

Hvilke områder er sentrale for forebyggende innsats i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring?

En kvalitativ undersøkelse blant 7 tidligere elever
som ikke har gjennomført videregående opplæring

ARNE MOWATT HAUGLAND

VEILEDER
Morten Øgård

Universitetet i Agder, 2017
Fakultet for samfunnsvitenskap
Institutt for statsvitenskap og ledelse



Forord

Først og fremst vil jeg takke de syv respondentene som sa seg villig til å bli intervjuet i forbindelse med dette masterprosjektet. Dere er mine helter! Dere har fortalt meg en usminket historie om hvordan deres skolehverdag var, og hvordan det var å gå fra ungdomsskolen og over til videregående skole. Takk for deres ærlighet og oppriktighet!

Professor Morten Øgård, jeg har opplevd å få veiledning ved mange anledninger i mitt yrkesaktive liv, men dette er definitivt den beste veiledningen jeg noen sinne har fått! Kombinasjonen av konstruktive tilbakemelding, faglig integritet og gode dytt i ryggen gjorde at jeg fikk levert. Du forstod problemstillingen min til og klarte å få meg i gang, jeg skylder deg en stor takk!

Universitetet i Agder, avdeling for Institutt for psykososial helse og prosjektet Helse, levekår og levevaner blant unge uten arbeid og skole (HELLAS). Takk for faglige innspill og muligheten for å koble meg på noe større enn bare min egen oppgave!

Siri, takk for din urokkelige tro på meg om, at dette kom til å gå bra!

Kristiansand, desember 2017

Sammendrag

Frafall fra videregående opplæring er ansett som et stort samfunnsproblem i Norge, og nærmere 3 av 10 elever fullfører ikke videregående opplæring innen 5 år. Konsekvensene av frafall er store for både individ og samfunn. En av konsekvensene er at unge voksne uten studie- eller yrkeskompetanse får vanskeligheter i et arbeidsmarked som krever stadig mer høykompetent arbeidskraft. Frafallet har mange årsaker og det finnes ingen enkel løsning på dette. Det har derfor blitt gjort en rekke studier for å utforske mulige årsaker til frafall de siste årene. Eksisterende forskning har primært vært rettet mot den videregående opplæring, og få studier har undersøkt hva som kan gjøres i grunnskolen for å forebygge frafall.

Hensikten med denne studien er å utforske hvilke tiltak som er sentrale for forebyggende innsats i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring. Studien tar utgangspunkt i de subjektive fortellingene til syv unge voksne som ikke har fullført videregående opplæring, og deres beskrivelser av hva som kan ha bidratt til at de falt fra utdanningsløpet.

Studien har anvendt kvalitative intervjuer med vekt på å utforske informantenes historier, og er induktiv i tilnærmingen. Informantene ble stilt spørsmål om deres erfaringer og opplevelse av ungdomsskolen og hvilke sammenhenger de så mellom eget frafall i videregående opplæring og tiden på ungdomsskolen.

I intervjuene ble det identifisert syv funn som kunne trekkes frem som mulige årsaker til frafall i videregående opplæring; forholdet til medelever, mobbing på skolen, forholdet til læreren, opplevelse av læringsutbytte, støtte fra foreldre, samarbeid mellom hjem og skole og rådgiving på ungdomsskolen. Mobbing fremstår som det tydeligst årsaken til frafall i denne studien.

Funnene drøftes i lys av Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori, ulike kategorier av forebyggende strategier, og avslutningsvis skisseres det en policy for skoleledere i ungdomsskolen for å forebygge frafall i videregående skole. Policyen er bestående av 5 punkter og ment som et mulig styringsverktøy for skoleledere. De fem punktene er; Høyere tilstedeværelse i friminuttene, tettere dialog med hjemmet, styrket elevsyn, innføring av Klassens time og styrking av rådgivertjenesten ved skolene.

Nøkkelord:

Frafall, videregående skole, ungdomsskole, frafallsforebygging

Abstract

Dropout is considered a major social problem in Norway, and approximately 3 out of 10 students do not finish upper secondary school within 5 years. The consequences of dropout are negative for both individuals and society. One of the consequences is that young adults without secondary education may be experiencing difficulties getting in to a labour market that increasingly requires highly-skilled labor. There are many reasons why students drop out of school, and there are no easy solutions. Therefore, a number of studies have been exploring possible causes for drop out in the recent years. Existing research has primarily been aimed at upper secondary school, and few studies have investigated what can be done in lower secondary school to prevent dropouts.

The purpose of this study is to explore which areas are key subjects to prevent efforts in the lower secondary school to increase the implementation of higher education. The study is based on the subjective narratives of seven young adults who have not completed upper secondary school, and their descriptions of what may have caused them to drop out of upper secondary school.

The study has used qualitative interviews with an emphasis on exploring the stories of the informants, and is inductive in the approach. The informants were questioned about their experiences at the lower secondary school in correlation to their own drop out in upper secondary school.

In the interviews, six topics were identified as possible reasons for dropout; relationship with fellow students, bullying at school, the relationship with the teacher, learning outcomes, parenting support and counseling in the lower secondary school. The study proposes that bullying is the most obvious reason for dropout.

The findings are discussed in light of Urie Bronfenbrenner's Ecological System Theory of Development (1979). Hence a policy for school leaders in upper secondary school to prevent dropout in upper secondary school is proposed. The policy consists of 5 points and is intended as a possible management tool for school leaders in the lower secondary school. The five points are: Higher presence of adults during break time at school, closer dialogue with the home, change in student view, introduction of a lesson called Students class and strengthening of the advisory service at schools.

Key word:

Dropout, upper secondary education, lower secondary school, dropout prevention

Forord

Sammendrag norsk

Abstract

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1. Innledning	1
1.1 Tema og problemstilling	1
1.2 Prosjekttilknytning.....	2
1.3 Problemstilling og avgrensning.....	2
1.4 Oppgavens videre oppbygging.....	3
Kapittel 2. Hva vet vi om frafall i den videregående skole?	5
2.1 Frafall i videregående skole	5
2.2 Hvem faller fra i videregående opplæring?	5
2.3 Hva er konsekvensene av frafall?	6
2.3.1 Samfunnsøkonomiske konsekvenser.....	6
2.3.2 Konsekvenser for individet	7
2.4 Frafall og tall	7
2.5 Forebyggende arbeid rundt frafall – sentrale føringer	8
2.5.1 Reform 94 og Oppfølgingstjenesten.....	9
2.5.2 Gull av gråstein (Hernes, 2010). Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring.....	9
2.5.3 Stortingsmelding nr. 16 (2006 – 2007) «... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring»	10
2.5.4 Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen	10
2.5.5 Stortingsmelding nr. 44 (2008 – 2009) Utdanningslinja.....	10
2.6 Når starter frafallet?	11
Kapittel 3. Teoretisk perspektiv og eksisterende forskning	12
3.1 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979).....	12
3.1.1 Mikronivået	12
3.1.2 Mesonivået.....	12
3.1.3 Eksonivået.....	13
3.1.4 Makronivået	13
3.1.5 Krononivået.....	13
3.2 Forebyggende strategier	14
3.2.1 Universelle tiltak i forebygging.....	14
3.2.2 Selektive tiltak i forebygging	14
3.2.3 Indikative tiltak i forebygging	15

3.3	Gjennomgang av eksisterende forskning i forhold til sentrale forhold som kan påvirke frafall i skolen	15
3.4	Forholdet mellom elever på skolen	15
3.5	Krenkelser og mobbing.....	17
3.5.1	Hvor skjer mobbing og krenkelser?	17
3.5.2	Hva sier lovverket om mobbing og krenkende adferd på skolen?.....	18
3.5.3.	Omfanget av mobbing.....	19
3.5.4.	Helsemessige og skolefaglige konsekvenser av mobbing på skolen.....	19
3.5.5.	Mobbing og frafall	20
3.5	Forholdet til lærerne på skolen.....	20
3.7	Læringsutbytte på skolen.....	22
3.7	Rådgivning og utdanningsvalg- overgang til videregående skole.....	25
3.8	Samarbeid mellom hjem og skole.....	27
3.9	Støtte fra foreldre.....	29
Kapittel 4.	Metode	31
4.1	Valg av forskningsdesign	31
4.2	Den induktive metode i et kvalitativt studie	32
4.3	Utfordringer med å finne respondenter - Forberedelse til intervju og intervjuguide	33
4.4	Utvalg av informanter	34
4.5	Intervjusituasjon og gjennomføring	34
4.6	Opptak og transkribering.....	36
4.7	Analyse.....	36
4.8	Min rolle som forsker/analyseprosessen – etiske refleksjoner.....	37
4.9	Validitet, reliabilitet og generalisering/overføringsverdi.....	38
4.9.1	Validitet.....	38
4.9.2	Reliabilitet.....	41
4.9.3	Generalisering/overføringsverdi.....	41
Kapittel 5.	Presentasjon av funn og drøftinger	43
5.1	Forholdet til elevene på skolen – funn.....	43
5.1.1	Forholdet til elevene på skolen – drøfting.....	46
5.2	Krenkelser og mobbing - funn	48
5.2.1	Krenkende adferd	48
5.2.2	Hvem var krenker?	49
5.2.3	Hvor skjedde krenking?	49
5.2.4	Hva gjorde de voksne på skolen?	50
5.2.5	Hvordan påvirket dette ungdomsskolen og frafall?	51

5.2.6	Krenkelser og mobbing – drøfting.....	52
5.3	Forholdet til lærerne på skolen – funn	53
5.3.1	Forholdet til lærerne på skolen – drøfting	57
5.4	Læringsutbytte på skolen - funn	58
5.4.1	Opplevelsen av spesialundervisning	61
5.4.2	Læringsutbytte på skolen – drøfting.....	62
5.5	Rådgivning og utdanningsvalg - overgang til videregående skole – funn.....	64
5.5.1	Rådgivning og utdanningsvalg. Overgang til videregående skole – drøfting...	66
5.6	Støtte fra foreldre - funn.....	68
5.6.1	Foreldres støtte – drøfting.....	69
5.7	Hjem-skole samarbeid	70
5.7.1	Samarbeid mellom hjem og skole – drøfting.....	72
Kapittel 6. Avslutning.....		73
6.1	Hva har studien fortalt oss om frafallsproblematikk, og hvor går veien videre?....	73
6.1.1	Hva var forskningsspørsmålet mitt?.....	73
6.1.2	Hvordan gikk jeg frem?	73
6.1.3	Hva har studie fortalt oss om frafallsproblematikk og hvor går veien videre?	74
6.2	Metodediskusjon	75
6.2.1	Metodekritikk	75
6.2.2	Egenkritikk av intervju og intervjuguide.....	76
6.2.3	Egenkritikk av analyse	76
6.3	Et mulig styringsverktøy for skoleledere - en policy på 5 punkter.....	77
6.3.1	Høyere tilstedeværelse i friminutt – universelle tiltak.....	77
6.3.2	Tettere dialog med hjemmet – selektiv tiltak.....	77
6.3.3	Elevsyn - universelle tiltak.....	78
6.3.4	Innføring av Klassens time – universelle tiltak.....	78
6.3.5	Styrking av rådgiving – selektivt tiltak	79
6.4	Videre forskning.....	79
Litteraturhenvisninger.....		81
Vedlegg:.....		91
Vedlegg nr 1.....		91
Intervjuguide til elever eller tidligere elever som har droppet ut av videregående skole.....		91
Vedlegg nr 2.....		93
Informasjon og samtykkeerklæring		93

Kapittel 1. Innledning

I dette kapitelet vil jeg si litt om tema og problemstilling, beskrive prosjekttilknytning til eksisterende prosjekt ved Universitetet i Agder, gjøre rede for problemstilling og avgrensing samt fortelle om oppgavens videre oppbygging.

1.1 Tema og problemstilling

De siste årene er det skrevet flere rapporter om frafallet i videregående opplæring (Lillejord et al. 2015, Falch og Nyhus 2009, Falch et al. 2010). Dette har vært rapporter om hva som er årsaken til frafall, hvordan man skal arbeide på videregående skole med dem som står i faresonen for å falle ut, og hvordan hjelpe dem som er kommet så langt at de har avbrutt skolegangen.

Min antagelse har vært at frafallet ikke alltid begynner i videregående opplæring, men starter tidligere. Det må inn tiltak på tidligere stadier av utdanningen. Jeg er selv rektor ved en ungdomsskole, og jeg er klar over at det er mulig at jeg kaster stein i glasshus og skaper mer arbeid for meg selv, men jeg kan ikke la være å tenke at frafallet i videregående skole begynte på en ungdomsskole hvor jeg arbeider eller har arbeidet. Er det noe jeg kunne ha gjort for å forhindre at elever faller fra? Er det noe jeg kunne sagt eller gjort? Kunne det blitt satt inn tiltak som kunne begrenset omfanget og skaden som frafall fører til hos den enkelte? Den samfunnsmessige kostnaden er en ting, men konsekvensene for personen som faller fra vil for mange oppleves som meget høy.

Det er to grunner til at jeg valgte dette temaet. For det første vet jeg hva det vil si å være i risikogruppen for frafall siden jeg har sterk dysleksi, eller ordblindhet som man kalte det på 1980 tallet. I løpet av tenårene gikk jeg både på ordinær ungdomsskole og spesialskole siden jeg hadde store skrivevansker.

Den andre grunnen for at jeg valgte dette temaet og metoden, var at stemmene måtte høres! Stemmene til dem som falt fra. I teaterstykket "Jeppe på Bjerget", det klassiske stykket av Ludvig Holberg sier den stakkarslige Jeppe, som søker trøst i flasken at "Alle vet at Jeppe drikker, men ingen vet hvorfor Jeppe drikker". Som rektor hører man ofte at man må være bevisst rundt frafallsproblematikken og hva kostnadene og konsekvensene for individet og samfunnet er.

Dette er meget viktig, og noe som man skal holde høyt, men tenk om man fikk personer som hadde opplevd frafall i videregående skole til å snakke om hva som var grunnen til at de sluttet?

Ikke som i en kvantitativ metode med spørreskjema og avkryssing, men gjennom at de fortalte sin historie. Tenk om de kunne sagt noe til meg som rektor om hva de mener vi burde vært gjort for dem på ungdomsskolen for at de skulle klare å gjennomføre videregående skole?

Ville de fortelle meg historier om hvordan deres hverdag utartet seg? Ville jeg få et glimt av noe mer enn tidligere elever på en ungdomsskole som ikke orket eller gadd å gjennomføre videregående opplæring? Ville det primært være faglige årsaker til frafallet, eller var det et mer sammensatt bilde som ville komme frem? Ville jeg finne hendelser som handlet om skolehverdagen eller oppfølging på skolen som ville forklare noe av frafallet? Eller ville man finne mangler i skolesystemet som bidro til at frafallet skjedde?

1.2 Prosjekttilknytning

Ved Universitetet i Agder, Fakultet for Helse - og idrettsvitenskap er det etablert et prosjekt som heter «Helse, levekår og levevaner blant unge utenfor arbeid og skole» (HELLAS). Formål med dette prosjektet er å utvikle kunnskap om helse, levekår og levevaner blant ungdom som ikke er i varig arbeid eller ordinært studieforløp, og gjennom dette bidra til en langsiktig kompetanse- og kunnskapsoppbygging for utvikling av politikk, forvaltning og tjenester innenfor velferdsfeltet. Prosjektet har både regionale nasjonale og internasjonale samarbeidspartnere.

Målgruppen for prosjektet er unge utenfor arbeid og skole, sammenfallende med målgruppen for den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten.

Prosjektet har så langt gjennomført flere fokusgruppeintervju med unge og tjenesteytere, samt en spørreundersøkelse (n=105). I tillegg er det gjennomført individuelle intervjuer i 2017, hvor informantene rekrutteres gjennom fylkeskommunal oppfølgingstjeneste eller andre tjenester for målgruppen.

Det er denne siste delen datainnsamlingen av HELLAS-prosjektet som denne masteroppgaven har fått anledning til å koble seg på. Det er flere mastergradsprosjekter tilknyttet HELLAS-prosjektet, både fra Institutt for psykososial helse og Institutt for folkehelse- og ernæring, med ulike problemstillinger innenfor den overordnede rammen. I tillegg er det flere forskere fra Universitetet i Agder som arbeider med materialet. Prosjektet, inkludert samtykkeskjema, har vært vurdert og godkjent av Regional Etisk Komite for medisin og helsefaglig forskningsetikk.

1.3 Problemstilling og avgrensning

Problemstillingen er «*Hvilke områder er sentrale for forebyggende innsats i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring?*»

Problematikken og utfordringen knyttet til frafall i den videregående skole er stor og kompleks. Det er gjort flere forskningsprosjekter og studier (NOU 2016:7, Hernes 2010, Lillejord et al.2015) på dette arbeidet og flere instanser som Kunnskapsdepartementet (Lillejord 2015) og Utdanningsdirektoratet (Buland og Havn, 2007) har tydelige meninger om hva frafall er, hvordan det oppstår og hva

konsekvensene er på individnivå og samfunnsmessig nivå. Dette har gjort at man de seinere årene har fått et større og bredere bilde av frafallsproblematikken enn hva man hadde for bare 10 år siden (NOU 2016:7)

Masteroppgavens fokus er de syv respondentene narrative og deres erfaringer knyttet til frafall og hva som kan ha påvirket deres historie rundt dette. Dette vil forhåpentligvis hele oppgaven bære preg av, både i forhold til vektig av teori, metode, empiri og analyse.

Hovedvekten er ikke lagt på å oppsummere eksisterende teori rundt frafallsproblematikk. Målet er å få frem hvilke områder som er sentrale for forebyggende innsats i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring gjennom å lytte til syv historier. De syv narrative har fått stor plass og det er brukt mange sitat fra intervjuene for å få frem deres opplevelse, erfaring, tolkning og forståelse av deres historie. Dette innebærer at den teoretiske forankringen i oppgaven vil være tilstede, men på ingen måte dominere fremstillingen.

Opgaven viser kun et lite bilde av frafallsproblematikken. Den gir et innblikk i syv ulike personers erfaring og opplevelser med barneskole, ungdomsskole, videregående skole og opplevelsen av frafall. På den måten vil man kunne belyse og drøfte områder som er sentrale for forebyggende innsats i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring.

1.4 Oppgavens videre oppbygging

Opgavens videre oppbyggingen: I kapittel 2 presenteres en oversikt over hva vi vet om frafallet i den videregående opplæring. Hva frafall i videregående opplæring er, hvem som faller fra i videregående skole, konsekvenser av frafall, tidligere og eksisterende forebyggende arbeid i videregående opplæring og i ungdomsskolen og når frafallet starter.

