tiltak | 24 |
| 2.4 | Satsing for å bedre gjennomføringen i Norge | 31 |
| 2.4.1 | Gjennomføring og forebyggende tiltak | 31 |
| 2.4.2 | “Ny GIV- Gjennomføring i videregående opplæring” | 32 |
| 2.4.3 | “Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring”..... | 35 |
| 2.5 | Fraværsgrensen..... | 35 |
| 2.5.1 | Alt fravær skal telles med..... | 36 |
| 2.5.2 | Gyldig dokumentasjon | 37 |
| 2.5.3 | Hva skjer dersom eleven har for mye fravær? | 38 |
| 2.5.4 | Varsling og oppfølging..... | 39 |
| 3 | Metode | 41 |
| 3.1 | Forskningsprosessen..... | 41 |
| 3.2 | Metodisk tilnærming og førforståelse | 42 |
| 3.2.1 | Hermeneutikk | 42 |
| 3.2.2 | Førforståelse | 43 |

| | | |
|----------|--|------------|
| 3.3 | Litteratur og utvalg | 43 |
| 3.3.1 | Spørrehorisont | 43 |
| 3.3.2 | Søkeprosessen | 44 |
| 3.4 | Validitet, kvalitetssikring og pålitelighet i forskningen | 48 |
| 4 | Diskusjon | 50 |
| 4.1 | Frafallfenomenets mange sider | 50 |
| 4.2 | Jeremy Finns tiltak i forebyggingen av frafall | 51 |
| 4.3 | Finns systemiske forståelse av utviklingsprosessen og tiltak i norsk videregående opplæring..... | 55 |
| 4.4 | Fraværgrensen som systemisk eller punktuelt tiltak i opplæringen..... | 60 |
| 4.5 | Forebyggende tiltak på individ- og systemnivå | 64 |
| 5 | Konklusjon | 68 |
| 5.1 | Oppsummering og konklusjon | 68 |
| 5.2 | Kritisk blikk på egen oppgave og videre forskning | 73 |
| | Litteratur | 74 |
| | Vedlegg 1: Begrepsforklaring | I |
| | Vedlegg 2: Vurderingsskjema | III |
| | Vedlegg 3: Fullstendig oversikt over forskning..... | IV |
| | Vedlegg 4: Intervjuguide | V |
| | Vedlegg 5: NSD Godkjenning | VI |
| | Vedlegg 6: Informasjonsskriv | VII |

Figuroversikt

| | |
|---|-----------|
| <i>Figur 1: "The Frustration- self-esteem model" i orient. Finn (1989, s. 122).....</i> | <i>9</i> |
| <i>Figur 2: "The Participation- identification model" i orient. Finn (1989, s. 130)</i> | <i>11</i> |
| <i>Figur 3: Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2010-2015. (Statistisk Sentralbyrå, 2016b, uten sidetall).</i> | <i>15</i> |

1 Innledning

1.1 Frafall i videregående opplæring

I forbindelse med kraftig utvidelse av regional og nasjonal økonomi på det globale markedet, har utdanning en avgjørende betydning som primærfaktor for unge voksne som senere skal inn i arbeidslivet. Mulighetene til å entre arbeidsmarkedet og ta del i det økonomiske samfunnet hindres dersom unge dropper ut av skolen før fullført videregående opplæring. Ikke bare har unge problemer med å komme seg inn på arbeidsmarkedet uten fullført videregående opplæring, det kan også ha negative personlige- og sosiale konsekvenser for den enkelte. Frafall blant unge har i tillegg enorme økonomiske og sosiale konsekvenser for samfunnet forøvrig (Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry & Morrison, 2011). Formell kvalifikasjon kan beskrives som nøkkelen til permanent arbeid og deltakelse i samfunnet (Markussen, Frøseth & Sandberg, 2011), og det er derfor problematisk at et betydelig antall elever i hvert årskull enten dropper ut av videregående skole uten å fullføre utdanningsløpet, eller ikke består ved endt skolegang. Elever som ikke fullfører utdanning kan ende opp med svakere arbeidsmarkedsposisjoner enn de som oppnår videregående kvalifisering. For samfunnet generelt vil dette representere et tap av potensielle ferdigheter og menneskelig kapital (Markussen, 2011).

Ved innføringen av Reform 94 fikk alle elever lovfestet rett til videregående opplæring.

“Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids vidaregåande opplæring.” (jf. § 3-1. første ledd i Opplæringslova, 1998). De nasjonale myndighetene har satt som mål at flest mulig skal oppnå studie- eller yrkeskompetanse innen endt utdanning. Skolen skal være for alle og målet er at det 13-årige utdanningsløpet skal bidra til sosial utjevning i samfunnet (Markussen, 2009). Reform 94 kan sies å være en struktur- og kompetansereform der målet er bedre gjennomføring mot en formell kompetanse. *“Den vidaregåande opplæringa skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse.”* (jf. § 3-3. første ledd i Opplæringslova, 1998). På tross av kompetansereformens mål, er det økt bekymring rundt elevens læringsutbytte.

Det er store og systematiske forskjeller i læringsutbytte, og en uforholdsmessig høy andel elever tilegner seg for dårlige grunnleggende ferdigheter. Det er svak

gjennomføring i videregående opplæring, og forskjellene mellom elevene skyldes blant annet sosiale ulikheter. (St.Meld. Nr. 30, 2003-2004, s. 7).

I 2006 ble Kunnskapsløftet (LK06) innført. I forbindelse med svak gjennomføring i videregående opplæring, ble en sentral begrunnelse for videregåendedelen av Kunnskapsløftet, at den tidligere struktur- og kompetansereformen bare delvis hadde lyktes (Markussen, 2010). Sandberg og Høst (2009) skriver at Kunnskapsløftet legger stor vekt på blant annet utvikling av basiskompetanse, og er opptatt av at skolen skal tilpasses den enkelte. *“Den økende oppmerksomheten rundt det betydelige frafallet og bortvalg i videregående skole er også et sentralt argument for reformen.”* (Sandberg & Høst, 2009, s. 47). Læreplanens generelle del og formålet med opplæringa beskrives i Opplæringsloven: *“Opplæringa i skole og lærebedrift skal, i samarbeid og forståing med heimen, opne dører mot verda og framtida og gi elevane og lærlingane historisk og kulturell innsikt og forankring.”* (jf. § 1-1. første ledd i Opplæringslova, 1998).

Gjennomføringen i videregående skole er av stor betydning dersom elever skal kunne ta del i et helhetlig samfunn og arbeidsliv i årene etter utdanningsløpet. Likevel kan det se ut som gjennomføringen av elever i videregående skole har vært relativt stabil siden implementeringen av Reform 94, på tross av jevnlig innføring av tiltak for å bedre gjennomføringen. Tall fra Statistisk Sentralbyrå (SSB) viser at det fremdeles er oppimot 30 prosent av elevene som starter i videregående skole, som ikke har godkjent utdanning etter fem år (Statistisk Sentralbyrå, 2016b).

1.2 Bakgrunn for oppgaven

Til tross for at frafallsproblematikken på ingen måte er et nytt fenomen, verken i Norge eller andre land, er fokuset på frafallsproblematikken både nasjonalt og internasjonalt stadig økende. Frafalldiskusjonen kommer jevnlig til syne i aviser og andre medier. Det er i dag et høyt prioritert tema i politikken, og et samtaleemne mellom mennesker i utdanning. Norge er ikke alene om alvorlig frafallsproblematikk. I 2010 la OECD frem en beskrivelse av prosjektet *“Overcoming School Failure: Policies that Work”*. Prosjektet har som overordna mål å bistå land i å utvikle og forbedre deres politikk rundt praksisbaserte tiltak, for å redusere frafall blant elever i skolen. OECD formidler at frafallsproblematikken i stor grad gjelder alle OECD-landene, og forekommer av ulike årsaker:

All OECD member countries face the problem of school failure and dropout, its most visible manifestation: students who exit the school system before finishing secondary school or with lower quality qualifications, resulting in high costs not only for them, but for the society and the country as a whole. This phenomenon can be caused by a multitude of different factors: student-based, such as learning difficulties, heterogeneous educational needs; socio-cultural, related to students' family and socio-economic background and institutional: schoolbased, such as inadequate resources, incoherent curriculum, inappropriate teaching methods. (Oecd, 2010, s. 3).

I både empirisk forskning og teoretisk analyse om frafallsfenomenet vises det til ulike årsaksfaktorer som er betydelige for elevers frafall fra videregående opplæring. Det blir i tillegg hyppig diskutert hvor forebyggende tiltak bør settes inn og hvorvidt de bidrar til redusering i frafall blant elever i utdanning. Både årsaksfaktorer og forebyggende tiltak vil bli nærmere belyst i kapittel 2.

På bakgrunn av det overnevnte blir den pedagogiske utfordringen som skolesystem og samfunnet står overfor belyst. Oppgaven tar opp ulike sider ved frafallsfenomenet, gir en oversikt over forebyggende tiltak og diskuterer hvorvidt fraværsgrensen, og andre tiltak i norske videregående skoler kan forhindre fravær og redusere frafall. Ved forklaringen av frafallsproblematikken tar jeg utgangspunkt i teoretikeren Jeremy Finn (1989) og hans arbeid med fenomenet. Han betrakter de ulike aspektene ved frafallstematikken i en større sammenheng. Denne sammenhengsorienterte forklaringen, som han også kaller systemisk og prosessorientert, tilbyr en mer helhetlig analyse som er i samsvar med selve fenomenet. Jeremy Finn (1989) betrakter blant annet skulk og fravær i opplæringen som en av de grunnleggende faktorene til frafall. Han forklarer at høyt fravær hos elever i opplæringen ofte kan være et resultat av lav motivasjon, lite skoleengasjement, lav tilhørighet og dårlig identitet med skolesystemet og manglende deltakelse i skolehverdagen. Dette vil bli belyst ved hjelp av to modeller som på hver sin måte forklarer frafall som en systemisk utviklingsprosess hos elever i opplæringen.

1.3 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen har som hovedmål å redegjøre for forebyggende tiltak mot frafall hos elever i videregående opplæring. Det er likevel hensiktsmessig å gjennomgå flere forskjellige

aspekter ved frafallsproblematikken, ettersom fenomenet er svært komplekst og kan belyses fra ulike sider. For å til slutt kunne svare på problemstillingen i forskningen, er det nødvendig å redegjøre for hva frafall egentlig er. Dette gjøres ved å fokusere på frafall som en utviklingsprosess og se hvilke årsaker som begrunner frafallet blant elever i opplæring. Problemstillingen lyder: *Hvilken betydning har forebyggende tiltak mot frafall blant elever i videregående opplæring?*

Frafallsfenomenet er svært komplekst. For å få en forståelse av hva frafall dreier seg om, stilles detaljerte forskningsspørsmål som vil hjelpe til å skape en dypere forståelse av fenomenet:

-Kan frafall anses som en utviklingsprosess?

-Hvilke årsaker tyder til frafall?

-Hvordan kan fraværgrensen bidra til å redusere frafallet blant elever i videregående skole?

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygget opp som en trakt, der det generelle perspektivet på frafall etter hvert bringes mot det spesielle. I dette tilfellet rettes fokuset mot tiltak i forebyggingen mot frafall blant elever i videregående opplæring. Innledning til oppgaven er skissert som bakgrunn for valg av tematikk, og det er deretter redegjort for forskningsspørsmål og problemstilling.

I kapittel 2 blir frafall fremstilt med hovedfokus på artikkelen “*Withdrawing From School*” av Jeremy Finn (1989). Han skriver at frafall må ses som en systemisk forståelse av elevers frafallsvalg og at opplæringen må forstås som en langvarig utviklingsprosess. Slik sett er frafall et sluttresultat i en prosess over tid. Det presenteres to modeller som tydeliggjør elevers utvikling i en prosess i stadig endring. I dette kapittelet presenteres også ulike årsaksfaktorer som kan ligge til grunn for elevers frafall, og litteraturen som gjennom systematisk søk ble lagt til grunn som relevant teori med fokus på forebyggende tiltak.

Kapittel 3 går nærmere inn på forskningsprosessen gjennom prosjektet. Her gjøres det rede for den metodiske tilnærmingen til oppgaven, samt ulike aspekter ved søkeprosessen i innhenting av litteratur.

Kapittel 4 er oppgavens diskusjonskapittel. Diskusjonen dreier seg om de ulike hovedelementene som er fremkommet gjennom oppgaven. Det gjelder blant annet hvordan arbeidet med forebyggende tiltak bør gjennomføres, og hvorvidt det finnes sammenhenger mellom Jeremy Finns systemiske forståelse av opplæringsprosessen og tiltak i norske skoler. Diskusjonen vil også dreie seg om fraværgrensen som nylig er satt inn i videregående opplæring for å redusere frafall.

En oppsummerende avslutning og konklusjon fremkommer i kapittel 5. I tillegg gjøres en kritisk vurdering av egen oppgave og det belyses muligheter for videre forskning om frafallsfenomenet og forbyggende tiltak.

Hele litteraturen som er brukt gjennom oppgaven presenteres i litteraturliste. Jeg har brukt Endnote som kildeverktøy og behandlet kildene i forskrift til APA 6th- Kildekompassets retningslinjer. Til slutt i oppgaven er alle vedlegg lagt inn. Hvert av vedleggende er merket med nummer og egen overskrift. Det første vedlegget (vedlegg 1), presenterer ulike begrepsforklaringer som kan være nyttige i gjennomgang av denne oppgaven.

2 Frafall av elever i opplæringsløpet

2.1 Frafall som prosess

Jeremy Finn (1989) belyser i sin artikkel "*Withdrawing From School*" frafall i videregående opplæring som en utviklingsprosess. Det forklares ved at elevers utdanningsløp må ses på som en prosess over tid, der elevene gjennom årene tilegner og utvikler seg som dannede mennesker (Alexander, Entwisle & Horsey, 1997; Finn, 1989). Finn (1989) sier fokuset på forskningen om frafallsfenomenet grunnleggende belyser individuelle eller institusjonelle årsaksfaktorer til frafall. I tillegg forklarer han at forskningen i forbindelse med elevers frafall oftest er gjennomført i en bestemt periode i elevens liv, gjerne i løpet av de siste årene i elevers utdanningsløp. Han er kritisk til slik forskning da flere av årsaksfaktorene til elevens valg om frafall ikke er kontrollerbare på et så sent tidspunkt i utdanningen. Ved oppdagelse av årsaksfaktorer når eleven allerede har startet videregående opplæring er muligheten for å snu den negative tendensen hos eleven vanskelig, både for eleven selv og andre. I tillegg sier han at forskningen som er gjort på feltet om frafall spesielt er konsentrert i to grupper. På den ene siden viser han til empiriske studier som definerer og estimerer frafallsfrekvenser og undersøker hvilke utslagsgivende faktorer som påvirker frafallet. Parallelt finnes det rapporter som beskriver tiltakshandlinger og forebygging på videregående nivå for å forhindre at elever faller fra opplæringen (Finn, 1989). Finn (1989) sier at forskning og rapportene i utgangspunktet er basert på gode ider og gjennomføres med gode intensjoner, men legger til at problemet viser seg å være at relativt få studier baseres på den systemiske forståelsen av at opplæringen som en utviklingsprosess leder til elevers valg om frafall fra utdanningsløpet. I den sammenheng presenteres to modeller som kan gi en oversiktlig forståelse av frafall fra opplæringen som en utviklingsprosess fra de første årene i grunnskolen til de siste årene i videregående utdanning. Hensikten med modellene er å forstå elevens utvikling, eller snarere å forstå at elevens utvikling er en stadig prosess. På denne måten viser Finn (1989) til viktigheten av å oppdage og hjelpe risikoelever allerede tidlig i skolegangen og parallelt med elevens utvikling dersom en ønsker at elever skal gjennomføre og oppnå formell kompetanse. "*Frustration- self-esteem*" modellen dreier seg om skolesvikt som et startpunkt i en utvikling der eleven avviser skolen eller skolen avviser eleven. Modellen viser hvordan frustrasjon og lav selvtillit i elevens opplæring kan føre til utagerende og problematisk atferd, lav deltakelse og fravær fra undervisning.

On the other hand, if a student holds a positive self-view and routinely exhibits these behaviors in their positive forms- for example, attends school regularly, participates in extracurricular activities, completes required work in school and out--these may serve as protective mechanisms that improve a student's chances of school success in spite of being a member of a risk group. (Finn & Rock, 1997, s. 222).

“*Participation- identification*” modellen fokuserer på elevers engasjement i egen skolegang og legger til grunn både atferds- og følelsesmessige komponenter. Finn og Rock (1997) skriver at engasjement er basert på to premisser:

First, engagement in learning activities and in the broader school environment are important antecedents of school achievement. Second, unlike such characteristics as socioeconomic status (SES) or race, engagement may be manipulable; that is, educators may be able to encourage engagement behaviors to increase a student's chances of completing school successfully. (Finn & Rock, 1997, s. 221).

Modellen understreker også viktigheten av elevers tilhørighet til skolen. Dersom tilhørigheten til skolen ikke finner sted hos den enkelte elev, vil sannsynligheten for problematisk atferd og frafall fra opplæringen være betydelig høynet. Utdypet og detaljert forklaring av begge modellen presenteres senere i dette kapitlet.

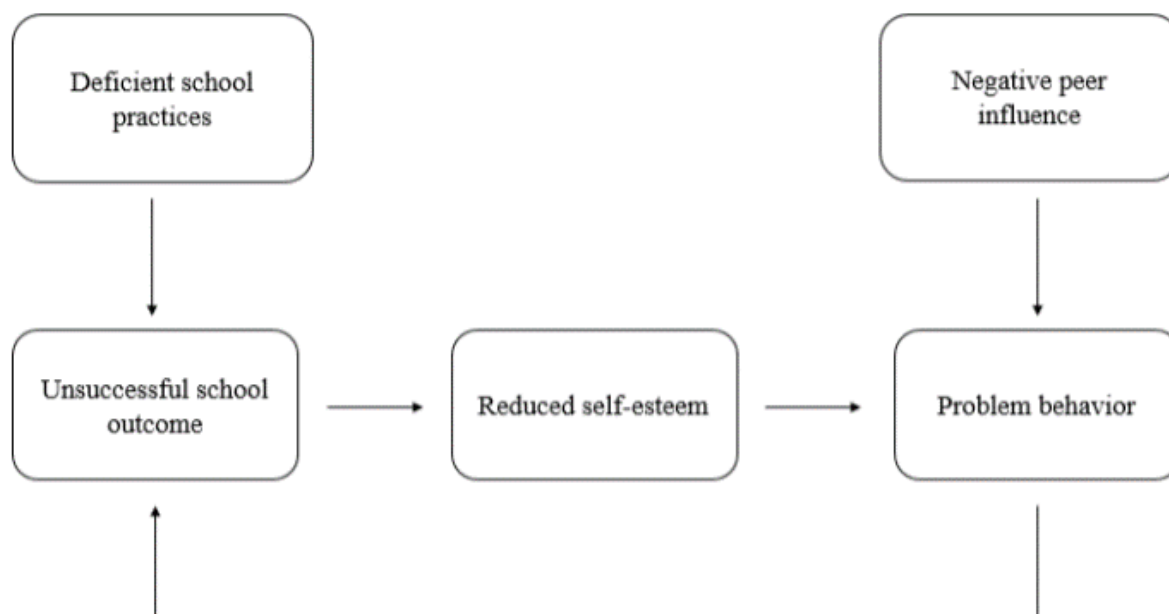
Artikkelen “*Withdrawing from school*” handler generelt om frafall fra utdanningen og hvordan en må se frafall som resultat i en lengre utviklingsprosess. I tillegg omfavner artikkelen ulike deler av frafallsprosessen, årsaker til frafall og risikofaktorer blant elever, og flere begreper trekkes inn i den komplekse tematikken. Finn (1989) forklarer hvordan diskusjonen om frafall enkelt er overførbart til begreper og fenomener som for eksempel problematferd og skulking og fravær. Disse begrepene kan assosieres med og gjensidig begrunnes av dårlig akademisk gjennomføring i skolen. Det er gjennomgripende i hans artikkel at frafall i opplæringen, problematferd og høyt fravær er faktorer som er gjensidig avhengig av hverandre. Faktorene påvirker i tillegg den enkelte eleven, der fravær fra timer og skolerutiner kan være utfall av et tidlig mønster i frafallsprosessen. Risikoelever kan oppdages tidlig på bakgrunn av elevens lite akademiske engasjement, lave måloppnåelse, vanskeligheter for å delta i klasseromsmiljøet og derav høyt fravær. En slik opplevelse i skolen kan være utfordrende å endre for eleven, spesielt dersom tendensen ikke tas tak i før de

siste skoleårene. Nettopp derfor belyses viktigheten av å forstå elevers opplæring som en utviklingsprosess, i denne oppgaven.

2.1.1 “*Frustration- Self-esteem*” modellen

Den første modellen Finn (1989) presenterer i artikkelen kan brukes til å forklare skolens effekt på forstyrrende atferd og gir et perspektiv på forståelsen av frafall fra videregående utdanning som en prosess. “*Frustration- self-esteem*” modellen kan ses i sammenheng med et velkjent paradigme om at (a) dårlig akademiske gjennomføring er antatt å føre til (b) svekket selvinnsikt, selvtillit og kan skaper frustrasjon, som igjen fører til (c) at ungdommenes atferd motstrider det som blir sett på som ansvarlig i skolesammenheng og utdanning. Elevers lave måloppnåelse og dårlig akademiske gjennomføring indikeres ved bruk av standardiserte tester, kompetanseøvelser og IQ- tester (Finn, 1989). Det kan oppfattes som vanskelig å fordele ansvaret for elevers dårlige prestasjoner i skolesammenheng, da det i noen tilfeller er uspesifisert hva bakgrunnen er. Likevel poengterer Finn (1989) at ansvaret mer generelt ligger i skolens unnlattelse av å gi tilstrekkelig instruksjoner, eller skape et godt læringsmiljø for elevene.

Elevers svekkede selvtillit kan ses som en følge av frustrasjon og forlegenhet til lave akademiske prestasjoner. Elevers ubehag og frustrasjon over egen akademiske gjennomføring i skolen kan føre til utagering og problematisk atferd hos individet. Finn (1989) forklarer at opposisjonell oppførsel kan uttrykkes både i form av forstyrrelser i klasserommet, dårlig oppmøte og fravær. Uoppnåelige mål i skolen og lite eller ingen mestringsfølelse, skaper frustrasjon og kan resultere i frafall fra utdanningsløpet for barn og unge (Finn, 1989). Modellen tar for gitt at forløperen til frafall fra opplæringen er tidlig svikt, som igjen fører til lav selvfølelse og problematisk atferd som skulking, forstyrrende atferds og fravær. Over tid vil den problematiske atferden bryte ned skoleprestasjonen, selvfølelsen avtar og det skapes ytterligere problematisk atferd (Rumberger, 2011). Denne “onde sirkel” er med på å bidra til elevers valg om å droppe ut av det videregående opplæringsløpet. Elevers problematiske atferd i forbindelse med svekket selvtillit og mye frustrasjon ovenfor skolesystemet, forklares som en måte å håndtere tapet av selvtillit og sosialt stigma i forbindelse med nederlaget. Slike elever ønsker ofte å finne en form for suksess og ny ære gjennom alternative aktiviteter, eller oppnå godkjenning av jevnaldrende som er i samme situasjon (Finn, 1989).



Figur 1: "The Frustration- self-esteem model" i orient. Finn (1989, s. 122)

I figur 1 kommer hovedkomponentene i "frustration- self-esteem" modellen tydelig fram.

"Den onde sirkel" opprettholdes av at elevens atferdsvansker støttes og oppmuntres av unge i samme situasjon. De skaper et oppmerksomhetsfokus rundt dårlig atferd, som i stor grad reduserer læringsmulighetene ytterligere. I mange tilfeller forverres atferden gjennom årene i opplæringen, til eleven til slutt faller ut av skolesystemet (Finn, 1989). Lærerens ansvar er å øke elevens akademiske prestasjoner og selvtillit, noe som kan være utfordrende når eleven faller inn i en spiral av dårlig atferd. Når elevens fokus har endret seg som en prosess av frustrasjon og lav selvtillit på bakgrunn av skoleprestasjoner, kan det oppstå høy motstand hos eleven som lærerne prøver å oppmuntre. Den overnevnte modellen identifiserer ingen spesifikk skolepraksis, eller hvorvidt ulike praksiser målrettet kan endres. Finn (1989) henviser imidlertid til forslag til endringer for å bedre situasjoner i tilfeller der elever kommer inn i spiralen av dårlig atferd.

These include such diverse aspects as the organization of separate schools for at-risk youngsters, revised disciplinary procedures, curricula tailored to the needs of these students, positive teacher attitudes, and teaching practices that involve students in the learning process more than most traditional approaches. (Finn, 1989, s. 122).

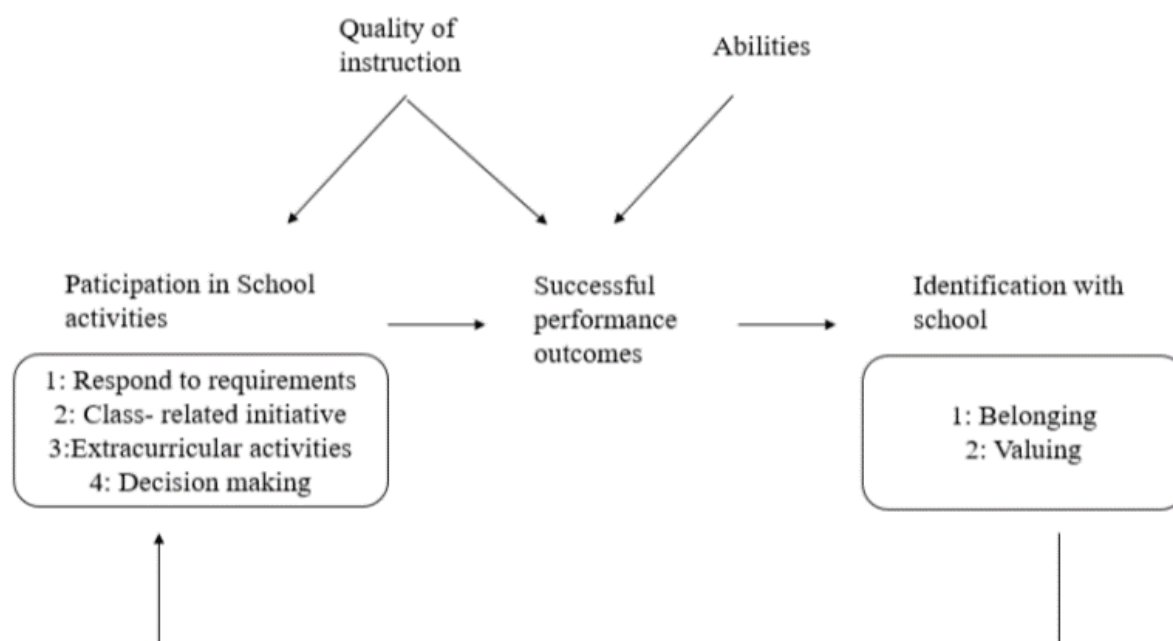
Hva forskningen sier om årsaksfaktorer til frafall og faktorer i gjenkjennelse av typiske risikoelever utdypes og presiseres i kapittel 2.2.