I kapittel 3 presenteres teorien til Urie Bronfenbrenners, den utviklingsøkologiske modell og det gjøres rede for ulike kategorier av forebyggende strategier. Gjennom å bruke Bronfenbrenners modell ønsker jeg å vise kompleksiteten i arbeidet om å forebygge frafall. Frafall handler ikke om faktorer i et system, men om flere systemer som påvirker hverandre. Videre blir det presentert eksisterende forskning på frafall i videregående skole, og dette kobles opp mot Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og kategorisering av forebyggende strategier. Temaområdene som gjennomgås er i tråd med funn fra denne studien som beskrives i kapittel 5, og utvalget av tema begrunnes med bakgrunn i at studien har en induktiv tilnærming (se kap.4.2).

I kapittel 4 presenteres forskningsdesignet som er brukt. Her presenterer den kvalitative metode og induktiv tilnærming. Videre forteller jeg om intervjuene, intervjuguide og hvordan jeg gikk frem i denne prosessen.

I kapitel 5 blir det gitt en presentasjon av følgende syv funn med pålydende drøftinger. Forholdet til elevene på skolen, mobbing, forholdet til lærerne på skolen, læringsutbytte på skolen, rådgivning og utdanningsvalg, støtte fra hjemmet og hjem-skole samarbeid.

Kapitel 6 er avslutningskapitlet. Her blir det gitt en oppsummering av oppgaven gjennom fire punkter. Kapitlet inneholder en oversikt over hva studie har fortalt oss om frafallsproblematikken, en metodediskusjon, et forslag til mulig styringsverktøy for skoleledere og forslag til videre forskning.

Kapittel 2. Hva vet vi om frafall i den videregående skole?

2.1 Frafall i videregående skole

De siste 10 årene har det vært mye fokus på frafall i videregående opplæring. Rundt 70% av hvert årskull fullfører innen 5 år. Etter 10 år har antall elever som har gjennomført videregående utdanning økt med 7% (Utdanningsdirektoratet 2013).

Frafall har mange ulike konsekvenser. Det har blant annet en samfunnsmessig kostnad på rundt 5 milliarder kroner pr årskull (Hernes 2010), samt tap av verdifull arbeidskraft for samfunnet. For det enkelte menneske som opplever å komme i det vi kan definere som en marginalisert posisjon, kan frafall få store konsekvenser (Falch og Nyhus 2011). Eksempler på dette reduserte muligheter til yrkesdeltakelse og arbeidsliv, og risikoen for uføretrygd, dårligere levekår og redusert helse (Michaud et al. 1998). Mer om dette i punkt 2.3.2.

Frafall har mange årsaker, og det finnes ikke en universalløsning på dette problemet (Buland og Mathisen 2014). Erfaringer fra satsninger som har rettet seg mot elever som er i riskogrupper eller er i ferd med å falle fra, er at det kreves heterogene og fleksible løsninger for å imøtekomme den enkeltes behov (Buland og Mathisen 2014). Ut i fra Buland og Mathisen (2014) sin forskning kan det virke som at arbeidet rundt frafall bør deles inn i tre kategorier: universelle tiltak, selektive tiltak og indikative tiltak. Dette beskrives mer i punkt 3.2.

2.2 Hvem faller fra i videregående opplæring?

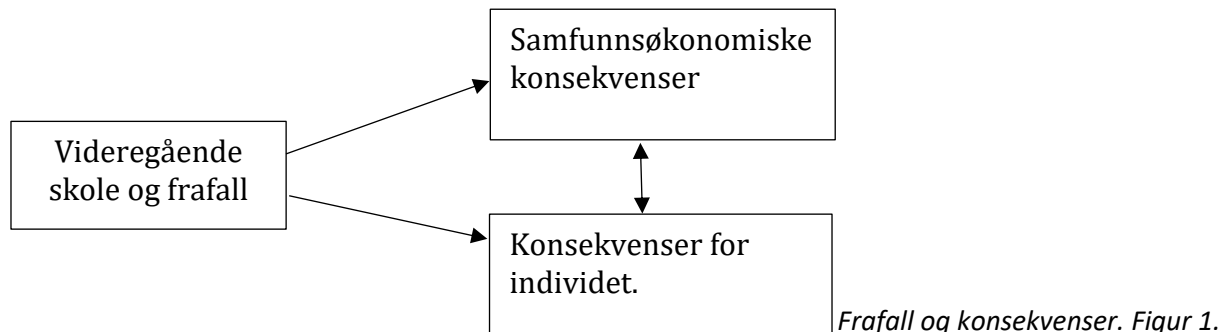
Alle elever i videregående opplæring har mulighet til å slutte i løpet av den tiden de er elever ved skolen. Selv om dette kan være sant, viser enkelte studier at de viktigste årsakene til at elever opplever frafall fra videregående opplæring er skoleprestasjoner fra grunnskolen, kjønn, foreldres utdanning og minoritetsspråklig bakgrunn (Wollscheid 2010, Markussen 2010). Det er selvsagt ingen automatikk at eleven faller fra om eleven tilhører en av disse gruppene, men det betyr at eleven tilhører en riskogruppe som statistisk sett er overrepresentert blant de elevene som ikke gjennomfører videregående opplæring (Markussen 2010).

I Markussen sin studie fra 2010, viser han til at skoleprestasjoner er det enkeltforholdet som har størst betydning for gjennomføring av videregående opplæring (Markussen 2010). Studien viser også at elever med høyt fravær og opplevelsen av manglende sosiale relasjoner har større sjanse for å avbryte videregående opplæring enn de som ikke har disse kjennetegnene.

I denne masteroppgaven vil man finne representanter fra alle de nevnte risikogruppene. Noen av informantene vil være representert i flere risikogrupper, mens andre bare i en.

2.3 Hva er konsekvensene av frafall?

Dette punktet er delt i to, og tar for hvilke konsekvenser frafall har for samfunnet og hvilke konsekvenser frafallet har for individet. På noen av punktene vil konsekvensene være sammenfallende og påvirke hverandre direkte eller indirekte.



2.3.1 Samfunnsøkonomiske konsekvenser.

Frafall fra videregående opplæring har ikke bare konsekvenser for ungdommen selv, det har også konsekvenser for samfunnet. For det første vil frafall føre til svakere ferdigheter enn hos dem som fullfører videregående skole. Dette fører til at man reduserer muligheten for arbeid som krever fagkompetanse og ikke er kvalifisert for høyere utdanning. Dette kan i mange tilfeller føre til at inntektsnivået blir lavere. For samfunnet sin del betyr dette at samlet produksjon og inntekt blir lavere enn hva det kunne vært om eleven hadde fullført utdanningen (Falch, Johannsen og Strøm 2009).

For det andre kan manglende gjennomføring føre til økt behov for trygde- og støtteordninger som for eksempel gjennom NAV. Dette gjelder først og fremst hvis frafallet fører til en svakere arbeidsmarkedstilknytning. Dette er fremstår som den mest åpenbare kostnaden for samfunnet, da alternativet er å være i arbeid.

For det tredje kan de som opplever frafall i større grad enn andre etablere livsmønstre og adferd som kan være belastende både for personen dette gjelder, men også for samfunnet. Rusmisbruk, kriminalitet og sykdomsfremkallende livsstil kan være eksempler på dette. Dette er et forhold som kan være uoversiktlig og dermed vanskelig å kvantifisere, men hører hjemme under en oversikt av samfunnsøkonomiske kostnader ved frafall i Norge (Falch, Johannsen og Strøm 2009).

Kostnadene pr. person som faller fra vil variere og man kan ikke stigmatisere en hel gruppe og si at slike er det, men tendensen og funnene viser at frafall har store samfunnsøkonomisk konsekvenser for landet (Falch, Johannsen og Strøm 2009).

2.3.2 Konsekvenser for individet

Unge mennesker som ikke fullfører videregående skole får en vanskeligere start på arbeidslivet enn de med fullført utdanning, uansett linje og ferdighet (Falch, Johannsen og Strøm 2009). Som belyst i forrige punkt, er det flere samfunnsøkonomiske konsekvenser av at eleven faller fra og ikke fullfører videregående opplæring. Det er allikevel viktig at man har individet i fokus, og også kan se hvilke konsekvenser et frafall har for den enkelte.

Studier viser at de helsemessige konsekvensene av frafall kan være store, og frafall i utdanning er assosiert med både dårlige fysisk og psykisk helse (Vaughn, Salas-Wright, Maynard 2014). Dette gjelder også elever som står i fare for å oppleve frafall. En studie fant at elever med høyt fravær i videregående skole, som ofte peker seg ut som en viktig indikator på mulig frafall, hadde større utfordringer knyttet til vekt, søvnvansker, hodepine, magesmerter og tannhelse enn dem som gjennomførte videregående skole (Michaud et al., 1998). Med bakgrunn i dette er godt mulig at elever som opplever frafall i videregående skole har helseproblemer før frafallet.

En norsk undersøkelse viser at ungdom som opplever frafall i videregående opplæring har en sterk økning i risiko for å bli syk og ufør i ung alder (De Ridder et al., 2013). Dette kan påvirke individet både emosjonelt i forhold til selvbilde, økonomisk men også i samspillet med andre mennesker.

En mulig konsekvens av frafall, er at man kan oppleve manglende sosiale nettverk og dermed en manglende sosial tilhørighet i en eller flere grupper. Elever som opplever frafall har ofte en opplevelse av sosial isolasjon og opplever at det sosiale båndet til jevnaldrende er vanskelig (Gørlich et al. 2012). Konsekvensene av dette kan igjen føre til større psykiske utfordringer og opplevelsen av å bli stigmatisert og marginalisert.

Når det gjelder levevaner, kan det se ut som at elever som har falt fra videregående skole i større grad enn elever som fullfører videregående skole opplever å bli arrestert for stjeling, overfall og salg av rusmidler (Maynard et al., 2015). Økt bruk av rusmidler og involvering i kriminell aktivitet er også funnet i andre studier som blant annet av Lochner og Moretti (2004). Bruken av rusmidler øker faren for at eleven ikke fullfører videregående skole. Studier viser også at overvekt og fedme er overrepresentert hos elever som står i fare for å falle fra i videregående skole (De Ridder et al., 2013).

Det samlede bilde som tegnes av konsekvenser rundt frafall er store, både for enkeltmenneske og samfunnet.

2.4 Frafall og tall

Frafallet i videregående skole er et tema som har fått et stadig økende fokus de siste 10 årene.

Nasjonale tall viser at 73% av elevenes som starter videregående skole i 2011, fullfører utdannelsen i løpet av 5 år (SSB, 2017).

Som det kommer frem av figur 2, er det flere jenter (78%) enn gutter (68%) som gjennomfører videregående opplæring i løpet av normalt tid, fem år.

Det også en høyere gjennomføringsprosent på studieforbereidende utdanningsprogram (86%) enn hva det er på yrkesfaglig utdanningsprogram (59%).

Elever som startet i vg1 for første gang angitt høst, og andelen som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år				
	2011-2016		Endring i prosentpoeng	
	I alt	Andel som har fullført videregående opplæring i løpet av fem år	2010-2015 - 2011-2016	1994-1999 - 2011-2016
I alt	64 855	73	0,4	4,5
Menn	33 470	68	0,4	6,9
Kvinner	31 385	78	0,4	2,1
Studieforbereidende utdanningsprogram	33 345	86	0,1	3,8
Menn	15 297	82	0,0	2,8
Kvinner	18 048	89	0,3	4,5
Yrkesfaglig utdanningsprogram	31 510	59	0,4	8,4
Menn	18 173	56	0,4	14,2
Kvinner	13 337	64	0,3	0,9

Oversikt over frafall 2011-2016. Figur 2 (SSB, 2017)

Geografisk er det høyest gjennomstrømming i Akershus (79%), Sogn og Fjordane, Oslo og Møre og Romsdal. Lavest gjennomstrømming finner man i Finnmark (55%), Nordland og Toms (SSB, 2017).

2.5 Forebyggende arbeid rundt frafall – sentrale føringer

Under dette punktet presenteres eksempler på noen forebyggende tiltak som er beskrevet i ulike Stortingsmeldinger og rapporter om frafall i videregående opplæring. Først vil eksempler på forebyggende arbeid i videregående skole presenteres, da det var i denne delen av utdanningsløpet arbeidet rundt frafall begynte. Dernest vil det bli presentere noen av de forebyggende tiltaksplanene fra Stortingsmeldinger som gjelder ungdomsskolen.

Tematikken rundt frafall er markant og det er en utfordring samfunnet har hatt i flere år. Av den grunn er det gjort en rekke tiltak i et forsøk på å forbygge frafall på en god måte (Markussen 2010). I tillegg viser dette utvalget av Stortingsmeldinger og rapporter som presenteres under neste punkt at det på nasjonalt systemnivå er gjort tiltak for å redusere frafallet, samt at man har en forståelse for at dette er et område som for individet og samfunnet har store konsekvenser.

Hovedutfordringen i arbeidet med frafallet i videregående opplæringen, blir å påvirke både det systemrettede arbeidet rundt eleven og det individrettede arbeidet (Mathisen et al. 2017).

2.5.1 Reform 94 og Oppfølgingstjenesten

I 1994 ble hele den videregående opplæring i Norge reformert ved at alle elever fikk rett på videregående opplæring. Konsekvensene ble at flere elever begynte i videregående opplæring og at antall elever som gjennomførte videregående skole økte. Normen ble at «alle» skulle igjennom videregående opplæring i motsetning til tiårene før. Reform 94 åpent portene for hele ungdomskull. Det førte også til at andelen som ikke gjennomførte utdanningen ved brudd i løpet av opplæringstiden eller ved ikke bestått eksamen økte. Dette gjorde at frafall som samfunnsproblem ble synligere og dermed løftet frem (Markussen, 2010).

Samtidig med at Reform 94 ble innført, ble Oppfølgingstjenesten opprettet. Oppfølgingstjenesten skulle være en fylkeskommunal tjeneste med mandat og fokus på å hjelpe ungdommer i alderen 16-19 år som har rett på videregående opplæring, men som er utenfor skole eller arbeid.

Oppfølgingstjenesten skal også arbeide aktivt for å støtte og veilede elever som står i fare for å falle fra. Mandatet til tjenesten ble hjemla i Opplæringsloven §3-1 (NOU 1994:15).

2.5.2 Gull av gråstein (Hernes, 2010). Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring

Gudmund Hernes la i 2010 frem rapporten «Gull av gråstein» på oppdrag fra LO og

Utdanningsforbundet Fafo. Rapporten er en kunnskapsoversikt over hva som gjøres og hva som er blitt gjort på feltet for å redusere frafallet i den videregående skole.

I rapporten påpekes det at frafall ikke er en ny problematikk, men at den har vært voksende de siste ti årene og at konsekvensene er blitt større ved frafall er blitt større. Som følge av dette må arbeidet rettes inn på flere fronter, ikke bare en. Det må en kompetanseheving i skolen på hvordan håndtere frafall, det må arbeides med kulturelle holdninger rundt frafall og det implementeres tydeligere tiltak både nasjonalt og lokalt som fremmer en tydeligere oppfølging av eleven gjennom rådgivning (Hernes, 2010). Hernes mente at konsekvensene av frafallet kan føre til uføretrygd og at det kan vanskeliggjøre mulighet for arbeid i et presset arbeidsmarked som krever mer og høyere kompetanse enn hva man gjorde for 10 år siden (Hernes, 2010). I rapporten trakk Hernes frem viktigheten av å evaluere de ulike tiltakene som er satt inn for å vurdere om de skal fortsette eller avvikles.

Når det gjelder tiltak som settes inn for å redusere frafallet, må dette forankres både nasjonalt og lokalt. Tiltakene må være universelle i den forstand at de retter seg mot hele kull av elever. For det andre må tiltakene som settes inn være selektive. Dette innebærer at de retter seg mot elever som står i fare for å falle ut. Dette må gjøres allerede på ungdomsskolen da det i mange tilfeller vil være for seint å sette inn dette tiltaket i videregående opplæring. For det tredje må tiltaket være indikativt. Med dette menes at det settes inn tiltak i møte med dem hvor frafall er opplevd (Hernes, 2010). Eksempel på dette kan være tettere samarbeid med Oppfølgingstjeneste i fylke.

2.5.3 Stortingsmelding nr. 16 (2006 – 2007) «... og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring»

Hovedfokuset i stortingsmeldingen var tidlig innstas og et utvidet syn på kompetanse fra de yrkesrettede linjene. Med tidlig innsats mente man at man ikke kunne ha et ensidig fokus på frafall om når det begynte. Frafallet startet ikke nødvendigvis i videregående opplæring, men kunne muligens spores tilbake til tidligere faser av utdanningsløpet. Stortingsmelding handlet både om videregående opplæring og om ungdomsskole og trekker frem koblingen mellom de to læringsarenaene.

Arbeidet med å forebygge frafall skulle fortsette i videregående skole samtidig som at man arbeidet aktivt inn mot grunnskolen. Ved å styrke elevene sin kompetanse i grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning, mente man at elevene i langt større grad ville være forberedt til å møte de læringskrav som man møtte i videregående opplæring.

Det andre fokuset omhandlet en liten gruppe av elever, og gikk ut på at enkelte elever skulle kunne starte direkte i en praksisbasert utdanning som resulterte i et praksisbrev. Dette mente man ville ha stor verdi for elever som var lite motivert for videre utdanning etter ungdomskolen eller hadde meget lave grunnskolepoeng (Markussen, 2010).

Konsekvensene av Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) «... og ingen stod igjen» var at grunnskolen fikk et sterkere fokus på forebyggende arbeid for å forhindre frafall i den videregående opplæring. Frafall skulle ikke defineres som et problem for videregående skole alene, men et samfunnsansvar som grunnskolen måtte inkluderes i. Denne stortingsmeldingen ble fulgt opp året etter med Stortingsmeldingen «Kvalitet i skolen».

2.5.4 Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) Kvalitet i skolen

I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) «Kvalitet i skolen» understreker Regjeringen viktigheten av å sette inn kreftene tidlig i elevens utdanningsløp for å forhindre frafall i videregående opplæring.

Man så behov for systematisk kartlegging av elevenes nivå og ferdigheter. Ved å systematisk arbeide med dette, ville man kunne tette eventuelle faglige mangler og styrke elevens grunnleggende ferdigheter. Innsatsen skulle rettes på barnetrinnet blant annet gjennom forsterket fokus på lesing, skriving og regning på 1.- 4 trinn. Timeantallet i fagene norsk, engelsk og matematikk ble endret og antall undervisningstimer økte (Markussen, 2010).

2.5.5 Stortingsmelding nr. 44 (2008 – 2009) Utdanningslinja

I Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) med tittelen «Utdanningslinja», viderefører Regjeringen fokuset på tidlig innsats som et forbyggende arbeid mot frafall i videregående opplæring.

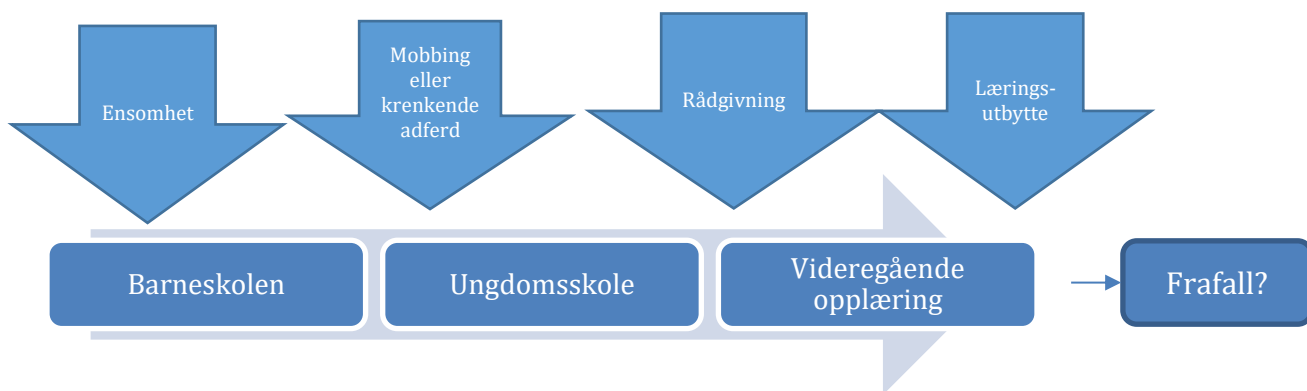
Stortingsmeldingen vektlegger viktigheten av høy lærerkompetanse i de teoretiske fagene og god

klasseledelse, behovet for et godt læringsmiljø og tettere oppfølging av eleven i grunnskolen. Stortingsmelding 44 vektlegger behovet for at rådgivertjenesten og karriereveiledning styrkes i ungdomsskolen og at det blir et tettere samarbeid mellom ungdomsskolen og den videregående skole i overføring av informasjon om den enkelte elev. På den måten vil man kunne arbeide målrettet mot de elevene som står i faresonen for frafall. Fra og med høsten 2008 ble faget utdanningsvalg timeplanfestet i ungdomsskolen. Dette var et fag som skulle gi elevene kunnskap om de ulike utdanningsløpene i videregående opplæring og forhindre feilvalg.

Utdanningslinja vektla også et sterkere fokus på praktiske fag slik at ungdom som ikke var teoristerke sterke skulle få arbeide mer praktisk. Av denne grunn ble faget arbeidslivsfag introdusert, et fag som skulle være et tilbud på lik linje med fremmedspråk som fransk, tysk eller spansk (Markussen, 2010).

2.6 Når starter frafallet?

Når denne oppgaven har tittelen «Hvilke områder er sentrale for forebyggende innsats i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring?», er det av den grunn at man har en antagelse om frafall ikke begynner i videregående skole, men i tidligere i eleven historie. På den ene måten, kan man si at frafall kan framstå som en hendelse som inntreffer den dagen eleven slutter på skolen, men det er mest rimelig å betrakte frafall som et resultat av en prosess som for mange begynte tidligere og som kan strekke seg over lengre tid gjennom oppveksten (Rumberger, 2004). Dette betyr at bakgrunnen for frafallet kan ligge i elevens tidligere skolehistorie og ikke nødvendigvis i videregående skole. Hendelser og opplevelser av skolehverdagen på ungdomsskolen utgjør det bilde eleven bærer med seg inn i videregående opplæring. Dette vil kunne påvirke eleven til å fortsette i videregående opplæring eller falle fra, alt ettersom hvilke opplevelser og hvor omfattende opplevelsen påvirker eleven (Rumberger, 2004).



Hendelser som påvirker mulig frafall. Figur 3

Kapittel 3. Teoretisk perspektiv og eksisterende forskning

Studiens forskningsspørsmål er hvilke områder er sentrale for forebyggende innsats i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring. Studien har intervjuet syv personer som har opplevd frafall i videregående skole og studie har hatt en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming. Dette er blitt gjort for å se på individets frafall i sammenheng med omgivelser og hendelser som påvirker dette (Kvale og Brinkmann, 2015). For å forstå respondentenes erfaringer knyttet til frafall vil Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske teori (1979) om at menneske utvikler seg i samspill med omgivelsene bli brukt som teoretisk modell. Dernest vil ulike overordnede strategier for forebyggende tiltak bli lagt frem.

3.1 Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979)

Bronfenbrenner utviklet et teoretisk rammeverk for å forstå at barns utvikling påvirkes av et rekke systemer og faktorer, både direkte og indirekte. Denne bio-økologiske systemteorien peker på at barns utvikling er påvirket av flere nivåer av system, for eksempel på strukturelle eller individuelle systemnivå (Årdal et al. 2015).

3.1.1. Mikronivået

Mikronivået handler om det umiddelbare miljøet som personen er i. Et individ kan i løpet av en dag være en del av mange miljø på mikronivå, f.eks. familie, klasserom, lagidrett og vennegruppe. På mikronivået er det individets egne opplevelse som er det essensielle (Bronfenbrenner, 1979). Den viktigste arenaen er familien. Opplevelsen og følelsene som individet får overfor sine egne familiemedlemmer er viktige for elevens utvikling, både sosialt og mentalt. Familieforhold som er preget av respekt, kjærlighet, omsorg, aksept og språklig stimulering, er viktig når eleven møter andre elever og voksne på skolen (Bronfenbrenner, 1979).

I denne studien er hjemmet og klassemiljøet naturlige nivå å trekke frem. Om individet opplever at miljøet på et eller flere mikronivå er negativt i den forstand at man er ekskludert eller marginalisert, vil dette påvirke individets selvoppfatning og ha en negativ effekt på elevens selvforståelse og identitet (Årdal et al. 2015). De mikronivå som er mest sentrale vil også være de som påvirker eleven mest (Årdal et al. 2015).

3.1.2. Mesonivået

Mesonivået - handler om samhandlingen mellom ulike miljøer i mikrosystemet og hvordan dette påvirker eleven. De ulike mikrosystemene påvirker hverandre, og eleven vil i tillegg ta med seg erfaringer fra et miljø til et annet (Bronfenbrenner, 1979). Det mest nærliggende eksemplet i dette

studiet er samarbeidet mellom hjem-skole. Et annet eksempel kan være elever som opplever at foreldre krangler og dermed skaper utrygghet for barnet. Jamfør Bronfenbrenner sin teori klarer ikke barnet å se på dette som en isolert hendelse, men tar med seg emosjonene og opplevelsene inn i andre miljø som for eksempel skole (Bronfenbrenner, 1979). Et annet eksempel på dette kan være foreldres støtte til skole. Om foreldrene har lavere forventinger til barnets læring, vil dette kunne påvirke eleven når han eller hun kommer til skolen. Elever kan oppleve dette som forvirrende og vanskelig, det er derfor viktig å ha kunnskap om dette slik at man klarer å møte hver enkel ungdom på en god måte (Årdal et al 2015).

3.1.3. Eksonivået

Eksonivået omhandler miljøet som eleven ikke er direkte involvert i, men som allikevel kan påvirke elevens utvikling, f. eks nærmiljø, skolestruktur, Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT) eller barnevernet. Eleven kan på dette nivået eksempelvis påvirkes direkte ved at det fattes vedtak om at eleven skal ha spesialpedagogisk støtte i ett eller flere fag eller skal ha tiltak rundt seg som følge at man krenker andre. Indirekte kan eleven påvirkes ved at skolen eller hjemmet mottar veiledning fra for eksempel PPT om hvordan skolehverdagen bør se ut for eleven gjennom forslag til ulike tiltak i sakkyndig vurdering (Rønningen, 2003).

3.1.4. Makronivået

Makronivået omhandler en større kulturell kontekst som verdier, politikk og forventinger. På dette nivået er eleven ikke til stede, men det som skjer her påvirker allikevel eleven i aller høyeste grad. Eksempler her kan være lovforslag om klassestørrelse, lærertetthet og økonomiske rammetilskudd for skolene. Dette er faktorer som er langt unna eleven, men som likevel kan gripe direkte inn i elevens skolehverdag (Årdal et al. 2015).

3.1.5. Krononivået

Krononivået er hendelser som skjer i løpet av tiden som kan påvirke en gruppe unge som lever på samme tid. Eksempel på dette kan være Reform 94 hvor det ble åpnet opp for at hele elevkull hadde krav på videregående opplæring og at alle elever ville få et av tre valg på linje innfridd uavhengig grunnskolepoeng.

Fordelen med denne teorien når man skal arbeide med hvilke områder som er sentrale for forebyggende innsats i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring, er at den viser kompleksiteten i arbeidet om å forebygge frafall. Frafall handler ikke om en faktor i et system, men flere faktorer som påvirker hverandre. Noen av faktorer er konstante, mens andre

endrer seg. Noen av faktorene vil eleven være direkte berørt av, mens andre faktorer vil få en mer indirekte konsekvens. Teorien forklarer hvordan faktorer på mange ulike nivå har betydning for utvikling og adferd hos individet. Dette kan være gjennom skolestruktur, kommuneplaner for skole, klassestørrelse, hjem-skole samarbeid og relasjoner mellom elever (Årdal et al. 2015). Dette innebærer at de ulike nivåene henger sammen og påvirker hverandre gjennom samspillet mellom system og individ (Bronfenbrenner, 1979). Teorien kan anvendes for å forstå at frafall ikke kun er knyttet til individets valg om å slutte i videregående opplæring, men må sees i sammenheng med alle nivåene som påvirker eleven i forkant av frafallet (Hauge og Mittelmark, 2003).

Grunnen til at jeg vil bruke denne modellen i min masteroppgave er at den kan forklare at elever som faller fra i videregående skole, utsettes for påvirkningsfaktorer som ligger på ulike nivå og system, og at forebyggende strategier dermed også ligger på ulike nivå. Dette innebærer at elevens frafall ikke kan forklares ene og alene innenfor elevens egen kontroll, men må sees i en sammenheng med de ulike påvirkningsfaktorene (Årdal et al., 2015).

3.2 Forebyggende strategier

Forebygging er en mangetydig og positivt ladet betegnelse for forsøk på å eliminere eller begrense en uønsket utvikling (Major et al., 2011).

I denne masteroppgaven handler forebyggende strategier om å begrense antall personer som faller ut av videregående opplæring. Det finnes ulike måter å dele inn forebyggingsbegrepet på og man benytter ofte begrepene: universell forebygging, selektiv forebygging og indikativ forebygging.

3.2.1 Universelle tiltak i forebygging

Med universelle tiltak i forebygging menes strategier som retter seg mot alle uten å skille mellom grupper og individ (Schanke, 2001). På en skole kan dette for eksempel være bruk av ulike utdanningsprogrammer som Utdanningsvalg som skal hjelpe elevene til å velge rett linje på videregående skole, klassens time hvor man samtaler om klassemiljø, obligatorisk halvårlig utviklingssamtaler mellom hjem-skole og anti-mobbeprogram som MOT og Det er mitt Valg. Felles for disse tiltakene er at de er strategier som retter seg mot hele klassen eller trinnet, uten å skille mellom grupper og individer og uten at det ligger et allerede etablert problem til grunn i denne gruppen.

3.2.2. Selektive tiltak i forebygging

Selektiv forebygging er strategier og tiltak som primært retter seg mot risikogrupper og/eller

risikosituasjoner (Schanke, 2001). I vår kontekst betyr dette at det er større mulighet for at personen kan droppe ut av videregående skole som følge av at de er i en av disse to risikosituasjonene. Dette kan være elever som opplever manglende måloppnåelse i fag og står i fare for å få faglige mangler som de tar med seg til videregående opplæring, minoritets elever med dårligere forutsetning forstå fagbegreper, elever som bor i hjem hvor foreldre ruser seg, elever med dysleksi eller ADHD som gjør at de kan oppleve stigmatisering eller kan stå i fare for lavere måloppnåelse og dermed lavere læringsutbytte i den videregående skole.

3.2.3 Indikative tiltak i forebygging

Indikativ forebygging handler om at man iverksetter strategier og tiltak som rettes mot enkeltpersoner hvor konkrete problemer er observert eller opplevd.

Har begynt å skulke eller har høyt fravær. Indikative tiltak sette inn når eleven er i ferd med å falle fra eller har falt fra videregående opplæring.

3.3 Gjennomgang av eksisterende forskning i forhold til sentrale forhold som kan påvirke frafall i skolen

Videre i denne masteroppgaven blir det presentert eksisterende forskning på frafall i videregående skole, og dette kobles opp mot Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell og kategorisering av forebyggende strategier som beskrevet i 3.1 og 3.2. Temaområdene som gjennomgås er i tråd med funn fra denne studien som beskrives i kapittel 5, og utvalget av tema begrunnes med bakgrunn i at studien har en induktiv tilnærming (se kap.4.2).

3.4 Forholdet mellom elever på skolen

Relasjonsbygging mellom eleven og den voksne dreier seg blant annet om bygging av tillit, å gi ros og vise interesse for elevens liv og læringsutvikling (Arnesen, Ogden og Sørli 2006).

På samme måte som at læreren har et ansvar for at relasjon til eleven oppstår, utvikler seg og er god, har læreren et ansvar for å arbeide for å bygge gode relasjoner innad i elevgruppen. Begrepet «inkluderende læringsmiljø» brukes for å beskrive idealsituasjonen der elevenes forhold til lærer og medelevene er godt, fremmer trygghet, stimulerer til vekst og skaper en god ramme for læring (Nordahl, 2016). I følge Bronfenbrenners modell vil læringsmiljøet og forholdet til elever på skolen finnes på mikronivå. Her påvirker barn og voksne hverandre i den daglige omgangen med hverandre. Skolen vil være en særdeles viktig arena som mikronivå med tanke på tid som brukes der, og mandatet til skolen som læringsarena har stor påvirkning og innflytelse på eleven (Bronfenbrenner, 1979).

For at man skal klare å etablere et godt læringsmiljø, er det viktig at elevene, uansett hvilke bakgrunn man har, møter skolen som et system hvor det er toleranse og romslighet. Det er også viktig med forutsigbarhet og en ramme for hvordan de ulike aktørene oppfører seg mot hverandre i mikronivået (Imsen, 2001; Nordahl, 2010). Arbeid med læringsmiljø vil falle inn under kategorien universelle tiltak (Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

Elevens forholdet til andre elever på ungdomsskolen er også i mikrosystemet, og er viktig av flere grunner. For det første kan det ha en påvirkning på frafall. Elever som opplever at de får faglig, emosjonell og sosial støtte fra medelever, har en høyere trivsel, høyere måloppnåelse og høyere grunnskolepoeng på ungdomsskolen enn de som ikke opplever samme støtte (Berg, 2005).

Støtte fra medelever er en viktig faktor, og man finner en markant lavere prosentvis andel av elever som faller ut av videregående skole i denne kategorien (Skaalevik et al., 2007). Elever som ikke opplever støtte fra andre elever sosial, emosjonelt eller faglig, har lavere trivsel og har en mindre positiv opplevelse av skole og læringsmiljø (Skaalevik et al., 2007).

For det andre påvirker elevenes relasjoner med hverandre også rent faglig. Når eleven opplever at han eller hun blir inkludert av medelever, kan fokus i timer og i lærings situasjoner handle om læring, fagstoff og mål. Eleven trenger i mindre grad bekymre seg for å oppleve ekskludering og manglende sosial tilhørighet i friminutt, på skolevei eller i andre skoletimer. Dette kan igjen påvirke elevens konsentrasjon og dermed faglige utbytte. Elever som har en god relasjon til medelever viser i tillegg en mer positiv holdning til skolen og lærings situasjonen den enkelte elev er i (Thuen, 2007).

For det tredje påvirkes elevens mentale helse av relasjonen som eleven har med andre elever.

Opplevelsen av å føle seg sett, å bety noe i en gruppe eller i en klasse er helt avgjørende for elevens identitet og selvforståelse. Fravær av denne opplevelsen kan føre til at eleven får en opplevelse av utenforskap på mikronivået, opplever seg selv som marginalisert og får en følelse av mindre verdi i forhold til andre elever som en selv sammenlikner og identifiserer seg med (Skaalevik et al., 2007).

En konsekvens av dette kan bli et lavere selvbilde, lavere motivasjon for læring og selvstigmatisering (Nordahl et al., 2016)

Med disse tre punktene for øye, er det da viktig at læreren forstår sin rolle som brobygger av relasjonell kompetanse mellom elever. På samme måte som at emosjonell støtte fra lærer til elev kan gi eleven bedre selvfølelse og økt motivasjon for læring, vil dette igjen kunne ha betydning for elevens attribusjonsmønster. Det er derfor sentralt at lærerne etablerer en sosial atmosfære i klassen ved sin væremåte overfor elevene. Dette gjelder både i en-til-en sammenheng, i grupper og foran hele elevgruppen (Nordahl et al., 2016).

Læreren bør størst mulig grad legge til rette for en positiv sosial omgang mellom elevene. Dette gjøres gjennom klasseledelse og ved å arbeide bevisst med å fremme elevenes sosiale ferdigheter i møte med hverandre (Farmer, Lines & Hamm, 2011). I et forebyggingsperspektiv er dette en universell tiltak fordi innsatsen retter seg mot alle (Major et al. 2011). Forutsetningen er da at læreren er tilstede i elevens læring og at eleven får en reel opplevelse at man er betydningsfull og har en verdi som menneske.

Om det motsatte skjer, og læreren overser en elev bevisst eller ubevisst, øker dette mulighetene for at eleven også får problemer med relasjonene med medelever. Det skjer da en legitimering fra lærerens side av at denne eleven ikke er attraktiv, noe som medelever kan oppfatte direkte eller indirekte (Luckner & Pianta, 2011). Som et selektive tiltak i forhold til elever som strever med relasjoner til medelever, kan læreren endre elevens oppfatning disse bare ved å endre samspillet de selv har med eleven. Ved at den voksne selv endrer sin kontakt og samspill med eleven, kan læreren endre det interne elevsynet en klasse har på en eller flere medelever (Luckner & Pianta, 2011).

3.5 Krenkelser og mobbing

Mobbinger kan defineres som gjentagende negativ eller «ondsinnnet» atferd fra en eller flere personer rettet mot en elev som opplever det er vanskelig å forsvare seg. Man kan også si at gjentatt erting som oppleves ubehagelig og på sårende måte også er mobbing. Normativ tidsaspekt er at atferden må finne sted to eller tre ganger i måneden eller oftere for å defineres som mobbing (Olweus, 1992). En annen studie omtaler mobbing av barn er handlinger fra voksne og/eller barn som hindrer opplevelsen av å høre til, å være en betydningsfull person i fellesskapet og muligheten til medvirkning (Lund, Helgeland og Kovac, 2017). Med bakgrunn i Lund, Helgeland og Kovac (2017) sin definisjon, kan mobbing i vår kontekst skje på mikronivå som for eksempel skolegården eller i klassen jamfør Bronfenbrenner (1979) sin teori.