2.1.2 “Participation- Identification” modellen

“Participation- identification” modellen som Finn (1989) har utarbeidet understreker viktigheten ved at barn og unge knytter bånd til og ser seg selv som aktiv lærende i skolen. Dersom elever ikke føler de har relasjon til skolen som utdanningssystem og ikke ser hensikten i å delta i skolehverdagen, vil sannsynligheten for å falle ut av utdanningsløpet øke betraktelig. Elever som identifiserer seg med skolen har en internalisert oppfatning av tilhørighet. De opplever at de er en del av skolemiljøet og anser skole og utdanningsløp som viktig for egen erfaring og utdanning. Slike erfaringer fremmer elevenes følelse av identifikasjon med utdanningsinstitusjonen, og øker sannsynligheten for videre deltakelse i opplæringen og samfunnsliv (Finn, 1989). Manglende deltakelse vil kunne lede til dårlige skoleprestasjoner og eleven vil ha vanskelig for å identifisere seg med skolen som system. Lite eller ingen deltakelse og vansker med å identifisere seg, gjør at sannsynligheten for frafall fra opplæringen øker (Rumberger, 2011).

Modellen i figur 2 viser til mangelen på deltakelse i skoleaktiviteter som forløper til frafall blant unge. Vi kan se at det er flere dimensjoner i formidlingen av frafall fra opplæringen. Hovedessensen for bedre gjennomføring i utviklingsprosessen som nevnt hos Finn (1989), dreier seg om at elevers deltakelse i undervisning øker følelsen av identitet til skolekonteksten.

The importance of a student's developing and maintaining some form of attachment to school is not a new idea but one that is identified repeatedly, although in many guises, even within the context of the frustration-self-esteem model. (Finn, 1989, s. 123).



Figur 2: "The Participation- identification model" i orient. Finn (1989, s. 130)

Identifikasjon

For å i noen grad forklare begrepet "identifikasjon" sier Finn (1989) at elever som presterer og engasjerer seg i egen opplæringen, og på den måten opparbeider seg en følelse av tilhørighet og identifikasjon med skolesystemet, kan forklares i sammenheng med faktorer som "tilknytning", "engasjement", "tilhørighet" og "forpliktelse". Den negative motsetningen gjelder elever som ikke finner identifikasjon med sin utdanning, der faktorer som "fremmedgjøring" "fravær" og "frafall" tillegges begrepet. De ulike begrepene kan i sammensetting gi to gode ideer til hvordan identifikasjonsbegrepet kan defineres.

First, students who identify with school have an internalized conception of belongingness- that they are discernibly part of the school environment and that school constitutes an important part of their own experience. And second, these individuals value success in school-relevant goals. (Finn, 1989, s. 123).

Deltakelse

Finn (1989) understreker at aktiv deltakelse i klasserommet og i egen opplæring fremkommer som en grunnleggende forutsetning for at formell læring skal skje. Det betyr at lesing, svare på oppgaver og spørsmål, stille spørsmål og utføre arbeidsoppgaver er sentralt og nødvendig i elevens opplæring, spesielt i ønske om å øke engasjement og akademiske prestasjoner. For

bedre forklaring av begrepet deltakelse skiller Finn (1989) mellom fire nivåer. På det første nivået dreier deltakelse seg i stor grad om de yngre elevens deltakelse i undervisning. Deltakelse i dette nivået begrenses til direkte respons og svar på nøyaktig det læreren sier eller oppfordrer elevene til. Når elevene blir eldre vil de sannsynligvis kunne delta og ta en mer aktiv deltakerrolle i undervisningen. På nivå to tar elevene i større grad eget initiativ til spørsmål og diskusjon, samt viser engasjement ved å bruke tid på aktiviteter både i og utenfor klasserommet. Deltakelsen på det tredje nivået øker i stor grad med alderen til elevene. På dette nivået forklarer Finn (1989) at deltakelse i større grad handler om aktiviteter utenfor klasserommet. Slike aktiviteter kan for eksempel være sosiale og atletiske aspekter i opplæringen, i tillegg til omfattende deltakelse i akademisk arbeid. Han viser til at det sannsynligvis finnes en sammenheng med frafallende elever og deres lave engasjement og deltakelse i ekstra aktiviteter. Det er ofte gjennom lagsport og i sosial omgang med andre, at en kan internalisere en følelse av tilhørighet. Nivå fire er argumentert for å i særlig grad kan gjelde risikoelever. På dette nivået handler det om å engasjere elever til å delta i ulike aktiviteter der skolen kan friste med innsyn i skolekontekstuell styring. Ved slik tilnærming ønskes det å ta tak i elever som i utgangspunktet ikke er villig til å delta i aktiviteter. Skolen skaper på den måten muligheter for enkeltindividene til å delta i noe som ikke alle andre får mulighet til. Dette kan for enkelte elever bidra til økt engasjement.

Identifikasjon og deltakelse er hovedkomponenter i “*participation- identification*” modellen som presenteres i figur 2. Finn (1989) forklarer at modellen kan ses både i forbindelse med positive vilkår, så vel som negative.

The model is described first in positive terms, i.e., as it affects successful students who do not exhibit problem behavior and then in terms of students who do not attain these goals. The basic premise for both groups is that participation in school activities is essential in order for positive outcomes, including the students' sense of belonging and valuing school- related goals, to be realized. (Finn, 1989, s. 129).

På den positive siden vil opplevelsen av suksess og mestringfølelse kunne bidra til elevens identifikasjon med skolen, og videre bidra til økt deltakelse. Elever vil oppleve frustrasjon og få mindre vellykkede erfaringer i perioder gjennom opplæringen. Likevel, under ideelle forhold, bør ikke frustrasjon og dårligere erfaringer totalt forstyrre barnets utviklingsyklus. Elever som i utgangspunktet holder seg i den “positive sirkelen” av deltakelse og

identifikasjon vil i større grad oppleve suksess og høyne sannsynlighet for å gjennomføre utdanningen sin. Elever som i større eller mindre grad faller ut av den positive sirkelen, vil ha økt sannsynlighet for både følelsesmessig- og fysisk frafall fra opplæringen (Finn, 1989). I noen tilfeller vil elever starter sin opplæring i skolen uten tydelig engasjement fra foreldre. Disse elevene er mer disponert for å møte opplærings- og utviklingsprosessen med mindre grad av deltakelse og identifikasjon til systemet. Det gir betydning for hvorvidt eleven i det hele tatt entrer den positive sirkelen som vist i figur 2. I noen tilfeller kan lærere fange opp risikoelever og arbeide for å øke elevens interesse og engasjement rundt egen læring skolen. I andre tilfeller kan elever allerede i første nivå av Finn (1989) deltakerforståelse, motarbeide egen deltakelse i opplæringen gjennom utagering, forstyrrelser i klasserommet og lite engasjement. I senere år av elevers opplærings- og utviklingsløp, øker muligheten for aktiv deltakelse hos elevene i forbindelse med flere valgmuligheter og aktiviteter i skolen. Likevel kan elever som ikke tidligere har entret den positive sirkelen, trekke seg ytterligere tilbake og fullstendig nekte deltakelse i opplæringen. Finn (1989) beskriver ytterligere tilbaketrekning fra deltakelse i skolekonteksten som elevers valg om ikke å delta i læringsdiskusjoner, ikke gjøre lekser og oppgaver eller komme for sent og uforberedt til undervisningstimer. Etter hvert som de faglige kravene i skolen blir mer omfattende, kan elever slite med marginale eller manglende karaktergrunnlag. Dersom et slikt mønster ikke brytes blir identifikasjon med skolesystemet stadig mer usannsynlig (Finn, 1989). Ved videregående opplæring der elevers autonomi er økende, er det i stor grad andre faktorer som bidrar til elevers fravær og lite deltakelse i skolen. Det kan være ekstreme grunner til lav deltakelse blant elever i dette nivået i opplæring, som for eksempel ved skulk, narkotikabruk og svært forstyrrende atferd. I slike tilfeller er det nødvendig at lærerens fokus rettes mot elevers problemer, i større grad enn deres akademiske arbeid. Sannsynligheten for frafall fra utdanningen er i tilfeller som dette vanskelig å forandre, spesielt på så sent i opplæringsløpet (Finn, 1989).

Not all students who drop out experience this debilitating sequence of events. Some individuals make carefully reasoned decisions that the alternative-work, family care, and so on-is the best course to pursue at this time in their lives. Others may begin school participating fully but encounter incidents along the way that cause them to withdraw. (Finn, 1989, s. 131).

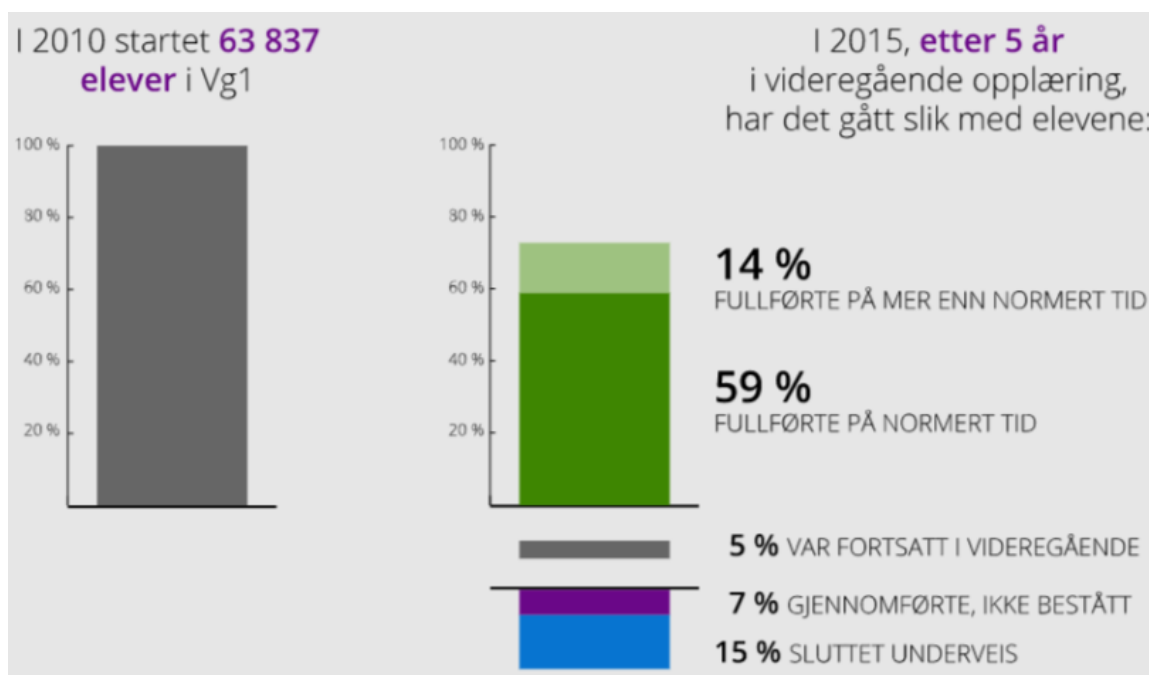
Som en oppsummering legger Finn (1989) vekt på at dersom det ikke finnes et konsekvent mønster av deltakelse i skoleaktiviteter og mestringsfølelse i elevens utvikling i opplæringen,

vil sannsynligheten for identifikasjon med skolesystemet være minimal. Det begrunnes ved at eleven i noen grad mangler følelsesmessig tilknytning til systemet og lav involvering i egen læring. Finn (1989) understreker viktigheten av at lite eller ingen deltakelse blant elever gjenkjennes så tidlig som mulig, for at skoleinstitusjonen skal kunne bidra til å gi oppmuntring og skape engasjement rundt læringen hos det enkelte individet. “*Participation-identification*” modellen viser i utgangspunktet ikke til en spesifikk arbeidsmåte for å forhindre frafall blant elever i opplæring, men identifiserer et viktig prinsipp om at forebyggende tiltak mot frafall bør rettes mot viktigheten av elevers deltakelsesnivå (Finn, 1989).

2.2 Årsaksfaktorer til frafall i videregående opplæring

Det store flertallet av ungdommer i Norge i dag starter i videregående skole etter grunnskoleopplæringen. Selv om nesten alle begynner den videregående opplæringen etter grunnskolen, er det langt ifra alle som gjennomfører og oppnår kompetansebevis (Frøseth & Markussen, 2009). Oppnåelse av kompetansebevis er godkjenning på formell utdanning, og Opplæringslova definerer tre kompetanseformer: “*Den vidaregåande opplæringa skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse*”. (jf. § 3-3. første ledd i Opplæringslova, 1998). For at elever skal få godkjent den formelle utdanningen må de enten oppnå studiekompetanse eller yrkeskompetanse. Det er flere årsaksfaktorer til at elever ikke fullfører sin opplæring i videregående skole. Det skilles mellom individuelle- og institusjonelle faktorer. Ytterligere beskrivelse av de ulike årsaksfaktorene fremkommer i kapittel 2.2.1 og 2.2.2.

Hvert år publiserer Statistisk sentralbyrå tall over gjennomstrømmingen i videregående skole. Tallene som publiseres viser blant annet gjennomføring innen normert tid og gjennomføringen innen en fem års periode. De nyeste tallene fra Statistisk sentralbyrå ble publisert i juni 2016. Disse tallene viser at om lag 59 prosent av elevene som startet videregående opplæring i 2010, har fullført sin utdanning i løpet av normert tid. Det er i tillegg 14 prosent av elevene som har fullført på mer enn normert tid, 5 år. Det betyr at totalt 73 prosent av elevene som startet i videregående opplæring høsten 2010, etter fem år har fullført og oppnådd kompetansebevis (Statistisk Sentralbyrå, 2016b). Ettersom oppdatering av statistikken over gjennomføring i videregående opplæring fremkommer hvert år, vil neste oppdatering publiseres i begynnelsen av juni, 2017 (Statistisk Sentralbyrå, 2016a).



Figur 3: Gjennomstrømming i videregående opplæring, 2010-2015. (Statistisk Sentralbyrå, 2016b, uten sidetall).

Det er flere som fullfører videregående opplæring i dag enn tidligere, sier Statistisk Sentralbyrå (2016b).

Andelen elever som fullfører videregående med oppnådd studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år økte med to prosentpoeng i 2015 fra året før. 59 prosent fullfører og består på normalt tid, som tilsvarende høyeste fullføringsevnen i denne statistikkens levetid. (Statistisk Sentralbyrå, 2016b, uten sidetall).

Den positive utviklingen i gjennomstrømming er bra, men det fremdeles svært mange ungdommer som ikke fullfører. Å ikke oppnå kompetansebevis fra videregående opplæring kan skyldes enten at elever har sluttet på skolen før opplæringen er ferdig, eller at elever har gjennomført alle årene men av ulike årsaker ikke har bestått de fag og eksamener som kreves for å få den formelle studie- eller yrkeskompetansen (Frøseth & Markussen, 2009). Det kan i hovedsak være to grunner til at elever ikke består selv om de har fullført hele opplæringsløpet. Det kan skyldes at eleven har strøket i ett eller flere fag, eller at skolen mangler grunnlag for å vurdere og sette karakter i enkeltfag, ofte på grunn av for høyt fravær (Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008). Empiriske studier og forskning rundt frafallsfenomenet viser at det er flere årsaker til at ungdom faller ut av opplæringen i løpet av videregående utdanning. På tross av at fenomenet er svært komplekst, finnes det enighet om at årsaksfaktorene til

frafall ofte spiller inn på både individnivå og systemnivå (Audas & Willms, 2001; Markussen & Sandberg, 2011; Wehlage, Rutter & Turnbaugh, 1987).

2.2.1 Individuelle årsaksfaktorer til frafall

Markussen og Sandberg (2011) forklarer at frafall på individnivå vanligvis kan ses i sammenheng med faktorer som kjønn, elevers bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, foreldres utdanning og lavt skoleengasjement. Karakteristiske årsaksfaktorer til frafall som kjent i litteratur og forskning på individnivå er lave akademiske prestasjoner, lav selvtillit, lite interesse over skolerelaterte oppgaver og skolegang generelt. Det kan også være elevers opplevelse av fremmedgjøring i skolesammenheng og dårlig holdninger ovenfor skolekonteksten. Det er generelt flere gutter enn jenter som faller ut av den videregående opplæringen (Audas & Willms, 2001; Chaudhary, 2011; Rumberger & Lamb, 2003). Videre vises det til at faktorer som vanskelige familieforhold og lavutdannede foreldre har en påvirkende effekt på elevers frafall fra opplæringsløpet. Flere studier viser at det kan ha betydning for elevers frafall om de bor sammen med begge foreldrene eller ikke. Når elever bor i hushold der foreldre er eneforsørgere øker sannsynligheten for at elever faller fra utdanningen (Lamb, Walstab, Teese, Vickers & Rumberger, 2004; Rumberger & Lamb, 2003). Elever som lever i familier med lavere sosioøkonomisk bakgrunn, eller har foreldre med lav- eller ingen utdanning har større sannsynlighet for frafall fra opplæringen. (Audas & Willms, 2001; Janosz, Le Blanc, Boulerice & Tremblay, 2000; Wehlage et al., 1987). På bakgrunn av forskning og litteratur er det mulig å konstatere at jo høyere utdanning foreldrene har, jo lavere er sannsynligheten for at barna faller fra utdanningsløpet (Rumberger & Lamb, 2003). Finn (1989) forklarer at familien til frafallende elever ofte har lite kommunikasjon innad i familien. Det kan derfor være vanskelig å betro seg til familiemedlemmer om situasjonen eleven selv er i. Han skriver videre at barn og unge som mangler nødvendig oppmuntring i hjemmet, ofte møter på skolen disponert for lav deltakelse og lite identifikasjon.

2.2.2 Institusjonelle årsaksfaktorer til frafall

Med institusjonelle faktorer eller årsaker på systemnivå, menes konteksten elever befinner seg i. Institusjonelle faktorer som mangel på interesse og anerkjennelse fra lærerne spiller en stor rolle i elevers frafall fra utdanningsløpet (Audas & Willms, 2001; Wehlage et al., 1987). Audas og Willms (2001) forklarer at dersom skolesystemet og skolens disiplin blir sett på

som lite effektiv, vil det kunne skape misnøye og svak tilhørighet blant elever. At elever ikke føler tilhørighet og engasjement på grunn av for dårlige disiplinære systemer i institusjonen blir også sett på som et argument for at elever faller fra opplæringen. I tillegg kommer det fram av forskning at lærerkompetanse er viktig. Det er mange lærere som ikke kjenner elevene sine og har derfor ingen oversikt over elevenes bakgrunn og egenskaper. Dette kan føre til at risikoelever som i noen grad trenger mer tilrettelegging og oppfølging, vil kunne forsvinne i mengden (Audas & Willms, 2001; Wehlage et al., 1987). Hver elev må forstås som aktør i eget liv. Det betyr at det som skjer i skoleopplæringen må skape mening for dem. Det bør derfor arbeides for å skape et læringsmiljø som skaper tilhørighet og engasjement hos elever. Det er viktig å skape en relasjon og et tillitsforhold mellom lærer og elev, som igjen vil bidra til forståelse og innsikt og være av avgjørende betydning for elevens vekst og utvikling (Nordahl, 2002).

Svake akademiske prestasjoner og lavt læringsengasjement understrekes i litteraturen til å være blant hovedårsakene til elevers frafall fra utdanningen (Lamb et al., 2004; Markussen et al., 2011; Rumberger, 1995; Rumberger & Lamb, 2003). Engasjement kan forklares som elevers deltakelse i skolens akademiske aktiviteter, og måten elever føler seg knyttet til skolen på. Manglende elevengasjement kan forklares ved at eleven løsriver seg fra skolen, reduserer anstrengelser i skolearbeidet og trekker seg tilbake fra engasjement og forpliktelser (Audas & Willms, 2001; Finn, 1989; Garvik, Idsoe & Bru, 2014). Manglende engasjement, dårlig akademisk gjennomføring, lite mestringsopplevelser, frustrasjon og manglende tilhørighet til skolesystemet vil over tid skape problematisk atferd hos elever og føre til økt fravær (Alexander et al., 1997; Finn, 1989; Rumberger, 2011). Både problematisk atferd og høyt fravær i opplæringen er tegn på lite engasjement og tilhørighet til institusjonen, der begge er faktorer som øker sannsynligheten for frafall blant elever (Barrington, 1989; Lamb et al., 2004; Markussen et al., 2011; Rumberger, 1995).

2.2.3 Årsaksfaktorer kategorisert i grupper

En annen tilnærming av årsaksfaktorer til frafall finnes hos Markussen et al. (2008). Studien kan forstås som en sammenfatning av både individuelle og institusjonelle årsaksfaktorer til frafall. Denne studien viser faktorer som har betydning for gjennomstrømning i videregående opplæring, kategorisert i fire grupper: bakgrunn, tidligere prestasjoner, skoleengasjement og kontekst. Gruppen som omhandler elevers bakgrunn sier noe om hvordan kjønn, foreldres

utdanningsnivå og posisjon i arbeidsmarkedet, minoritet- eller majoritetsbakgrunn og om elever bor sammen med begge foreldrene, påvirker eleven i gjennomføring av opplæring. Elevers tidligere skoleprestasjoner spiller også en viktig rolle. Det betyr blant annet at elever som presterer godt i de lave klassetrinn, gjerne oppnår gode prestasjoner også i høyere trinn i utdanningssystemet. Tidligere skoleprestasjoner er det enkeltforholdet som har størst betydning for elevens kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Både faglig og sosialt skoleengasjement og identifikasjon har betydning for bortvalg og kompetanseoppnåelse i opplæringen. Herunder kommer det frem at fravær, arbeidsinnsats, atferd og ambisjoner er faktorer som kan påvirke positivt eller negativt på elevers engasjement og gjennomføring. I kontekstgruppen sier Markussen et al. (2008) at elevers valg av studieretning og fylke de studerer i kan ha betydning for gjennomføringen. Organisering i skolen, og skolens evne til å følge opp elever har også betydning for om hvorvidt elever fullfører sin videregående opplæring. Internasjonal forskningslitteratur identifiserer i stor grad de samme forklaringsvariablene (Janosz et al., 2000; Lamb et al., 2004). Finn (1989) skriver i større omfang om viktigheten av elevers engasjement i egen opplæring. Det samme gjelder identifikasjon og tilhørighet til skolesystemet. Både nasjonal og internasjonal litteratur peker på de overnevnte faktorene som viktige forhold å ta hensyn til i arbeidet med forebyggende tiltak som skal redusere frafall fra videregående opplæring.

2.3 Forebyggende tiltak i opplæring

Etter gjennomføring av vurderingsskjema der totalt ti studier ble innhentet ved systematisk litteratursøk, er det tre studier som ved hjelp av inklusjons- og eksklusjonskriterier viser seg å være sentrale i forskning om forebyggende tiltak mot frafall. I arbeid med å gjennomgå de tre utvalgte studiene ytterligere følger jeg oppsettet til Forsberg og Wengström (2016) på kriterier som bør være med for å skape en heldekkende beskrivelse av studiene. Kriteriene som må fremkomme er: forfatter, tittel og publiserings-år. Videre må studiens formål og problemstilling presenteres. Deretter blir studiens design, utvalg, inklusjonskriterier og datainnsamlingsmetoder beskrevet. Til slutt må resultatene av gjennomføring og studiens konklusjon komme tydelig frem. Jeg tar for meg de tre studiene i den rekkefølgen de framstår i vurderingsskjemaet (vedlegg 2). Fullstendig oversikt over de ti studiene innhentet ved systematisk litteratursøk er presentert i vedlegg 3, der studiene som er inkludert i denne forskningen er uthevet.

2.3.1 Gjennomgang av empiriske studier

I det følgende kommer en sentral gjennomgang av studiene som kvalifiserte som relevante i denne forskningen, der hovedmålet å belyse forebyggende tiltak mot frafall i elevers opplæring. Detaljert gjennomgang og konkrete tiltak blir fremstilt i kapittel 2.3.2.

“Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among Schoolaged Children and Youth.” (Wilson et al., 2011).

Formålet med studien er å oppsummere mulige bevis på effekten av forebygging- og intervensjonsprogrammer som tar sikte på å øke skolegjennomstrømning og redusere frafall blant elever i grunnskole og videregående skole. Hovedfokus i denne metaanalysen er å utforske sammenligningseffekten av ulike programmer og programtilnærminger, i forsøk på å identifisere tiltakene med de fleste og mest pålitelige effektene på gjennomstrømning og frafall i opplæringen. Studien er en systematisk kunnskapsoversikt, og forskningen har brukt metaanalyse som verktøy til å gjenkjenne funn i de inkluderte studiene. Studier som ble kvalifisert for inklusjon i denne forskningen møtte flere kvalifikasjonskriterier. Studiene måtte involvere skolebasert eller psykologisk, pedagogisk eller atferds- forebyggende programmer med intensjon om gunstige effekter på elever som mottakere, og studiene måtte evaluere samfunnsbaserte program som eksplisitt presenteres som frafallsforebyggende tiltak. For det andre måtte studiene i forskningen ha forsket på utfallet for forebygging i direkte kontakt mot skoleelever og elever som forventes å gå på videregående skole og tilsvarende (Wilson et al., 2011). Studiene må i tillegg ha eksperimentelt (RCT) eller kvasi-eksperimentelt (QED) forskningsdesign, som inkludere:

... random assignment, non-random assignment with matching, or non-random assignment with statistical controls or sufficient information to permit calculation of pre-treatment effect size group equivalence. (Wilson et al., 2011, s. 9).

For det fjerde måtte studiene presenterer minst en kvalifiserbar utfallsvariabel som måler skolegjennomføring, frafall, “graduation” og skoledeltakelse. Til slutt måtte studiene vært publisert fra 1985 og senere. En omfattende og mangfoldig internasjonal søkestrategi ble brukt for å finne kvalifiserte studier publisert mellom 1985 og 2010. Det ble i stor grad brukt elektroniske biblioteksdata-baser. Det ble også gjort gjennomgang av referanselister over alle tidligere metaanalyser og litteratur på emnet, siteringer og personlig kontakt med andre forskere på feltet omkring frafallsfenomenet og forebyggende tiltak. Det ble gjort forsøk på å

finne både publiserte og ikke-publiserte studier som møtte inklusjonskriteriene som er beskrevet over. Totalt gav litteratursøkene 23677 treff. 2794 av det totale antallet ble sett på som relevante i studien. Av de 2794 rapportene som ble sett på som relevante, var det 548 rapporter som til sammen beskriver 167 forskjellige studier, som ble tatt med i den endelige vurderingen. Av de 167 studiene var det 152 studier som gjaldt forebyggende frafallsprogrammer generelt, og 15 av studiene gjaldt forskning omkring frafallsprogrammer for tenåringsforeldre spesielt. Metaanalytiske metoder ble tatt i bruk for å finne oddsforholdet for frafallresultatene (Wilson et al., 2011).

Generelt var frafallsprogrammene som ble analysert i denne forskningen effektive i reduseringen av skolefravall og økt gjennomføring hos elever i videregående opplæring. Effekten av programmene var generelt konsistent på tvers av ulike typer programmer og ulike deltakerprøvelser. Det må likevel påpekes at høyere implementeringskvalitet ofte var forbundet med større effekt. Analysen av studiene ga ingen sterke indikatorer på forekomsten av publisering eller partiskhet i studiespredningen. Forfatterne av studien "*Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among Schoolaged Children and Youth*", konkludere med at de fleste skole- og samfunnsbaserte programmene generelt var effektive i forbindelse med redusering av frafall i opplæringen (Wilson et al., 2011). Ettersom det var lite variasjon av effekt i de ulike programmene, er hovedkonklusjonen fra den systematiske oversikten at frafallsforebyggende programmer sannsynligvis vil være svært effektive i arbeidet mot frafall, dersom de implementeres godt i systemet. Det mest bemerkelsesverdige funnet i den omfattende forskningen

... was that no single prevention or intervention strategy stood out as better than any other. We believe this finding has particular practical significance, especially when taken together with the finding on the importance of implementation quality for both general and teen parent programs. (Wilson et al., 2011, s. 51-52).