Mobbing kan utarte seg på ulike måter, men Utdanningsdirektoratet (Nordahl, 2016) definerer mobbing som baksnakking, utestengelse, bli kalt noe stygt som følge av dialekt, etnisitet, klær etc. Det kan også være skubbing og dytting, mobbing via sosiale medier, spredning av bilder som setter personen i et negativt lys, nedsettende kommentarer eller ødeleggelse av eiendeler.

3.5.1 Hvor skjer mobbing og krenkelser?

En studie viser at 50% av krenkelsene som skjer i løpet av skoledagen skjer i friminutt (Olweus, 1992). Av denne grunn er det viktig å ha høy voksentetthet i friminutt og situasjoner som kan defineres som utenfor klasserommet (Farrington og Ttofi, 2009). Dette kan være situasjoner som lærer ikke har samme kontroll på klassen som i en undervisningssituasjon. En studie om hvilke elementer i anti-mobbeprogrammer som fungerte, viste at det tiltaket med størst effekt var høy voksentetthet i

friminutt. Dette hadde isolert sett stor verdi, men i det man utarbeidet et forventingsdokument til kvaliteten på inspeksjonen, økte effekten ytterligere (Farrington og Ttofi, 2009). Aktivitetsplikten som var gjeldende fra og med 01.08.2017 presiserer nettopp dette punktet, og fremmer at alle ansatte ved skolen har en undersøkelsesplikt og varslingsplikt. For at dette skal kunne ha en effekt, fordrer det skolene å ha en forsvarlig bemanning i friminutter og på arenaer som er annerledes enn den tradisjonelle undervisningssituasjonen. Inspeksjonen handler heller ikke lengre om bare å være tilstede, men aktivt se etter adferd som oppleves som krenkende for barn og ungdom. På den måten vil man i langt større grad klare å systematisere arbeidet mot en «nulltoleranse» mot mobbing (Eriksen og Lyng, 2015). Å styrke voksentettheten vil være et universelt tiltak på mikronivået som alle elever vil kunne nyte godt av.

De formelle retningslinjene om voksentetthet i klasser, rammebetingelser og lovverket rundt mobbing befinner seg på eksonivå og makronivå jamfør Bronfenbrenner (1979), da eleven ikke er direkte involvert i miljøet.

3.5.2 Hva sier lovverket om mobbing og krenkende adferd på skolen?

Noe av det mest alvorlige en ungdomsskoleelev kan bli utsatt for er krenkelser og mobbing.

Utdanningsdirektoratet har derfor laget et eget kapittel i opplæringsloven som lovfester elevens rett til et trygt og godt skolemiljø. Dette skolemiljøet skal fremme helse, trivsel og læring.

Opplæringsloven er et eksempel på en faktor som ligger på makronivå i samfunnet. Opplæringsloven avgjør og bestemmer hva som er tillat i skolen og hva som ikke er tillat. Den definerer skolens rolle og handlingsplikt mot mobbing og krenkende adferd, og legger klare føringer for hvordan handlingsarbeidet mot mobbing skal være (Opplæringsloven §9a, Lovdata)).

Opplæringsloven § 9 A-2 sier at «alle elevar har rett til eit trygt og godt skolemiljø som fremjar helse, trivsel og læring.» Videre sier samme lov at «Skolen skal ha nulltoleranse mot krenking som mobbing, vald, diskriminering og trakassering. Skolen skal arbeide kontinuerleg og systematisk for å fremje helsa, miljøet og tryggleiken til elevane, slik at krava i eller i medhald av kapitlet blir oppfylte. Rektor har ansvaret for at dette blir gjort» (lovdata.no). Opplæringsloven presiserer også at det er elevens subjektive opplevelse som ligger til grunn ved en eventuell sak som omhandler mobbing eller krenkelser.

Loven skal tolkes slik at det er uinteressant hva skolen mener hva eleven skal tåle. Lovverket vektlegger også skolen ikke har definisjonsrett på om eleven selv har skyld i mobbingen eller krenkelsene. Dette er den eneste loven i det norske lovverk som vektlegger en subjektiv opplevelse som førende for om tiltak skal iverksettes (Stette 2017).

3.5.3. Omfanget av mobbing

Hvert år gjennomføres Elevundersøkelsen i Norge. Elevundersøkelsen er en nettbaserte brukerundersøkelser fra Utdanningsdirektoratet, som har til hensikt å gi elevene muligheten til å uttrykke sin mening om forhold ved deres opplevelse av skolehverdagen. Undersøkelsen som ble foretatt i 2016 viste at om lag 50 000 barn og unge i grunnskole og i videregående opplæring opplever jevnlig mobbing (Helsedirektoratet 2017).

Dette utgjør 6,3 prosent av elevene. 40% av elevene som forteller at de er blitt mobbet, sier at de ikke fortalte dette til de voksne, hverken hjemme eller på skolen. 7.600 elever forteller at skolen visste om mobbingen, men ikke gjorde noe (Wendelborg 2017). Jamfør Bronfenbrenner (1979) er dette en stor utfordring, da mikronivået som skolen er skal være en trygg sone for elever og elevers læring.

3.5.4. Helsemessige og skolefaglige konsekvenser av mobbing på skolen

Å oppleve mobbing eller krenkelser kan være en stor påkjenning, spesielt for barn og unge.

Av fysiske helseplager, viser en studie av 1420 barn i alderen 9-21 år ved Duke University School of Medicine in Durham, North Carolina (Copeland, et.al.,2014) at elever som opplevde mobbing hadde et høyere betennelsesnivå i kroppen enn elever som ikke opplevde mobbing. I følge studien kan kroppens betennelsesnivå påvirkes av miljømessige forhold og forsterkes ved krenkelser og mobbing. Samme studie viser at i det eleven byttet miljø og ikke opplevde mobbing eller krenkende adferd, gikk kroppens betennelsesnivå noe ned. Konsekvensene av langvarig mobbing kunne føre til at betennelsesnivået var høyt over tid, og forskerne antar at dette kan føre til kroniske betennelser. Dette kan igjen føre til ytterligere alvorlige helseplager på sikt (Copeland, et.al.,2014).

Mobbing kan også få store psykiske konsekvenser for den som blir utsatt for krenkingen.

Søvnvansker, dårlig selvbilde, samt utvikling av frykt, bekymringer, angst og traumesymptomer kan være noen av konsekvensene (Idsøe, Dyregrov og Idsøe, 2012). Mobbingen kan oppleves som så truende og dramatisk, at det i mange tilfeller kan få ringvirkninger i form av redusert funksjonsevne i hverdagen. Mobbing kan dermed føre til traumereaksjoner som handler om at eleven gjenopplever hendelsene. Dette kan skje like etter krenkingen eller forekomme som senskade seinere i livet.

I en studie av 963 elever i 8 og 9 klasse, fant man at 33% av elevene som hadde opplevd mobbing, hadde forekomst av PTSD-symptomer. PTSD-symptomer er en samlebetegnelse som brukes om minner knyttet opp mot vonde minner man har. Symptomene kjennetegnes ved at man unngår personer, steder og tanker som kan minne en på krenkelsene som har funnet sted (Idsøe et al., 2012). Minner om krenkelsene som eleven er utsatt for, kan forstyrre fungering i skolehverdagen og føre til skolevegring. Skolevegring blir i så måte elevens strategi for gjenvinne kontroll, men vil igjen

føre til tap av eventuelle fungerende relasjoner og tap av læringsutbytte (Idsøe, Dyregrov & Idsøe, 2014).

Mye kan tyde på at det å bli utsatt for mobbing kan føre til økt skolefravær og dårligere skoleprestasjoner (Breivik et al., 2017).

Som beskrevet under forrige punkt, kan konsekvensene av mobbing og krenkende adferd være frykt, angst, store bekymringer, opplevelse av stress, depresjon og en følelse av maktesløshet.

Dette er psykiske helseplager som direkte eller indirekte påvirker elevens muligheter for god læring. Studier Vaillancourt mfl., (2011) viser at slike plager kan medføre motivasjons-, konsentrasjons- og hukommelsesproblemer i lærings situasjon på skolen og i repeterende læring i hjemmet. Følgende av dette kan bli lavere mål oppnåelse i ulike fag og lavere grunnskolepoeng (Vaillancourt mfl., 2011). Dette kan igjen føre til læringsutfordringer på videregående opplæring og opplevelse av manglende mestring.

3.5.5. Mobbing og frafall

Prosjektleder L. Kolouh og studien «10 Orsaker till Avhopp – 379 unga berättar om avhopp från gymnasiet» fra 2013, forteller at hovedgrunnen til frafall på videregående skole i Sverige er mobbing. Funn i denne studien viser at 46% av de som falt fra hadde opplevd mobbing av medelever og 9,2% hadde opplevde mobbing fra en voksen på skolen. Mobbing og krenkende adferd er høyest blant elever som går på ungdomsskolen, og studien anslår at 28000 elever opplever mobbing i liten til stor grad. Dette tallet faller markant når elevene begynner på videregående (Kolouh, 2013).

En studie i Norge viser at mobbing også her har en konsekvens for frafall og gjennomføring av videregående skole. E. Roland sine funn, gjenngett i "Effects of the Norwegian manifesto against bullying, International Journal of Behavioral Development" (2011) sier at frafall og mobbing henger sammen. Konsekvensene av å bli utsatt for mobbing er så dyptgripende for elevens identitet og selvforståelse at det går ut over læring, forholdet til voksne og medelever, og skaper en følelse av utenforskap i mikronivået som kan ødelegge læringsprosessen eleven er i. Mobbing er en subjektiv opplevelse men setter alvorlige og dype spor i forhold til elevens sosialisering utvikling, forventning av læring og opplevelse av å tilhøre i et mikronivå (Roland, 2011).

3.5 Forholdet til lærerne på skolen

Skolen er et av flere mikronivåer jmfør Bronfenbrenner sin bio-økologiske systemteorien hvor eleven befinner seg i fem dager i uken (Malterud 2003). De viktigste personene på mikronivået er medelever og lærerne som elevene omgås daglig med. Lærere og elever har gode muligheter til å bygge gode relasjoner, men det er den voksne som har ansvar for at relasjon mellom eleven og de voksne oppstår (Skaalevik og Skaalevik, 2011). Dette er helt avgjørende om skolen skal lykkes i

formålet med opplæringen som beskrevet i Opplæringsloven §1-1, 1-7 ledd. Forholdet til læreren kan omtales som relasjonell kompetanse. Jesper Juul (2003) har delt sin definisjon av relasjonell kompetanse i to. På den ene siden har man det han kaller det «pedagogiske håndverket» som handler om pedagogens evne til å se barnet på egne premisser og avstemme sin egen adferd i forhold til det, legge fra seg lederskap og være ekte tilstede i nuet med eleven. På den andre siden har man den dimensjonen som han kaller for «pedagogisk etikk» hvor det er den voksne som bærer ansvaret for at relasjoner bygges og ivaretas, altså kvaliteten på relasjonen (Juul, 2003).

At læreren arbeider for et godt lærer-elev forhold kan defineres som et universelt tiltak. Alle elever i en klasse nyter godt av dette, men det viser seg at spesielt elever som kan defineres som sårbare for et eventuelt frafall som følge av faglige vansker, utfordringer knyttet til familiesituasjon eller har emosjonelle eller psykiske vansker opplever denne støtten som spesielt viktig for trivsel i læringssituasjonen (Drugli, 2012). Med det for øye vil lærer-elevforholdet være viktig i et selektivt tiltak for å forhindre frafall.

Elevundersøkelser viser at det er en tydelig sammenheng mellom elevens oppfatning av relasjon til lærer, og motivasjon for læring og trivsel på skolen (Skaalevik og Skaalevik, 2011). Elever som opplever at de får støtte fra sine lærere er mer engasjert i timene og opplever en høyere grad av glede, forventning og motivasjon for læringssituasjonen med den voksne. Det er spesielt to sider av støtte som har en motiverende effekt for skolearbeid og opplevelsen av læring. For det første viser det seg at elever som opplever emosjonell støtte fra lærer ved at den voksne viser empati, raushet og omsorg, har stor effekt for elevens indre motivasjon (Skaalevik og Skaalevik, 2011). Spørsmålet som eleven stiller seg er «liker du meg?» (Nordahl, 2010). Når eleven opplever anerkjennelse og aksept, utvikles identitet og bevisstgjøring på egen verdi (Nordahl 2010). Når eleven opplever seg forstått, skapes der en tillit mellom elev og lærer som kan fremme læring.

Anerkjennelsen av eleven innebærer at man aksepterer eleven og verdsetter dem for hvem man er og ikke ut i fra hvilke faglige prestasjoner man oppnår eller hvordan eleven oppfører seg i klassen. For å klare dette, er det da viktig at læreren klarer å se og vise interesse for den enkelte elev. Ved å gjøre dette skapes det tillit mellom den voksne og eleven. Dette i seg selv er verdifullt, men det endrer også synet læreren har på eleven. Et distansert syn på eleven som ser eleven mekanisk vil kunne føre til lavere empatiske holdning og dermed ikke fremme tillit og omsorg. Det er avgjørende at læreren klarer å fremme dette for eleven, da elever som har lavere måloppnåelse eller har sosiale eller emosjonelle utfordringer i større grad er avhengig av forståelsen av at læreren ønsker å hjelpe dem og står på deres side enn elever som ikke faglige eller sosiale utfordringer. Når eleven har tillit til læreren og forstår at den voksne vil en vel, er grunnlaget lagt for en god elev-lærer relasjon. Dette vil forsterkes for elever som er i faresonen for å oppleve frafall i den videregående skole (Berg, 2005).

For det andre er det viktig at eleven opplever at læreren viser en instrumentell støtte eller akademisk støtte. Konsekvensene av en slik akademisk støtte, kan føre til faglig vekst og høyere måloppnåelse, men også at prosessen rundt læring oppleves meningsfullt. Dette kan igjen påvirke andre fag om det er en spesiell lærer som oppleves som spesielt støttende (Thuen og Bru, 2000).

I Norge sier 95% av elevene at de har gode samspillopplevelser med lærerne sine på ungdomsskolen. Men det er spesielt to grupper som gir uttrykk for at deres opplevelse av samspill med den voksne ikke er god. Den første gruppen er faglig svake elever med lav måloppnåelse. Opplevelsen av manglende mestring kan lett forbindes med at læreren ikke liker meg.

Den andre gruppen er gutter, hvor det kan se ut som at guttene har en opplevelse av at samspillet og relasjonen til læreren dårligere enn hva opplevelsen blant jentene er (Linder, Hemmer, Nordahl og Hansen, 2012).

Elever med lav motivasjon knyttet til skole og læring, har oftere en opplevelse av en mer negativ relasjon til lærer enn de som har høy måloppnåelse og som opplever faglig mestring på skolen (Thuen 2007). Med tanke på at lav motivasjon for læring er en av indikatorene for frafall i den videregående skole, kan det antas at dette område krever et visst forsterket fokus av skolene. God relasjon mellom elev og lærer har så stor effekt at støttende og god relasjon kan redusere sjansene for frafall, til tross for at eleven er i en eller flere risikogrupper for å oppleve frafall. Lærer-elev relasjonen kan derfor være en viktig som selektive tiltak i møte med elever som står i fare for å falle fra i videregående opplæring (Croninger og Lee, 2001). Det kan derfor se ut som at en av nøkkelfaktorene for at elever ikke skal falle ut av videregående skole er en god relasjon mellom eleven og lærere på mikronivå og at eleven opplever at læreren bryr seg om sine elever (Befring og Moen, 2017). Dette fordrer at læreren har et holistisk elevsyn og forstår at eleven beveger seg i et mesonivå bestående av hjem og skole. Erfaringer og opplevelser eleven får hjemme eller på skolen veves inn i hverandre og påvirker hverdagen. Dette stiller krav til lærerens relasjonsbyggende kompetanse i klasserommet og i en-til-en samtaler. Kun på den måten kan læreren forstå elevens læring, agering og samhandling med andre elever og voksne.

3.7 Læringsutbytte på skolen.

I både Stortingsmelding nr. 16 (2006-07) «...og ingen sto igjen –Tidlig innsats for livslang læring» og i Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) «Kvalitet i skolen» kommer det frem at det er en kobling mellom de skolefaglige prestasjonene på ungdomsskolen og på videregående skole; elever som sliter faglig på ungdomsskolen har større sannsynlighet for å oppleve manglende mestring av fag i videregående opplæring enn elever som har middels eller høy måloppnåelse på ungdomsskolen.

I følge disse to Stortingsmeldingene kan se ut som at elever som ikke klarer å følge de kompetansemål som man arbeider med på videregående skole i stor grad vil oppleve det vanskelig å

nå de læringsmål som kreves i de ulike fagene. Det kreves derfor en tidlig innsats i grunnskolen for å forhindre at de faglige hullene blir så store hos den enkelte elev at man ikke klarer å følge undervisningen på videregående skole (Stortingsmelding nr. 16 (2006-07), Stortingsmelding nr. 31 (2007-08)). Dette blir gjentatt i Stortingsmelding nr.44 (2008-09) «Utdanningslinja» hvor man konkluderer med at frafallsproblematikken ofte handler om svake grunnleggende ferdigheter og at dette må styrkes med tidlig innsats.

Beslutningen om å øke hver enkelt elev sine grunnleggende ferdigheter er en politisk beslutning og vil derfor defineres som et tiltak som makronivå jamfør Bronfenbrenners (1979) bio-økologiske systemteori. Tiltaket gjelder alle elever og kan derfor defineres som et universelt forebyggende tiltak.

Grunnskolepoengene som den enkelte elev har med seg i fra grunnskolen har stor betydning for eleven og den progresjon som han eller hun gjør videre i videregående opplæring. I følge Utdanningsdirektoratet, er det å få førstevalget innfridd på videregående skole samt det å få tilgang til lærlingplass etter andre året, av stor betydning for om elever fullfører videregående skole eller ikke (Lillejord et al., 2015). Det at man kommer inn på førstevalget henger igjen sammen med grunnskolepoengene eleven har oppnådd på ungdomsskolen. Dette innebærer at årsaken til frafall i mange tilfeller kan spores tilbake til læringsutbytte på ungdomsskolen (Lillejord et al., 2015). Av de elever som hadde 55 grunnskolepoeng eller mer, bestod eller fullførte 99% av eleven. Av eleven som hadde 25 grunnskolepoeng, bestod eller fullførte 13% av elevene videregående opplæring (Lillejord et al., 2015).

Med forebygging som teoretiske begrep, vil det universelle tiltaket være at man arbeider for å øke læringsutbytte for alle. På et selektivt tiltaksnivå, vil forebygging handle om å forbedre grunnleggende ferdigheter for de av elevene som har 25 grunnskolepoeng eller mindre. Gjennomføringsprosenten vil da kunne antas å øke. En studie viste at om elevene som hadde 25 grunnskolepoeng økte gjennomsnittskaracteren med ett karakterpoeng, økte sannsynligheten for at eleven skulle klare å gjennomføre videregående skole med nærmere 30 prosentpoeng (Falch et al. 2010). Dette kan man finne igjen i Finmarkstudien til Markussen et al. (2012). Funnene i denne studien viser at karakterene hadde mest å si for om eleven fullførte eller avbrøt skolegang i videregående opplæring. Funnet bestod i at jo høyere grunnskolepoeng, dess lavere prosentvis sjans for at eleven falt ut under videregående opplæring. I den kvalitative delen av studien sier respondentene at de hadde vurdert beslutningen om å slutte lenge før selve frafallet skjedde (Markussen et al., 2012).

I en studie som ble gjennomført av Natland og Rasmussen (2012) oppga flere av respondentene at grunnen til at de falt fra i videregående opplæring var at de ikke klarte å henge med i fagene, og som følge av dette utviklet angst for å mestre klasseromssituasjonen. Respondentene i studien uttrykte i

tillegg en frustrasjon over at de ikke forstod hvorfor de ikke klarte måloppnåelsen som var forventet av dem på de ulike linjene i den videregående skole. Opplevelsen av å komme på videregående skole og ikke mestre det grunnleggende i faget grunnet faglige hull fra ungdomsskolen, førte i flere tilfeller til tap av mestring og lav selvfølelse. Tiltak som både ungdomsskolen og videregående opplæring kan iverksette blir å tette de faglige manglende hullene (Natland og Rasmussen, 2012).

I Bronfenbrenner (1979) sin bio-økologiske systemteori kan dette være et selektivt tiltak siden problemet er både observert.

I en annen studie om bakgrunnen for at respondentene falt fra i videregående skole, svarer 46% at grunnen var mistriivsel i faget. Mistriivsel handlet om at elevene ikke klarte å henge med i undervisningens innhold i ulike fag. Det kan se ut som at respondentenes egne tolkning i denne undersøkelsen er at de mener de hadde for store faglige hull fra ungdomsskolen, spesielt i grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning (Anvik og Gustavsen, 2012).

Ut ifra de konklusjoner som Stortingsmelding. nr. 31 (2007-08) «Kvalitet i skolen» og Stortingsmelding. nr. 22 (2010-11) «Motivasjon – Mestring – Muligheter» trekker, kan det se ut som at det er regning som grunnleggende ferdighet og matematikk som blir løftet frem som faget flest elever som faller ut av videregående opplæring opplever problematisk. Faglige hull som oppstår på ungdomsskolen forplanter seg om eleven ikke mestrer de grunnleggende ferdighetene i fagområde, noe som igjen fører til lavere måloppnåelse og manglende ferdighet i faget (Lillejord et al., 2015).

En av grunnskolenes forebyggende tiltak når elever viser lav måloppnåelse i faget, eller på andre måter ser at eleven ikke mestrer faget innenfor faglige gitte kriterier, kan være styrkingsgrupper gjennom tilpasset opplæring eller spesialundervisning. Dette er et eksempel på selektivt tiltak som kan tre i kraft når faglige problemer er observert eller opplevd.

At elever opplever manglende fagforståelse og måloppnåelse, understreker viktigheten av forebyggende selektive tiltak og tilrettelagt og differensiert opplæring for eleven. Eleven blir ikke bedre i faget ved å følge ordinær undervisning om man mangler forståelse for det grunnleggende i faget eller det gitte fagområde (Markussen et al., 2008).

Studier viser at effekten av spesialundervisning kan være varierende mellom skoler, men også mellom kommuner (Fasting, 2013). Spesialundervisning har i mange tilfeller et selektivt aspekt i Norge hvor man har iverksatt ulike strategier og tiltak når tester eller observasjoner har sett den faglige utfordringen hos eleven. Fasting (2013) sine studier reiser spørsmål om dette er rett type tiltak, og at spesialundervisning i større grad burde være universelt forebyggende tiltak, det vil si tiltak som gjelder alle elever og som i langt større grad vil kunne inkludere eleven i ordinære klasser. Dette bekreftes gjennom Solli (2004) sin kunnskapsstatus om spesialundervisning hvor han beskriver

at opplevelsen av anderledeshet og stigmatisering kan forekomme hos elever som får dette tilbudet utenfor ordinær klasseromsundervisning (Solli, 2004).

3.7 Rådgivning og utdanningsvalg– overgang til videregående skole

Rådgivning og karriereveiledning er en viktig del for overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Eleven skal forlate et mikronivå (ungdomsskolen) og etablere seg i et nytt mikronivå (videregående opplæring). I en kort periode vil disse to nivåene være knyttet sammen i et mesonivå, jamfør Bronfenbrenner (1979) sin bio-økologiske systemteori.

I opplæringsloven §9-2 står det at «Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål.» Dette er et tilbud alle elever i ungdomsskolen har rett på og som skal hjelpe den enkelte elev til å forstå hva de ulike yrkene innebærer og hva som kreves av eleven for å oppnå den kompetansen profesjon krever. Rådgivning som fag blir da et universelt tiltak i forebygging av frafall.

Faget utdanningsvalg ble obligatorisk fra og med høsten 2008, og skulle timeplanfeste arbeidet med de overnevnte mål. På den måten ønsket man å redusere feilvalg på videregående skole og indirekte forhindre at enkelte av elevene opplevde frafall (Lødding og Holen 2012). Jamfør Bronfenbrenner (1979) sin bio-økologiske systemteori blir dette på makronivå, da både utdanningsvalg og retten til rådgivning er politiske føringer fra Kunnskapsdepartementet, som hverken den lokale skole eller kommunal skoleeier avgjør.

En forsterkning av dette kom ved NOU 2016:7 utredning «Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn», hvor man legger til grunn en forståelse av at karriereveiledning i ungdomsskolen må forstås som en «tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere» (NOU 2016:7). Målet var igjen å redusere feilvalg og forhindre et eventuelt frafall som følge av dette.

Til tross for dette konkluderer prosjektet «*Karriereveiledning i overgang mellom ungdomsskolen og videregående opplæring*», som ble gjort på vegne av NIFU (Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning), med at få av elevene følte seg mer sikre på hvilke karrierevalg de skulle ta som følge av utdanningsvalg. De opplevde seg heller ikke mer sikre på egne sterke sider, ferdigheter eller utdanningsplaner. Det er også et stort antall som opplevde at faget ikke gav dem den informasjonen de trengte for å ta kvalifiserte valg i forhold til videregående skole.

Til tross for dette, sier flere av de elevene med lavere måloppnåelse og lavere grunnskolepoeng enn gjennomsnittet, at de opplevde at de hadde nytte av utdanningsvalg (Lødding og Holen 2012).

Utdanningsdirektoratet har ikke lagt føringer i norsk skole for hvem eller hvordan rådgivning på den enkelte skole skal foregå (eksonivå) på alle punkter, men har kommet med styringer på innholdet

(makronivå) (NOU 2016:7). Formålet er at dette skal føre til økt kvalitet og sikre et minimumskrav av veiledning. Til tross for dette, er det stor variasjon fra skole til skole hvor mye personlig rådgivning eleven får. Variasjon i undervisningsopplegg vil variere fra skole til skole, og er prissatt at rådgiver bruker ulike pedagogiske virkemidler og innfallsmetoder for å belyse de ulike yrkesretningene, kravene i utdanning og lengden på utdanningen. Rådgiver bør også gi eleven en viss formening om man har faglige forutsetning for å klare å gjennomføre utdanningen man setter seg fore (NOU 2016:7). Det er derfor viktig at rådgivning blir sett på som en prosess på ungdomsskolen og ikke som enkeltstående handlinger. Dette innebærer at karriereveiledning i grunnopplæringen omhandler både oppfølging i konkrete overgangsfaser, og et kontinuerlig arbeid med å sette elever i stand til å håndtere egen karriere, herunder forskjellige overganger (Kunnskapsdepartementet, 2006). Prosessorientert rådgivning og progresjon kommer tydelig frem i forskrift til opplæringslovens bestemmelser om utdannings- og yrkesrådgivning hvor man sier at: *«Eleven skal gradvis bli bevisst sine egne interesser, dugleikar og verdier, og få kunnskap, sjølvinnsett og evne til sjølv å kunne ta avgjerd om yrkes- og utdanningsval. Rådgivinga skal også utvikle eleven sine evner til å vurdere moglege konsekvensar av val og førebyggje feilval. Frå 8.–13. årstrinn skal rådgivinga leggjast opp som ein prosess»* (Kunnskapsdepartementet, 2006)

Overføringen av kunnskap mellom ungdomsskole som avgiverskole og videregående opplæring som mottaksskole kan være viktig for elevene, spesielt dem som man definerer som å være i faresonen for frafall (Lødding og Holen 2012). For å få til gode overganger mellom ungdomsskole og videregående er det nødvendig at skolene har god kommunikasjon og gjennomfører de overgangsmøter som de anser som viktig. Om man har eleven i fokus er gode overganger viktig. Av den grunn har mange kommuner egne planer for å sikre gode overganger mellom ungdomsskole og videregående skole. Hovedtanken i planene er å sørge for solid informasjonsflyt, slik at man kan lage opplegg bygget på eksisterende kunnskap og bakgrunn om eleven fra et mikronivå til neste mikronivå (NOU 2016:7).

Det er positivt om elever i ungdomsskolen, som er i ferd med å avslutte ti års obligatorisk opplæring, har en god opplevelse av rådgivning på ungdomsskolen. Det er viktig at de har et best mulig grunnlag for å ta valg for sin utdanning og senere overgang til arbeid. God rådgivning er et viktig bidrag i denne prosessen for hver elev. Rådgiving eller karriereveiledning som oppleves som mangelfull eller bærer preg av manglende kompetanse eller følges opp av skolens ledelse, kan føre til at elever tar valg som ikke viser seg å være hensiktsmessige. Konsekvensene av dette kan da bli at elever ikke finner seg til rette på det programmet de har valgt og ønsker å gjøre omvalg eller å slutte (NOU 2016:7).

3.8 Samarbeid mellom hjem og skole

En elev i norsk skole tilbringer i gjennomsnitt 10.000 timer før man er ferdig med grunnskolen. For eleven, er skolen og hjemmet de to viktigste arenaene for utvikling av sosiale ferdigheter og fungering med andre mennesker.

Hjem og skole samarbeid defineres gjerne som det fellesansvar som foreldre og skolen har for elevenes læring og utvikling (Semke og Sheridan, 2010). Det er derfor helt essensielt at disse to har et samarbeid som fremmer stimulans på de nevnte områdene for at eleven skal utvikle seg i den retning som samfunnet allment aksepterer (Drugli og Nordahl, 2013).

Samarbeid mellom hjem-skole, er å tolkes som et overordnet begrep for relasjon og forhold mellom skolen og elevens hjem. Noe entydig definisjon av samarbeidet finns ikke, men tradisjonelt har man i både norsk og internasjonal skole brukt ord som involvering og foreldresamarbeid for best beskrive samarbeidet.

I Bronfenbrenners økologiske modell, befinner samarbeidet mellom hjem og skole seg i mesosystemet som knytter de to utviklingsarenaene hjem-skole sammen. (Guldvåg, 2015).

Erfaringer som eleven gjør i det ene mikronivået, er erfaringer eleven tar med seg til det andre mikronivået. Mesonivået i denne konteksten blir da hvordan skole som en arena og hjemmet som en arena spiller sammen og dermed påvirker barnet. Om det er sprikende verdier mellom de to, vil dette naturlig nok påvirke eleven på en negativ måte. Det vil derfor være et naturlig mål for skolen at samarbeidet mellom hjem-skole er så godt som mulig og at man har en felles forståelse av foreldreinvolvering, foreldresamarbeid og elevens hverdag på skolen (Desforges og Abouchaar, 2003).

Et godt samarbeid mellom hjem og skole kan være viktig for alle elever. Skolene arbeider med dette som et universelt forebyggende tiltak der alle hjem er opplever samarbeid gjennom samtaler og felles møter og møteplasser.

Hjem-skolesamarbeid kan være spesielt viktig for elever som står i fare for å falle fra på videregående skole, da samarbeidet kan tilfører elevens skolehverdag ulike positive aspekt som kan være avgjørende for elevens opplevelse av skole (Eriksen og Lyng 2015). Om hjem-skolesamarbeidet dreier seg om elever som har økt risiko for å falle ut, kan det defineres som et selektivt tiltak. Om eleven allerede har begynt å falle fra, vil de forebyggende tiltakene naturlig nok være annerledes og kunne defineres som indikative.

For det første kan et godt hjem- skolesamarbeid være forebyggende for eleven. Som oftest trekker man frem mobbing og krenkende adferd som område hvor det er viktig med forebyggende arbeid. Om skolen eller hjemmet har en opplevelse av at det skjer mobbing eller andre krenkelser i elevens skolehverdag, er det essensielt at det er et godt samarbeid mellom hjem og skole for å kunne stoppe krenkelsene (Sandsleth, 2007). Med tanke på at konsekvensene av mobbing og krenkende adferd er

store og har stor påvirkning på frafall i den videregående skole, vil et hjem-skole samarbeid øke mulighetene for å avdekke mobbing, stoppe mobbing og forebygge mobbing.

For det andre kan et godt hjem skole føre til et bedre faglig utbytte for eleven. Persson og Persson (2012) beskriver at Essunga kommune i Sverige var rangert som den femte dårligste kommunene i landet på de nasjonale prøvene, og var en av kommunene med høyest prosentvis frafall i videregående skole. I løpet av en periode på 4 år endret dette bildet seg markant, og kommunen er i dag blant de kommunene i Sverige som har prosentvis flest elever som gjennomfører videregående skole. Et av områdene som kommunen og skolene arbeidet spesielt med var hjem-skole samarbeid og foreldreinvolvering i skolen. Mesonivået hjem-skole ble styrket og elever ble sammen med foreldre invitert inn i et universelt forebyggende arbeid de målet var at alle avgangselever skulle være i stand til å kunne gjennomføre en linje i videregående opplæring (Persson og Persson, 2012). I ettertid har foreldrene uttrykker i intervjuer at skolen åpnet seg for foreldrene.

Dette skjedde samtidig som at skolen stilte krav til foreldrene og gav de kunnskap om hvordan de kan støtte egne barn (Persson og Persson, 2013). Persson og Persson betraktes dette som en avgjørende faktor for de resultatene som er kommunen oppnådde.

Om dette skal skje, må foreldre og lærere se på seg selv som partnere i mesonivået. Foreldre og skole deler elevens utdanningsløp med en felles oppgave: realisere elevens potensiale. Måten dette kommer til uttrykk i samarbeidet mellom hjem og skole er ved at skolens ledelse og ansatte ser på foreldre som en ressurs, er velkommen på skolen, viser en positiv holdning til skolen og blir verdsatt av lærere og ledelse (Fullan, 2014). Dette står i sterk kontrast til den informerende skole som er opptatt av å legge frem planer og har mer eller mindre null reelt samarbeid med skolen. Om skolen ikke legger til rette for involvering fra foreldre, kan det lett oppleves som en distanse mellom hjem og skole fra begge sider, elevene kan oppleve at de kan sette hjem og skole opp mot hverandre og at foreldrene blir mer konfronterende og passive (Lawson, 2003).

For ungdomsskoleelever har akademisk sosialisering stor effekt på læringsprosessen til eleven. Dette begrepet handler om at foreldrene er informert og involvert i hva barnet/ungdommen skal lære og på den måten har en mulighet til å styrke læringen gjennom å samtale med eleven. De kan diskutere læringsstrategier, begreper og innhold uten at det legger krav til foreldrenes egen utdanning, men skaper en kultur av at skole, læring og utdanning er bra for eleven (Hill og Tyson, 2009).

Vinnerne ved et velfungerende mesonivå med hjem og skole er eleven. Økt læringsutbytte og større mulighet for avdekking av mobbing og krenkende adferd. Det fører til økt trivsel på skolen, færre adferdsproblemer, bedre leksevaner og høyere ambisjoner med tanke på videre utdanning (Epstein et al., 2002; Hattie, 2009). Til sammen utgjør dette faktorer som til sammen vil kunne ha stor betydning for elevers mulighet og forutsetning for å gjennomføre videregående opplæring.

3.9 Støtte fra foreldre

Elevers opplevelse av at foreldre støtter, oppmuntrer og bidrar inn i skolehverdagen, er til stor nytte for elevens egen opplevelse av læring. Foreldres holdninger og verdier knyttet til skole kan bidra til at eleven opplever skolen på samme måte som sine foreldre på godt og vondt (Desforges og Abouchaar, 2003). Hjemmet er barnets viktigste mikronivå jamfør Bronfenbrenner (1979) sin bio-økologiske systemteori. Det er derfor ikke likegyldig hvordan foreldre snakker om skolen, lekser og utdanning i møte med barnet. Å støtte opp om skolen ved å framsnakke den, vil kunne gi god gevinst for elevens oppfatning av hva læring er og en sterkere forståelse av hvorfor man lærer det man lærer. Ved å motivere og støtte barnet, forsterker man barnets læring på skolen og viktigheten av læring. Desforges og Abouchaar (2003) mener i sine studier at eleven får bedre måloppnåelse, er mer selvregulerende i adferd og vil ha en høyere indre motivasjon om foreldre støtter barnet i læring på skolen.

Det fører også til at foreldre blir mer proaktive i den forstand at foreldre selv tar kontakt med skolen (Hattie 2009). Når foreldre involverer seg i barnets utdanning og skolehverdag for å støtte han eller henne, er det som regel ut i fra tanken om at utdanning er avgjørende for barnets fremtid (Nordahl 2003).

Det er derfor viktig, som presisert i forrige punkt, at samarbeidet mellom hjem-skole er velfungerende og at barnets foreldre har en opplevelse av at deres involvering er viktig og betyr noe for barnet (LaRocque, Kleiman og Darling, 2011). Dette vil kunne bidra til økt motivasjon hos foreldrene til å samarbeide med skolen og motivere barnet for ny eller videre læring.

Motivasjon kommer fra det latinske ordet movere, som betyr å sette i bevegelse/å bevege (Schunk et al., 1996). Kort sagt kan man si at begrepet forklares med en indre bevegelse eller styrke som får individet fremover. I dette tilfelle vil motivasjon handle om elevens motivasjon for læring, motivasjon for å komme på skolen og motivasjon til å sosialisere seg med andre elever etc.