"A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism." (Tanner-Smith & Wilson, 2013).

Studiens formål er å undersøke effekten av forebyggende frafallstiltak og intervensjonsprogrammer i forbindelse med elevers fravær i opplæringen. Studien er en systematisk kunnskapsoversikt. Gjennom studien er det brukt metaanalyse som verktøy til å gjenkjenne funn i de inkluderte studiene.

For at studier skal være kvalifisert for inkludering i denne forskningen, kreves det at de oppnår flere kvalifikasjonskriterier. Det første er at studiene må involvere forebygging- og intervensjonsprogrammer. Kvalifiserte tiltak og programmer kan være både skolebaserte, være i tilknytning til skolen eller samfunnsbaserte. Videre måtte studiene omhandle skoleelever (rundt 4-18 år), selv om det viste seg å være få studier som var rettet mot barneskolen omkring temaet fravær. Studier som inneholdt generelle populasjonsutprøvinger, samt utprøvinger fra populasjonen der det var risikofaktorer som for eksempel sosioøkonomiske forhold og andre faktorer, blir inkludert i denne forskningen. Andre studier med hovedfokus på en spesialisert populasjon blir ekskludert. De inkluderte studiene må ha enten av eksperimentelt (RCT) eller kvasi-eksperimentelt (QED) forskningsdesign. I tillegg er et inkluderingskriterium at intervensjonsprogrammene og de forbyggende tiltakene er utprøvd, og må ha minst ti personer i utvalget. Det siste inklusjonskriteriet er at studiene må være publisert fra 1985 eller senere. Studiene som ble inkludert i forskningen var datert fra 1985 til 2010. Gjennom kilder som elektroniske databaser og ulike registre og organisasjonssider ble det forsøkt å finne litteratur til forskningen. En ekspert på feltet ble kontaktet for å identifisere andre upubliserte eller pågående studier. Det omfattende søket ga totalt 74 treff for kvalifiserte studier om forebyggingsprogrammer som måler effekten av programmet på elevers fraværsutfall. Disse studiene er datert fra 1985 til 2009. Gjennom analysen ble det funnet vesentlige forskjeller på effekten av programmene i eksperimentell forskningsdesign (RCT) og kvasi-eksperimentell forskningsdesign (QED). Mens studiene med eksperimentelt forskningsdesign (RCT) indikerer

...that dropout prevention programs led to significantly lower student absenteeism outcomes relative to comparison conditions, the QED studies provided no evidence that dropout prevention programs reduced student absenteeism. (Tanner-Smith & Wilson, 2013, s. 476).

Grunnen til at funnene er ulike kan ha noe å si med utvalgspersonene som var med i studiene med forskjellig forskningsdesign. De eksperimentelle studiene hadde yngre deltakere med i forskningen, mens de kvasi- eksperimentelle studiene gjaldt elever i høyere alder. I tillegg kan de vesentlige ulikhetene til dels skyldes forskjellige forebyggende tiltak og intervensjonsprogrammer i de ulike studiedesignene. Til slutt er det nødvendig å nevne at resultatene fra de eksperimentelle studiene i noen grad kan komme til kort. På grunn av for

lite studiespredning og derfor mulig partiskhet, er det upassende og uheldig å trekke en klar konklusjon om hvorvidt forebyggende tiltak mot frafall også reduserer fravær blant elever i opplæringen. På grunn av sterk mistanke om for lite spredning i utvalget av de eksperimentelle studiedesignene, er det vanskelig å trekke konklusjoner om effektene av tiltakene. Det er likevel viktig å merke seg at fordi om forebyggingsprogrammene ikke hadde noen signifikant effekt på elevers fravær, betyr ikke det at programmene ikke er effektive i reduseringen av frafall og økning i gjennomføring.

Thus, results from this study merely cast doubt on the assumption that dropout prevention programs may also decrease absenteeism, or that absenteeism is simply a point along the “dropout continuum.” Although absenteeism may be correlated with school dropout, perhaps it is not the harbinger of dropout as previously theorized.
(Tanner-Smith & Wilson, 2013, s. 478).

“Frafall i videregående opplæring” (Lillejord et al., 2015)

Denne systematiske kunnskapsoversikten inngår som en del av “*Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*” i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Studien har som mål å gi programmet et solid grunnlag i vurderingen om hvilke forebyggende tiltak som bør prøves ut og hvilke tiltak som bør implementeres på grunn av deres effekt. Studiens problemstilling er:

Hvilke tiltak eller programmer forebygger frafall i videregående opplæring, eller tilbakefører ungdom utenfor opplæring og arbeid og hvordan beskrives disse tiltakene i forskningslitteraturen? (Lillejord et al., 2015, s. 4).

Studien er en systematisk kunnskapsoversikt. Denne forskningen har brukt metaanalyse som verktøy til å gjenkjenne funn i de inkluderte studiene. I oppdrag fra Kunnskapsdepartementet skal studien bygge videre på en systematiske kunnskapsoversikt fra Campbell Collaboration, Wilson et al. (2011): “*Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among Schoolaged Children and Youth*”. Studien har gjennomført søk i samme søkestreng som Campbell studien. Kriteriene for inklusjon i denne forskningen er at studiene må være eksperimentelle (RCT) eller kvasi-eksperimentelle (QED), og ha statistiske mål for hvor effektive de forebyggende tiltakene og programmene har vært. Det kan eventuelt være studier med andre statistiske kontroller som estimerer effekten av

tiltakene. Videre må studiene omfatte tiltak for bedre gjennomføring i opplæringen i skolen, tilknyttet skolen eller utenfor skolen. Et annet kriterium er at studiene må direkte eller indirekte representere frafall eller gjennomføring. Dersom studier ikke har frafall eller nært relatert utfall som formål, blir de likevel inkludert hvis studiene omhandler tiltak for å forbedre forhold som har betydning for sannsynligheten for å fullføre. Alle studiene må også gjelde fra 2010 og utover. Denne studien baserer seg på Campbells søkestreng, og det er gjennomført søk i flere elektroniske standard- databaser. Det er i tillegg gjort manuelle hånd søk i utvalgte tidsskrifter som en utvidelse til fra Wilson et al. (2011). Dette fører til om lag 3199 studier som ble behandlet etter vanlige prosedyrer i systematiske kunnskapsoversikter. For å håndtere et stort omfang studier blir det brukt egne programvarer som screener alle studiene og bedømmer om de skal inkluderes eller ekskluderes fra kunnskapsoversikten, etter screening i flere omganger med ulikt fokus. Etter første screening med fokus på tittel og sammendrag ble 2924 studier ekskludert. De gjenværende 275 ble deretter sortert i to kategorier: effektstudier med mulig relevans (115) og studier som ikke måler effekt (160). De 115 studiene ble fremstilt i fulltekst og ble ved gjennomgang inkludert eller ekskludert fra kunnskapsoversikten. Totalt ble 38 studier inkludert for videre arbeid. Ytterligere gjennomgang av studiene i fulltekst gir at det totale antallet studier blir 26. Det ble i tillegg gjort ekstra søk i økonomilitteratur. Ved hånd søk av studier publisert av økonomer ble det identifisert 56 studier med potensiell relevans for forskningen. Disse kom i tillegg til ni studier som er blant de 26 som tidligere er vist til.

Det er særskilte utfordringer knyttet til det å søke etter relevante studier i økonomidatabaser. Det er videre liten tradisjon for systematiske søk innen økonomi, og det kan virke som metadata (tittel og sammendrag) ikke alltid er tilpasset slike. Det å utvikle en tilpasset søkestreng har ikke vært mulig gitt tidsbegrensinger. (Lillejord et al., 2015, s. 34).

På bakgrunn av dette ble studiene som er beskrevet utenom de systematiske søkene, ikke tatt med i kunnskapsoversikten. Målet med å samle og komprimere resultatene som slår sterkest ut i de inkluderte studiene er å identifisere et mønster som kan forklare hva som kan skille ut tiltak som har effekt mot frafall, mot tiltak som ikke har. Gjennom analysen er det identifisert fem hovedtema som kan regnes som klare forutsetninger for å lykkes i forebygging av frafall i videregående opplæring. Disse handler om at tiltak som tar hensyn til relasjonsbygging for å skape sterke og tillitsskapende relasjoner er vellykkede. Tiltak som har klart å etablere

sammenheng mellom ulike nivåer som for eksempel skole og kommune, er tiltak som kan sies å ha lykkes. Effektive tiltak har bred tilslutning til alle som deltar i tiltaket. Tidlig innsats har effekt. Det betyr at dersom en bruker preventive tiltak før problemet får utvikle seg, vil en lykkes. Systematiske tiltak i forbindelse med planlegging, gjennomføring og evaluering er vellykkede og effektfulle tiltak. Videre utdypning av ulike tiltak kommer senere i dette kapittelet. Et av målene med i denne kunnskapsoversikten er at beskrivelsene av tiltak skal være til hjelp i praksisfeltet. *“Frafall i videregående opplæring”* av Lillejord et al. (2015) er den første norskspråklige systematiske gjennomgangen av forebyggende tiltak som har til hensikt å redusere frafallet og bedre gjennomstrømning i videregående opplæring. For at den internasjonale forskningslitteraturen skal tilpasses norske lokale kontekster, er det gjennom denne forskningen inkludert både beskrivelser av effektive tiltak og tiltak som ikke har dokumentert effekt på frafall. Det er blitt gjort med hensikt på å gjøre det enklere å forstå både hva som må til for å lykkes, og samtidig unngå fallgruver.

Det er derimot vanskelig å konkludere med hvilke enkelttiltak som vil kunne ha størst effekt på frafall fra videregående opplæring i en norsk kontekst. Siden det er vanskelig å konkludere om enkelttiltak, finnes det heller ingen ”perfekte” tiltak som kan hentes fra internasjonale studier og som vil gi umiddelbar effekt når de prøves ut i norsk videregående opplæring. (Lillejord et al., 2015, s. 57).

2.3.2 Tiltak

De tre studiene som presenteres over er alle systematiske kunnskapsoversikter med fokus på forebyggende tiltak og intervensjonsprogrammer mot frafall blant elever i opplæring.

“Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among Schoolaged Children and Youth” av Wilson et al. (2011) er en studie fra Campbell Collaboration som ved gjennomgang av studier fra 1985-2010, tar sikte på å oppsummere mulig bevis på effekten av ulike forebyggende tiltak som er gjennomført i elevers opplæring. Målet i studien er å identifisere tiltak med best effekt i arbeidet mot frafall. Studien *“A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism”* av Tanner-Smith og Wilson (2013) er en del av den mer omfattende studien til Wilson et al. (2011), med hovedfokus på tiltak og intervensjonsprogrammer mot fravær. Studien forklarer at frafall ofte kan tilknyttes elevers høye fravær, og forskernes spørsmål i studien er altså hvorvidt forebyggende tiltak mot frafall, som forklart i Wilson et al. (2011), også kan fungere som tiltak mot fravær. Studien viser ikke til egne eksempler av forebyggende tiltak, men har tatt

utgangspunkt i tiltak identifisert gjennom *“Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among Schoolaged Children and Youth”*. Studien har likevel noen gode poenger som kan være nødvendige å ha en forståelse om. *“Frafall i videregående opplæring”* av (Lillejord et al., 2015) er utviklet i oppdrag fra Kunnskapsdepartementet. Studien er en videreutvikling av *“Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among Schoolaged Children and Youth”* studien til Wilson et al. (2011), med formål om å gi flere forebyggende tiltak og programmer en solid vurdering av effekten i arbeidet mot frafall av elever i videregående opplæring. Da de tre overnevnte studiene i stor grad bygger på hverandre og inneholder samme søkestreng, oppsummeres og presenteres de identifiserte tiltakene samlet i dette kapittelet. Studiene viser til bred enighet rundt forebyggende tiltak og effekten av dem. På tross av at ikke alle tiltak og forebyggende programmer kan overføres til den norske utviklings- og opplæringspraksisen på grunn av variasjoner i utdanningssystem og kulturer, er det tydelige likhetstrekk på konkrete utdanningspraksiser og forventninger og behov hos individene i opplæring.

Wilson et al. (2011) oppsummerer en rekke tiltak og intervensjoner som har som formål å øke gjennomstrømmingen og redusere frafallet blant elever i opplæring. Tiltakene favner et bredt spekter av intervensjoner, der de fleste retter seg mot risikoelever og elever som har høy sannsynlighet for å ikke fullføre opplæringen. De har kommet frem til 12 tiltak og intervensjonsprogrammer som kan ses på som generelle frafallsprogrammer. Det vanligste tiltaket i litteraturen studert av Wilson et al. (2011) var *“School or class restructuring”* som dreier seg om blant annet mindre klassestørrelser i den enkelte skolen og små læringsgrupper dersom en ser det i et større perspektiv. Videre i studien fremkommer tiltak som *“Vocational training”*, som omhandler kurs som er orientert mot arbeids- og karriereinteresser. Dette tiltaket kan sammenlignes med det vi i Norge har som yrkesopplæring. Det neste tiltaket er *“Supplemental academic services”* og gjelder leksehjelp og ekstra veiledning i skolen. Videre nevnes tiltak der elevene skal planlegge og gjennomføre samfunnsrelaterte prosjekter, og innta livskompetanse og læring samtidig. Dette tiltaket kalles *“Community service”*. *“Mentoring, counseling”* er tiltak der rådgivere fokuserer på elevers videre arbeid og karriere, men i tillegg har fokus på elevenes personlige problemer. *“Alternative schools”* er skoler som er utformet til å gi både pedagogiske- og andre tjenester til elever som ikke får dekket sitt behov tilstrekkelig i tradisjonelle skoler. *“Attendance monitoring & contingencies”* gjelder en form for overvåking og andre tiltak for å øke oppmøte i skolen. I tiltak som omhandler

forberedelse til videre utdanning og høyskoler, “College-oriented programming”, får elevene læreplaner på høyere nivå, samt høyskole-orientert og akademisk rådgivning. “Multi-service package” er omfattende programmer og tiltak som inneholder en kombinasjon av flere ting. Det kan ofte være faglige- og yrkesrettede programmer og saksbehandlinger. Tiltak som “Skills training, including CBT” er satt inn for å forbedre selvtillit og holdninger hos elevene i forbindelse med skolen. Det gjelder også forebygging av narkotikabruk hos elever. Det neste tiltaket Wilson et al. (2011) nevner er “Case management” som i stor grad er programmer som handler om å forbinde elever og familier med passende tjenester gjennom saksbehandling. Det siste som nevnes av de 12 tiltakene og programmene går under kategorien “Other”. Dette dreier seg om særlige tiltak som blant annet å hjelpe med bolig tjenester for hjemløse.

Tiltakene over er oftest satt inn i forbindelse med skolen. Wilson et al. (2011) forklarer at over halvparten av tiltakene blir satt inn i klasseromskonteksten og gjennomføres i samtidig som undervisningen holder på. Det var i tillegg noen tiltak som ble satt inn i skolekonteksten, men da spesielt utenfor undervisningstimer i klasserommet. Noen av tiltakene og intervensjonsprogrammene ble satt inn etter skoletid, mens noen fokuserte på elever som har falt fra opplæringen med veiledning og rådgivning som hovedtiltak. Flertallet av studiene som er inkludert i Wilson et al. (2011) sin forskning hadde spesielt risikoelever som målgruppe for tiltakene. De forebyggende tiltakene og intervensjonsprogrammene som blir gjennomført i skolesammenheng og i forbindelse med undervisning i klasserom, er de tiltakene som viste best effekt i forebyggingen av frafall. Det er likevel implementeringen av tiltakene som har mest betydning for hvorvidt tiltaket har effekt i arbeidet av redusering av frafall (Wilson et al., 2011). Wilson et al. (2011) understreker at det er mange faktorer som spiller en rolle for kvaliteten av tiltaket som settes inn. For eksempel har det noe å si hvilke tiltak som blir satt i hvor. Med det menes at det ikke nødvendigvis er de samme tiltakene som har effekt på ulike geografiske områder og lokale kontekster. I tillegg har det betydningen for effekten av tiltaket om det er hyppige eller langvarige tiltak. Og det har en avgjørende rolle for hvordan tiltaket er implementert.

Studien til Tanner-Smith og Wilson (2013) tar utgangspunkt i noen av tiltakene som allerede er presentert hos Wilson et al. (2011). På bakgrunn av at noen tiltak mot frafall viser seg å være effektive, samt at det finnes en sammenheng mellom høyt fravær og elevers frafall er Tanner-Smith og Wilson (2013) i denne studien ute etter å se hvorvidt tiltakene mot frafall

også kan ha en effekt mot fravær og andre akademiske resultater. I forbindelse med tiltakspakker som settes inn for å forebygge over en bred front, er det vesentlig å ha kunnskap om hvilke tiltak som er effektive, men også ha viten om hvor og hvordan de er effektive (Tanner-Smith & Wilson, 2013). Gjennom forskningen var resultatene over effekten av frafallstiltakene mot fravær blandet. På grunn av få relevante studier med hovedfokus på fravær, trengs det forskning av høyere kvalitet for å forsikre god konklusjon i denne studien (Tanner-Smith & Wilson, 2013). Det er likevel noe som kan trekkes ut som en tendens i denne forskningen. Blant annet ser det ut som at frafallstiltak i større grad påvirker og reduserer fraværet hos yngre elever som i noen grad kan se ut til å etablere mønstre av kronisk fravær og skulk. I tillegg ser det ut som om intervensjonsprogrammer som dreier seg om “Vocational training”, “Supplemental academic services” og “Skills and employment training” generelt har noe positiv effekt på elevers fravær (Tanner-Smith & Wilson, 2013). Disse tendensene må likevel ikke tolkes som en grunnleggende konklusjon, da spørsmål om kvalitet og sikkerhet ovenfor konklusjonen er liten.

I forskningen til Lillejord et al. (2015) oppsummeres både tiltak som tidligere er utprøvd i norske skoler, samt tiltak som kommer frem av nyere forskning gjennom studien. Tiltakene som tidligere er utprøvd kan grupperes i fire kategorier (Markussen, 2010). Det gjelder tiltak rettet mot rådgivning og karriereveiledning, som bygger på langsiktig tenkning i elevers utdannings- og yrkesmuligheter. Deler av veiledningen retter seg også mot oppmerksomheten av overganger til neste nivå, som for eksempel overgang mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Med Kunnskapsløftet i 2006 kom det to nye fag. I ungdomsskolen kom faget “utdanningsvalg” som retter seg mot valg av videregående opplæring. I tillegg kom faget “prosjekt til fordypning” som gjaldt elevene i yrkesfaglige retninger og handler om at elever skal få prøve ut ulike fag i opplæringen. Dette var tiltak som ble innført i norske skoler i arbeidet mot frafall fra opplæringsløpet (Lillejord et al., 2015). Tiltak med innslag av praksis i yrkesutdanningene skal gi elever som ikke passer inn i den ordinære undervisningen, tilrettelagt teori og praksis til de yrkene elevene faktisk utdanner seg til. Det ble i den forbindelse innført praksisbrev med spesiell tilpasning til elever med svakere forutsetninger (Lillejord et al., 2015). Videre ble tiltak som bevilger alternative utdanningsløp for risikoelever og elever som trenger spesiell oppfølging. Her trekkes det inne flere overlappende tiltak for å møte elevene på best mulig måte. Også tidlig innsats i forebyggingen mot frafall i elevers senere skoleår trekkes inn som tiltak i denne kategorien (Lillejord et al., 2015). Omfattende reformer som er satt i verk med tanke på å redusere frafall er Reform 94

og Kunnskapsløftet og andre intervensjonspakker. Reform 94 kan ses på som den mest omfattende reformen i videregående opplæring i Norge. I tillegg ble prosjektet “Satsing mot frafall i videregående opplæring” (2003-2006) gjennomført, der det ble prøvd ut en rekke tiltak både på system- og individnivå. Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006, ble det i stor grad vektlagt økt kompetanse og innføringen av grunnleggende ferdigheter i ungdomsskolen ble satt inn som tiltak mot frafall. Satsingen “Ny GIV- Gjennomføring i videregående opplæring” fra 2010 skulle prøve ut tiltak både nasjonalt og lokalt for å motivere elever til å gjennomføre videregående opplæring. Gjennom “Ny GIV” ble det igangsatt prosjekter som skulle få elever tilbake til opplæringen etter frafall, og styrke tettere samarbeid med mellom ulike instanser. Både interne og eksterne aktører skulle hjelpe ungdom i opplæringen. I tillegg ble det satt inn intensivopplæring rundt de svakest presterende elever med lite motivasjon for egen opplæring (Lillejord et al., 2015). Lillejord et al. (2015) legger til et relevant femte tiltak, nemlig kompetanseheving for lærere og andre i tilknytning til skolen. Dette tiltaket tar sikte på å heve kompetansen blant dem som arbeider rundt og med eleven i skolehverdagen.

Forebyggende tiltak som fremkommer i “*Frafall i videregående opplæring*” kan identifiseres som fire klare hovedkategorier av frafallstiltak fra de nyeste studiene på feltet. Det gjelder tiltak rette mot oppmøte og atferd, tiltak som dreier seg om veiledning og oppfølging av spesielt utsatte risikoelever og tiltak i form av kurs som forberedelse for elevers videre utdanning (Lillejord et al., 2015). På bakgrunn av studiene som er gjennomgått i den systematiske oversikten til Lillejord et al. (2015) kan det trekkes frem noen hovedelementer som forklarer de overnevnte kategoriene. Tiltak som retter seg mot oppmøte og atferd handler om å etablere og opprettholde relasjoner mellom mennesker på ulike nivå i forbindelse med skolen. Det dreier seg i stor grad om samarbeid mellom aktører på ulike ansvarsområder for å sikre at tiltak som settes inn i opplæringen er mest mulig “treffsikkert” til risikoelevne. Det gjelder derfor å inneha god informasjon, kunnskap og ansvar, samt å skape relasjoner mellom elever og voksne og mellom elev og elev (Lillejord et al., 2015). Det handler i tillegg i stor grad om å utvikle et sosialt og faglig “team” rundt elever, der alle involverte har mål om at eleven skal fullføre. I denne sammenheng nevnes også at tiltak som dreier seg om tettere oppfølging og konsekvent registrering av elever som skulker kan ha god effekt (Lillejord et al., 2015). Den andre tiltakskategorien dreier seg om veiledning og oppfølging av elever. Et eksempel på tiltak i denne kategorien forklarer hvordan en fadderordning på skolene kan ha effekt mot frafall. Det vil si at eldre elever fungerer som veiledere for yngre, gjerne

risikoutsatte elever i skolen i håp om å bedre gjennomføringen av opplæringen (Johnson, Simon & Mun, 2014 i ; Lillejord et al., 2015). Det kan også være veiledning og oppfølging av eksterne ressurser utenfra skolen i form av organisasjoner (Lillejord et al., 2015). Det påpekes at begge formene for veiledning bidrar til at elever tilegner seg en relasjonell kompetanse som kan brukes i videre livssituasjoner. Kategorien som omhandler kurs som forberedelse til videre utdanning bør ses på som helt nødvendig. Det gjelder både ved forberedelse fra ungdomsskole til videregående opplæring, og forberedelse fra videregående mot høyere utdanning og yrkesliv. I mange tilfeller kan elever i kortere eller lengre perioder av opplæringen oppleve lite mestring og meningstap. Da blir slike tiltak svært viktige i arbeidet rundt eleven for å hjelpe dem å se forover (Lillejord et al., 2015). Som en siste kategori presenteres omstruktureringer av skoler. Med slike tiltak kan det tenkes at reduisering av klassestørrelse kan virke mer effektivt mot frafall blant elever. Det samme gjelder med høyere lærertetthet. I mer omfattende tilfeller kan hele skolestrukturen endres i forsøk på å skape et bedre læringsmiljø (Lillejord et al., 2015).

På bakgrunn av de inkluderte studiene i *“Frafall i videregående opplæring”* av Lillejord et al. (2015) har de i tillegg til tiltakskategoriene kunne identifisere fem hovedtema som kan regnes som nødvendige for at tiltak skal lykkes. Det er gjennom analyse på tvers av tiltakskategoriene nevnt over, at det er mulig å finne mønster som kan fortelle noe om tiltakenes effekt eller nulleffekt. De fem hovedtemaene som er funnet gjennom analyse av de inkluderte studiene i forskningen og regnes som klare forutsetninger for at tiltak skal lykkes. Første tema dreier seg om at vellykkede tiltak tar hensyn at det må skapes og etableres tillitsskapende relasjoner. Relasjonsbygging innebærer å etablere gode relasjoner og skape tillit mellom ulike aktører, både i og utenfor skolesystemet, på ulike nivåer. På denne måten kan en arbeide både horisontalt og vertikalt rundt eleven, med felles mål om å støtte og sette krav og forventninger til eleven. Relasjonen er like viktig mellom elever og aktører som mellom elev og elev. I de tiltakene der veiledning står som sentralt tema har også relasjonsbygging betydning for effekten av tiltaket (Lillejord et al., 2015). Det neste temaet handler om at vellykkede tiltak klarer å etablere sammenheng mellom de ulike nivåene som inngår i og rundt skolekonteksten. Her kommer det frem av forskningen til Lillejord et al. (2015) at det er det særlig viktig med systemer som har god “flyt” mellom overgangene. Dette gjelder både i ulike nivå som mellom skole og kommune, men også i overganger mellom elevers nivå i skolen, som for eksempel overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring. Det neste nivået forklarer at dersom tiltaket skal ha effekt, må tiltaket ha bred

tilslutningen fra deltakere i og rundt skolen. I dette tilfeller er det også viktig at de som er med i tiltaket innehar et ønske om og motivasjon for å lykkes. Dette er viktig gjennom hele “prosjektet”, fra planlegging til gjennomføring og evaluering av tiltaket til slutt (Lillejord et al., 2015). Preventiv innsats, som er det fjerde temaet handler om å sette inn ressurser tidlig nok til at frafall i elevers siste år av skolegangen ikke blir et problem. (Lillejord et al., 2015) peker på at det ikke er en effektiv løsning å sette inn tiltak som “nødløsninger” mot slutten av elevers opplæring. Problemet må tas tak i så tidlig som mulig for å forebygge videreutvikling av problemet som er oppstått. Det siste og femte temaet handler om at vellykkede tiltak må ha en form for systematikk. Det betyr at uavhengig av tiltaket som skal settes inn i opplæringen for å hjelpe eleven, må tiltaket og arbeid i forbindelse med tiltaket gjennomføres systematisk. For at tiltaket skal ha optimal effekt er det nødvendig å arbeide systematisk, både i planleggingen, utformingen, oppstartsfasen, gjennomføringen og evalueringen (Lillejord et al., 2015). På tross av at det ikke er klare effekter av frafallstiltakene i forbindelse med fravær, presiserer likevel Tanner-Smith og Wilson (2013) at frafallstiltak og forebyggende intervensjonsprogrammer i stor grad har effekt dersom de måles i sammenheng med frafall. Videre forklares det hvordan fravær kan ses som en hindring i del av et lengre opplæringsløp hos elever som faller fra, og at fravær i noen grad spiller en rolle i elevers frafallvalg.

Rather than merely focusing on dropout prevention to reduce absenteeism, other kinds of remediation may be needed in dropout prevention programs to increase engagement, attendance, or academic performance, especially among older students. (Tanner-Smith & Wilson, 2013, s. 478).