Motivasjon er ergo en drivkraft som beveger eleven fremover enten mot noe en vil oppnå eller noe man vil unngå. Elevens opplevelse av hvor viktig målet er, vil i stor grad påvirke motivasjonen og elevens ønske om å finne en god handlingsvei (Schunk et al., 1996). Jo mer eleven forstår av hva som forventes, hvorfor man skal lære det, og hvordan man skal lære det, jo lettere vil det være for eleven å motivere seg for læring. Opplevelsen av å nå målene fører til økt mestring og økt motivasjon for å sette seg nye mål. Det er skolen som har det overordnede ansvaret for å motivere eleven til læring. Det er derimot viktig at hjemmet videreføre denne motivasjonen enten det gjelder lekser eller når det gjelder skolehverdagen.

Elevers møte med ungdomsskolen innebærer for første gang karakterer og vurdering på fag samt orden og oppførsel. For elever som ikke mestrer dette eller har lav måloppnåelse, vil motivasjon og støtte fra lærer og hjemmet oppleves viktig. Den indre motivasjonen for videre læring vil i mange

tilfeller reduseres om eleven måler seg med andre med høyere oppnåelse, spesielt om eleven ikke forstår hva grunnen er til de ulike vurderingene. Når dette skjer, er det viktig at eleven møter voksne som kan utsette eleven for ytre motivasjon til å forstå, utvikle og sette seg realistiske mål (Kirkhaug et al., 2013). Elever som eksempelvis har atferdsproblemer i skolen, har oftere lærevansker og dårligere sosial kompetanse enn andre barn. Disse elevene opplever da oftere avvisning fra jevnaldrende til lek eller sosiale aktiviteter, noe som kan forhindre samspill og utvikling. Foreldres rolle i møte med barnet blir å motivere og bygge gode grunnverdier om egen verd og unik egenart (Desforges og Abouchaar, 2003). På samme måte gjelder dette vurderinger som eleven får i de ulike fagene. Om eleven opplever at man har lavere karakterer enn hva innsats tilsier, vil motivasjon fra foreldre være viktig for at den indre motivasjon ikke skal synke. At foreldrene på denne måten snakker opp mulighetene ut i fra elevens forutsetning, vil kunne bidra til at eleven forsøker å nå nye mål, justerer noe og ikke gir opp (Desforges og Abouchaar, 2003).

Kapittel 4. Metode

I dette kapitelet vil jeg redegjøre for hvilke metode som er blitt brukt i masteroppgaven. Dernest vil det foreligge en fremstilling om den induktive metode. Videre vil forberedelsene til intervju, utvalg av informanter og gjennomføringen bli gjort rede for. I punkt 4.8 formidles etiske refleksjoner på bakgrunn av intervju. Kapitelet vil avsluttes med refleksjoner rundt validitet, reliabilitet og generalisering/overføringsverdi.

4.1 Valg av forskningsdesign

Denne masteroppgaven handler om hvilke områder som er sentrale for forebyggende innsats i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring.

For å best mulig klare å gi et godt og bredt bilde av hvilke tiltak som kan iverksettes, var det naturlig å innhente informasjon fra elever som har gjennomført ungdomsskolen, men som i løpet av videregående skole har opplevd frafall. For å forske på dette temaet, måtte man ta stilling til hvilke design man skulle benytte seg av.

Det ble gjort en avveining om at det var narrative som den enkelte informant hadde som var interessant. Med narrative menes det her fortellinger hvor informanten selv beskriver hendelser eller omstendigheter (Gubrium og Holstein, 2009).

En kvantitativ tilnærming ville gitt svar fra mulig mange informanter, men man hadde ikke klart å få frem enkeltmenneske sin historie like klart (Fejes og Thornberg, 2011). I tillegg kan man si at den kvantitative forskning kartlegger og analyserer feltet en vil undersøke med variabler og kvantitative størrelser, noe som ble vurdert som mindre aktuelt i denne oppgaven.

Den kvantitative metode vektlegger en mer strukturert tilnærming og det er lite rom for improvisasjon, noe som ble vurdert som viktig i dette tilfellet (Befring, 2004). Edvard Befring beskriver forskning som et faglig kvalitetsarbeid både når det gjelder innhold, metode og troverdighet. Vurderingen ble tatt at man ville komme dypere ned i materien og ville få brede forståelse av innholdet fra informantene og dermed få et mer troverdig bilde av deres informasjon ved å gjennomføre et kvalitativt studie fremfor et kvantitativt.

En kvalitativ metode handler det om å karakterisere, og ordet kvalitativ viser til kvalitetene eller egenskaper ved fenomenet (Repstad, 2004). I denne metoden er telling mindre essensielt. Det som derimot blir det sentrale, er narrative – historiene til den enkelte.

Den kvalitative metoder bygger på teorier om fortolkning (hermeneutikk) og menneskelig erfaring (fenomenologi) basert på ulike former for innsamling av data, bearbeiding og analyse av forskningsmateriale fra intervju eller observasjon (Ashcroft et al., 2005).

I denne studien har dette vært intervjuer med personer som har falt fra videregående skole. Målet har vært å høre deres historier og trekke paralleller mot hvilke tiltak som manglet og hva som mulig

bør forsterkes i ungdomskolen nå. Ved å få de til å fortelle sin historie om hvorfor de sluttet, uansett hvilke årsak det måtte være, ville man få et nærere og større bilde på hvorfor dette skjedde og hvordan den avgjørelsen ble fattet av den enkelte informant. Det lå en antakelse til grunn om at man på denne måten ville få et mer holistisk bilde av informanten og en bredere forståelse av personen bakgrunn, erfaringer og historier som ledet opp til at de falt fra videregående opplæring. Målet i den kvalitative metode, er å utforske meningsinnholdet i sosiale fenomener, slik det oppleves for de involverte selv (Ashcroft et al., 2005). Dette ble den tungoverveiende grunnen til at dette ble det valgte designet for denne masteroppgaven.

Det ble derfor valgt en kvalitative forskningsmetode hvor man kunne systematisere de ulike temaene som man mente var relevant for å forstå frafallet og dermed kunne gi innsikt i menneskelige uttrykk eller handling (atferd) ut i fra intervjuene. Det som informantene ville fortelle meg i intervjuene ville gi meningsdimensjon som krevde fortolkning som kunne utvikles til vitenskapelig kunnskap på et visst plan.

4.2 Den induktive metode i et kvalitativt studie

I kvalitative studier finns der flere alternative teoretiske modeller. Grunnen til dette, er fordi forståelsen av virkeligheten kan tolkes ulikt og at man har ulike tilnærminger til hva det forskes på. Dette innebærer at de ulike teoriene forklarer vår forståelse av sammenhenger.

I en deduktiv tilnærming, går slutningsrekken fra det generelle til det spesielle. Med dette menes at man sier noe om det allmenne nivå, til å si noe om det enkelte tilfelle. Et eksempel på dette kan være spesialundervisning på skoler hvor man tar utgangspunkt i den kunnskap og teoretiske referanseramme man har på feltet, og vurderer i hvilken grad denne kunnskapen kan forklare elevens behov. Den deduktive metode bruker altså begreper, metoder og teori som allerede eksisterer for å forklare fenomener hvor vi på forhånd er generelt enige om at de hører hjemme (Malterud, 2003). Utfordringen som dette gir oss, er at man i mindre grad vil kunne tilegne seg ny kunnskap, men hviler på allerede eksisterende teori.

I denne oppgaven brukes det en induktiv tilnærming siden vi skal se på hva den enkelte informant forteller oss for å skape et mer generelt bilde av hvilke områder ungdomsskoler kan arbeide med som forebyggende innsats for å forhindre frafall i videregående opplæring.

Idealet i denne teorien kommer fra Glaser og Strauss som trakk frem det de kaller for «grounded theory». Teoriene skulle dannes ut i fra det som ble observert og ikke eksisterende forskning. Ved bruk av denne modellen, går forskeren ergo fra empiri til teori. Idealet er at man går ut og møter virkeligheten man forsker på med et åpent sinn, samler inn informasjonen, systematiserer og analyserer data. Ut fra en slik åpen tilnærming dannes så teorier (Jacobsen 2015).

Ved å intervju personer som har opplevd frafall under tiden på videregående opplæring ut i fra denne teorien, er tilnærmingen å bruk kunnskap fra enkeltstående tilfeller til å si noe om et generelt nivå. Dette fører til at vi kan si at den induktive tilnærmingen er et bottom-up syn på data i den forstand at vi går fra empiriske data, altså nedenfra og opp for å finne svar. I denne masteroppgaven innebærer det at vi først gikk til informantene for å intervju dem og så kategorisere funn ut i fra deres narrativer. Deretter sammenliknet og analyserte man intervjuene, for så å se på eksisterende teoretiske modeller for hva som blir gjort av forebyggende innsats i dag i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring.

Ved å gjøre dette, var det ønskelig å finne områder som er sentrale for forebyggende innsats i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring.

Ved å ha en induktiv tilnærming, vil man i langt større grad kunne gå i dybden på den enkelte informant, få en større detaljrikdom og flere nyanser. Det at man får frem det spesielle i hvert enkelt tilfelle, gjør at man på en bedre måte kan forstå hva som skjedde med informanten i forkant og under frafallet. Dette skaper en nærhet til fenomenet og vil kanskje skape en bedre forståelse blant dem som ikke har tatt et slikt valg (Jacobsen, 2015).

4.3 utfordringer med å finne respondenter - Forberedelse til intervju og intervjuguide

Siden det ble brukt en induktiv tilnærming, var naturlig å begynne med intervjuene før man så på forskning om frafall. Målet var at narrative skulle lede veien for teorien og at dette ville være hovedfokus i oppgaven jmf. Malteruds beskrivelse av den induktive metode (Malterud, 2003).

Problemet som oppstod, var at ingen ønsket å la seg intervju om frafall etter direkte henvendelser. Det kom derfor en anbefaling om å søke tilknytning til et eksisterende prosjekt ved Universitetet i Agder, avdeling Institutt for psykososial helse. Prosjektet «Helse, levekår og levevaner blant unge utenfor arbeid og skole» (HELLAS) har som formål å utvikle kunnskap om helse, levekår og levevaner blant ungdom som ikke er i varig arbeid eller ordinært studieforløp, og gjennom dette bidra til en langsiktig kompetanse- og kunnskapsoppbygging for utvikling av politikk, forvaltning og tjenester innenfor velferdsfeltet. Prosjektet er godkjent av Regional komite for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk. Søknad om tilknytning ble sendt og seinere godkjent, noe som skulle være en døråpner for det videre arbeidet. Gjennom HELLAS-prosjektet ble det anbefalt å ta kontakt med et arbeidstiltak i en kommune. Der ble prosjektet møtt med velvilje og i løpet av kort tid startet de arbeidet med å finne respondenter til undersøkelsen.

Parallelt med dette begynte arbeidet med å utarbeide intervjuguide som skulle brukes under intervjuene (se vedlegg 1.) En intervjuguide eller et intervjudesign, kan skape en tryggere ramme for innholdet i intervjuene og kan hjelpe intervjuer å ikke miste fokus (Kvale og Brinkmann, 2015).

Som det kommer frem av intervjuguiden, var forskningsspørsmålet og temaet frafall. Spørsmålene var åpne, meningsorienterte og opplevelsesorienterte. Målet med intervjuet var å sikte mot en «..nyansert beskrivelse av den intervjuedes livsverden gjennom ord og ikke tall» (Kvale og Brinkmann, 2015, s 47)

4.4 Utvalg av informanter

Utvalget av informanter som ble intervjuet i denne masteroppgaven var syv personer i alderen 18-25 år, fire menn og tre kvinner. Personene kom fra samme fylke. Alle informantene med unntak av en, var knyttet til samme kommunale tiltak i kommunen hvor de bodde. Med unntak av en, var alle der for arbeidstrening. Ut i fra samtaler med leder for tiltaket i forkant av intervju, forstod jeg at personene hadde ulik tilrettelegging og ulike oppgaver på tiltaket, men hadde samme antall oppmøtedager pr uke.

I forkant av intervjuene hadde jeg bare oppgitt antall personer som jeg ønsket å intervju, gitt kort informasjon om prosjektet og gitt beskjed om at jeg ønsket en bred sammensetning av personer som skulle intervjues. Alle skulle også ha erfaring med avbrutt videregående opplæring. På den måten ville respondentene utfylle hverandre og dermed gi et bredt forskningsgrunnlag, noe som ville kunne styrke studienes indre kvalitet (Malterud 2003).

4.5 Intervjusituasjon og gjennomføring

Det var viktig at intervjusituasjon og gjennomføring opplevdes som trygg for den enkelte informant. De personene som skulle intervjues, var mennesker som av ulike årsaker hadde avbrutt sin utdanning i videregående skole. Opplevelsen av så bli intervjuet om dette ville fremstå som ulik, men man hadde en antagelse av at flere ville ha erfaringer som ikke var entydige positive rundt skole og utdanning. Det var derfor viktig at rammene rundt selve intervjuet var gode (Kvale og Brinkmann 2015).

Avtale med lederen for arbeidstiltaket i kommunen ble gjort og det ble gitt tilgang et stort lyst kontor hvor intervjuene kunne foretas.

I løpet september 2017 ble alle intervjuene gjennomført. Det eneste som jeg visste om den enkelte informant i forkant av intervjuet, var personens fornavn og at personen på et eller annet tidspunkt hadde falt fra videregående opplæring. Jeg visste ikke årsaken til personen sluttet, om personen hadde gjenopptatt utdanningen eller hva personen drev med i dag i forkant av intervjuet. Dette gjorde at jeg i liten grad kunne ha en forforståelse av den enkelte person, men kunne gå inn med åpent blikk og med et minimalt bakteppe på hva som intervjuet ville bringe. Kvale og Brinkmann (2015) omtaler dette som «bevisst naivitet» der man kommer uten forutinntatte holdninger og

intervjueren viser åpenhet for nye og uventede fenomener i stedet for å ha ferdige kategorier og fortolkningskjemaer. Dette ønsket jeg også skulle gjennomsyre intervjuguiden (vedlegg 1.) som ble brukt. Intervjuguiden inneholdt definerte temaer, men la også opp til at det var mulig for informant å fortelle om andre sider av frafallet eller sider ved historien som påvirket frafallet i stor eller liten grad. I løpet av intervjuet skulle mange av spørsmålene som jeg hadde bli svart på uten at jeg hadde behov for å stille de direkte, men kunne be dem utdype det. Det er dette som Kvale og Brinkmann (2015) definerer som et semistrukturert intervju.

Selve intervjuet startet med at jeg ventet inne på kontoret som jeg hadde fått lov til å låne på arbeidstiltaket i kommunen. Informantene kom direkte dit og gjennomførte intervjuet sammen med meg. Intervjuene varte mellom 35 og 50 minutter, men hver av intervjuene hadde blitt berammet til 70 min ved behov. Ingen av intervjuene ble avbrutt eller forstyrret. Det ble ikke tatt notater underveis under intervjuet.

Når personen som skulle intervjues kom inn i kontoret, ble vedkommende informert om oppgaven og at dette var med godkjenning i fra HELLAS-prosjektet. Videre ble personene som skulle intervjues informert om samtykkeerklæring og taushetserklæring og mulighet for å trekke seg fra prosjektet. Etter dette ble intervjuet startet. Spørsmålene som man finner i intervjuguiden (vedlegg nr. 1) Ingen virket utilpasset under intervjuene, men det var tydelig at intervjuet berørte sider av personers historie som det ikke var like lett å snakke om. Når man snakker om områder som krenkende adferd, manglende sosial tilhørighet, voksne som ikke har tatt opplevelser på alvor, påvirker dette naturlig nok menneske sine emosjoner. Enkelte av intervjuet kunne tendere til «empatisk intervjuing» (Fontana og Frey, 2005) der man som intervjuer har et positivt syn på de man skal intervjuer og forsøker å identifisere seg med personens historie, valg, opplevelser og relasjoner. På den måten kan man bedre forstå, som i dette tilfellet er frafallet fra videregående opplæring. En annen side ved denne tenkningen, er at man i tråd med en implisitt terapeutisk metafor forvandler intervjuet til en krykke som noen mennesker kan bruke til å komme seg opp på og gå videre med (Fontana og Frey, 2005).

Et eksempel på dette er det nest siste spørsmålet i intervjuguiden «Hva gjør du i dag?» hvorpå flere fortalte om tiltak de hadde gjort i eget liv, endringer de hadde vært nødt til å gjøre, mennesker de måtte tilgi for å komme videre i livet, inkludert ansatte i skolen.

Diskresjon: Respondentene/informantene ble i forkant av intervjuet informert om at intervjuet maks ville vare 60 minutter. Jeg holdt meg innenfor tiden med alle syv respondenter. Alle ble gjort oppmerksom på at intervjuet ville være konfidensielt og at det ble etterstrebet diskresjon ved at navn på skoler og byer ville bli markert som xxx i intervjuene. Respondentene er omtalt som informant i intervjuene.

4.6 Opptak og transkribering

Alle intervjuene ble tatt opp ved bruk av mobiltelefon etter samtykke fra informantene. Dette ble valgt da jeg valgte å ikke ta notater under intervjuet. Dette ble også gjort for å sikre at man fikk med alt som informanten sa, og for å sikre at man klarte å være tilsted sammen med informanten. Det ble forsøkte etter beste evne å observere og se etter non-verbal kommunikasjon.

Etter det første intervjuet sa jeg at jeg kom til å transkribere intervjuet samme kveld for så å slette opptaket, dette var noe jeg kom til å angre på siden dette var noe som tok lengre tid enn antatt. Ved de neste fem intervjuene ble tiden fra intervju til transkribering noe lengre (1 døgn), men dette ble gjort med informantens samtykke. Etter hvert intervju noterte jeg ned hvilke tanker jeg satt igjen med, alt i fra faglige inntrykk, emosjoner og hva jeg opplevde som det store bilde av intervjuet. Å transkribere handler om å transformere, det vil si å skifte fra en form til en annen. Transkripsjon handler da om å oversette fra talespråk til skriftspråk (Kvale og Brinkmann, 2015). Dette var noe som jeg opplevde som utfordrende da det var mye non-verbal kommunikasjon som stillhet, pauser, blikk og emosjoner som satt sitt preg på intervjuet. Alle syv intervjuer ble transkribert i sin helhet.

4.7 Analyse

Da alle intervjuene var gjennomført, ble hvert enkelt intervju gjennomgått for å se hvilke temaer som var fremtredende og som gikk igjen. Kategorisering og koding er to vanlige former for dataanalyse av intervjuer (Kvale et al., 2009). For å lette arbeidet, ble alle temaer som informantene berørte i intervjuene lagt inn i et skjema for systematisere arbeidet og for å sikre at det ikke var temaer som man overså eller ikke tok med som følge av forutinntatte holdninger. Dette vil være viktig om man skal være tro mot den induktive metoden hvor man søker etter informantens narrativ fremfor bestående teori (Malterud, 2003).

Teori er en viktig del av forskningsarbeidet og analyseprosessen. Det gir et utgangspunkt for drøfting forskningsarbeidet retning (Postholm, 2010). Det til tross for det verd å merke seg at det er narrative som har bestemt temaene som er blitt brukt i den de videre teoretisk drøftingene.

	Respondent 1	Respondent 2	Respondent 3	Respondent 4 osv.
Tema: forhold til lærere på skolen				
Tema: trivsel på skolen				

Matrise over tema fra intervju. Figur 4.

Når samtlige temaer var lagt inn i skjemaet, kunne man lettere identifisere hva som var de viktigste temaene og hvilke områder som informantene vektla når de skulle snakke om hva grunnen var til de opplevde frafall i videregående opplæring. Dette gjorde intervjuanalysen lettere og erfaringen var det som Kavle og Brinkmann (2015) beskriver om at det er lettere å fange følelsen av helhet i

intervjuene. I denne prosessen ble det forsøkt å være observant på at uttalelsene kunne bli stående for seg selv og bli tatt ut av sammenhengen på en negativ måte (Kvale et al., 2009).

4.8 Min rolle som forsker/analyseprosessen – etiske refleksjoner

Når man skriver en masteroppgave med kvalitativ forskningsdesign må man tenke over ulike etiske problemstillinger som kan komme frem i løpet av arbeidsperioden (Kvale og Brinkmann, 2015).

I forbindelse med denne oppgaven, var der en del etiske refleksjoner som var viktig for meg å ha som overordnet perspektiv samt formidle til informantene. For det første var det viktig at informantene forstod at deres historie var viktig og deres narrativer ble tatt på alvor. For det andre var det viktig for meg som intervjuer at dere verdighet, samtykke og fortrolighet ble bevart når man skulle snakke om områder av livet som jeg hadde en antagelse av at mange ville ha en lav mestringfølelse på. Konfidensialitet i så hensende ville derfor være viktig, noe som er presisert i samtykkeerklæringen. En av antagelsene som man hadde de forskingsarbeidet startet var at det ville være en stor variasjon av svar, og at det på ingen måte ville være homogene svar som personene som ble intervjuet kom med. Dette viste seg å ikke stemme helt.

Denne studien var koblet på Universitetet i Agder sitt prosjekt Helse, levekår og levevaner blant unge uten arbeid og skole (HELLAS). Hellas-prosjektet er vurdert og godkjent av Regional komite for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk (REK). For å kunne være en del av dette prosjektet brukte man HELLAS-prosjektets samtykkeerklæring (vedlegg 2). Samtykkeerklæringen ivaretok alle forskningsetiske retningslinjene som Norsk Senter for Forskningsdata krever (nsd .no, 2017).

I samtykkeerklæringen ble det informert om frivillighet, anonymitet og at lagrede data vil bli slettet etter endt forskning. Det informeres også om at respondenten kan trekke seg og dermed avbryte sin deltagelse.

Samtykkeerklæringen ble signert i forkant av hvert intervju. Om man skal være kritisk til eget arbeid, innser jeg at respondentene skulle fått samtykkeerklæringen tidligere i forkant av intervjuet slik at de hadde hatt enda bedre tid til å forstå oppgavens innhold og bruken av data som kom frem i intervjuet.

For å forhindre at respondentene skulle bli identifisert, er respondentene navn de få gangene de er nevnt i intervjuet markert med tegnene «xxx». Det samme gjelder bydeler, navn på ansatte i skolen, foreldre/søsken og skoler hvor respondenten har vært elev. Dette ble gjort siden konfidensialitet i en så personlig sak som frafall er avgjørende og kunne få konsekvenser om identiteten ble avslørt. Et annet etisk aspekt som jeg vil trekke inn, er min rolle som forsker og min påvirkningskraft. Den nøytrale forsker eksisterer ikke (Malterud 2003). En slutning basert på det, er da ikke om man påvirker

informanten, men hvordan og hvor mye. Jeg har forsøkt å være bevist på dette i møte med informantene, men har en opplevelse av at enkelte av informantene hadde sagt mindre om enkelte områder av deres opplevelse rundt frafallet om jeg ikke hadde påvirket dem til å utdype dette. Dette tar jeg selvkritikk på.

Det siste aspektet som jeg vil trekke frem, er det asymmetriske forholdet som intervju situasjonen kunne oppleves som. Et asymmetrisk system kan oppstå når forskeren representerer et system informanten har kjemmet mot tidligere (Kvale og Brinkmann, 2015). I dette tilfelle kan det oppleves som skole, utdanning og læring. Det å være bevist på at min rolle som rektor kan påvirke deres svar er derfor viktig. Vil deres svar bære preg av bitterhet, sinne eller frustrasjon? I enhver forskningssituasjon kan informantene føle på avmakt, stress eller underlegenhet. Hvor mye mer vil man da ikke føle det når en skoleleder intervjuer en om opplevelsen av å falle fra i videregående skole med utgangspunkt i ungdomsskolen?

Å ha etiske betraktninger rundt forskningen er sentralt siden forskeren er verktøyet for innhenting av informasjon. Det krever en etikk som ikke bare omhandler en selv, men hvordan man møter den frivillige respondenten og hvordan man behandler den informasjon som blir gitt og hvordan dette blir analysert (Kvale og Brinkmann, 2015).

4.9 Validitet, reliabilitet og generalisering/overføringsverdi

I forkant av de syv intervjuene, stilte jeg meg en del spørsmål. Ville jeg finne svar på de spørsmålene som jeg stilte informantene, ville de svare på det jeg spurte om, ville de være ærlige i svarene siden det var spørsmål som rørte ved vanskelige sider, og ville de samlede svarene kunne gi noen indikasjon på om det fantes noen elementer som skoleledere i ungdomsskolen kunne arbeide med for å redusere frafallet i den videregående opplæring.

Enhver forsker bør stille seg tre spørsmål: er forskingsstudiet valid, er reliabiliteten ivaretatt og har studiet noe overføringsverdi/muligheten for å generalisere? For et hvert forskningsstudie er spørsmålet om gyldighet og pålitelighet av data sentralt for å kunne vurdere forskningsarbeidet og ikke minst resultatenes relevans og nytteverdi. På den ene siden må dataene være pålitelige, altså reliable. Men på den andre siden må de også være gyldige (valide) (Kvale og Brinkmann, 2015).

4.9.1 Validitet

I kvantitative studier kan man forenklet si at målet er å generalisere funnene. I kvalitativ forskning, som denne masteroppgaven, er målet å finne det spesielle, hva er som særpreger narrative ut i fra informantenes historie, erfaring, opplevelse og syn. For å klare dette i størst mulig grad, er det viktig at spørsmålene er mest mulig valide, altså gyldige. Validitet handler om at vi har fått et måleresultat

for det vi ønsker å måle (Befring, 2002), eller sagt med andre ord: Måler du det du tror du måler? (Jacobsen 2015).

Kvale og Brinkmann sier at «Validitet i samfunnsvitenskapene dreier seg om hvorvidt en metode er egnet til å undersøke det den skal undersøke» (Kvale og Brinkmann, 2015). For denne avhandlingen, er individuelle intervju valgt fordi den måler personlige synspunkter på et fenomen, i dette tilfellet frafall i videregående opplæring koblet opp mot hva som kunne vært gjort for å forebygge dette i ungdomsskolen.

Spørsmålet blir da om man forsker på det man stiller spørsmål om. Som forsker går man inn i et visst forskningsarbeid med en intensjon og en hensikt, om svarene ikke tilsvarer det er forestilte seg, må man begrunne hva som er skjedd i prosessen.

For å sikre at denne masteravhandlingen befinner seg innenfor et akseptabel nivå av validitet, er rammeverket Validering i syv stadier blitt brukt så langt det lot seg gjøre (Kvale og Brinkmann, 2015, s 278).

1. Tematisering

Tematisering handler om at undersøkelsens gyldighet er avhengig teoretisk forutantakelser, altså om teori og om tidligere forskning på område har troverdighet. Dette har vært et viktig i denne studien, da det er gjort mye forskning på frafallet i videregående skole, men tilsynelatende mindre forskning på frafall med utgangspunkt i ungdomsskolen og erfaringer derfra om elevrelasjoner, relasjoner til voksne, mobbing, faglige hull, erfaringer knyttet til hjem-skole samarbeid og rådgivning som eksempel.

2. Planlegging

Dette handler om at det må være en gyldighet av kunnskapen som produseres og at det er en avhengighet av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metodene som brukes for studiens emne og mål. I denne studien kvalitetssikret jeg derfor at intervjuguiden var dekkende for det man ville spørre om ved å konferere omkring spørsmålene i undersøkelsesopplegget med leder for HELLAS prosjektet, veileder av masteroppgaven og leder for arbeidspraksissted i kommunen for å ivareta dette.

3. Intervjuing

Dette punktet handler om intervjupersonenes troverdighet og intervjuingens kvalitet. Utgangspunktet er at man skal ha en grundig utspørring om det som blir sagt og formidlet i intervjuet fra informant til intervjuer. I denne avhandlingen har man så langt det lot seg gjøre forholdt seg til dette, men det var enkelte områder som man brukte mer tid på enn andre da man tok en vurdering på at dette område hadde hatt en større effekt på frafall i

videregående skole enn andre. I disse tilfellene ble det gjort kontrollspørsmål og ved flere av tilfellene ble informant bedt om å utdype hva man mente.

4. Transkribering

Validitet i transkribering handler om at man reiser spørsmålet om hva som utgjør en gyldig overføring fra muntlig til skriftlig form. I dette studiet ble alle intervjuer holdt på samme kontor i samme bygning. Alle intervjuer ble spilt inn for å sikre at alt det som informanten sa under intervjuet ble dokumentert. Alle intervjuer ble transkribert i løpet av kort tid, og alt som ble sagt i intervjuet ble skrevet ned. På den måten kunne man være sikker på at den informasjonen som kom i intervjuet var reel når man skulle drøfte funn.

5. Analysering

Validitet i analysering handler om hvorvidt spørsmålene som stilles til intervjueteksten er gyldige og om fortolkningene er logiske. Det er her to sider som jeg har forsøkt å ta hensyn til i denne oppgaven. For det første skulle det være lite rom for fortolkning av de spørsmål som ble stilt til informanten. De skulle i liten grad ha behov for å undre seg over hvorfor han stiller dette spørsmålet og hva har dette med saken å gjøre. Dette ble gjort for at informanten skulle oppleve validitet i spørsmålene, men også at behandlingen av de svarene informantene kom med ikke skulle fortolkes mer enn nødvendig.

6. Validering

Validering som en reflektert vurdering av hvilke valideringsformer som er relevant for studie og gjennomføringen av de konkrete valideringsprosedyrene. I denne studien har jeg brukt dette som en gjennomgående mal for utarbeidelse av intervjuguide, transkribering og behandling av data som informantene gav i intervjusammenheng sett i lys av teori og metode.

7. Rapportering

Dette handler om hvorvidt en rapport gir en valid beskrivelse, om man har fått et måleresultat som man ønsket å måle. Spørsmålet som det er viktig å stille seg, er om rapporten gir en valid beskrivelse av hovedfunnene i studie, samt leserens rolle som validitetsbedømmere av de resultater man legger fram.

Ved å bruke dette rammeverket var det min mening at dette ville sikre et akseptabelt nivå av validitet samt at det gav en god struktur for hvordan arbeide med intervjuene i forkant, under og i etterarbeidet.

4.9.2 Reliabilitet

Reliabilitet handler om troverdigheten i resultatene i forskningen. God reliabilitet handler om at man er så transparent i hvordan studiet er gjennomført, at andre som forsker kan gjenta studien med gjenkjennbare resultater. Enkelte har hevdet at reliabilitet er et lite egnet begrepet i kvalitativ forskning, da det vil være vanskelig å etterprøve ved innsamling og analyse av data (Dalen, 2011). Årsakene til at dette er krevende, er at forskerens rolle blir utformet i samspill med informanten. Kunnskapen oppstår i en sosial sammenheng som der og da i intervjuet. Dette er noe som det mer eller mindre umulig å gjenskape (Kvale og Brinkmann, 2015).

Et eksempel kan være intervjuers evne eller manglende evne til å vise empati i intervjuet når informant gjengir hendelser som har påvirket skolehverdagen. Det kan derfor tenkes at flere av informantene i denne masteravhandlingen ville kunne fortalt mer eller mindre i møte med en annen intervjuer.

Til tross for dette, bør det etterstrebtes en pålitelighet i enhver kvalitativ forskningsavhandling hvor man gir en nøye beskrivelse av de enkelte leddene i forskningsprosessen slik at andre forskere kan bruke samme «forskerbriller». Dette innebærer at man er nøye i beskrivelse av intervjuene, at man transkriberer så tett opp mot faktiske ord gjennomfører en analyse som mest mulig tro mot informantens intervju. På bakgrunn av dette har jeg bevist tatt med mange sitater fra intervjuene i denne avhandlingen (Kvale og Brinkmann, 2015).

4.9.3 Generalisering/overføringsverdi

Generalisering handler primært om at funnene i forskningen er av interesse for flere enn bare denne masteroppgaven og for dem som deltok i studiet. Spørsmålet man kan stille seg er om funnene i denne avhandlingen er interesse og har en nytteverdi for andre som arbeider med frafall i videregående skole og samfunnet forøvrig? Et spørsmål man kan stille seg: er funnene generaliserbare? (Kvale og Brinkmann, 2015). Er det slik at andre elever som har opplevd frafall fra videregående opplæring kjenner seg igjen i informantenes refleksjoner og kan funnene i denne oppgaven bringe nye tanker inn i eksisterende praksis rundt frafall i videregående opplæring? Vil de historiene som fortelles her være så valide at de vil kunne utfordre eksisterende praksis samt utfordre tanken om hvor tidlig frafallet i videregående opplæring begynner?

Sjansene for at det hadde vært flere temaer som hadde kommet frem som bakgrunn for frafall om man hadde intervjuet flere er godt mulig. Om man bare har et intervju, vil det naturlig være

vanskelig å generalisere. Ved flere intervjuer, øker muligheten for å kunne generalisere, sammenlikne og se årsakssammenhenger (Jakobsen, 2015). Dette er forsøkt gjort i denne oppgaven, men det kan tenkes at funnene hadde hatt en enda sterkere overføringsverdi ved et høyere antall respondenter.

I hvor stor grad resultatene i denne masteroppgaven er gyldige og pålitelige kan diskuteres.

Av de syv personene som ble intervjuet, hadde ingen av dem reserveringer mot at historiene deres ble fortalt, til tross for at det til tider kan være dyster lesning. Det er selvsagt mulig at informantene er selektive med hvilke opplysninger de gir og hvilke sider av historien sin som de velger å fortelle i intervjusammenheng, men det ble påpekt at det var viktig at de svarte så ærlig som mulig, også på de vanskelige og nære spørsmålene.

Noen av informantene skisser til tider et forholdsvis ensidig negativt bilde av dere skolehverdagen, i de tilfellene informanten gav informasjon som gikk ut over hva man kan forvente av opplevelser, ble det forsøkt stilt oppfølgingsspørsmål så langt det lot seg gjøre. Dette opplevdes komplekst da man nødvendig ville fremstå som kynisk til hva som ble sagt eller betvilende til innholdet og vektlegging.

Til tross for det, velger man å tro at deres narrativer er sanne da det bilde som informantene tegner viser et sammensatt bilde og er hverken ensidig negativt eller ensidig positivt. Historiene som fortelles setter ikke informant eller andre i et overdrevent positivt eller negativt lys. En av informantene sa i intervjuet «...ingen har spurt meg om dette før», noe som jeg tolker som at nå skulle dem som arbeider i skolen få høre denne siden av hvorfor man falt fra i videregående opplæring. Av den grunn har historiene og sitatene til den enkelte vært viktig å få frem i denne oppgaven.

Kapittel 5. Presentasjon av funn og drøftinger

Intervjuene i denne oppgaven gir et lite innblikk i hvordan respondentene opplevde og erfarte ungdomsskolen og hvordan dette muligens påvirket frafall i videregående opplæring.

I denne delen blir resultatene av intervjuene presentert tematisk. Sitater har fått en fremtredende plass for å skape et helt bilde av respondentenes opplevelse og erfaring. Etter hver presentasjon finner man en drøfting av funn sett i lys av teori fra kapittel 3.1 til 3.10

Temaene som blir behandlet er:

1. Forholdet til elevene på skolen.
2. Krenkelser og mobbing
3. Forholdet til lærerne på skolen.
4. Læringsutbytte på skolen.
5. Rådgivning og utdanningsvalg - overgang til videregående skole.
6. Samarbeid mellom hjem og skole.
7. Støtte fra foreldre.

5.1 Forholdet til elevene på skolen – funn

Det kan virke som at informantene i denne oppgaven har opplevde de tre årene på ungdomsskolen som utfordrende. Det kan se ut som at det var en rekke forhold som var grunn til det, men det kan se ut som en av grunnene var forholdet til elevene. I dette første punktet vil mobbing og krenkende adferd ikke bli berørt, dette kommer vi tilbake til under punkt 5.2.

En gjennomgående tendens hos de syv respondentene, var at de hadde en opplevelse av at miljøet i klassen var dårlig, men at man forstod at ikke alle elevene man gikk i klasse med opplevde det samme. Det kan se ut som at de fleste av informantene klarer å skille mellom deres opplevelse og andres opplevelse av trivsel.

Ut i fra intervjuene, kan det se ut som at flere av informantene definerer god trivsel på skolen med fravær av mobbing og med god relasjon til andre elever og voksne. Noen få bruker ord som at det er en «god tone i klassen» der man opplevde det trygt og godt, samtidig som at det var rom for ulike meninger, personligheter og at man fikk være seg selv.

Flere av informantene trekker frem det at trivsel på skolen henger sammen med det å bli likt eller akseptert av de andre elevene. De periodene som de trivdes på skolen var når de opplevde en form for aksept eller hadde venner. I perioder hvor informanten ikke ble inkludert eller opplevde at forholdet til medelever ikke var bra, var opplevelse av skolen negativ.