Gjennom forskningen til Wilson et al. (2011) viser det seg at det ikke var noen tiltak som stod frem som klart bedre og mer effektive enn andre. Det må nevnes at tiltakene om skoleledere og politikere velger å sette inn i opplæringen ikke vil fungere optimalt dersom de ikke implementeres på en god måte. Implementeringen av tiltakene må ha høy kvalitet for at effekten av forebygging skal fremkomme og reduseringen av frafall skal skje (Wilson et al., 2011). De inkluderte studiene i denne oppgaven omtaler frafall som et komplekst fenomen og som et problem blant mange unge i opplæringen. Det betyr at en systematisk og systemisk arbeidsinnsats på flere områder må til for å bedre gjennomføringen og redusere frafall. I tillegg kommer det frem at tiltakene må forsikre elevene om at det er mange ulike parter i “team” rundt eleven som alle ønsker å se eleven fullføre. For at tiltakene skal fungere optimalt og skape effekt i forebyggingen av frafall, er det viktig at gode relasjoner mellom partene

finner sted. Til slutt påpeker Lillejord et al. (2015) at det i stor grad er nødvendig å forstå forebyggende tiltak mot frafall blant elever som omsorgstiltak.

2.4 Satsing for å bedre gjennomføringen i Norge

2.4.1 Gjennomføring og forebyggende tiltak

Forskning rundt fenomenet frafall i Norge, viser at de unges sosiale bakgrunn, prestasjoner fra tidligere skoleår, deres sosiale og skolefaglige engasjement og identifikasjon samt den konteksten opplæringen deres inngår i, har betydning for frafall, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i deres videregående opplæring (Markussen et al., 2008). I prosjektet *“Overcoming School Failure: Policies that Work”* av OECD forklares det at innføring av forebyggende tiltak er utslagsgivende for å redusere frafallsproblematikken og bedre gjennomføringen av elever i videregående opplæring. Prosjektbeskrivelsen konkluderer med at god implementering av ulike forebyggende tiltak, vil kunne skape ett rettferdig og inkluderende utdanningssystem, som også er høyt politisk prioritert i alle medlemslandene, også Norge (Oecd, 2010).

Frafallet kan ses på som sluttpunktet av en prosess som har startet tidlig i de unges liv. Det høye fraværet blant elever øker sannsynligheten for frafall i videregående opplæring betraktelig, der utviklingsprosessen kan ses som en langvarig prosess fra tidlige barneskole-år og videre i elevers utdanningsløp (Alexander et al., 1997; Finn, 1989; Markussen, 2010; Wollscheid, 2010). Markussen (2010) forklarer at barn møter skolen ulikt, og at barn gjennom sin oppvekst har tilegnet seg forskjellig forståelse av hva utdanning er og hvorvidt den er viktig. De ulike forståelsene kommer av at familier fra ulike sosiale lag, formidler forskjellige verdier til sine barn, og på den måten vurderes verdien av utdanning ulikt med varierende prestasjoner som resultat. Tilhørighet og identifikasjon med utdanningssystemer blir dermed svær ulik mellom barn og unge, noe som igjen påvirker engasjement og resultater i utviklingsløpet. Utdanningen har som mål at den skal være for alle. Ved iverksetting av flere tiltak for å redusere fravær gjennom utviklingsprosessen, vil mulighetene for å fange opp risikoelever øke, og på den måten redusere frafall i videregående opplæring. Sabine Wollscheid (2010) er blant dem som utfordrer til mer forskning rundt tiltak som direkte kan påvirke elevers motivasjon og lærelyst i grunnskoleutdanningen. Hun mener at dersom elever har god motivasjon og finner lærelyst og engasjement i egen læring gjennom

utviklingsprosessen, vil dette kunne forhindre fravær og forebygge frafall i videregående opplæring. Lite motivasjon, dårlig akademisk gjennomføring, lite tilhørighet i skolesystemet og dårlige relasjoner er alle påvirkende faktorer til høyt fravær (Alexander et al., 1997). Wollscheid (2010) står ikke alene om å inneha meninger rundt høyt fravær som konsekvens av lite motivasjon, svake akademisk resultater, dårlige relasjoner og lite tilhørighet i skolesystemet. Jeremy Finn (1989) mener dette er vesentlige faktorer i elevers høye fravær fra utdanningsinstitusjonene. Høyt fravær blant elever øker sannsynligheten for frafall betraktelig.

Gjennom årene er det gjort forskning på det omfattende og komplekse fenomenet frafall. Dette kommer til syne i *“Frafall i utdanning for 16 til 20 åringer i Norden”* av Markussen (2010) der det fremstilles gjennomgang av prosjekter, tiltak og satsninger for å redusere frafall og bedre gjennomføringen blant unge i videregående opplæring. Det er langt ifra alle forslag som blir praktisert i opplæringen, men oppramsingen gir en klar oversikt over hvor viktig tematikken er i alle ledd i samfunnet. Videre presenteres flere nyere satsinger for å redusere frafallet og bedre gjennomgangen. Utgangspunktet i *“Ny GIV- Gjennomføring i videregående opplæring”* (2010-2013) er å bedre gjennomføringen i videregående opplæring (Regjeringen, 2016c). I tillegg presenteres *“Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring”* som varte ut året 2016, som en videreføring av *“Ny GIV”* (Regjeringen, 2016d). Satsingen ble satt i gang etter tilbakemeldinger fra fylkeskommuner om erfaringer rundt kritiske overganger i opplæringen, og på bakgrunn av frafallsrapporten fra Kunnskapscenteret for utdanning om forebyggende tiltak og effekten av dem.

2.4.2 *“Ny GIV- Gjennomføring i videregående opplæring”*

Spesielt i årene etter år 2000 har intensivering rundt frafallsfenomenet økt betraktelig (Markussen, 2010). Gjennom årene har det vært satt i gang prosjekter som har til hensikt å redusere frafallet blant elever i videregående skole. Noen generelle hovedsatsninger og hovedelementer i dem er nødvendig å nevne her, spesielt i forbindelse med forebyggende tiltak rundt fravær og frafall. I 2006 ble reformen LK06, Kunnskapsløftet satt inn som gjeldene reform i Norge. En sentral begrunnelse for Kunnskapsløftet var fokuset på å bedre gjennomføringen og redusere frafallet, ettersom struktur og kompetansereformen bare delvis hadde lyktes. Dette er dokumentert gjennom den svake gjennomføringen av elever i

videregående opplæring (Markussen, 2010). I 2010 ble “Ny GIV” etablert. Hovedmålet med prosjektet var å øke gjennomføringen i videregående opplæring.

Nesten alle ungdommer starter i videregående opplæring etter endt grunnskole, men etter fem år er det bare rundt 70 prosent som gjennomfører med generell studiekompetanse eller yrkeskompetanse. (Raaum, 2014, s. 5).

Gjennom “Ny GIV” var målet å øke gjennomføringen fra 69 til 75 prosent innen 2015. Som et ledd for å sikre god styring og fremdrift i prosjektet ble det etablert et omfattende partnerskap som besto av medlemmer fra blant annet Arbeidsdepartementet, Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, Arbeids- og velferdsdirektoratet, Utdanningsdirektoratet og rådmann og kommunalsjef, samt representasjon fra Kunnskapsdepartementet (Raaum, 2014). Partnerskapet skulle samarbeide om tiltak for å forbedre elevenes forutsetninger for å fullføre sin utdanning, og det ble iverksatt både nasjonale og lokale tiltak for tettere oppfølging av elevene spesielt, og forbedring av kvaliteten i opplæringen generelt. De ulike prosjektene i “Ny GIV” er overgangsprosjektet som er et systematisk samarbeid om tett oppfølging av svakt presterende elever som står i fare for å ikke mestre videregående opplæring. Samarbeidet er mellom kommune og fylkeskommune. Oppfølgingsprosjektet er et forsterket samarbeid rundt ungdom som ikke er i videregående opplæring eller arbeidsliv. Samarbeidet er mellom fylkeskommunene og NAV. Gjennomføringsbarometeret har til hensikt å utvikle et felles mål for å bedre gjennomføringen i videregående opplæring, samt å legge til rette for felles statistikkgrunnlag for å vurdere hvorvidt målene i prosjektene er nådd (Raaum, 2014).

Overgangsprosjektet

Det sentrale målet med Overgangsprosjektet som et av prosjektene i “Ny GIV”, var å skape permanente samarbeidsrelasjoner mellom kommunene og fylkeskommunene. Samarbeidet skulle dreie seg om de svakest presterende elevene gjennom ungdomstrinnene og videregående skole. Hovedtiltaket i prosjektet har vært intensivopplæring i lesing, skriving og regning (Raaum, 2014). En forutsetning for prosjektet var at tett oppfølging av de svakest presterende elevene skulle fortsette i overgangen til og videre gjennom videregående opplæring. Mens det var klare kriterier for hvordan prosjektet skulle gjennomføres i ungdomsskolen, gjennom karlegging, avtaleinngåelse og intensivopplæring, støtte og

oppfølging, stod imidlertid de videregående skolene med fritt handlingsrom. Oppsummert kan det se ut som det er noe varierte tilbakemeldingene på prosjektet.

Oppmerksomheten rundt arbeidet med å forbedre gjennomføringen i videregående opplæring har økt i alle fylker, og mange kvalitetstiltak er blitt gjennomført i regi av eller i tillegg til “Ny GIV”. Det er imidlertid for lite systematikk i arbeidet. Dette innebærer at det positive læringstrykket som er skapt på ungdomstrinnet gjennom “Ny GIV” i mange tilfeller avtar i videregående opplæring. (Raaum, 2014, s. 19).

Oppfølgingsprosjektet

Mens Overgangsprosjektet skal forhindre frafall, er Oppfølgingsprosjektets jobb å motivere og kvalifisere de som faller ut av opplæringen, tilbake til videregående skole eller ut i arbeid. Prosjektet skal også arbeide med å etablere tverrfaglige forebyggende tiltak for risikoelever i videregående opplæring. Målgruppen for prosjektet er ungdom mellom 15 og 21 år.

Oppfølgingsprosjektet skal bidra til å etablere et bærekraftig, strukturert og målrettet system for oppfølging av ungdom i målgruppen. Dette skal bygges på en helhetlig bruk av arbeids- og velferdssektorens og utdanningssektorens virkemidler. Slike kan være praksisnær videregående opplæring, arbeidstrening i bedrift eller en kombinasjon av disse. (Raaum, 2014, s. 21).

Gjennomføringsbarometeret

Siden 2008 har Utdanningsdirektoratet arbeidet med å utvikle nye indikatorer som omhandler elevers gjennomføring (Raaum, 2014, s. 31). Utdanningsdirektoratet ledet arbeidet med Gjennomføringsbarometeret, der formålet var å utvikle og legge til rette for felles statistikkgrunnlag i fylkene og utarbeide indikatorer for vurdering av hvorvidt målene i “Ny GIV” ble nådd. Det er etablert et indikatorsett for å vurdere måloppnåelsen i arbeidet med å bedre gjennomføringen.

Indikatorer gir både informasjon om hvordan elevene beveger seg gjennom videregående opplæring, og hvordan ungdom som ikke er i videregående opplæring følges opp av Oppfølgingstjenesten. (Raaum, 2014, s. 31-32).

Et premiss for arbeidet med Gjennomføringsbarometeret var at statistikken skal være relevant for politikktutvikling. I tillegg skal statistikken gjøres tilgjengelig, slik at den kan tas i bruk og bidra til utvikling av kvaliteten i grunnopplæringen (Raaum, 2014). Rapport fra Gjennomføringsbarometeret publiseres årlig på blant annet Utdanningsdirektoratet (2016c) sine nettsider.

2.4.3 “Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring”

Det tette samarbeidet mellom stat, fylkeskommuner og kommuner som ble etablert i forbindelse med “Ny GIV” i 2010, er forsterket og videreført i “Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring” (Regjeringen, 2016d). Programmet varte ut 2016, med hovedmål om å få flere ungdommer til å fullføre og bestå, for å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Målgruppen i programmet er den samme målgruppen som i oppfølgingsprosjektet i “Ny GIV”, altså elever som står i fare for å ikke fullføre videregående opplæring, og unge mellom 15 og 21 år som står utenfor opplæring og arbeid (Regjeringen, 2016d). “Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring” arbeider parallelt langs to spor. Første spor handler om å systematisere og videreutvikle kunnskap og erfaringer fra fylkeskommunen med tiltak rette mot risikoelever og målgruppen generelt. Arbeidet tar utgangspunkt i rammeverket (“Rammeverk for bedre gjennomføring i videregående opplæring [bilde],” 2016), som departementet i samarbeid med fylkeskommunene har utviklet. Rammeverket viser til identifiserte kritiske overganger der det i særlig grad er viktig å sette inn tiltak for å bedre gjennomføringen. Spor to dreier seg om målrettet forskningsinnsats, der fylkeskommuner og forskningsmiljøer har søkt om midler til å finansiere forskningsprosjekter som det er grunn til å anta at kan bedre gjennomføringen og redusere frafall (Regjeringen, 2016d). Prosjektet kan delvis forklares som en skrittvis reform der kunnskapsbasert innsats blir særlig viktig. Erfaringer fra tidligere satsinger skal tas i betraktning i forsøk på å finne nye tiltak for å bedre gjennomføringen (Regjeringen, 2016d).

2.5 Fraværsgrensen

Skoleåret 2016/2017 ble det innført ny fraværsgrense som skal gjelde videregående skoler over hele landet. Fraværsgrensen på maksimalt 10 prosent udokumentert fravær i fag, vil vise elevene at de har plikt til å møte til undervisning, samt sende et klart signal om at skulk ikke er greit (Regjeringen, 2015). Innføringen og igangsettelsen av ny fraværsgrense er i

utgangspunktet et prøveprosjekt over en periode på tre år. Underveis i perioden vil det bli iverksatt et forskningsprosjekt som har til hensikt å måle konsekvensene av regelendringen. *“Vi vil følge med på virkningene av fraværgrensen underveis, men med en milepæl etter tre år. Da vil vi få et godt grunnlag for å vurdere om vi skal videreføre ordningen”*, sier kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (Regjeringen, 2016a, uten sidetall). Ønsket om å innføre en nasjonal fraværgrense fikk et klart flertall av høringsinstansene i høringen 2015, med innsettelse fra skolestart, høsten 2016 (Regjeringen, 2016a). Utdanningsdirektoratet (2016a) skriver at elevene har møteplikt til alle skolens timer. Likevel er det anledninger hvor elever ikke har mulighet til å komme til timene. Fraværgrensen skiller derfor mellom dokumentert og udokumentert fravær, som presisert senere i teksten. For at fravær ikke skal føres i vitnemålet, må eleven legge fram gyldig dokumentasjon for sitt fravær. Dokumentasjon må også legges fram dersom eleven skal kreve å få strøket fravær som allerede er først opp. I løpet av ett skoleår kan eleven kreve å få avskrevet inntil ti skoledager, dersom gyldig dokumentasjon kan fremvises (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Føring av fravær er nedskrevet i lovverket og kommer frem i § 3-47 om *“Føring av fråvær i vidaregåande opplæring”*. *“Alt fråvær skal førast på vitnemålet og kompetansebeviset. Fråvær skal førast i dagar og enkelttimar. Enkelttimar kan ikkje konverterast til dagar”* (Forskrift Til Opplæringslova, 2006b).

2.5.1 Alt fravær skal telles med

At alt fravær skal telles med kommer klart fram i rundskrivet fra Utdanningsdirektoratet (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Det betyr i utgangspunktet at alt fravær skal telle med i fraværsprosenten, uavhengig av grunn. Det er likevel noen unntak til regelen som sier at dersom elever er borte fra opplæring på grunn av rettigheter de har etter opplæringsloven, skal ikke fravær føres. Dette gjelder rådgivning på skolen, organisert studiearbeid, utredning med PP-tjenesten og Statped, avtalt samtale med ansatte ved skolen og elevrådsarbeid. Det fremkommer også at intervju til læreplass ikke skal føres som fravær (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I tillegg kan eleven få karakter og standpunktkarakter i halvårsvurderingen, dersom eleven kan dokumentere at fraværet utover 10 prosent skyldes politisk arbeid, hjelpearbeid, lovpålagte oppmøter, helse- og velferdsgrunner, representasjon og deltakelse i arrangement på nasjonalt eller internasjonalt nivå og dersom eleven har arbeid som tillitsvalgt (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Elever som tilhører et annet trossamfunn enn den norske kirke finnes det også unntak fra regelen for, jf. § 3-47, åttende ledd;

Innanfor ramma av 10 skoledagar kan elevar som er medlemmer av andre trussamfunn enn Den norske kyrkja, krevje at inntil to dagar fråvær som er knytt opp mot ei religiøs høgtid, ikkje blir ført på vitnemålet eller på kompetansebeviset.
(Forskrift Til Opplæringslova, 2006b).

2.5.2 Gyldig dokumentasjon

Som nevnt må eleven fremvise gyldig dokumentasjon ved fravær. Fravær som forekommer ved helsegrunner må dokumenteres med legeerklæring, eller av annet sakkyndig personell. Det betyr at dokumentasjon og egenerklæring fra foreldre eller foresatte ikke gjør seg gjeldene som gyldig fraværsdokumentasjon. Når det derimot gjelder elever med kroniske sykdommer eller elever under utredning og oppfølging av udiagnostiserte sykdommer, kan gyldig dokumentasjon være egenmelding i kombinasjon med erklæring som godtgjør elevens situasjon. Det er i slike tilfeller vanskelig og lite hensiktsmessig å fremlegge dokumentasjon hver gang eleven ikke møter i opplæring. For velferdsgrunner gjelder normalt erklæring fra foreldre, foresatte eller myndige elever, mens fravær av politiske grunner eller hjelpearbeid må dokumenteres av de gjeldene politiske organisasjonene og hjelpeorganisasjonen (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Poenget er at dokumentasjon må fremvises dersom en elev ønsker at fraværet unntas. Elevene kan velge å legge frem gyldig dokumentasjon før fraværsgrensen er nådd, men dette er ikke et krav. Det er først når grensen på 10 prosent er overskredet at dokumentasjon om fravær må fremkomme (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Etter overnevnte grunner til gyldig dokumentasjon og derav gyldig fravær, kan det kort nevnes at udokumentert fravær gjelder alt som ikke tidligere er nevnt. Majoriteten av elever i videregående opplæring tar førerprøven og oppkjøring på bil i løpet av siste år i videregående skole. Alle kjøretimer regnes som fravær avhengig av om det er obligatoriske kjøretimer gjennom kjøreskolen eller ikke. Udokumentert fravær gjelder også dersom en elev blir bortvist fra en undervisningstime (Utdanningsdirektoratet, 2016a). Oppsummert betyr dette at fravær som elever ikke leverer dokumentasjon for, er udokumentert fravær og vil automatisk føres på vitnemålet og teller inn på fraværsgrensen.

2.5.3 Hva skjer dersom eleven har for mye fravær?

Fraværsgrensen på maksimalt 10 prosent fravær gjelder både for halvårsvurdering med karakter og standpunkt karakteren. Det betyr at en elev med høyt udokumentert fravær i begynnelsen av skolesemesteret kan ha overtrådt fraværsgrensen for hele skoleåret. Det kan føre til at eleven verken får halvårsvurdering med karakter eller standpunkt karakterer, og på den måten ikke får godkjent semesteret (Utdanningsdirektoratet, 2016b). I noen tilfeller kan rektor bestemme om en elev som har overgått grensen på 10 prosent fravær uten tilstrekkelig dokumentasjon, likevel kan få karakterer.

Den nye fraværsgrensen skal gi mer rom for skjønn, og vi åpner derfor for at rektor kan bruke skjønn for udokumentert fravær inntil 15 prosent. De nye fraværreglene tar i enda større grad høyde for at det kan være svært ulike og sammensatte årsaker til at elever er borte fra undervisningen, sier kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (Regjeringen, 2016a, uten sidetall).

I de tilfellene årsaken til fraværet gjør det klart urimelig at eleven ikke får karakter, kan rektor bruke skjønn. Det gjelder blant annet elever som befinner seg i vanskelige livssituasjoner og som av den grunn ikke har fått dokumentert fravær (Regjeringen, 2016a). En slik unntaksbestemmelse gjør det mulig å ivareta elever som har det vanskelig og hjelpe dem med særlige utfordringer ved å fullføre og få vurdering. En vurdering av elevens situasjon og årsaker til fraværet er avgjørende og blir tatt i betraktning ved bruk av unntaket. Det vil si at allerede dokumentert fravær, karakterer og konsekvensen av å miste karakter i et fag, ikke er relevante bemerkninger for vurderingen om skjønn. Med andre ord, en elev kan ha mer 15 prosent fravær samlet sett. Det er i utgangspunktet det udokumenterte fraværet som skaper problemer.

Konsekvensen av at læreren ikke har vurderingsgrunnlag og at en elev har overskredet en fraværsgrense, er den samme. I begge tilfeller vil eleven ikke få halvårsvurdering med karakter eller standpunkt karakter i faget. (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 9).

Det må likevel påpekes at dette er to forskjellige ting. Grunnlag for vurdering av den enkelte elev skal måles etter kompetansemålene i læreplanverket (LK06). Fraværsgrensen vil derfor ikke føre til at grunnlaget for vurdering forsvinner. Den vil derimot kunne påvirke om

læreren, uavhengig av vurderingsgrunnlaget, kan gi karakter på halvårsvurderingen og standpunktkarakteren i faget. På den andre siden kan en lærer mangle grunnlag for vurdering ved at en elev har høyt dokumentert sykefravær, uten å nødvendigvis ha overtrådt fraværsgrensen (Utdanningsdirektoratet, 2016b)

2.5.4 Varsling og oppfølging

Dersom en elev i ferd med å miste sitt karaktergrunnlag eller overgår fraværsgrensen, er skolen pålagt å varsle eleven eller elevens foresatte så tidlig som mulig. *“Eleven og foreldre skal varslast skriftleg dersom det er tvil om eleven kan få halvårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter i eitt eller fleire fag.”* (jf. § 3-7, første ledd i Forskrift Til Opplæringslova, 2006a).

Varslet skal givast utan ugrunna opphald. Varselet skal gi eleven høve til å skaffe grunnlag for halvårsvurdering med karakter og standpunktkarakter, eller gi eleven høve til å forbetre karakteren i orden eller åtferd. (jf. § 3-7, tredje ledd i Forskrift Til Opplæringslova, 2006a).

Dersom skolen ikke varsler eleven eller elevens foresatte, skal eleven ha karakter i faget. Elever i videregående opplæring har en plikt til å møte til og delta aktivt i undervisningen. Kunnskapsministeren sier at det er viktig at skolene arbeider systematisk for å fange opp elever som ikke møter til undervisning. Han forklarer at det i enda større grad må arbeides med å øke nærværet til skolen (Regjeringen, 2016a). På den måten kan skolen ta vare på hvert enkeltindivid, i forbindelse med forebygging av frafall og fravær.

Fravær og frafall henger i stor grad sammen. Kunnskapsministeren understreker at fraværsgrensen på ingen måte skal erstatte det arbeide som forventes av skolen i oppfølgingsarbeidet rundt eleven for å forhindre frafall (Regjeringen, 2016a). Skoler som klarer å fange og følge opp elever som er mye borte fra undervisning kan bidra til å redusere frafallet. Det er mange grunner til at elever har fravær, men dersom skolen handler så tidlig som mulig kan skolen hjelpe eleven på riktig vei ved å tilpasse tiltak rundt den enkelte ved for eksempel rådgivning (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

Retten til nødvendig rådgiving inneber at eleven skal kunne få informasjon, rettleiing, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og ta avgjerd i tilknytning til

framtidige yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga kan vere både individuell og gruppevis. Eleven sitt behov og ønskje vil avgjere forma som blir teken i bruk. (jf. § 22-1 andre ledd i Forskrift Til Opplæringslova, 2006c).

Rådgivning bør generelt ha et helhetlig perspektiv på den enkelte eleven, og kan på den måten bidra til å forebygge høyere fravær, og eventuelt frafall som sluttresultat (Utdanningsdirektoratet, 2016b).

3 Metode

3.1 Forskningsprosessen

I startgruppen av masterprosjektet var hensikten å gjennomføre en empirisk undersøkelse blant elever i videregående skole. Målet var, gjennom kvalitative fokusgruppeintervjuer, å belyse elevenes egne perspektiver og innhente deres meninger og erfaringer rundt frafallsfenomenet, spesielt med vekt på tiltak igangsatt i skolen for å redusere frafallet. Spørsmålene i intervjuguiden (vedlegg 4) dreier seg om frafall generelt, forebyggende tiltak og spørsmål rundt fraværgrensen som ble satt inn i norske videregående skoler, høsten 2016. Jeg gjennomførte testintervju og meldte prosjektet inn til Personvernombudet for forskning, NSD (vedlegg 5). Ved godkjenning fra NSD og klarsignal for gjennomføring av prosjekt, startet prosessen med innhenting av informanter. 10 videregående skoler har blitt kontaktet via mail med et vedlagt detaljert og utarbeidet informasjonsskriv (vedlegg 6). Etter svært lite respons ble elevrådsleder kontaktet i et forsøk på å overbevise dem på egenhånd- men uten respons. Etter en lang prosess var det til slutt én videregående skole som var villig til å stille til intervju. Planen var da å forsøke å få så mange elevgrupper som mulig til å stille opp, på bakgrunn av at de møtte kriteriene for utvalg. Etter telefonsamtaler og mailutvekslinger fram og tilbake med kontaktpersonen ved skolen, opphørte plutselig kontakten. Skolen var ikke lengre å få kontakt med på noen måte. Ønsket om å avslutte prosjektet var sterkt på dette tidspunktet.

På bakgrunn av dette ble valget om å gjennomføre en teoretisk oppgave med samme tema aktuelt. Forskningsspørsmålene og problemstilling ble til en viss grad omformulert til å passe den teoretiske oppgaven. Deler av teorien om frafall som brukes i dagens oppgave, er teori jeg allerede hadde funnet gjennom tilfeldige søk i databaser som Google Scholar, Bibsys, Idunn.no, Scandinavian Journal of Educational Research, Utdanningsdirektoret.no m.fl. i starten av forrige forskningsprosjekt. Når det kommer til litteraturen som dreier seg om ulike forebyggende tiltak for å redusere frafallet, er den i all hovedsak hentet gjennom systematisk litteratursøk. Hvilke databaser, søkeord og utvalgskriterier som ble brukt i innhenting, kan ses i kapittel 3.3 under "litteratur og utvalg".

3.2 Metodisk tilnærming og førforståelse

3.2.1 *Hermeneutikk*

Innenfor samfunnsvitenskapen er det vanlig å gjennomføre litteraturstudier for å innhente, vurdere og oppsummere informasjon om et tema (Kunnskapsbasertpraksis, 2012). Det handler om å belyse og gi en oversikt mer enn å finne konkrete svar, samtidig som begrepet frafall ikke nødvendigvis har en entydig definisjon. Litteraturstudie av denne typen kan derfor ses som en hermeneutisk tilnærming.

Hermeneutikken var i sin opprinnelse et redskap for å tolke og analysere religiøse tekster, bibeltekster. I dag er de hermeneutiske prinsippene noe mer utvidet (Kvale & Brinkmann, 2017), og dreier seg i tillegg om å tolke menneskers handlinger ved å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. Hermeneutikk handler om fortolkning, og bygger på prinsippet om at mening bare kan forstås i lys av den sammenheng vi studere og er en del av, og videre forsøker å forstå delene i lys av helheten. Da den hermeneutiske tilnærmingen handler om å tolke ulike sider av fenomener og at betydningen av fenomener kan tolkes på flere nivå, vises det til at hermeneutikken legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet (Thagaard, 2013). Hermeneutiske studier vektlegger fortolkning og forståelse, som vil komme til uttrykk i analysen. Ved en kontinuerlig veksling mellom fortolkningsgrunnlag og forståelsesmåter, kan en si at det ikke er mulig å forstå deler uten å forstå helheten, samtidig som helheten ikke kan forstås dersom delene ikke er forståelige (Grønmo, 2004). Formålet med hermeneutisk fortolkning er å oppnå en allmenn og gyldig forståelse en teksts mening eller menneskelige handlinger (Kvale & Brinkmann, 2017). Forskeren må på et vis innfortolke seg selv i tolkningsprosessen, og reflektere over hvorvidt en kan påvirke det en forsker på ved egen førforståelse. Det gjelder å se delene hver for seg og sammen i helhet i en dialektisk prosess, for å virkelig skape forståelse. Forøvrig framholdes det at hermeneutikkens betydning er størst når vi i utgangspunktet ikke forstår, for det er da en må studere det meningsfulle mer inngående. Den hermeneutiske tilnærmingen kan ses på som et velfungerende verktøy når målet er å fremme nye perspektiver eller skape nye forståelser ved et fenomen. Grunnlaget ligger i at det ikke finnes en egentlig sannhet, som fører til at tolkning og forståelse kan fremtre på ulike nivå, med ulik mening. På et nivå kan en si at forskeren legger vekt på aktørens fortolkninger, mens på neste nivå fremheves forskerens fortolkninger av aktørens fortolkninger, til dels med utgangspunkt i førforståelse og helhetsforståelse (Grønmo, 2004). Dette kommer til syne i analysedelen av oppgaven.

3.2.2 Førforståelse

Med bakgrunn som lærer har jeg i utgangspunktet praktiserte erfaringer gjennom utplasseringer i ulike klassetrinn i forbindelse med min utdanning ved universitetet. Gjennom utallige timer i klasserommet sammen med barn i grunnskolen er jeg fast bestemt på at en kan finne sammenhenger mellom barn som sliter i småskolen og unge som sliter i senere skoleår. Alle har vi på et tidspunkt vært elever, både i småskolen, ungdomsskole og mange også i videregående skole, og jeg er en av dem. Selv om det for meg begynner å bli mange år siden, kan jeg ennå huske mine tanker, opplevelser og erfaringer om egen skolegang som om det var i går. Jeg har selv strevd med vanskelig matematikk gjennom alle år i skolen, enkelte fag har aldri interessert meg da det har vært lite givende gjennomganger av pensum og lite motivasjon og engasjement fra lærer som rollemodell. Jeg har møtt lærere som skaper et læringsunivers uten sidestykke, og gjør alt i sin makt for at alle skal henge med i timene, men jeg har også opplevd å få knust håp og drømmer der lærere ikke bryr seg om deg som enkeltindivid. Personlig vurderte jeg å slutte i den videregående opplæringen på grunn av lite motivasjon, engasjement og lite mestringsopplevelser.

Heldigvis for meg hadde jeg et godt støtteapparat i familien, som også fortalte meg hvor viktig det var at jeg møtte opp på skolen og deltok i timene. Jeg hadde noen som gav meg selvinnsikt og tillit til egen gjennomføring. Heldigvis for meg hadde jeg ståkarakter i alle fag, til tross for at jeg på ingen måte behersket matematikk. Heldigvis for meg hadde jeg en lærer som forstod min frustrasjon og hjalp meg når jeg trengte det mest. Det er det ikke alle som har. Så i dag er jeg her. Jeg skriver masteravhandling om frafall i videregående skole, både på bakgrunn av egen lærerutdanning i grunnskolen og min tidligere opplevelse av det å være elev i en hverdag som kan være svært vanskelig dersom en ikke blir fanget opp tidlig i utdanningsløpet.

3.3 Litteratur og utvalg

3.3.1 Spørrehorisont

Masterprosjektet har sitt utspring i frafallsproblematikken fra videregående opplæring. Spesielt kastes søkelyset på tidligere forskning og litteratur på det pedagogiske

utdanningsfeltet som forklarer de høye frafallstallene, samt på hvilke måter en burde arbeide for å redusere frafallet blant elever. Etter mangfoldige søk i forskjellige databaser bruk av ulike kombinasjoner av søkeord og leting i titalls referanselister, fant jeg ut at temaet er svært komplekst. Gjennom innsamling og oppdagelser av litteratur og tidligere empiriske studier rundt tematikken frafall, viste det seg at det trengs en real innsnevring av problemstilling til oppgaven. Fra skolestart, høsten 2016, ble det i alle norske videregående skoler satt inn ny fraværsgrense som et prøveprosjekt over tre år (Regjeringen, 2016b). Spørsmål om hvorvidt fraværsgrensen vil fungere som et eventuelt forebyggende tiltak mot frafall, er det foreløpig vanskelig å si noe om da regelen er relativt nyinnsatt. Denne problemstillingen er likevel interessant å diskutere allerede nå, og blir derfor denne oppgavens innsnevring, sammen med oppsummering og diskusjon av flere ulike tiltak som finnes i utdanningssystemet i dag.

3.3.2 Søkeprosessen

Databaser

Den systematiske innhenting av litteratur om tiltak og forebyggende programmer for å redusere frafall i elevers utdanningsløp, ble gjennomført ved søk i databaser som Sociological Abstracts, SocIndex og Academic Search Elite. Dette er databaser som Johannessen, Tufte og Christoffersen (2016) viser til som vanlig databaser innenfor sosiologi og samfunnsforskning. Jeg brukte søkeordene som er satt inn i tabellen under. Videre innsnevring i litteratursøket gjaldt publikasjoner fra 2010 og frem til i dag, med hovedmål for å finne nyere forskning på et utdanningsfelt som stadig er i endring. Bruk av søkeordene, både som enkeltord og i kombinasjoner, i databasene nevnt over gav for snevre resultater til å belyse min oppgave. Det kan se ut som det er gjennomført lite forskning rundt tiltak som skal forhindre frafall. Spesielt empirisk forskning over lengre tid med klare resultater. Det var derfor noe problematisk å finne primærkilder gjennom litteratursøkene. Det gjorde at jeg valgte å gjøre en søkeprosess i oppslagsverket Kunnskapssenter for utdanning. *“Kunnskapssenteret si primære oppgave er å produsere, samle, syntetisere og spreie forskingskunnskap om ulike problemstillinger i utdanningssektoren.”* (Kunnskapssenter for Utdanning, 2014a, uten sidetall).

| Norsk | Engelsk |
|-------------------|------------------------------------|
| Forebygging | Prevention |
| Tiltak | Preventive measures / program |
| Gjennomføring | Implementation |
| Frafall /bortvalg | Dropout / dropping out /withdrawal |
| Fraværsgrense | |
| Utdanning | Education / school |

Tabell: Søkord brukt i innhenting av litteratur

Jeg startet litteratursøket i Kunnskapssenter for utdanning for å finne rapporter og systematiske kunnskapsoversikter som sier noe om hvilke forebyggende tiltak vi har i Norge og hvordan de fungerer mot frafall i skolen. I forkant av søkene avgrenset jeg litteratursøket til å gjelde kun forskning og analysedokumenter. Samtidig avgrenset jeg søket til å omhandle “fracfall og overganger”, og på den måten ekskluderte temaer som “lærerprofesjonalitet”, “skoleledelse” og “barnehage” for å nevne noen. I søkefeltet startet jeg prosessen med å bruke ord i kombinasjon. “Forebyggende tiltak” gav dessverre ingen resultater. Videre søkte jeg på “tiltak” OG “fracfall” i kombinasjon, samt “implementation” AND “dropout”, “implementation” AND “prevention” og “school dropout” AND “prevention” AND “implementation”, der alle søkene resulterte i til sammen 24 treff.

På grunn av at jeg i denne oppgaven er opptatt av forskning fra 2010 og fram til i dag, ble neste steg å ekskludere litteraturen som ble sett på som ikke relevant innenfor tidsbeskrivelsen. Da tidsavgrensning ikke var et eget ekskluderingskriterium på Kunnskapssenterets hovedside, gjennomgikk jeg alle treffene og forkastet litteraturen som var eldre enn 2010. Da stod jeg igjen med ti treff, som alle blir inkludert i videre vurdering av relevans til denne oppgaven. De gjenværende ti resultatene oppførte jeg inn i et utvalgsskjema/ tabellskjema, der jeg kritisk vurderer hver forskning og hvorvidt de egner seg i dette prosjektet.

Vurdering av relevans

En systematisk oversikt er en oversikt over artikler og forskning som omfatter samme emne. De kan i prinsippet sammenstille studier av alle typer forskningsmetoder, men blir som oftest brukt i vurdering av effektspørsmål (Kunnskapsbasert praksis, 2012). Bakgrunnen for å se på systematiske oversikter over empirisk forskning, er at de i større grad kan si noe om ulike forebyggende tiltak i norsk skole i forbindelse med reduseringen av frafall, samt effekten av

dem. Ved bruk av utvalgsskjema/ tabellskjema har jeg framstilt og vurdert de de ulike studiene gjennom en rekke spørsmål. Etter hvert som studien viser til eller ikke viser til svar på spørsmålene jeg har stilt, krysser jeg av i skjema med JA eller NEI. Ved en slik gjennomgang blir det synlig hvilke av de empiriske studiene som har relevans for denne studien. Disse blir så presentert og vil fungerer som hovedkilde for teorien omkring forebyggende tiltak i dette prosjektet. Redegjørelse og oppsummering av de empiriske studiene blir lagt frem i kapittel 2.3. Fullstendig utfylt vurderingsskjema som inkluderer alle studiene ligger vedlagt til slutt i oppgaven (vedlegg 2).

Utvalg

Det totale utvalget av ti studier blir med i vurderingsskjemaet. Disse studiene er funnet gjennom systematisk litteratursøk i spesifikke databaser og med spesifikke søkeord, som forklart tidligere. For å videre kunne ta en avgjørelse på hvilke av de ti studiene som er relevant for videre arbeid i dette prosjektet, plasseres de inn i vurderingsskjemaet.

Vurderingsskjemaet består av 9x10 ruter der de forskjellige forskningsartiklene er presentert i ruter vertikalt i venstre siden av tabellen. I de ni rutene øverst i tabellen ble spørsmålene stilt. Spørsmålene vil i min oppgave fungere som inklusjonskriterier, delvis inspirert av Johannessen et al. (2016) og Kunnskapsbasert praksis (2012). Spørsmålene er følgende:

Navn og årstall på studien som presenteres i skjema.

Hva slags type **dokument** er studien?

Er **formålet** i studien klart formulert?

Er det klare kriterier for **inkludering** av forskning som er brukt studien?

Er **kvaliteten** på forskningen i studien vurdert?

Gjelder studien **videregående opplæring**?

Kan resultatene i studien overføres til **praktiske forhold**?

Handler studien om forebyggende **tiltak mot frafall**?

Er studien **relevant** for min oppgave?

De markerte ordene er stikkord som representerer de ulike spørsmålene i det fullstendige vurderingsskjemaet som vedlagt bak i oppgaven (vedlegg 2).

Studiene i vurderingsskjemaet representerer totalt sju av ti systematiske kunnskapsoversikter og tre av ti forskningsoppsummeringer. Ved rask gjennomgang av alle studiene ble valget om å ekskludere de tre forskningsoppsummeringene tatt. Bakgrunnen for valget er at de i mindre grad er relevante i denne forskningen. I motsetning til de sju resterende studiene i

vurderingsskjemaet, mangler det klare kriterier for inklusjon i måten de tre blir presentert på. De resterende sju studiene er alle metaanalyser der data fra flere studier blir analysert.

Metaanalysens styrka ligger dels i metodiken för att väga samman resultat från olika studier, dels i den systematiska kvalitetsvärderingen som inkluderar studier av hög vetenskaplig kvalitet. Resultat från metaanalyser har starkt bevisvärde och kan leda till att rekommendationer om bästa omvårdnadsåtgärd kan föreslås. (Forsberg & Wengström, 2016, s. 28-29).

Jeg velger altså å ekskludere forskningsoppsummeringene og skal videre forholde meg til studiene som er systematiske kunnskapsoversikter. Kunnskapssenter for Utdanning (2014b) sier at det i systematiske kunnskapsoversikter brukes en systematisk og åpen prosess for å finne de mest relevante forskningsbidragene til å belyse et forskningsspørsmål.

Systematiske kunnskapsoversikter eller –oppsummeringar er ein eigen forskingssjanger som skal bidra til å sikre eit robust kunnskapsgrunnlag for betre politikktutforming og tiltak i sektoren. Fordelen er at dei gir eit meir solid kunnskapsgrunnlag for praktiske avgjersler enn enkeltstudier der forskarane ofte kan konkludere forskjellig. (Kunnskapssenter for Utdanning, 2014b, uten sidetall).

Ved gjennomlesing og avkrysning i vurderingsskjemaet, ble ytterligere studier ekskludert og markert som ikke-relevant for denne oppgaven. Studien til Petrosino, Morgan, Fronius, Tanner-Smith og Boruch (2012) belyser i hovedsak forebyggende tiltak for oppstart i skole blant barn i utviklingsland, og blir derfor ikke relevant for denne oppgaven. Videre ble begge studiene om kroniske skulkere av B. R. Maynard, Mccrea, Pigott og Kelly (2012) og B. R. M. Maynard, Kathrine Tyson, Pigott og Kelly (2013) ekskludert da studiene spesielt handlet om elever som omtales som kronisk skulkere. Forskningene ble ikke relevante i denne oppgaven, da det ikke ble fremstilt forebyggende tiltak mot frafall som var generaliserbare for elever i videregående skole generelt. Den siste studien ble ekskludert på bakgrunn av at den spesielt handlet om “after-school” programmer (Kremer, Maynard, Polanin, Vaughn & Sarteschi, 2015). Studien var begrenset til å gjelde land som Amerika, Canada, England, Irland og

Australia. På bakgrunn av begrensningene ble studien vurdert som ikke relevant for min forskning, der fokuset spesielt dreier seg om norske forhold. Totalt antall studier som ble ekskludert ved bruk av vurderingsskjemaet er tre forskningsoppsummeringer, to studier om elever som omtales som kroniske skulkere, en studie som i hovedsak gjaldt elever i utviklingsland og en studie om *“after-school programs”*. Gjenværende studier viser høy relevans til min forskning i forbindelse med forebyggende tiltak mot frafall i videregående opplæring. Dette gjelder studien *“Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among Schoolaged Children and Youth”* (Wilson et al., 2011), *“A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism”* av Tanner-Smith og Wilson (2013) og studien til Lillejord et al. (2015), *“Frafall i videregående opplæring”*. Disse studiene blir oppsummert og presentert i kapittel 2.3.1. Fullstendig oversikt over de ti studiene innhentet ved systematisk litteratursøk er presentert i vedlegg 3, der studiene som blir tatt med i denne forskningen er uthevet.

3.4 Validitet, kvalitetssikring og pålitelighet i forskningen

En systematisk fremgangsmåte i vurdering av datakvalitet omhandler reliabilitet og validitet. Reliabilitet refererer til påliteligheten i datamaterialet, og sier noe om hvordan undersøkelsesopplegget er utformet og hvorvidt datainnsamlingen er gjennomført på en grundig og systematisk måte (Grønmo, 2004). På bakgrunn av hindringer i begynnelsen av oppgaven der målet var å gjennomføre en empirisk forskning, ble deler av det teoretiske grunnlaget innhentet relativt tilfeldig i ulike databaser. Ettersom oppgaven skiftet retning og ble en teoretisk litteraturstudie, startet for alvor den systematiske prosessen i innhenting av data. Hensikten med innsamling av data er i utgangspunktet å kunne belyse problemstillingen i oppgaven (Grønmo, 2004). Datamaterialet som er innhentet og vurdert som relevante for denne forskningen er presentert etter kriterier av Forsberg og Wengström (2016). Vurderingen av studiene som fremkom gjennom systematisk litteratursøk er gjennomført på bakgrunn av inklusjonskriterier hentet fra Kunnskapsbasert praksis (2012) og delvis inspirert av Johannessen et al. (2016). De tre relevante studiene er redegjort for i kapittel 2.3.1.

Tiltak og forebyggende intervensjonsprogrammer mot frafall som fremkommer av studiene er delvis sekundærkilder. Med det menes at tiltakene som de tre studiene viser til i noen grad er testet ut og evaluert av andre. Studiene som er tatt med i min forskning er

kunnskapsoversikter, og har til hensikt å kartlegge og oppsummere de ulike forebyggende tiltakene mot frafall, og diskuterer hvorvidt tiltakene viser seg å være effektive i reduseringen av frafall i videregående opplæring.

Oppgaven generelt inneholder i stort omfang primærkilder, der deler er innhentet ved bruk av systematiske søkestrategier med spesifikke søkeord og databaser. Ved innhenting av litteraturen som belyser forebyggende tiltak og programmer mot frafall fra videregående opplæring, er det gjennomført særlig vurderinger i utvalg av litteratur. Dette fremkommer i vurderingsskjema (vedlegg 2), samt er hele datainnsamling og utvalgsprosessen beskrevet i detalj tidligere i kapittel 3. Søkeprosessen beskrives detaljert og systematisk for å enkelt kunne gjentas i lignende forskning. Litteratursøkene ble gjennomført i overgangen mars/april, våren 2017. Det kan derfor ha tilkommet nye forskninger og kunnskapsoversikter i ettertid, som kan være relevant i en oppgave som denne. Dette blir for den neste forskeren å finne ut av.

Validitet dreier seg om datamaterialets gyldighet for problemstillingen som skal belyses i oppgaven (Grønmo, 2004) og gyldigheten av de tolkninger undersøkelsen fører til (Thagaard, 2013). Gjennom litteratursøk både ved tilfeldig og systematisk innhenting, har teorigrunnlaget høy relevans til problemstillingen og ytterligere til forskerspørsmålene som fremkommer innledningsvis. På tross av relativt lite utvalg av studier med hovedfokus på forebyggende tiltak mot frafall, er likevel studiene i denne forskningen vurdert som svært troverdige. De ulike studiene er gjennomgått og evaluert på bakgrunn av inklusjonskriterier og vurdert som relevante for denne oppgaven. Studiene bygger på hverandre i noen grad, og inneholder detaljerte søkeprosesser, vurdering av eget utvalg og har en god systematisk struktur gjennom forskningen. Alle studiene er forankret i tidligere forskning og har diskutert relevante funn i forskningen, samt fremstilt begrensninger for den aktuelle studien og anbefalinger til videre forskning på feltet.

Et svar som var en av mine retningslinjer for å styrke oppgavens validitet kommer fra Thagaard (2013). *“Gjennomsiktighet innebærer at forsker tydeliggjør grunnlaget for fortolkninger ved å redegjør for hvordan analysen gir grunnlag for de konklusjoner som er kommet fram til.”* (Thagaard, 2013, s. 205). Derfor er vedlegget omfattende, der søkeprosessen og bruk av litteraturen eksplisitt fremstilt i oppgaven.

4 Diskusjon

Diskusjonen vil fremkomme gjennom en hermeneutisk innfallsvinkel og som utgangspunkt til hvordan jeg tolker og diskuterer funnene. Som nevnt i kapittel 3.2.1 under metode, handler hermeneutikk om fortolkning og bygger på prinsippet om at mening bare må forstås i lys av den sammenheng vi er en del av. Først når enkeltdelene gir en form for forståelse, kan en forsøke å forstå delene i lys av helheten (Thagaard, 2013). Den hermeneutiske tilnærmingen handler om å tolke ulike sider av fenomener og en må være innforstått med at betydningen av fenomener kan tolkes på flere nivå. En slik forståelse viser at hermeneutikken legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet (Thagaard, 2013).

4.1 Frafallfenomenets mange sider

Frafallsfenomenet er sammensatt og komplekst, og forskningslitteraturen har omfavnet ulike sider ved fenomenet i forsøk på å forstå. På ett tidspunkt kan en inneha en form for forståelse av hva frafall er og i noen grad hvorfor det skjer. Likevel er det stadig nye elementer som kommer til overflaten i forskningen rundt fenomenet. Da må nødvendigvis alle elementene og deres vekselvirkninger undersøkes. I forståelsesrammen av frafall som fenomen er det helt klart nødvendig å inneha forståelse for hver enkelt del som knyttes til fenomenet. Først da er det mulig å få en tilnærmet helhetlig forståelse. Å ha respekt for de ulike delene av fenomenet er viktig, og uten en klar helhetlig forståelse vil delene kunne forstyrre. I den evige spiral av forståelse rundt fenomenet vil det være nødvendig å både fokusere inn på enkeltelementer, og skape overblikk for å prøve å se helhet av enkeltelementene i sammenheng. For å muliggjøre et oppsummerende og verdig svar til forskningens problemstilling, er det nettopp en gjensidig forståelse av deler og helheter som må fremtre. Ulike deler og forståelse på ulikt nivå omkring frafallsfenomenet vil diskuteres videre i dette kapitlet.

Utgangspunktet for diskusjonen er studiens hovedfunn på bakgrunn av teorier. Jeg bruker Jeremy Finns helhetlige og systemiske tilnærming om frafall som analyseverktøy når jeg tar sikte på å diskutere de ulike delene ved den teoretiske litteraturstudien. Som start på diskusjonen blir Jeremy Finns forståelse om elementer i forebyggende tiltak mot frafall tatt opp. Deretter skal sammenhengen som eventuelt kan finnes mellom Jeremy Finns systemiske forståelse av utviklingsprosessen og ulike forebyggende tiltak i norske skoler belyses. Videre blir diskusjonen tatt opp om hvorvidt fraværgrensen kan ses på som et systemisk eller

punktuelt tiltak i forbindelse med Finns forståelse av frafall som prosess. Dette bringer igjen diskusjonen videre i sammenhengen mellom tiltak på individ- og systemnivå, før avsluttende oppsummering og konklusjon legges frem i kapittel 5.

4.2 Jeremy Finns tiltak i forebyggingen av frafall

Å se opplæringen som en utviklingsprosess, betyr nødvendigvis at frafall fra videregående skole må ses på som et sluttresultat for elever i et langvarig opplæringsløp. Et sluttresultat som i stor grad drar med seg mye negativt, både for individet som avslutter sin dannelsesreise gjennom opplæring til formell kompetanse, og for samfunnet som på sin måte mister potensielle ferdigheter og menneskelig kapital (Markussen, 2011). I mange år har staten Norge lagt store pengesummer i tiltakspotten for forebygging av frafall. I enda flere år har frafallsstatistikken omtrent ligget urørlig. Hva er det vi ikke forstår?

I forebyggingen av frafall og ønske om å øke gjennomføringen hos elever i videregående opplæringen kan Jeremy Finns (1989) forståelse av elevers utviklingsprosess være nyttig å kjenne til. Han har i artikkelen *“Withdrawing from school”* presentert to modeller, *“frustration- self-esteem”* modellen og *“participation- identification”* modellen. Modellenes hensikt er å gi en forståelse av elevers utvikling som en prosess i endring gjennom skoleårene, og vil kunne vise til viktigheten av å forebygge og hjelpe elever tidlig i skoleløpet og samtidig arbeide parallelt i elevenes utvikling. Finn (1989) påpeker at de fleste empiriske studier på feltet belyser årsaksfaktorer omkring frafallsfenomenet. I forsøk på å forstå frafall fra videregående opplæring, gjennomføres store mengder forskning i dette siste nivået av elevers utdanning. Finn (1989) derimot mener det er der feilen i stor grad gjøres. Hans bestemte fokus på å se elevers opplæring som en langvarig prosess helt fra de første skoleårene kommer tydelig frem gjennom hans artikkel. Finn (1989) innehar en forståelse i fenomenet, som i noen grad skiller seg fra andres. Hvorvidt sannhet kommer frem i det ene eller andre forskningsfokuset, utfordrer meg som forsker til å se de ulike sidene som er nødvendig å diskutere for å forstå helheten. Det ultimate målet i forskning må være å kunne finne et eller flere svar på hvordan en skal handle for å hjelpe elevene med gjennomføringen i opplæringen. I prinsippet om å se frafall som en systemisk prosess, kan det være hensiktsmessig å starte på begynnelsen av opplæringen.

Alle barn møter skolen og opplæringssystemet ulikt. Hvordan barn møter skolen har tilknytning til hvordan barnet selv er opplært til å forstå egen utdanning (Markussen, 2010). I noen tilfeller blir ikke verdien i utdanning verdsatt, og elever som kommer fra hjem med slik forståelse møter ofte skolen med fordommer og lite motivasjon. Finn (1989) forklarer at elevers motivasjon kan ses på som et grunnleggende aspekt i elevens opplæring. På tross av lite engasjement og motivasjon hjemmefra kan elevene likevel møte en lærer eller et klassemiljø på skolen som er ute etter nettopp å dra eleven med seg inn i et læringsunivers som skaper engasjement og motivasjon for elevers opplæring. For å få innsikt i Finn (1989) og Alexander et al. (1997) sin forståelse av elevers utviklingsprosess gjennom skoleårene, viser Finn (1989) til "*participation-identification*" modellen og "*frustration-self-esteem*" modellen som i stor grad kan øke forståelsen av hvordan han ser på forebygging av frafall som en prosessorientert og systemisk utvikling.

Gode læringsmiljø og dyktige lærere viser gode kvaliteter i forbindelse med hvordan de styrer undervisning og hvordan undervisningen legges til rette for den enkelte elev i form av introduksjon og videre informasjon. Som Finn (1989) forklarer i "*participation-identification*" modellen fremmes deltakelse i ulike aktiviteter i skolen gjennom instruksjoner av god kvalitet. Ved at elever i større grad deltar i undervisning eller gjennom ulike aktiviteter i skolesammenheng, øker sannsynligheten for suksessfulle resultater hos den enkelte. Dette høyner sannsynligheten for økt tilhørighet til og i skolesystemet for individet (Finn, 1989), og kommer av at elevene i stor grad finner seg til rette i skolen, og får på bakgrunn av gode akademiske resultater motivasjon til videre læring. Det er i tillegg mulig å trekke en sammenheng mellom elevers ønske om deltakelse, og det faktum at elever blir sett, hørt og anerkjent i sin skolehverdag. Det er nødvendig å nevne at tilhørighet i skolen også kan ses i sammenheng med gode relasjoner mellom eleven og ulike aktører i opplæringen. Lillejord et al. (2015) forklarer at relasjoner i opplæringen blant elever og andre aktører er viktig for å skape god tillitt i et ønsket læringsmiljø. Spesielt i de første årene av elevers opplæring kan det virke spesielt hensiktsmessig å arbeide mot å øke elevers motivasjon og engasjement. Grunnen er at små barn er tilpasningsdyktige. Uavhengig av deres fordommer og forventninger hjemmefra er det mulig å bidra til å forandre elevers syn på egen opplæring. Sagt på en annen måte, barn som nylig har begynt i skolen kan formes og påvirkes til økt deltakelse og engasjement til egen læring.

...unlike such characteristics as socioeconomic status (SES) or race, engagement may be manipulable; that is, educators may be able to encourage engagement behaviors to increase a student's chances of completing school successfully. (Finn & Rock, 1997, s. 221).

Prinsippet er likevel ikke forbeholdt de yngste elevene eller de laveste klassetrinnene. Arbeid med å øke elevers ønske om deltakelse i undervisning og andre skolerelaterte aktiviteter, skape engasjement, identifikasjon og tilhørighet med skolen er arbeid som bør gå parallelt med utviklingsprosessen til elevene. Etersom elevene blir eldre og innehar mer autonomi er det viktig at grunnleggende aspekter som motivasjon og engasjement i opplæringen ligger som forebyggende grunnmonumenter i elevers opplevelse og holdning til egen læring. Det er en slik positiv spiral av deltakelse, oppnåelse av gode resultater og identifikasjon Finn (1989) viser til når han presenterer "*participation- identification*" modellen som en av to modeller i forståelsen av elever utviklingsprosess, og som forebyggende kvalifikasjoner mot frafall i videregående opplæring. Den forklarer at frafall fra opplæringen kan ses en form av atferdsmessig deltakelse, og en psykologisk tilstandsidentifikasjon. Det er i kapittel 2.1.2 forklart i større omfang hvordan Finn (1989) identifiserer deltakelse i fire nivåer, der det første nivået er grunnleggende for deltakelse i videre skoleløp. I tillegg vektlegges det at tilhørighet i skolen er svært viktig, for å unngå både følelsesmessig- og fysisk frafall fra opplæringen. Modellen har derimot ikke redegjort for alle grunner til frafall, men viser til frafall som et resultat av en utviklingsprosess over tid.

Mangelen på deltakelse, lav selvtillit og lite identifikasjon med skolesystem er kjennetegnende årsakscharakteristikk for frafall fra opplæringen. "*Frustration- self-esteem*" modellen viser til "selvtillit" hos eleven, og "*participation- identification*" modellen viser til "identifikasjon" med skolesystemet. De to overnevnte begrepene fremstilles imidlertid noe ulikt. Finn (1989) forklarer at selvtillit dreier seg om elevens naturlige selvoppfatning, og kan i noen grad knyttes i sammenheng til andre følelser i det personlige selvet. Identifikasjon derimot, dreier seg om selvtillit i kongruens med et eksternt objekt, for eksempel foreldre, en gruppe jevnaldrende eller en institusjon, der elever kan føle tilknytning og bygge sosiale relasjoner. "*Participation- identification*" modellen, som vist og forklart i kapittel 2.1.2, belyses som en positiv spiral i elevers utvikling og opplæring, der deltakelse og identifikasjon er elementære faktorer for bedre gjennomføring i skolen.

Dersom “*participation-identification*” modellen belyses som en negativ spiral og elever ikke opplever deltakelse eller ønsker å delta i undervisning og skolerelaterte aktiviteter, minsker sannsynligheten for gode akademiske resultater og elever identifiserer seg i mindre grad med skolen. Dette kan igjen føre til økt sannsynlighet for fravær og senere frafall betraktelig. Finn (1989) legger til at det i stor grad er uunngåelig for elever å ikke oppleve eller møte noen form for motbakke i løpet av opplæringen. Poenget må være at på tross av erfaringer gjennom elevens utvikling og opplæring, både positive og negative, er det høyst nødvendig at elever gjennom opplæringen deltar og identifiserer seg med skolesystemet for å øke mulighetene for å gjennomføre opplæringen. På denne måten vil det skapes et engasjement rundt opplæringen, der elevene kan se egen læring som noe positivt og nødvendig for videre arbeidsliv. I tillegg vil elevenes engasjement øke deres motivasjon for videre læring gjennom årene.

Modellen som omhandler frustrasjon og selvtillit, som vist i figur 1 i kapittel 2.1.1, belyser forståelse om elevens opplæring dersom elever har havnet i en mer negativ spiral i sin utvikling. “*Frustration-self-esteem*” modellen dreier seg om skolesvikt som startpunkt i enkeltes elevens utvikling (Finn, 1989). Modellen handler om hvordan dårlige akademiske resultater i opplæringen, svekker elevens selvtillit og etter tid kan resultere i problematisk atferd hos den enkelte (Finn, 1989). Dersom elever med slik innstilling til seg selv og skolesystemet omgås elever i samme situasjon, vil de kunne påvirke hverandre og på den måten skape ytterligere problemer for hver av dem. Frustrasjonen spiller seg i stor grad ut som resultat på elevens forlegenhet til egen skoleprestasjon. Finn (1989) forklarer videre hvordan dårlig akademisk gjennomføring, lav selvtillit og frustrasjon kan utspille seg som problematisk atferd blant elever, og han peker på at den opposisjonelle oppførselen kan ses som både forstyrrelser i elevens egen og andre opplæring i undervisning, samt fravær fra skolen. Elever med mye fravær har i tillegg økt sannsynlighet for frafall senere i utdanningsløpet. Sannsynligheten for identifikasjon med skolesystemet vil være lav dersom det ikke finnes et konsekvent mønster av deltakelse, motivasjon og mestring i elevens opplæring. Finn (1989) understreker viktigheten av å starte arbeidet med forebyggingen av frafall så tidlig som mulig. En slik preventiv innsats dreier seg om å sette inn ressurser i forebygging av frafall blant elever gjennom hele opplæringsløpet (Lillejord et al., 2015). Å sette inn tiltak tidlig gjør at en i større grad kan forebygge når og hvis et problem oppstår. Dette er med på å forhindre utvikling av problemer og problematisk atferd hos elever, som i større grad kan være vanskeligere eller umulig å løse dersom det har foregått over lengre tid. Lillejord et al. (2015) forklarer også hvordan tiltak er mindre effektive når de settes inn som

“nødløsninger” i slutten av elevers opplæring. Også Finn (1989) forklarer hvordan det er i større grad er vanskeligere å kontrollere og forebygge i de siste årene av opplæringen. Hans kritikk mot forskning om forebyggende tiltak mot frafall satt inn i videregående skole, dreier seg om at årsaksfaktorene som påvirker elevers frafallvalg, ikke er kontrollerbare på dette tidspunktet i opplæringen. Nok en gang understrekes viktigheten av tidlig innsats for å bygge grunnleggende verdier og holdninger hos elevene fra de tidligere skoleårene, og viktigheten av forståelse om elevers opplæring både som en helhetlig og prosessorientert utvikling.

4.3 Finns systemiske forståelse av utviklingsprosessen og tiltak i norsk videregående opplæring

Som nevnt i diskusjonen over, legger ikke Finn (1989) frem direkte tiltak i forbindelse med frafallsproblematikken, men han forklarer derimot i stor grad hvilke årsaksfaktorer som ligger til grunn for elevers frafall i videregående opplæring. Det er i utgangspunktet lite systematisk forskning rundt effekten av ulike tiltak som er satt inn i elevers opplæring i Norge. Mye av grunnen er sannsynligvis fordi enkelttiltakene ofte er satt sammen i større tiltaksintervensjoner for å kunne dekke et større omfang av elever på samme tid. I tillegg er tiltakene av svak utforming i forbindelse med implementeringskvaliteten, som igjen fører til at det er vanskelig å evaluere og måle effekten av dem (Lillejord et al., 2015). “*Frafall i videregående opplæring*” av Lillejord et al. (2015) er den første norske systematiske oversikten om forebyggende tiltak mot frafall. For å ha forståelse av hvilke tiltak som har effekt i forebyggingen av frafall og økt gjennomføring av elever i videregående opplæring, spiller flere faktorer inn. Tiltak blir i stor grad til på bakgrunn av ulike årsaksfaktorer som er et bredt forskningsfelt i litteraturen. Kapittel 2.2 viser til ulike årsaksfaktorer gruppert i fire hovedgrupper (Markussen et al., 2008). De fire hovedkategoriene forklares ytterligere i kapittel 2.3.2, som et komplekst bilde på årsaker til frafall i videregående opplæring. Ikke bare er årsaksfaktorene og frafallsfenomenet komplekst og utfordrende, det gjelder også tiltakene. I Norge er tiltak og intervensjonsprogrammer blitt satt inn, prøvd ut og deretter tatt bort eller avsluttet, av den grunn at de ikke er mulig å evaluere effekten av.

Gjennom den systematiske litteraturstudien av Lillejord et al. (2015) er det fire klare kategorier av nyere forskning som viser til frafallstiltak. Disse blir videre diskutert opp mot forståelsen Finn (1989) har om elevers utviklingsprosess. Oppmøte og atferd som første

tiltakskategori handler det om å skape og opprettholde relasjoner mellom ulike aktører i skolesammenheng, slik at eleven får et “team” av mennesker som ønsker at eleven skal fullføre sin opplæring (Lillejord et al., 2015). Her kan “*participation-identification*” modellen som forklart i teorikapittelet, trekkes inn som en grunnleggende idé i elevers oppmøte. Finn (1989) sier at engasjement og deltakelse i egen opplæring vil skape en form for identifikasjon hos eleven. Å kunne identifisere seg med skolesystemet og egen læring i utdanningen vil i stor grad kunne påvirke elevers gjennomføring. Ved deltakelse og engasjement skapes relasjoner og et tillitsforhold blant eleven som er involvert, læreren og andre signifikante aktører som spiller en rolle i elevens skolehverdag. Det kan også tenkes at dersom eleven finner seg til rette i skolen ved å kunne identifisere seg med systemet og egen læring, oppleve deltakelse og få økt motivasjon og engasjement vil oppmøte i opplæringen sannsynligvis verdsettes av eleven, og bli en naturlig del av skolehverdagen. Skole-hjem samarbeidet er viktig i forbindelse med tiltak knyttet til oppmøte. De ulike aktørene som danner “team” rundt eleven bør i aller høyeste grad også bestå av foreldre og foresatte. For å kunne kartlegge og forbeholde seg kunnskap om elevers oppmøte, er et godt poeng å ha god informasjon og kunnskap om den enkelte eleven, samt å kjenne ansvar ovenfor den enkelte (Lillejord et al., 2015). Dersom et godt og velfungerende skole-hjem samarbeid er grunnlagt, vil arbeidet jevnlig foregå fra flere kanter samtidig. Dersom oppmøte til undervisning og skolegang generelt er vanskelig eller ikke gjennomførbart for eleven av ulike grunner, kan det spille negativt inn på elevens akademiske gjennomføring. Det kan også skape fremmedgjøring for den enkelte, samtidig som elevens motivasjon og engasjement synker eller totalt forsvinner i forbindelse med egen opplæring. Alle disse faktorene er velbegrunnede årsaksfaktorer til frafall i opplæringen (Markussen & Sandberg, 2011). “*Frustration-self-esteem*” modellen kan trekkes inn i forbindelse med atferd. Finn (1989) forklarer den i sammenheng med et velkjent paradigme som formulerer at lave akademiske resultater i opplæringen kan føre til svekket selvtillit hos eleven og frustrasjon over dårlig gjennomføring, som igjen i stor grad kan føre til dårlig og problematisk atferd hos eleven. I en slik situasjon kan det lønne seg å gi elevene gode og velformulerte instruksjoner til arbeidet (Finn, 1989) og arbeidet med å skape et godt læringsmiljø, og se den enkelte.

Den andre tiltakskategorien dreier seg om veiledning og oppfølging av elever, og Lillejord et al. (2015) forklarer at tiltak som dreier seg om tettere oppfølging og konsekvent registrering av elever som skulker kan ha god effekt. Den konsekvente registreringen av skulk og fravær er

høyst synlig i forbindelse med den nye fraværsgrensen som ble satt inn i alle norske videregående skoler høsten 2016. Fraværsgrensen innebærer en grense på maksimalt 10 prosent udokumentert fravær i fagene, som i stor grad påvirker elevene dersom de ikke møter til undervisning. Fraværsgrensen har til hensikt å formidle at skulk ikke lønner seg i elevenes opplæring, og vil bli registrert på vitnemålet til den enkelte (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Fraværsgrensen kan ses i et positivt aspekt når det tenkes at den kan være en form for forberedelse til arbeids- og yrkesliv. Motsatt, er det muligheter for at fraværsgrensen kan påvirke risikoelever i en negativ utvikling. Fraværsgrensen blir i større omfang diskutert i kapittel 4.4. Lillejord et al. (2015) viser til et tiltak som er testet ut og evaluert av Johnson et al. (2014) som dreier seg om en fadderordning i videregående opplæring. Den gjennomføres ved at eldre elever er faddere og veileder yngre, gjerne risikoutsatte elever i skolen, med ønske om å bedre gjennomføringen av opplæringen (Johnson et al., 2014 i ; Lillejord et al., 2015). Slike tiltak viser seg å ha effekt mot frafall og økt gjennomføring i videregående skole. Det forklares videre hvordan veiledning og oppfølging kan foregå både av interne aktører, som vist i eksempelet med fadderordningen, og eksterne aktører utenfor skolen. Da spiller det stor rolle at alle parter rundt eleven spiller på lag, opptre profesjonelt og etablerer godt samarbeid. Det må være stor enighet om at målet skal være å hjelpe den enkelte elev med gjennomføring av videregående opplæring. Veiledning og oppfølging er også svært viktig dersom elever kommer inn i den onde spiral av dårlig atferd som tidligere nevnt i teorikapittelet. Når eleven viser tendenser til faktorer som synliggjøres i “*frustration- self-esteem*” modellen, er det nødvendig å følge opp og forsøke å veilede eleven i “riktig” retning. Dersom eleven er frustrert over egen prestasjon i opplæringen, noe som tynger på selvtilliten og kan skape en uønsket atferd hos eleven, må “teamet” rundt individet arbeide for å få eleven ut av det negative mønsteret. Det kan i stor grad handle om å se den enkelte og bry seg som medmenneske. Dette er sannsynligvis det som menes når en sier at forebyggende tiltak i stor grad må oppleves som omsorgstiltak (Lillejord et al., 2015). Tiltakskategori tre dreier seg om å forberede eleven til neste nivå. I dette tilfellet er fokuset i diskusjonen om elever i overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring, og elever i overgangen fra videregående opplæring til yrkes- og arbeidsliv. En slik form for kursing bør stå sentralt i alle elevers opplæring, samt i alle de ulike nivåene og overgangene som eksisterer gjennom et langt opplæring- og utviklingsløp hos individet. Lillejord et al. (2015) forklarer hvordan elever i mange tilfeller, både i kortere og lengre perioder av opplæringen sin, kan ha lav mål- og mestringsoppnåelse og oppleve lite motivasjon. I slike tilfeller er det høyst nødvendig at arbeidet rundt eleven øker og styrker positiv atferd og engasjement, for å hjelpe eleven å se

fremover. Finn (1989) har i utgangspunktet ikke pekt direkte på overgangssituasjoner i opplæringen og forberedelser til videre nivå, men elevers engasjement og motivasjon til videre deltakelse i utdanning eller arbeidsliv vil mest sannsynlig fremkomme mer eller mindre av seg selv, dersom eleven innehar grunnleggende positiv holdninger til egen opplæring. Som nevnt flere ganger er det nettopp den grunnleggende holdningen Finn (1989) sannsynligvis mener når han gjennom de to modellene forklarer at elevers opplæring kan ses som både en positiv og negativ spiral. Han fremmer også tidlig innsats når han forklarer at arbeidet med å øke motivasjon, engasjement, deltakelse og identitet bør starte allerede fra de tidligste årene i barnas utvikling og opplæring. Det kan virke som han presiserer implementeringskvaliteten gjennom modellene og arbeidet med eleven, i samme grad som både Lillejord et al. (2015) og Wilson et al. (2011) forklarer viktigheten av god implementering av tiltak mot frafall for å få en solid effekt av tiltaket som settes inn. Kurs i forberedelse til neste nivå handler i stor grad også om systematisk og systemisk samarbeid mellom aktørene på de ulike nivåene. Dersom elever i ungdomsskolen forbereder seg til videregående opplæring er det vel så viktig at den videregående opplæringen vet hvordan elevene har forberedt seg for å kunne møte dem der de er. Dersom elever får gode og systematiske introduksjoner til hva som forventes av dem og at det i tillegg stilles krav til dem, kan det spille en rolle for å understøtte viktigheten av elevers egen opplæring. Samtidig er det viktig å skape tillitsfulle relasjoner og på den måten indikere at målet er at eleven skal gjennomføre og lykkes i sin opplæring (Lillejord et al., 2015). Den siste kategorien handler om omstruktureringer i skolekonteksten, og er et tiltak av et mer krevende omfang. Her blir fokuset mer sentrert i konteksten rundt eleven. Omstruktureringer kan være redusering av klassestørrelse, høyere lærertetthet og endringer i skolestrukturen (Lillejord et al., 2015). Det kan tenkes at slike tiltak kan ha effekt over tid, men er i noen grad vanskeligere å gjennomføre raskt. Å redusere klassestørrelsen kan ses i sammenheng med tilrettelegging for enkeltelever, spesielt risikoelever. Noen elever arbeider bedre med få forstyrrelser og andre elever rundt seg. I tillegg kan små klassestørrelser bety høyere lærertetthet. At det er flere lærere på færre elever med problematisk atferd eller andre risikofaktorer for frafall, kan styrke både relasjoner og tillit mellom partene i klasserommet, samtidig som det kan være enklere for eleven å delta i undervisning og på den måte øke identitet til skolesystemet (Finn, 1989). Det kan også ha stor betydning for at eleven skal føle seg sett og verdsatt, som igjen kan ha sammenheng med elevers motivasjon til egen læring, som vi ser i utformingen av "*participation-identification*" modellen. Med omstruktureringer i skolekonteksten kan viktigheten av kompetansebygging hos lærerne trekkes frem.

Studien “*Dropout Prevention and Intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout among Schoolaged Children and Youth.*” av Wilson et al. (2011) presenterer også en rekke tiltak i deres forskning der forebyggende tiltak mot frafall er utprøvd både i, i forbindelse med og i ettertid av skoletiden. De forebyggende tiltakene og intervensjonsprogrammene som er listet opp i kapittel 2.3.2 favner et bredt spekter av ulike tiltaksmetoder. Tiltakene som er utprøvd i forbindelse med undervisning og innad i skolekonteksten generelt, ser ut til å ha mer betydelig effekt i reduseringen av frafall enn tiltak utprøvd etter skoletid eller på andre måter (Wilson et al., 2011). Det betyr ikke nødvendigvis at tiltakene som ikke er satt inn i skolen og i undervisning ikke har effekt mot frafall i det hele tatt. Wilson et al. (2011) understreker at de viktigste og mest signifikante funnene i deres analyse og gjennomgang av forebyggende tiltak er at det ikke er mulig å peke på enkelttiltak som mer effektive enn andre. I tillegg fremkommer implementeringen av tiltakene som særdeles viktig dersom tiltak skal kunne redusere frafall fra videregående opplæring. Implementeringskvaliteten av tiltak diskuteres ytterligere i kapittel 4.5 som dreier seg om tiltak på individ- og systemnivå.

Finn (1989) forklarer hans syn på elevers opplæring som en systemisk utviklingsprosess, og på bakgrunn av det må elevers utvikling og læring i skolen parallelt ses på som en helhetlig og prosessorientert prosess over tid. Med slik forståelse blir det vesentlig å forebygge mot frafall over tid, og ikke som en forebyggende innsats i siste liten eller som “nødløsning” som Lillejord et al. (2015) kaller det. Hovedtanken bør være at tiltak settes inn tidlig i elevers opplæring, men også som en jevnlig innsats gjennom elevenes utvikling i skolesystemet og deres opplæringsprosess. Tiltak som settes inn i videregående opplæring kommer muligens i noen grad for sent, spesielt dersom de kommer som enkelttiltak uten tidligere arbeide med forebyggende tiltak. Tiltak som settes inn sent i elevers opplæring må ha grunnleggende forankring i at tidligere arbeid med forebyggende tiltak og intervensjonsprogrammer mot frafall er tillagt et tidlig stadium i elevers opplæring. Implementeringskvaliteten av tiltakene må gi muligheter for evaluering slik at effekten av tiltakene kan måles. Implementeringskvaliteten blir i større grad diskutert i kapittel 4.4 og 4.5.

4.4 Fraværsgrensen som systemisk eller punktuelt tiltak i opplæringen

Grensen er på maksimalt 10 prosent udokumentert fravær er innført som tiltak først når elevene starter sin videregående opplæring, og settes inn for å påminne elevene om at de har møteplikt til undervisningstimene på skolen (Regjeringen, 2015). Den har i tillegg til hensikt å vise at skulk ikke lønner seg, da alt fravær som ikke dokumenteres for skal føres på vitnemålet. I verste fall kan høyt udokumentert fravær føre til at elever ikke får standpunktkarakter og ikke får godkjent skolesemesteret (Utdanningsdirektoratet, 2016b). Hvorvidt en slik fraværsgrense vil har et positivt resultat i forebyggingen av frafall og i økning av gjennomstrømning i videregående opplæring gjenstår å se. Innsettelsen av fraværsgrensen i videregående opplæring er et prosjekt som over de neste tre årene skal kunne gi klare konsekvensene av den nye regelen. *“Vi vil følge med på virkningene av fraværsgrensen underveis, men med en milepæl etter tre år. Da vil vi få et godt grunnlag for å vurdere om vi skal videreføre ordningen”*, sier kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen (Regjeringen, 2016a, uten sidetall). Det er først i løpet av noen år vi virkelig får vite hva konsekvensene ved gjennomføring av en slik fraværsgrense er. Det skal gjennom årene iverksettes forskning rundt prosjektet for å måle endringer og konsekvenser av endringene (Regjeringen, 2016a). Forskningen underveis kan i stor grad vise indikatorer på om fraværsgrensen er hensiktsmessig og fungerer som planlagt.

Som tidligere redegjort for i kapittel 2 og i diskusjonen over, er det mange tiltak som både nasjonal og internasjonalt er testet ut i forbindelse med redusering av frafall og økt gjennomføring i videregående opplæring. I dagens samfunn er det i større grad vanlig og mer nødvendig å gjennomføre videregående opplæringen for å videre trå inn i arbeids- og samfunnsniv. Markussen et al. (2011) forklarer at formell kvalifikasjon kan ses på som nøkkelen som kan gi elever nettopp permanent arbeid og deltakelse i samfunnet. I den sammenheng blir forebyggende tiltak viktig i arbeidet med å øke elevens gjennomføring i videregående opplæring. I diskusjonene rundt hvorvidt fraværsgrensen er et punktuelt eller systemisk tiltak i forebyggingen av frafall, må det komme klart frem hva som menes med disse begrepene i denne settingen. Som forklart tidligere ser Finn (1989) opplærings- og utviklingsprosessen til elevene på en systemisk måte. Det vil si at den systemiske forståelsen tilbyr en mer helhetlig analyse som er i samsvar med selve fenomenet, og som forklarer elevenes opplæring som en sammenheng- og prosessorientert utvikling. Dersom fraværsgrensen kalles et punktuelt tiltak viser det i større grad til et enkelttiltak tatt ut av en større sammenheng.

Jeremy Finn (1989) er en av flere forskere som sier fravær og skulk i opplæringen kan regnes som en av de grunnleggende årsaksfaktorene til elevers senere frafall i videregående opplæring (Lillejord et al., 2015; Tanner-Smith & Wilson, 2013; Wilson et al., 2011). Dette kommer også tydelig frem i kapittelet 2.2 om årsaksfaktorer til elevers frafall. Fraværsgrensen handler om at elevene i videregående opplæring nå får en strammere grense å forholde seg til i forbindelse med dager og timer borte fra undervisning. På bakgrunn at det ennå ikke er klart hvilke konsekvenser fraværsgrensen har til slutt, kan det være interessant å se hvilke implementeringsforutsetninger Lillejord et al. (2015) sier skal være til stedet for at et tiltak skal ha effekt på frafall og bedre gjennomføringen blant elever. Det må etableres og opprettholdes tillitsskapende relasjoner mellom aktører i og utenfor skolen, og det må etableres sammenheng mellom ulike nivåer i skolene, samt mellom skoler og kommuner. Tiltaket må i tillegg ha bred tilslutning blant alle dem som deltar. En slik tilslutning må arbeides med og integreres som en del av tiltaket. Det er nødvendig å gripe inn tidlig og arbeide med preventiv innsats. Det kan i stor grad være vanskeligere å arbeide dersom problemene som skal tas tak i har utviklet seg over lang tid. Tidlig innsats handler om å gripe inn tidlig i elevers opplæring, i motsetning til den tradisjonelle “vente og se” holdningen. I tillegg forklarer Lillejord et al. (2015) at vellykkede tiltak i stor grad preges av systematikk. Det vil si at arbeidet med tiltak må skje systematisk, både i planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av det forebyggende tiltaket mot frafall. Som nevnt er implementeringen av tiltak særdeles viktig for at tiltaket skal ha best mulig effekt. Det betyr at tiltaket trengs å bli tilpasset den lokale konteksten og de tilgjengelige ressursene som finnes. I tillegg er det nødvendig å gjennomføre tiltaket slik det er intendert (Lillejord et al., 2015). Lillejord et al. (2015) snakker om planlegging, gjennomføring og evaluering, og hvor viktig de ulike delene i tiltaksprosessen er for at tiltaket som settes inn skal ha god kvalitet og synlig effekt på frafall. Et problem i forbindelse med forebyggende tiltak i Norge er at enkelttiltak ofte blir satt sammen i større tiltakspakker. Dette fører til at det i stor grad er vanskelig å evaluere om enkelttiltaket har en positiv effekt i forebyggingen av frafall, eller hvorvidt det har effekt i det hele tatt. Ulike enkelttiltak i større tiltakspakker kan høres ut som en god idé for å inkludere flest mulig elever over en bred front. Likevel forklarer Lillejord et al. (2015) at tiltakene sammensatt pakkevis er utfordrende og nesten umulig å evaluere effekten av, da tiltakene i stor grad overlapper hverandre. På den måten er det vanskelig å vite hvilke av tiltakene som faktisk har en effekt i forebyggingen av frafall blant elever i videregående opplæring. Ved en slik redegjørelse av enkelttiltak og tiltakspakker, kan det se ut som om fraværsgrensen på

maksimalt 10 prosent, kan kvalifiseres som enkelttiltak. Dersom planleggingen, gjennomføringen og evalueringen av tiltaket i begynnelsen av og gjennom prøveperioden på tre år viser seg å være av systematisk, vil sannsynligvis effekten av fraværgrensen i noen grad vise til kvalitet av tiltaket. En annen forutsetning for at et tiltak skal være av høy kvalitet og ha effekt i reduisering av frafall, er tidlig innsats. Fraværgrensen er på ingen måte kvalifisert i denne kategorien. I noen grad kan det virke som om fraværgrensen er en form for “nødløsning”, og satt inn som en siste innsjurt i oppdraget om å redusere frafall. Finn (1989) forklarer hvordan fravær kan ses som en årsaksfaktor til frafall blant elever, men han understreker også viktigheten av å rette arbeidet med forebygging mot frafall både tidlig og parallelt med elevers utviklingsprosess. Lillejord et al. (2015) skriver at:

... forebyggende arbeid i form av tidlig innsats, kunne gi større avkastning enn alle former for tiltak man måtte iverksette som «nødløsninger» når elevene allerede hadde begynt på videregående opplæring og stod i fare for å falle fra. (Lillejord et al., 2015, s. 14).

Hvorvidt fraværgrensen virkelig kan ses på som et forebyggende tiltak mot frafall er vanskelig å konkludere med på dette tidspunktet. Det er likevel mulig å diskutere dette på bakgrunn av tidligere empiriske funn og teorier.

Arbeidet i forebyggingen av frafall må dreie seg om å skape et godt skolemiljø der deltakelse og identifikasjon med skolen ligger latent for eleven. Elever som verdsetter og ønsker deltakelse i aktiviteter både i skolen og i skolesammenheng kan finne økt identitet mellom seg selv og skolesystemet. På denne måten sier Finn (1989) at elevers akademiske resultater kan øke, samt at eleven selv innehar motivasjon og engasjement for egen læring. Han forklarer hvordan disse holdningen er grunnleggende for økt gjennomføring av videregående opplæring hos elever. Spørsmålet som bør stilles til fraværgrensen i forbindelse med Finns (1989) grunnleggende syn om elevers utviklingsprosess, er på hvilken måte fraværgrensen kan garantere for nettopp de grunnleggende holdningen som han mener er viktig for elever å etablere i sin utdanning for å redusere frafallet. Han mener at målet med å iverksette tiltak må være med på å øke elevers engasjement og tilhørighet i skolesystemet, og på den måten skape motivasjon, bedre elevers akademiske resultater og øke gjennomføringen av elevers opplæring gjennom utviklingsprosessen. Dersom det ikke arbeides med å få eleven til å forstå viktigheten av egen læring, og få elevers holdninger til å i utgangspunktet dreie seg om

skolesystemet som et gode for dem selv, vil innsatsen i arbeidet rundt tiltak i videregående skole muligens være for gitt. Med det menes at dersom elevene ikke gjennom opplæringsløpet har fått en forståelse av egen læringsprosess som et gode og nødvendig forutsetning for videre utdanning eller arbeidsliv, vil i stor grad tiltakene satt inn i de høyere klassetrinnene være bortkastet. Slik Finn (1989) ser på opplæringen som en prosessorientert og systemisk utviklingsprosess, handler det om å legge grunnlaget for gode holdninger og verdier i skolen allerede på de laveste nivåene i skolen. På den måten får elever forståelse av viktigheten omkring egen læring og engasjement i eget opplæringsløp som forhåpentligvis kan bli en grunnleggende og vedvarende holdning gjennom hele opplæringsløpet. Svar på spørsmålet om hvorvidt fraværgrensen kan skape engasjement og motivasjon hos elever på et så sent tidspunkt i opplæringen, kan en enn så lenge bare tenke seg til.

Av forskning fremkommer fem hovedkategorier av frafallstiltak (Lillejord et al., 2015). Den ene hovedkategorien dreier seg om tiltak som retter seg mot oppmøte og atferd. Både Lillejord et al. (2015) og Wilson et al. (2011) refererer til tiltak som er rettet mot nettopp elevens oppmøte og atferd i opplæringen. Wilson et al. (2011) forklarer hvordan et straff- og belønningssystem er basert på oppmøte, skoleprestasjoner, deltakelse og ulik atferd, og viser til forskning som straffer eller belønner elever for deres oppmøte på skolen. Kan fraværgrensen være et slags straff og belønningstiltak? *“For eksempel kan elevene få et gode hvis de møter opp, eller bli fratatt et gode om de uteblir et visst antall dager over et visst tidsrom.”* (Lillejord et al., 2015, s. 37). Videre vises det til at kontroll av oppmøte er satt i samme kategori som atferds-regulering, for å vise at ulike belønnings- og straffetiltak også kan brukes til å regulere elevens atferd i opplæringen. Så kanskje fraværgrensen er en form for tvang for å få elever til å møte til undervisning. I slikt tilfellet er grensen med på å skape en frykt for straff elevene tidligere ikke hadde, eller som ikke var så tydelig som det den er nå. Straffen elever får dersom de overstiger fraværgrensen kan være svært avgjørende for elevens videre opplærings- og arbeidsliv.

Konsekvensen av at læreren ikke har vurderingsgrunnlag og at en elev har overskredet en fraværgrense, er den samme. I begge tilfeller vil eleven ikke få halvårsvurdering med karakter eller standpunktkarakter i faget. (Utdanningsdirektoratet, 2016b, s. 9).

Som Markussen et al. (2008) forklarer i kapittel 2, er det i hovedsak to grunner til at elever ikke fullfører hele opplæringsløpet. Eleven kan enten ha strøket i ett eller flere fag, eller ha

manglende vurderingsgrunnlag på grunn av høyt fravær. Satt på spissen kan fraværsgrensen i noen grad se ut som et straffetiltak som på verst tenkelig måte skaper frafall fra videregående opplæring, fremfor å forebygge og redusere.

4.5 Forebyggende tiltak på individ- og systemnivå

Som nevnt spesielt i teorigapittel 2.3.2 om tiltak finnes det en mengde forebyggende intervensjonsprogrammer og tiltak som har til hensikt å redusere frafall og øke gjennomføringen i videregående opplæring. Kapittel 4.3 tar opp diskusjonen rundt effekten og kvaliteten av tiltakene, samt viktigheten i forbindelse med implementeringen av dem. Videre diskusjon av dette vil fremkomme også her. Som kjent fra kapittel 2.2 ligger det en rekke årsaksfaktorer til grunn for elevers frafall fra opplæringen. På individnivå identifiseres faktorer som bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, foreldres utdanningsnivå og lavt skoleengasjement. På systemnivå dreier det seg i større grad om skolekonteksten, og det som inngår i den. Med bakgrunn i disse faktorene utvikles tiltak som har til hensikt å motarbeide frafall, hjelpe elever og forhindre at de problematiske årsaksfaktorene utvikler seg hos det enkelte individet. På grunn av frafallsfenomenets kompleksitet, kan det sies at også årsakene til frafall blant elever er komplekse og sammensatte. Med en slik forståelse i arbeidet mot frafall trengs dermed forebyggende tiltak som i stor grad også viser til forståelsen av den sammensatte og helhetlige kompleksiteten. Finn (1989) viser sin forståelse av elevers utviklingsprosess som nettopp en helhetlig systemisk prosess, som kan trekkes direkte inn i forbindelsen med forebyggende tiltak og frafallsfenomenets kompleksitet. For å kunne forstå viktigheten av forebyggende tiltak mot frafall på en systemisk måte er det nødvendig å inneha en grunnleggende forståelse av årsaksfaktorer på ulike nivå. Kapittelet om årsaksfaktorer i denne forskningen skiller mellom årsaksfaktorer på individnivå og systemnivå. De individuelle faktorene i frafallsproblematikken hos elever ses i sammenheng med elevers bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, foreldres utdanning og arbeidsliv og skoleengasjement (Markussen & Sandberg, 2011). I utvidelse av overnevnte faktorer, må det også nevnes at elevers svekkede selvtillit, lav deltakelse, identifikasjon og fremmedgjøring og elevers opplevelse av lav mestringsfølelse er karakteristiske årsaksfaktorer til frafall i opplæringen (Finn, 1989). Tiltak som settes inn på individnivå bør derfor ha grunnleggende kunnskaper om disse faktorene, og arbeide aktivt for å forebygge negativ utvikling i den forbindelse. Tiltak på individ- og systemnivå må anses som en komplementær og nødvendig helhetlig tilnærming. Det vil si at det er høyst nødvendig å arbeide over en bred front for at de

forebyggende tiltakene skal være av høy kvalitet og gi effekt i frafallsproblematikken. En kan i stor grad se på tiltakene som en form for “verktøykasse” med delvis “interdependente”, det vil si gjensidig avhengige eller gjensidig påvirkende instrumenter.

Wilson et al. (2011) fremlegger en konkret og oppsummert oversikt over en rekke tiltak som tar sikte på å hjelpe risikoelever og elever med høy sannsynlighet for frafall i opplæringen. Den fullstendige oversikten over ulike tiltak som fremkommer i de inkluderte studiene i denne forskningen er lagt frem i kapittel 2.3.2. Det viser seg at det er et stort omfang av tiltak som retter seg mot systemnivå i forebyggingen av frafall. Med systemnivå menes konteksten eleven befinner seg i, nemlig institusjonen. Tiltak på institusjonelt nivå som nevnes i forskningen til Wilson et al. (2011) er blant annet “School or class restructuring” og “Alternative schools”. Slike tiltak har til hensikt å forebygge frafall ved å forandre skolestrukturen og endre deler av den konteksten elevene daglig er i interaksjon med. Også Lillejord et al. (2015) viser til tiltak med hensikt i omstruktureringer i skolekonteksten og forklarer at slik forebygging kan dreie seg om mindre klassestørrelser, høyere lærertetthet og generelle endringer for å bedre skolestrukturen (Lillejord et al., 2015). I den andre enden av skalaen finnes tiltak som settes inn på individnivå. Tiltak på individnivå har til hensikt å arbeide med og forebygge utfordringer elevene møter i skole- og opplæringsammenheng. Lillejord et al. (2015) nevner blant annet tiltak som dreier seg om elevers oppmøte og atferd i opplæringen. Der understrekes viktigheten av gode relasjoner blant aktørene i elevens opplæring, slik at “teamet” rundt eleven skal kunne bidra til arbeidet for elevens gjennomføring av egen skolegang.

Det fremkommer ytterligere tiltak i litteratur og forskning rundt frafallsfenomenet, både på individnivå og systemnivå. Det er vanskelig å skille nøyaktig og analytisk mellom tiltak ment for individuelt nivå og tiltak som er ment for institusjonelt nivå. Årsaken er at de forebyggende tiltakene, uavhengig av nivå, ofte er sammensatte og gjensidig avhengig av hverandre. Tiltakene er satt inn med grunnleggende hensikt om å forebygge og redusere frafall for elever, og øke gjennomføring av elevers opplæring. Elevers gjennomføring i opplæringen er og bør være det opprinnelige målet for tiltaksinnsettingen. Samlet kan tiltakene forbindes med en verktøykasse med gjensidig påvirkende instrumenter. Tiltakene som settes inn i arbeidet mot frafall bør, på lik linje med ulike aktører i “team” rundt eleven, samarbeide om de ulike innfallsvinklene til elevenes utfordringer og problemer. På den måte kan tiltakene dekke en helhetlig og bred front av utfordringer, og sannsynligvis i større grad

endre elevers holdning til egen opplæring og konteksten eleven befinner seg i. Det er den helhetlige prosessen Finn (1989) formidler i “*participation- identification*” modellen, og det er også etter en slik forståelse tiltak burde fungere for å redusere frafall blant unge i utdanning. I diskusjonen omkring tiltak i norsk videregående opplæring i kapittel 4.3 fremkommer det at forskning i liten grad kan forklare effekten av tiltak som settes inn i elevers opplæring for å bedre gjennomføring og redusere frafall (Lillejord et al., 2015). Finn (1989) forklarer hvordan eldre forskning omkring frafallsfenomenet fokuserte på å finne forklarende elementer til frafall blant elever, der forskningen stort sett foregikk på videregående nivå. Dette strider mot forståelsen av Finns (1989) opplæring som utviklingsprosess, der hovedfokuset bør ligge i at forebyggingen må starte tidlig. På den måten kan elevene gjennom hele skolegangen danne seg en grunnleggende positiv holdning til skolesystem, og ikke minst opparbeide seg et læringsengasjement der deltakelse, identifikasjon og selvtillit kan bidra til økt motivasjonsfølelse og bedre akademiske prestasjoner. På bakgrunn av svake resultater av effekten til tiltakene i norsk opplæring, kan det være hensiktsmessig å fokusere spesielt på implementeringskvaliteten av tiltakene som settes inn. Implementeringskvaliteten henger sammen med forståelsen av hvordan en bør arbeide med tiltakene som skal settes inn, og kan i noen form forklare som engasjement og dedikasjon til tiltaksprosjektet og utprøvingen av forebyggende tiltak mot frafall. Det fremkommer av studiene inkludert i denne forskningen at tiltak med lav implementeringskvalitet hadde mindre effekt på frafalls- og gjennomføringsraten i videregående opplæring. Tanner-Smith og Wilson (2013) forklarer hvordan implementeringen bør spille en viktig rolle i utvelgelsen av forebyggende intervensjonsprogrammer mot frafall, da tiltakets effekt og kvalitet avhenger av det. Wilson et al. (2011) og Lillejord et al. (2015) understreker i større grad viktigheten av tiltakenes implementering der de skal brukes.

More commonly, studies reported difficulties related to staffing or funding, problems with administrator buy-in, or other structural difficulties in implementing the program (e.g., computer access, lab space). (Wilson et al., 2011, s. 30).

Et gjennomgående trekk i litteraturen er stadige anbefalinger om at tiltakene må ha god nok forankring i de lokale kontekstene hvor de skal prøves ut, og – ikke minst – at de må følges skikkelig opp av alle involverte parter. (Lillejord et al., 2015, s. 57).

I tillegg til at implementeringskvaliteten er av stor betydning, har Lillejord et al. (2015) også identifisert hvilke forutsetninger som må ligge til grunn for at tiltak skal lykkes i arbeidet med redusering av frafall og øke gjennomføringen i videregående opplæring. Disse er tidligere nevnt i diskusjonene i kapittel 4.4. De fem forutsetningene for vellykkede tiltak er relasjonsbygging, sammenheng mellom ulike nivåer i opplæringen, bred tilslutning, preventiv innsats og systematisk arbeid (Lillejord et al., 2015). Her kan en se at det er en del likhetstrekk med tiltakene som fremkommer hos både Lillejord et al. (2015) og Wilson et al. (2011), der det er flere tiltak som har til hensikt å forberede eleven til videre skolenivå eller arbeids—og yrkesliv. Det handler i tillegg om å arbeide både horisontalt og vertikalt for å øke elevens gjennomføring og redusere frafall fra opplæringen. Finn (1989) viser spesielt til viktigheten av at tiltak mot frafall i opplæringen fokuserer på tidlig innsats for å legge grunnlaget for engasjement i egen læring, samt parallelt arbeid gjennom elevens utviklingsprosess. Dersom elever, lærere og andre signifikante aktører både i og i sammenheng med skolesystemet samarbeider og skaper god implementering av tiltakene vil relasjoner mellom de ulike aktørene oppstå på bakgrunn av felles målsetting om at elever skal gjennomføre sin opplæring. I tillegg er det nødvendig å arbeide systematisk, både i utformingen, oppstartfasen, gjennomføringen og evalueringen for at tiltaket skal ha optimal effekt (Lillejord et al., 2015).

Som avslutning på diskusjonen er det verdt å nevne at uavhengig av om de forebyggende tiltakene mot frafall siktes mot individnivå eller systemnivå, er en helhetlig og systemisk forståelse å anbefale, både av frafallsfenomenets kompleksitet og hvordan tiltakene påvirkes av dette. Å arbeide over en bred front, sikrer implementeringskvaliteten og effekten av alle enkelte tiltak som er avgjørende for hele tiltakspakker og intervensjoner som settes inn. At Norge ikke vet eksakt effekt av tiltakene som praktiseres i norske skoler er problematisk. Det bør settes inn ressurser som tydelig kan måle og bevise effekt eller nulleffekt av ulike tiltak, slik at inklusjon, eksklusjon og forandring av tiltak kan skje fortløpende. Det samme gjelder tiltak som settes inn over tid. Der trengs kartlegging og evaluering jevnlig for at arbeidet med tiltakene skal oppleves som nødvendig, og ikke minst for at elevene skal få best mulig effekt av dem. Det er jo tross alt elevenes utvikling som er i hovedfokus, med ønske om å forbedre gjennomføringen og redusere frafall fra videregående opplæring.

5 Konklusjon

5.1 Oppsummering og konklusjon

Her presenteres en kort oppsummering av de ulike diskusjonskapitlene som i stor grad gjør det enklere å se helheten av det sammensatte frafallsfenomenet. Til slutt i oppsummeringen blir forskningsspørsmål og problemstilling besvart. Innledningsvis tar diskusjonen opp Jeremy Finns (1989) forståelse av frafall som sluttresultat i elevers opplæring som en utviklingsprosess. Diskusjonen kan oppsummeres med klar vekt på at deltakelse og identifikasjon i elevers opplæring er en sterk indikator for fullføring av opplæringsløpet. Samlet sett vil mangelen på de overnevnte faktorene kunne føre elever inn i en atferdsproblematisk spiral, der dårlig selvtillit, lave akademiske prestasjoner og fravær øker sannsynligheten for frafall i den videregående opplæringen. Denne negative utviklingsprosessen må oppdages og stanses så tidlig som mulig, for å kunne påvirke og endre risikoelevens syn på og forståelse av egen læring og videre opplæring og utvikling. Risikoelever indentifiseres som dem som i større grad enn andre er i fare for å falle ut av opplæringen. Ulike årsaksfaktorer forklares ytterligere i kapittel 2.2, der det også uttrykkes at årsaksfaktorene til frafall er svært sammensatte. Et aspekt er at frafallsfenomenet er svært komplekst, og det finnes tiltak som på hver sin måte har til hensikt å forebygge mot frafall i elevers opplæring. Men det er ikke bare årsaksfaktorene og frafallsfenomenet som er komplekst og utfordrende. Det gjelder også tiltakene. Tiltakskategorier identifisert i forskningen til Lillejord et al. (2015) dreier seg om oppmøte og atferd, veiledning og oppfølging, forberedende kurs til elevers neste nivå og omstruktureringer i skolekonteksten. Gjennom de ulike tiltakene fremkommer det tydelig hvordan årsaksfaktorene nevnt i kapittel 2.2, har noe å si for elevenes gjennomføring av opplæringen. Det er også tydelig hvordan tiltakene dannes på bakgrunn av nettopp årsaksfaktorene til frafall. Ved tiltak rettet mot oppmøte og atferd kan det tenkes at det i utgangspunktet er enklere å møte til undervisning og engasjere seg i egen læring når eleven gjennom deltakelse skaper identifikasjon og opplever mestringsfølelse gjennom skolehverdagen. Tiltak som omhandler veiledning og oppfølging dreier seg om å “registrere” elevene og være seg bevisst risikoelever. Det handler i tillegg om å etablere gode samarbeid om det felles mål at hver elev skal gjennomføre sin opplæring. Tiltak som har til hensikt å forberede elever til neste nivå i utdanningen og i generelle overganger i elevers opplæring, bør stå sentralt på “timeplanen”. Perioder i elevers utvikling og opplæring kan være vanskelig av ulike årsaker. Da trengs det i stor grad hjelp til å se

fremover. Slikt arbeid handler om systematisk og systemisk samarbeid mellom signifikante aktører i ulike nivåer av elevers skolegang. Det betyr også at aktører i overgangen av to nivåer elever befinner seg mellom, må samarbeide for å “ta imot” elevene der de er.

Tiltakskategorien om omstrukturering i skolekonteksten, er tiltak av krevende omfang. Her fremkommer tiltak som i større grad er vanskelig å gjennomføre raskt, men som til gjengjeld kan ha effekt over tid. Å redusere klassestørrelser, øke lærertettheten og lærerkompetansen, og generelle endringer i skolestrukturen er alle kostbare tiltak som i noen tilfeller kan være vanskelig å gjennomføre. Kostnader, lærertetthet og kompetanseheving blant lærere blir ikke tatt med i diskusjonen i denne forskningen, men det kan tenkes at flere lærere på færre elever med problematisk atferd og andre risikofaktorer for frafall, kan styrke både relasjoner og tillit mellom partene i klasserommet. Samtidig kan det være enklere for den enkelte eleven å delta i undervisning, og på den måten erfare den positive spiralen av identitet til skolesystemet. Selv om tiltakene ser ut til å ha en relativt troverdig beskrivelse mot frafall, er det lite som tyder på at ønsket effekt om reduisering av frafall er reell og ikke minst konsekvent. På tross av dette er det stor enighet i forskningen at preventiv innsats i tidlig nivå av opplæringen er mer hensiktsmessig enn “siste liten” forsøk og nødløsningstiltak i de høyeste nivåene av elevers utdanning. Alt i alt er det likevel spørsmålet omkring implementeringskvaliteten som blir avgjørende i effekten av tiltak mot frafall.

Høyt fravær og skulk fra undervisning kan ses på som en av de grunnleggende årsakene til elevers frafall fra videregående opplæring.

Thus, results from this study merely cast doubt on the assumption that dropout prevention programs may also decrease absenteeism, or that absenteeism is simply a point along the “dropout continuum.” Although absenteeism may be correlated with school dropout, perhaps it is not the harbinger of dropout as previously theorized.
(Tanner-Smith & Wilson, 2013, s. 478).

Sannsynligvis er det overnevnte noe av grunnen til fraværsgrensen på maksimalt 10 prosent udokumentert fravær, er satt inn som forebyggende tiltak i alle norske videregående skoler. Fraværsgrensen gjelder henholdsvis kun elever i videregående nivå, der hensikten er å formidle at skulk og udokumentert fravær vil bli straffet. Det er mulig å se fraværsgrensen som en form for forberedelse til arbeidslivet, med tanke om at mye fravær på arbeidsplassen anses som svært negativt. På den andre siden stilles spørsmålet om hvorvidt elever faktisk

klarer å gjennomføre den videregående opplæringen med et slikt straffetiltak hengende over seg. Ville diskusjonene rundt fraværsgrensen vært annerledes dersom oppmøte til undervisning ble belønnet fremfor at fravær fra undervisningen straffes? Konsekvensene av tiltaket vet vi foreløpig svært lite om. Det er derfor umulig å konstatere og konkludere om hvorvidt fraværsgrensen kan bidra til å forebygge mot og redusere frafall, eller om den faktisk i større grad bidrar til at elever faller ut av den videregående opplæringen som konsekvens. Uavhengig av den kommende effekten, kan fraværsgrensen i aller høyeste grad ses på som et tiltak i verktøykassen av ulike redskaper i forbindelse med frafallsproblematikken. Hvorvidt fraværsgrensen kan ses som et systematisk og systemisk tiltak med god implementeringskvalitet vil vi få mer kunnskap om etter hvert. “Verktøykassen” av ulike redskap kan ses som en metafor til de forebyggende tiltakene som er gjensidig avhengig av hverandre. Med det siktes det til kompleksiteten av dem og de ulike områdene de påvirker. I en systemisk forståelse av frafall som sluttresultat i elevers utviklingsprosess, trengs forebyggende tiltak som i stor grad viser til den samme helhetlige kompleksiteten. I forklaringen av tiltak er det nødvendig å ha en grunnleggende forståelse av årsaksfaktorer til frafall både på individ- og systemnivå. Tiltak på individnivå har til hensikt å arbeide med utfordringer det enkelte individet opplever i skole- og opplæringssammenheng, spesielt med tanke på elevers bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, foreldres utdanning og individets skoleengasjement. Det nevnes blant annet tiltak i forbindelse med oppmøte og atferd, som på individnivå handler om å skape relasjoner (Lillejord et al., 2015) og øke deltakelse og identifikasjon med skolesystem (Finn, 1989). Gjennom mer og bedre deltakelse, gode relasjoner og økt identifikasjon med skolekonteksten og egen opplæring, høynes sannsynligheten for selvtillit, engasjement og mestringsfølelse. Dette vil ha en klar betydning for elevers oppmøte og atferd i forbindelse med egen opplæring. De institusjonelle faktorene handler generelt om skolekonteksten. På bakgrunn av flere ulike tiltak i hver av nivåene, kan det til dels være utfordrende å finne skille mellom dem. Dette er sannsynligvis på bakgrunn av at tiltakene ofte er sammensatte og påvirker hverandre gjensidig. Hovedpoenget må likevel være den grunnleggende hensikten om å forebygge mot og redusere frafall, og på den måten øke elevers gjennomstrømning i opplæringen. Her kommer imidlertid implementeringskvaliteten inn som en viktig rolle i innsettingen og gjennomføringen av tiltak. Implementeringen handler om aktørenes engasjement og dedikasjon til utprøvingen av tiltaket og gir indikasjoner på hvordan en bør arbeide. I tillegg må tiltakene tilpasses den lokale konteksten og de tilgjengelige ressursene som finnes. Det blir også nødvendig å gjennomføre tiltakene slik de er intendert.

Dette kapittelet presenterer funnene som er gjort gjennom teori og analyse for å kunne besvare problemstillingen og forskningsspørsmålene som ble redegjort for innledningsvis i oppgaven. Oppsummeringen er bygget opp slik at den gjennom teksten svarer både på problemstilling og forskningsspørsmål. Jeg vil likevel utforme et svar under hvert av spørsmålene for å skape god oversikt og en oppsummerende konklusjon som svar på problemstilling.

-Kan frafall anses som en utviklingsprosess?

Frafall kan forstås som et sluttresultat av elevers utviklingsprosess gjennom skoleårene. Det fremkommer at deltakelse og identifikasjon med skolesystemet er sterke indikatorer for fullføring av opplæringsløpet, og betyr samlet sett at mangelen på de overnevnte faktorene kan føre elever inn i en problematisk spiral, der dårlig selvtillit, lave akademiske prestasjoner og fravær øker sannsynligheten for frafall i den videregående opplæringen. Denne negative utviklingsprosessen må oppdages og stanses så tidlig som mulig, for å kunne påvirke og endre risikoelevers syn på og forståelse av egen læring og videre opplæring og utvikling. Det handler i stor grad om en elementær og essensiell holdningsforståelse til at arbeid mot frafall som blant annet ved preventiv innsats kan legge en forståelsesbase hos elever om viktigheten rundt egen opplæring.

-Hvilke årsaker tyder til frafall?

Risikoelever identifiseres som elever som i større grad enn andre er i fare for å falle ut av opplæringen, og det ligger en rekke årsaksfaktorer til grunn for elevers frafall. På individnivå identifiseres faktorer som bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, foreldres utdanningsnivå, lavt skoleengasjement og fravær. På systemnivå dreier det seg i større grad om skolekonteksten, og det som inngår i den. Med bakgrunn i disse faktorene utvikles tiltak som har til hensikt å redusere frafall, hjelpe elever og forhindre at de problematiske årsaksfaktorene utvikler seg hos det enkelte individet. På grunn av frafallsfenomenets kompleksitet, kan det sies at også årsakene til frafall blant elever er komplekse og sammensatte. Med en slik forståelse i arbeidet mot frafall trengs dermed forebyggende tiltak som i stor grad også viser til forståelsen av den sammensatte og helhetlige kompleksiteten som utspiller seg.

-Hvordan kan fraværsgrensen bidra til å redusere frafallet blant elever i videregående skole?

Høyt fravær og skulk fra undervisning kan ses på som en av de grunnleggende årsakene til elevers frafall fra videregående opplæring. Dette er trolig grunnen til at fraværsgrensen på maksimalt 10 prosent fravær i fag, er satt inn som forebyggende tiltak i alle norske videregående skoler. Fraværsgrensen gjelder henholdsvis kun elever i videregående nivå, der hensikten er å formidle at skulk og udokumentert fravær vil bli straffet. Det er mulig å kunne

se fraværsgrensen som en form for forberedelse til arbeidslivet, med den bakgrunn av at mye fravær på arbeidsplassen anses som svært negativt. På den andre siden stilles spørsmålet om hvorvidt elever faktisk klarer å gjennomføre den videregående opplæringen med en slik form for straffetiltak. Kanskje hadde fraværsgrensen oppfattes annerledes dersom belønning for oppmøte ble fremmet, i motsetning til straff av fravær. Konsekvensene av tiltaket vet vi foreløpig ingenting om. Det er derfor umulig å konstatere og konkludere nå om hvorvidt fraværsgrensen er effektiv, det vil si kan bidra til å forebygge mot og redusere frafall, eller om den faktisk i større grad bidrar til at elever faller ut av den videregående opplæringen. Uavhengig av den kommende effekten, kan fraværsgrensen i aller høyeste grad ses på som bare et tiltak i “verktøykassen” av ulike redskaper i forbindelse med frafallsproblematikken.

Hvilken betydning har forebyggende tiltak mot frafall blant elever i videregående skole?

Det fremkommer flere ulike tiltak i litteraturen, både på individ- og systemnivå. Det er vanskelig å skille nøyaktig og analytisk mellom tiltak ment for individuelt nivå og tiltak som er ment for institusjonelt nivå. Årsaken er at de forebyggende tiltakene, uavhengig av nivå, er gjensidig påvirkende instrumenter som i ulik grad er avhengig av hverandre. Tiltakene bør settes inn med grunnleggende hensikt og mål om å forebygge og redusere frafall for elever, og øke gjennomføring av elevers opplæring. Tiltakene som settes inn i arbeidet mot frafall bør også, på lik linje med ulike aktører i “team” rundt eleven, samarbeide om de ulike innfallsvinklene til elevenes utfordringer og problemer. På den måte kan tiltakene dekke en helhetlig og bred front av utfordringer, og sannsynligvis i større grad endre elevers holdning til egen opplæring og konteksten eleven befinner seg i. Ved tiltak rettet mot oppmøte og atferd kan det tenkes at det i utgangspunktet er enklere å møte til undervisning og engasjere seg i egen læring når eleven gjennom deltakelse skaper identifikasjon og opplever mestringsfølelse gjennom skolehverdagen. I tiltak som dreier seg om både veiledning og oppfølging, samt forberedelser til videre nivå i elevens opplæring, må aktører på begge sider av overgangen elever befinner seg i, samarbeide for å “ta imot” elevene der de er.

Selv om tiltakene ser ut til å ha en relativt troverdig beskrivelse i arbeidet mot frafall, er det lite som tyder på at ønsket effekt om reduksjon av frafall er realiteten. Det er stor enighet i forskningen at preventiv innsats i tidlig nivå av elevers opplæring er mer hensiktsmessig enn tiltak satt inn som “siste innsjutt” som en form for nødløsningstiltak i de høyeste nivåene av elevers utdanning. Alt i alt er det likevel spørsmålet omkring implementeringskvaliteten som blir avgjørende i effekten av tiltak mot frafall. Det betyr at tiltak som innsettes i opplæringen

må ha god nok forankring i den lokale konteksten og de tilgjengelige ressursene som finnes. I tillegg må tiltakene gjennomføres slik det er intendert og følges opp av alle involverte parter slik at arbeidet mot frafall strekker seg over en bred front.

5.2 Kritisk blikk på egen oppgave og videre forskning

I forskning rundt frafallsproblematikken og forebyggende tiltak mot frafall blant elever i videregående opplæring ble det fremstilt hvor komplekst og sammensatt fenomenet er. I forsøk på å avgrense temaet men likevel se omfattende på de ulike innfallsvinklene som kan forstås alene og som en systemisk helhet, ble omfanget av teorien valgt. Den kompleksiteten av ulike årsaksfaktorer til frafall, kunne alene vært tema i en oppgave. Det samme gjelder for temaet om forebyggende tiltak. Men uten forståelse av hvert av temaene, ville frafall vært vanskelig å beskrive og ha forståelse for. I forskningen om forebyggende tiltak mot frafall med spesielt vekt på effekten av dem, finnes det relativt lite begrunnede evalueringer i norsk og internasjonal litteratur. Det gjør at antallet studier som kunne inkluderes i denne oppgaven er relativt lite. Denne nødvendige avgrensningen og utvalg av forskningslitteratur som er inkludert og presentert her i forbindelse med tiltak mot frafall, er valgt på grunn av deres validitet og av kvalitet

På bakgrunn av det overnevnte trengs derfor økt forskning og systematisk evaluering av forebyggende tiltak i arbeidet mot reduisering av frafall fra opplæringsløpet. Det er enighet på forskningsfeltet at tiltak mot frafall er viktig, men det trengs ytterligere vurderinger om hva det er i tiltaket eller tiltakspakken som fungerer hvor, og hvordan det fungerer. Dersom slik innsikt fremkommer vil arbeidet med inkludering, ekskludering og forandring av tiltak bli en enklere og mer effektiv prosess. Fraværsgrensen som tiltak mot frafall i videregående opplæring er fortsatt i stor grad for ny og u-utforsket til å trekke konklusjoner av. Derfor blir et viktig arbeid fremover å evaluere og vurdere tiltaket enkeltvis og si sitt vekselspill med andre tiltak, med utgangspunkt i ønsket effekt og konsekvensen av den for elevers opplæring og utvikling.

Litteratur

- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Horsey, C. S. (1997). From First Grade Forward: Early Foundations of High School Dropout. *American Sociological Association*, 70(2), 87-107. Lastet ned fra doi:10.2307/2673158
- Audas, R. & Willms, D. J. (2001). Engagement and Dropping Out of School: A Life-Course Perspective. *Applied Research Branch Strategic Policy Human Resources Development Canada*, 1(1), 1-62. Lastet ned fra <http://sbisrvntweb.uqac.ca/archivage/15292281.pdf>
- Barrington, B. L. H., Bryan. (1989). Differentiating Characteristics of High School Graduates, Dropouts, and Nongraduates. *The Journal of Educational Research*, 82(6), 309-319. Lastet ned fra <http://www.jstor.org/stable/pdf/40539658.pdf>
- Chaudhary, M. (2011). Sju av ti fullfører videregående opplæring. *Samfunnsspeilet*, 5(6). Lastet ned fra <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sju-av-ti-fullforer-videregaaende-opplaering>
- Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-142. Lastet ned fra <http://www.jstor.org/stable/pdf/1170412.pdf>
- Finn, J. D. & Rock, D. A. (1997). Academic Success Among Students at Risk for School Failure. 82(2), 221-234. Lastet ned fra doi:10.1037/0021-9010.82.2.221
- Forsberg, C. & Wengström, Y. (2016). *Att göra systematiska litteraturstudier*. Stockholm: Natur & Kultur.
- Forskrift Til Opplæringslova. (2006a). *Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring I. Generelle føresegner*. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-1#§3-7.
- Forskrift Til Opplæringslova. (2006b). *Individuell vurdering i grunnskolen og i videregående opplæring VI. Dokumentasjon*. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_4-6-2#§3-47.
- Forskrift Til Opplæringslova. (2006c). *Retten til nødvendig rådgiving*. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#§22-1.
- Frøseth, M. W. & Markussen, E. (2009). Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I E. Markussen (red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle* (s. 69-90). Fagernes: Cappelen Akademiske Forlag.
- Garvik, M., Idsoe, T. & Bru, E. (2014). Depression and School Engagement among Norwegian Upper Secondary Vocational School Students. 58(5), 592-608. Lastet ned fra doi:10.1080/00313831.2013.798835
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Janosz, M., Le Blanc, M., Boulerice, B. & Tremblay, R. E. (2000). Predicting different types of school dropouts: A typological approach with two longitudinal samples. *Journal of Educational Psychology*, 92(1), 171-190. Lastet ned fra doi:10.1037/0022-0663.92.1.171
- Johannessen, A., Tuft, P. A. & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt Forlag.
- Johnson, V. L., Simon, P. & Mun, E.-Y. (2014). A Peer-Led High School Transition Program Increases Graduation Rates Among Latino Males. *The Journal of Educational Research*, 107(3), 186-196. Lastet ned fra doi:10.1080/00220671.2013.788991
- Kremer, K. P., Maynard, B. R., Polanin, J. R., Vaughn, M. G. & Sarteschi, C. M. (2015). Effects of After-School Programs with At-Risk Youth on Attendance and Externalizing Behaviors: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(3), 616-636. Lastet ned fra doi:10.1007/s10964-014-0226-4
- Kunnskapsbasert praksis. (2012). Systematisk oversikt Hentet fra <http://kunnskapsbasertpraksis.no/kritisk-vurdering/systematisk-oversikt/>
- Kunnskapscenter for Utdanning. (2014a). Om Kunnskapscenteret Hentet fra http://www.forskningsradet.no/prognett-kunnskapssenter/Om_Kunnskapscenteret/1247146832396?lang=no
- Kunnskapscenter for Utdanning. (2014b). Systematiske kunnskapsoversikter Hentet fra <http://www.forskningsradet.no/prognett-kunnskapssenter/Kunnskapsoversikter/1247146832369?lang=no>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2017). *Det kvalitative forskningsintervju, 3. utgave*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamb, S., Walstab, A., Teese, R., Vickers, M. & Rumberger, R. (2004). Staying on at school: *Improving student retention in Australia* Lastet ned fra http://www.curriculum.edu.au/verve/resources/studentretention_main_file.pdf
- Lillejord, S. H., Kristoffer, Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J. H., Trond Eiliv, . . . Manger, T. (2015). Frafall i videregående opplæring Vol. 1. *En systematisk kunnskapsoversikt* Lastet ned fra <https://utdanningsforskning.no/globalassets/frafallrapport2015-kunnskapssenteret.pdf>
- Markussen, E. (2009). Høye ambisjoner: Videregående for alle og sosial utjevning. I E. Markussen (red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle* (s. 13-25). Fagernes: Cappelen Akademiske Forlag.
- Markussen, E. (2010). Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden Lastet ned fra [https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=pPTZaKtHxj0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=Markussen,+E.+\(red\)+\(2010\).+Frafall+i+utdanning+blant+16-20-%C3%A5ringer+i+Norden.+Nordisk+Ministerr%C3%A5d:+K%C3%B8benhavn&ots=Bse3huHx2V&sig=ISoArePQp7kGNvKrEBLGvXPmssg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false](https://books.google.no/books?hl=no&lr=&id=pPTZaKtHxj0C&oi=fnd&pg=PA5&dq=Markussen,+E.+(red)+(2010).+Frafall+i+utdanning+blant+16-20-%C3%A5ringer+i+Norden.+Nordisk+Ministerr%C3%A5d:+K%C3%B8benhavn&ots=Bse3huHx2V&sig=ISoArePQp7kGNvKrEBLGvXPmssg&redir_esc=y#v=onepage&q&f=false)

- Markussen, E. (2011). Introduction to the Nordic Education Systems. I S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (red.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (s. 213-214). New York: Springer.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse Vol. 13. *NIFU STEP- rapport* Lastet ned fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/281968/NIFUrapport2008-13.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E., Frøseth, M. W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 55(3), 225-253. Lastet ned fra doi:10.1080/00313831.2011.576876
- Markussen, E. & Sandberg, N. (2011). Policies to Reduce School Dropout and Increase Completion. I S. Lamb, E. Markussen, R. Teese, N. Sandberg & J. Polesel (red.), *School Dropout and Completion: International Comparative Studies in Theory and Policy* (s. 391-406). New York: Springer.
- Maynard, B. R., McCrea, K. T., Pigott, T. D. & Kelly, M. S. (2012). Indicated truancy interventions: Effects on school attendance among chronic truant students Vol. 10. *Campbell Systematic Reviews* Lastet ned fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1253986429384&lang=no&pagename=kunnskapscenter%2FHovedsidemal>
- Maynard, B. R. M., Kathrine Tyson, Pigott, T. D. & Kelly, M. S. (2013). Indicated Truancy Interventions for Chronic Truant Students Vol. 23. *Research on Social Work Practice* Lastet ned fra <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.1177/1049731512457207>
- Nordahl, T. (2002). *Eleven som aktør; Fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oecd. (2010). Overcoming school failure: Policies that work Vol. 2010. *OECD Project Description* Lastet ned fra <https://www.oecd.org/edu/school/45171670.pdf>
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Lastet ned fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1.
- Petrosino, A., Morgan, C., Fronius, T. A., Tanner-Smith, E. E. & Boruch, R. F. (2012). Interventions in Developing Nations for Improving Primary and Secondary School Enrollment of Children: A Systematic Review Vol. 19. *Campbell Systematic Reviews* Lastet ned fra <http://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1253986429300&lang=no&pagename=kunnskapscenter%2FHovedsidemal>
- Raaum, J. (2014). Prosjektrapport Ny GIV 2010–2013 *Prosjektrapport* Lastet ned fra https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/prosjektrapport_nygiv_2010_2013_8mb.pdf

- . Rammeverk for bedre gjennomføring i videregående opplæring [bilde]. (2016) Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/rammeverk.pdf>
- Regjeringen. (2015). Innfører fraværsgrense i videregående skoler Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fravarsgrense/id2423161/>
- Regjeringen. (2016a). Ny fraværsgrense i videregående skole fra i høst Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-fravarsgrense-i-videregaende-skole-fra-i-host/id2505770/>
- Regjeringen. (2016b). Ny fraværsgrense i videregående skole fra i høst Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/ny-fravarsgrense-i-videregaende-skole-fra-i-host/id2505770/>
- Regjeringen. (2016c). Ny GIV 2010-2013 Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/Ny-GIV-2010-2013/id2010091/>
- Regjeringen. (2016d). Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>
- Rumberger, R. W. (1995). Dropping out of Middle School: A Multilevel Analysis of Students and Schools. *American Educational Research Journal*, 32(3), 583-625. Lastet ned fra <http://www.jstor.org/stable/1163325>
- Rumberger, R. W. (2011). Dropping Out. *Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done about It* Lastet ned fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/agder/detail.action?docID=3300999>
- Rumberger, R. W. & Lamb, S. (2003). The early employment and further education experiences of high school dropouts: a comparative study of the United States and Australia. *Economics of Education Review*, 22(4), 353-366. Lastet ned fra doi:10.1016/S0272-7757(02)00038-9
- Sandberg, N. & Høst, H. (2009). Videregående opplærings historie. I E. Markussen (red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle* (s. 27-53). Fagernes: Cappelen Akademiske Forlag.
- St.Meld. Nr. 30. (2003-2004). *Kultur for læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet Lastet ned fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/988cdb018ac24eb0a0cf95943e6cdb61/no/pdfs/stm200320040030000dddpdfs.pdf>.
- Statistisk Sentralbyrå. (2016a). Gjennomføring i videregående opplæring, 2010-2015 Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02?fane=om#content>
- Statistisk Sentralbyrå. (2016b). Gjennomføring i videregående opplæring, 2010-2015 Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02#content>
- Tanner-Smith, E. E. & Wilson, S. J. (2013). A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism. *Prevention Science*, 14(5), 468-478. Lastet ned fra doi:10.1007/s11121-012-0330-1

- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanningsdirektoratet. (2016a). Fravær i videregående skole Hentet fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vitnema/fravar-i-videregaende-skole/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016b). *Fraværsgrense*. (Udir-3-2016). Lastet ned fra <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/finn-regelverk/etter-tema/Vitnema/fravarsgrense---udir-3-2016/>.
- Utdanningsdirektoratet. (2016c). Gjennomføring i videregående opplæring Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/Gjennomforingsbarometer/>
- Wehlage, G. G., Rutter, R. A. & Turnbaugh, A. (1987). Educational Leadership. *A Program Model for At-Risk High School Students*, 44(6), 70-74. Lastet ned fra <http://web.a.ebscohost.com/ehost/pdfviewer/pdfviewer?sid=7e83e490-00f5-4a27-8ae2-bfff75829ea6%40sessionmgr4007&vid=9&hid=4114>
- Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K. & Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth Vol. 8. *Campbell Systematic Reviews* Lastet ned fra https://www.campbellcollaboration.org/media/k2/attachments/Wilson_Dropout_Review.pdf
- Wollscheid, S. (2010). Språk, stimulans og læringslyst Vol. 12. *Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten* Lastet ned fra <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2010/Spraak-stimulans-og-laeringslyst-tidlig-innsats-og-tiltak-mot-frafall-i-videregaende-opplaering-gjennom-hele-oppveksten>

Vedlegg 1: Begrepsforklaring

I oppgaven fremkommer det hyppig bruk av sentrale begreper. Derfor er det nødvendig å definere disse. På den måten begrepene er definert her er slik begrepene forstås i oppgaven min.

Videregående opplæring: “Ungdom som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring, har etter søknad rett til tre års heiltids videregående opplæring.” (jf. § 3-1. første ledd i Opplæringslova, 1998). Den videregående opplæringen skal føre til at elever som fullfører skal få en formell studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse. For å få studiekompetanse må elever ha fullført og bestått tre år i den videregående opplæringen. Yrkeskompetanse omhandler elever som går yrkesfag eller fagopplæring. Fagopplæringen omfatter normalt to års opplæring i skolen og ett eller to år i bedrift (Opplæringslova, 1998).

Frafall: Frafall kan defineres som elever som ikke fullfører den videregående opplæringen. Det er mulig å skille mellom to ulike grupper frafallende elever. Den første gruppen er elever som faller fra utdanningen uten å fullføre alle årene i videregående opplæring. Den andre gruppen gjelder elever som gjennomfører alle årene som forventes av dem i videregående opplæring, men ikke består avsluttende eksamen eller fag gjennom skoleløpet (Markussen, Frøseth, Sandberg, Lødding & Borgen, 2011). Det er likevel noen ulikheter i definisjonen av begrepet. Finn (1989) forklarer frafall som elever som slutter å gå på skolen, uavhengig om de kommer tilbake for å fullføre sin opplæring senere år.

Fravær: Fravær er når elever ikke møter opp til undervisningstimer. Det vil si at de er fraværende eller ikke til stedet der det forventes at de er. “Several scholars have posited that school absenteeism may best be understood within the context of school engagement, such that there is a continuum of school engagement ranging from full engagement to school dropout, with absenteeism located somewhere along that continuum.” (Tanner-Smith & Wilson, 2013, s. 469).

Forebygging tiltak og intervensjonsprogrammer: Tiltak er et bredt definert begrep som handler om inngrep i handlinger utført med den eksplisitte forventning om at det vil redusere et utfall. I denne oppgavens sammenheng nevnes tiltak for økt gjennomføring og tiltak mot frafall i videregående opplæring. Støtteberettigede tiltak kan være både skolebaserte og samfunnsbaserte (Tanner-Smith & Wilson, 2013).

Metaanalyse: Metaanalyse er en form for systematisk litteraturstudie, der en samler data fra flere studier. Samlingen av data muliggjør analyse av et større datamateriale (Forsberg & Wengström, 2016).

Systematisk kunnskapsoversikt: *“Systematiske kunnskapsoversikter eller –oppsummeringar er ein eigen forskingssjanger som skal bidra til å sikre eit robust kunnskapsgrunnlag for betre politikktutforming og tiltak i sektoren. Fordelen er at dei gir eit meir solid kunnskapsgrunnlag for praktiske avgjersler enn enkeltstudier der forskarane ofte kan konkludere forskjellig.”* (Kunnskapssenter for Utdanning, 2014, uten sidetall).

Eksperimentelt forskningsdesign eller randomiserte studier: Eksperimentelle studier regnes som den beste og mest pålitelige forskningsmetoden dersom målet med forskningen er å måle effekten av et tiltak (Lillejord et al., 2015). Denne metoden tar ofte sikte på å sammenligne grupper, en tilfeldig testgruppe og en kontrollgruppe. Testgruppen får implementert tiltaket i uvitenhet, mens kontrollgruppen ikke får innsatt tiltak. Forsøket går over en tidsperiode. Etter forsøket sammenlignes resultatene for de to gruppene for å se om tiltaket har hatt effekt eller ikke (Kunnskapssenter for Utdanning, 2014).

Kvasi- eksperimentelt forskningsdesign: I noen tilfeller er det ikke mulig å gjennomføre randomiserte kontrolløk. Da kan kvasi-eksperimentelt forskningsdesign brukes. I slike forsøk finner forskeren en kontrollgruppe som er mest mulig lik forsøksgruppen. Her er altså testgruppen ikke tilfeldig utvalg, men derimot valgt på bakgrunn av likhet til kontrollgruppen. Det kan for eksempel være sammenligning av en skole som har innført et forebyggende tiltak mot frafall, men en skole som ikke har innført tiltaket. Utfordringen i denne metoden er å dokumentere at testgruppen og kontrollgruppen lar seg sammenligne, slik at konklusjonen kan forklares med en viss grad av sikkerhet at det er tiltaket, og ikke andre variabler som forklarer effekten (Lillejord et al., 2015).

Effektstudier: *“Dei fleste studia som inngår i ein systematisk kunnskapsoversikt, er effektstudiar der ein har undersøkt verknaden av ein intervensjon eller eit tiltak. Eit døme på ein intervensjon kan være utprøving av eit nytt mobbeprogram eller ein ny undervisningsmetode.”* (Kunnskapssenter for Utdanning, 2014, uten sidetall).

Systemisk forståelse: En helhetlig og prosessorientert forståelse.

Vedlegg 2: Vurderingsskjema

| Navn og årstall | Studie | Formål | Inklusjon | Kvalitet | Videregående skole | Praktisk forhold | Tiltak mot frafall | Relevant |
|--|---|--------|-----------|----------|--------------------|------------------|--------------------|----------|
| Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry og Morrison (2011) | Systematisk kunnskapsoversikt (metaanalyse) | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |
| Tanner-Smith og Wilson (2013) | Systematisk kunnskapsoversikt (metaanalyse) | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |
| Petrosino, Morgan, Fronius, Tanner-Smith og Boruch (2012) | Systematisk kunnskapsoversikt | JA | JA | JA | JA | JA | NEI | NEI |
| Freeman og Simonsen (2015) | Forskningssoppsummering | | | | | | | |
| Markussen (2010) | Forskningssoppsummering | | | | | | | |
| B. R. Maynard, McCrea, Pigott og Kelly (2012) | Systematisk kunnskapsoversikt (metaanalyse) | JA | JA | JA | JA | JA | NEI | NEI |
| Lillejord et al. (2015) | Systematisk kunnskapsoversikt (metaanalyse) | JA | JA | JA | JA | JA | JA | JA |
| Kremer, Maynard, Polanin, Vaughn og Sarteschi (2015) | Systematisk kunnskapsoversikt (metaanalyse) | JA | JA | JA | JA | NEI | NEI | NEI |
| B. R. M. Maynard, Kathrine Tyson, Pigott og Kelly (2013) | Systematisk kunnskapsoversikt (metaanalyse) | JA | JA | JA | JA | JA | NEI | NEI |
| Surphen, Ford og Flaherty (2010) | Forskningssoppsummering | | | | | | | |

Vedlegg 3: Fullstendig oversikt over forskning

"Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth." (Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry & Morrison, 2011).

"A Meta-analysis of the Effects of Dropout Prevention Programs on School Absenteeism." (Tanner-Smith & Wilson, 2013).

"Interventions in Developing Nations for Improving Primary and Secondary School Enrollment of Children: A Systematic Review." (Petrosino, Morgan, Fronius, Tanner-Smith & Boruch, 2012).

"Examining the Impact of Policy and Practice Interventions on High School Dropout and School Completion Rates: A Systematic Review of the Literature." (Freeman & Simonsen, 2015).

"Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden." (Markussen, 2010).

"Indicated truancy interventions: Effects on school attendance among chronic truant students." (B. R. Maynard, Mccrea, Pigott & Kelly, 2012).

"Frafall i videregående opplæring." (Lillejord et al., 2015).

"Effects of After-School Programs with At-Risk Youth on Attendance and Externalizing Behaviors: A Systematic Review and Meta-Analysis." (Kremer, Maynard, Polanin, Vaughn & Sarteschi, 2015).

"Indicated Truancy Interventions for Chronic Truant Students." (B. R. M. Maynard, Kathrine Tyson, Pigott & Kelly, 2013).

"Truancy Interventions: A Review of the Research Literature." (Sutphen, Ford & Flaherty, 2010).

Vedlegg 4: Intervjuguide

INTERVJUGUIDE

Tema: Frafall i videregående skole

Jeg skal gjennomføre en empirisk forskning i videregående skole, der jeg vil fange opp elevers tanker, meninger og erfaringer rundt frafallsproblematikken og tiltak som settes i gang i skolen for å redusere frafallet. Jeg ønsker å innhente data gjennom fokusgruppe- intervju, der bruk av båndopptaker vil bli nødvendig. Resultatene vil bli behandlet anonymt, og intervjuene slettet etter at prosjektet er avsluttet.

- 1) Hvilke tanker har dere om frafall i videregående skole?

- 2) Hvorfor tror dere at noen elever slutter på skolen?

- 3) Hvordan synes dere disse tiltakene fungerer i praksis?
 - a) Samarbeid mellom ungdomsskole og videregående? (tidlig frafallsbyggende arbeid og overganger)

 - b) Aksept for ulikheter og variasjon i arbeids- og tilegnelsesmåter?

 - c) Tilrettelegging for enkeltindivider og tilpasset opplæring?

- 4) Hvilke tanker og meninger har dere rundt den nye fraværsgrensen på 10 %?

- 5) Tror dere at holdningene til elever endres i forhold til fravær på grunn av 10 %- regelen, eller blir det bare mer administrativt papirarbeid?

Vedlegg 5: NSD Godkjenning



Andrea Stefanie Hillen
Institutt for pedagogikk Universitetet i Agder
Serviceboks 422
4604 KRISTIANSAND S

Vår dato: 09.03.2017

Vår ref: 52563 / 3 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 27.01.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

| | |
|-----------------------------|--|
| 52563 | <i>Frafall i videregående skole</i> |
| <i>Behandlingsansvarlig</i> | <i>Universitetet i Agder, ved institusjonens øverste leder</i> |
| <i>Daglig ansvarlig</i> | <i>Andrea Stefanie Hillen</i> |
| <i>Student</i> | <i>Elisabeth Dyrstad</i> |

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, ombudets kommentarer samt personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://pvo.nsd.no/prosjekt>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 15.05.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 24 10

Vedlegg: Prosjektvurdering

Dokumenter er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

“Frafall i videregående skole”

Bakgrunn og formål

Kjære rektor / elev i videregående skole.

Jeg studerer Pedagogikk ved Universitetet i Agder, og jeg skal våren 2017 skrive min masteravhandling om temaet: Frafall i videregående skole. Oppgavens problemstilling vil belyse følgende:

Hvordan/på hvilke måter kan innføringen av ny fraværsgrense (10 %) redusere frafall i norske videregående skoler, og hva mener elevene i skolen selv om tiltakene som skal forhindre frafall?

Tema et er aktuelt og viktig for å se nærmere på fenomenet om frafall. Det finnes lite forskning ut fra elevenes egne perspektiver. Tema er dagsaktuelt, på tross av at det langt ifra er en ny problematikk. Det som derimot er en ny utfordring på feltet er den nylige introduserte fraværsgrensen på om lag 10 prosent, som ble satt i gang høsten 2016.

Hva innebærer deltakelse i studien?

I forskning min vil jeg se på elevers tanker, meninger og erfaringer rundt hvordan ulike tiltak i skolen er med på å redusere antallet elever som dropper ut. I tillegg skal jeg undersøke om hva elevenes erfaringer rundt den nye fraværsgrensen er. Gjennom 5 spørsmål vil jeg i min forskning få elevene til å diskutere og dele tanker med hverandre gjennom et kvalitativt fokusgruppe- intervju. Fokusgruppen(e) kan være bestående av 6-10 elever over 18 år, gjerne

elever som ønsker å dele, og som til sammen gjenspeiler klassen som helhet. Avsatt tid er maks 45 minutter, dersom det er mulig for dere.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Informasjonene som kommer fram gjennom intervjuene vil bli tatt opp ved lydopptak. Informasjonen er kun tilgjengelig for forsker av prosjektet (meg), og vil bli slettet så fort intervjuene er transkribert. Jeg er interessert i elevenes tanker, meninger og erfaringer rundt emnet. Kjønn og alder vil kun nevnes dersom det finnes hensiktsmessig for oppgavens helhet.

Skole, personnavn og eventuelt annet vil bli anonymisert og unnlatt offentligheten.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 15.05.2017.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Med vennlig hilsen:

Elisabeth Dyrstad

Mob.nr: 47757605

Epost: elisabeth_013(at)hotmail.com

Adresse: Kaserneveien 28, 4630 Kr. sand

Veileder:

stefanie.a.hillen(at)uia.no

Telefon: 38141173

Dr. rer pol. Stefanie A. Hillen

Institutt for Pedagogikk

Universitet i Agder

4604 Kristiansand