En av informantene svarte følgende på spørsmål: «*Hvordan vil du si at forholdet til de andre eleven som du gikk på skole med....de andre i klassen var?*»

Informant: «*Hadde som sagt noen få, de få har jeg fortsatt den dag i dag.*»

Intervjuer: «*Ja*»

Informant: «*Både eldre og yngre som jeg har den dag i dag. Det er jeg ganske fornøyd med. Klassen var ikke en sammensveisa gjeng, det var den ikke. Mye grupperinger. De som kjente hverandre fra første skoledag gikk tett sammen, slik er det. Samme barnehage og noen fra samme område. Jeg kjente jo noen fra område rundt meg...ikke så stor plass...bor greit til...gikk med dem automatisk. Angrer litt på at jeg ikke var mer åpen...skulle kanskje prøvde å presse meg på de andre. Men det kan jo hende at det er like greit siden det ble sånn det ble og hvordan resten av skoletiden ble...»*

Her kan det virke som informantene trekker frem at klassen ikke var en «sammensveisa gjeng» for å antyde at det sosiale miljøet i klassen ikke var godt og at det var grupperinger innad i klassen.

Dette er noe som flere av informantene forteller, og det kan virke som at dette er var gjentakende utfordring blant klassene som informantene våre kommer fra. Begrepet «grupperinger, gjenger, vennegjenger og kompisgrupper» er begreper som går igjen hos flere. Det kan virke som at flere av informantene i denne oppgaven hadde en opplevelse av å ikke tilhøre en gruppe/gjeng eller større miljø i klassene, men hadde få venner. En av informantene beskriver det slik:

Intervjuer: *om du skulle beskrive årene på ungdomsskolen for meg, hva ville du fortalt meg da?*

Informant: *Årene på ungdomsskolen...ventet bare på at de skulle ta slutt.*

Intervjuer: *Såpass?*

Informant: *Du vet...skole blir ikke det viktigste når du er ungdom, du ha vært det selv ikke sant? Så utrolig viktig å bli godtatt og likt av de andre. Når du ikke er den mest populære stresser du mer med å bli likt og sånn...var ikke akkurat med i den kule gjengen, men det var det andre som ikke var også.*

Flere av informantene beskriver i intervjuet at de hadde det vi kan kalle for en manglende sosial tilhørighet i klassen. Dette beskrives som at man ikke fullt ut opplevde at man tilhørte klassen, at det var som å se eller observere klassen uten å føle at man deltok selv om man var tilstede. For enkelte av informantene vil beskrivelsen deres av et manglende sosialt miljø nærmest tilsvare sosial isolasjon på skolen.

En av informantene svarer på følgende spørsmål: «Hvis du skulle si noe om trivselen på skolen...vet at dette blir litt rart med tanke på det du forteller om jevnlig mobbing, men om du skal si litt om trivsel generelt...hva ville du sagt da?»

Informant: «*....at jeg ikke trivdes....at det var en følelse av meg mot dem...at jeg var utafør om du skjønner...»*

Intervjuer: «*Ja...mot de voksne eller elevene?*»

Informant: «*Alle...Var med de andre, men følte at jeg ikke var med samtidig.....klarer ikke helt å beskrive det.*»

Intervjuer: «*Høres ut som dutja, ikke følte du var regnet med?*»

Informant: «Hmmm..klassen var ikke en gjeng om du skjønner.»

Intervjuer: «Husker du om de voksne gjorde noe for å endre på klassemiljøet...fortalte du dette til noen, kanskje vanskelig å gjøre?»

Informant: «Nei, du tenker ikke over det når du er så ung...kan ikke huske om de gjorde noen ting som skulle endre på det...(pause)....men det kan hende at de gjorde det uten at vi visste om det, får vi aldri vite. Vil jo gjerne tro det beste om dem.»

Ut ifra de syv informantene som er blitt intervjuet i denne masteroppgaven, kan det virke som at manglende trivsel i klassen eller på skolen, er en av de mer tydelige faktorene for at man ikke klarte å gjennomføre videregående opplæring. En av informantene svarer etter følgende spørsmål: «Tenker du at det er noe de som arbeidet med deg på ungdomsskolen kunne gjort noe for å ha hjulpet deg slik at du kunne klart å gjennomføre videregående?»

Informant: «Tja...tror ikke det.»...(pause)....Det var miljøet som var dårlig...de gjorde ikke så mye der...kanskje der....det var liksom ikke... (pause)

Intervjuer: «Hva tenker du?»

Informant: «Jo at når man ikke trives på skolen...så preges man av det. Det er ikke slik at jeg hadde lyst til å gå mer på skole enn det jeg måtte etter å ha opplevd det jeg opplevde....vet ikke helt hva jeg skal si... svik er et litt hardt ord, men følte vel ikke at de voksne likte meg....så har du det med at jeg ikke passa inn, at andre hadde bestevenner i klassen og ikke jeg...ble litt ensom til tider »

Det kan virke som at følelsen av at alle andre tilhører noen, har noen gode venner eller at «alle tilhører en gjeng utenom meg» er fremtredende for flere av informantene, og at følelsen av å bety noe, eller å være savnet når man er borte har i mindre grad vært gjeldende for informantene.

Det kan også virke som at det er et gjennomgående trekk at informantene ikke hadde en opplevelse av at de voksne forstod situasjonen på samme måte som dem, og at de dermed ikke hadde forutsetning for å endre situasjonen for informantene. Det kan derfor tenkes at for noen har manglende trivsel vært en faktor som har gjort seg gjeldene når man kom til videregående skole og dermed påvirket et eventuelt frafall.

Intervjuer: «Om du skulle si noe generelt om trivselen din på ungdomsskolen...hva ville du sagt da?»

Pause

Informant: «Trivdes jo ikke noe særlig....du forstår jo at man må igjennom det...men det var ikke slik at jeg gledet meg til skoledagene nei.»

Intervjuer: «Hvordan da?»

Informant: «Det var klassen da...vi var ikke akkurat en trivelig gjeng» (latter)

Intervjuer: «Hva tror du kunne blitt gjort for at klassen din hadde fått en bedre klassemiljø da?»

Informant: «Sveisa oss litt sammen? Kanskje ikke bare sett på oss som en jobb....kanskje fått oss til å forstå hvordan vi skulle oppført oss mot hverandre...vet ikke, ikke lett å si...»

Det kan se ut som at det er ulike oppfattelser blant informantene om hvor vidt de voksne på ungdomsskolen har arbeidet godt med skolemiljøet, forholdet mellom elevene og trivsel på skolen. Det kan også se ut som at det er en viss forskjell i hvilke forventinger den enkelte informant legger i trivsel og klassemiljø. Det som det kan virke som at man er forholdsvis enig i at opplevelsen av ungdomsskolen ville vært bedre om miljøet og trivselen mellom elevene hadde vært høyere,, og at dette hadde vært en motiverende for elevene.

Intervjuer: *husker du om de gjorde noe for at du skulle få en bedre relasjon til de andre elevene på skolen?*

Informant: *det var ikke slik at vi sloss hele tiden, men jeg tror de gav meg litt opp siden jeg sleit med timer og sånn....(pause)*

Intervjuer: *hmmm... kan du si noe mer?*

Informant: *tror vi så noe film en gang...som om det skulle hjelpe på miljøet. Noen av oss hadde nok bare hatt behov for litt hjelp for å få venner...det hadde hjulpet kjempe mye om de hadde gjort noe sånn men det skjedde aldri.*

Til tross for dette, kan virke som at flere av informantene forstår at oppgaven til lærerne ikke har vært enkel når det handlet om arbeidet med klassemiljøet og opplevelsen av å trives for alle elevene. I intervjuene som ble foretatt, fremstår ikke informantene med tydelig nag eller bitterhet i møte med skolen eller de ansatte, men heller en oppgitt holdning og fortvilelse av at deres manglende opplevelse av å ikke trives ikke ble oppdaget.

5.1.1 Forholdet til elevene på skolen – drøfting

Som beskrevet i kapittel 3.4 er klassen som mikronivå og relasjon mellom elever av den viktigste art for skolen. At læreren arbeider kontinuerlig med klassemiljø og elevens trivsel, er en forutsetning for et godt læringsmiljø. Dette gjelder ikke bare elever som defineres inn i en gruppe hvor frafallet er prosentvis høyere enn hos dem som ikke gjør det, men gjelder alle elevene. Å arbeide for et godt forhold mellom elevene og at ingen føler stigmatisert eller marginalisert i møte med elever er viktig, er noe som informantene gir uttrykk for.

Når læreren arbeider for at forholdet mellom elevene er godt, er dette noe som alle elever i klassen nytter godt av, altså et universelt tiltak jamfør Bronfenbrenner (1979) sin teori.

Flere av informantene beskriver forholdet de hadde til medelever og generell opplevelse av elevens forhold mellom hverandre, står i motsetning til Nordahl (2016) beskrivelse av hvordan et godt klassemiljø og relasjon mellom elever bør være. Nordahl sier at et forhold mellom elever, sett på som en viktig side av et inkluderende læringsmiljø, bør fremme trygghet, stimulere til vekst og skape gode rammer for læring. For flere av informantene i denne oppgaven, kan det se ut som at det

ikke er opplevelsen de har. Informantene gir uttrykk for at deres opplevelse av relasjonen og forhold til andre elever ikke nødvendigvis er den samme som de andre elevene i klassen sin opplevelse.

Det kan se ut som at flere av informantene trivdes dårlig på skolen som følge av at de hadde svakere relasjon til medelever enn hva de mente de andre i klassen hadde. Av intervjuene kan det se ut som at informantene ikke opplevde emosjonell eller sosial støtte fra de andre elevene i den grad som de forventet eller håpet. Dette er en faktor som Skaalevik et al. (2007) omtaler som viktig for både trivsel og læring, men også som en faktor som kan spille avgjørende faktor for gjennomføring av videregående opplæring.

Det kan se ut som at informantene gir også uttrykk for at et svakere forhold mellom elever på ungdomsskolen har fått konsekvenser for det faglige. En av informantene gir uttrykk for at han/hun brukte tid og energi på å grue seg til friminutt enn å konsentrere seg om undervisningen som skjedde i klasserommet da det ble tydelig for de andre at hun ikke hadde noen å gå sammen med i friminuttene. Dette er noe som Thuen (2007) beskriver som et problem for elever som opplever manglende sosial relasjon eller integrering.

Noen av informantene i denne oppgaven beskriver også at det svake eller manglende forholdet til medelever påvirket dem til dels psykisk. Når den ene informanten beskriver hverdagen som at «...merket at jeg ble lei meg da jeg så hvordan de andre hadde det med hverandre og visste at det var langt unna hvordan min helst ville bli.» viser det at forholdet til medelever er av stor betydning for elevens helse. Dette bekreftes av Nordahl et al. (2016) som sier at konsekvensene kan bli lavere selvbilde og mindre motivasjon for læring.

Avslutningsvis kan man i dette punktet trekke frem viktigheten av å arbeide med sosiale ferdigheter på mikronivå jamfør Bronfenbrenners (1979) teori. Det kan se ut som at noen av informantene opplevde at dette skjedde, mens andre gir uttrykk for at deres opplevelse av skolens fokus på dette område var for svakt til at alle elevene i klassen følte seg inkludert og erfarte skolen som en trygg arena.

For respondentene i denne oppgaven ville et økt fokus på forholdet mellom elevene vært til stor nytte. De fleste tegner et bilde som få lærere eller skoleledere ønsker å vedkjenne seg, da avviket mellom den teoretiske forståelsen om hva som er et godt lærings- og relasjonsmiljø og virkeligheten til flere av informantene er stor.

5.2 Krenkelser og mobbing - funn

Dette temaet er viet en større plass enn de andre temaene, da dette var et område som jeg opplevde tok større plass i intervjuet og flere av respondentene knyttet opp mot frafallet i videregående opplæring.

I intervjuene kan det virke som at de fleste av informantene hadde venner både på skolen og utenfor skolen. Det er dog verd å merke seg at fleste av dem hadde få venner og ingen av dem gir informasjon om at de hadde mange venner. Flertallet gir uttrykk for at de hadde minst en venn. Denne vennen kunne være en de ikke gikk i klasse med.

På spørsmål om relasjon til elever i klassen og på skolen, gir de syv informantene et bilde av at dette var komplisert og til dels negativt ladet da man opplevde at klasse miljøet som utfordrende og til tider dårlig. En av informantene omtaler klassen som «...*gruppe unge mennesker som aldri kom overens med hverandre...klikker med dem som hadde rike foreldre og som lyktes...*»

Når respondentene forteller om tider der forholdet på generell basis var godt til medelever, var dette tidsperioder hvor krenkelser var fraværende i større grad. På den andre siden kan det virke som at informantene i denne oppgaven kobler et negativt forholdet til elever (den samlede elevmassen på skolen, ergo en generalisering) til perioder hvor krenkelser av ulik art fant sted. Disse krenkelsen kunne manifestere seg som mobbing, erting, utestenging, isolasjon, vold eller trusler.

Av de syv informantene som ble intervjuet, kan det virke som at de fleste forstod spørsmålet om forholdet til elevene på skolen som et spørsmål som handlet om krenking. Dette var også det temaet som frembrakte flest emosjoner under intervjuene og som tok mest tidsmessig plass.

5.2.1 Krenkende adferd

«...det gikk lissom ikke en dag uten mobbing.....ikke en dag uten at de om bort til meg. Om jeg kjenner etter...kan jeg fremdeles kjenne at det knyter seg i magen min når jeg treffer de i byen eller på butikken.... Av og til hadde de avtalt at de bare skulle stirre på meg uten å si noe, andre ganger...slo de eller spyttet...rart hva man blir vant med....»

I intervjuene kan man se at det er enkelte områder eller temaer som går igjen. Et av disse er mobbing eller krenkende adferd som man ofte velger å kalle det.

Emnet «krenkende adferd» er et av de mest tydelige funnene i intervjuene under analysene. I intervjuene kommer det frem at nesten alle hadde blitt krenket gjennom ord. Flere hadde også blitt fysisk krenket gjennom slag, spark, lugging, spytting og opplevd at gjenstander ble kastet på dem som steiner eller andre gjenstander. En annen form for krenkelser som flere av de som ble intervjuet nevner, er at de ble utestengt ved at de ikke fikk være med i lek, aktiviteter eller ved ikke å få lov til være med i samtaler i friminutt.

5.2.2 Hvem var krenker?

I løpet av intervjuene kommer det frem at den krenkende adferden i all hovedsak kom fra elever i klassen eller andre elever på skolen. De mest alvorlige tilfellene var fra elever fra samme klasse, hvor den som krenket kjente informantene.. Flere trekker frem at krenkingen skjedde ved at det var flere krenkere som var sammen i en gruppe på skolen eller på vei til/fra skolen, og at de var tallmessig sterkere, både fysisk, verbalt og psykisk enn informantene som ble krenket.

I intervjusammenheng gir ingen uttrykk for at de er blitt krenket av voksne på skolen aktivt eller bevist gjennom krenkende ord eller krenkende voldshandlinger. Men om krenking kan defineres som at man ikke griper inn, unnlate å undersøke om eleven hadde det bra, kan man i flere av tilfellene si at voksne har krenket informantene.

5.2.3 Hvor skjedde krenking?

«....de ventet på meg etter skoletid...»

Et gjennomgående trekk blant dem som hadde opplevde krenking, var at dette skjedde på områder og tider hvor de ansatte i skolen var mindre tilstede. En av informantene forteller at: *«...det var ikke mange lærere ute i friminuttet....det gjorde det lett for oss å mobbe hverandre....husker at jeg håpte de ikke skulle gå vekk fra der jeg var.... for da visste jeg at de begynte å plage meg igjen...»*

Hvor mange voksne som hadde inspeksjon på de respektive skolene vet vi ikke, men det kan virke som at opplevelsen til flere av de som er blitt intervjuet var at det var få.

Det kan virke som at dette har gjort friminuttene til en av de vanskelige arenaene i løpet av skolehverdagen for de som har blitt intervjuet og som har opplevd krenkende adferd på ungdomsskolen. Flere av de som ble intervjuet nevner derfor friminuttet og veien hjem fra skolen som den mest belastende tiden på skolen og at man brukte mye energi på tenke på hva som ville skje der. På spørsmål om hvordan dette påvirket skoledagen og det som skulle bli et frafall i videregående skole, kan det virke som at informantene trekker frem opplevelsene som så nedsettende og så negative at de det kan ha påvirket dem til å avslutte videregående opplæring. Av de som er blitt intervjuet, forteller få om krenkende hendelser i undervisningstimer eller i situasjoner med høy voksentetthet.

Grunnen til at dette punktet er viktig å få frem, er at flere av informantene mener de voksne visste eller burde visst om at det foregikk krenkelser på områder av skolen eller til/fra skolen uten å gjøre noe med det. Dette førte igjen til at man mistet troen på de voksne sin vilje til å endre hverdagen for de dette handlet om. Dette underbygges i neste punkt.

5.2.4 Hva gjorde de voksne på skolen?

«.....det som jeg har tenkt på seinere...og som har gjort meg sint...er at de ikke spurte meg om det var noen som plagde meg»

«...en gang så jeg at læreren så hva som skjedde og snudde seg vekk....og gikk»

Når man transskriberer et intervju kan det være lett å ikke få med seg alle emosjoner som nonverbalt kommer til uttrykk. Det er ikke til å komme forbi at de voksne sin reaksjon, eller mangel på reaksjon rundt krenkende adferd har satt sitt preg på flere av de som ble intervjuet, noe som også kom til uttrykk i intervjuet ved at noen dempet stemmen, gråt eller uttrykte sinne i sin ansiktsmimikk. Som det det kommer frem av forrige punkt «Hvor skjedde krenkingen?», kan det virke som at opplevelsen til de fleste i denne oppgaven er at det var et fravær av krenkelser når det var høy voksentetthet eller når elevene deltok i undervisning. Ut i fra intervjuene, kan det se ut som om det var friminutt og på skoleveien hjem som var åsted for flest krenkelser bland de som er intervjuet i denne oppgaven.

Men det som kan fremstå som hovedproblemet i tillegg til det traumatiske ved å oppleve krenkelser for informantene, er det tillitsbruddet som kom ved at flere av informantene hadde en opplevelse av at de voksne visste om krenkelsene eller burde visst om krenkelsene, og ikke grep inn.

En av informantene sier i et av intervjuene:

Intervjuer: *«Så du opplevde å bli utestengt på en måte?»*

Informant: *«Ja...det er vel det vi kan kalle det...utestenging....de holdt meg rett og slett utenfor!»*

Intervjuer: *«Hva gjorde lærerne når dette skjedde?»*

Informant: *«Gjorde?...De gjorde ingen ting...tror ikke de visste noe som helst om hva som skjedde med oss elever. Når de voksne var i nærheten var alle greie...de sa i alle fall ingen ting....eller gjorde noe, men da de snudde seg var det på med en gang....fikk ikke med seg så mye. Kunne ikke stole på de voksne.....Når jeg tenker tilbake nå...på ungdomsskolen også...så sa jeg kanskje ikke sterk nok i fra, men de gjorde ingen ting....uansett.»*

Pause

Intervjuer: *«Tror du at slike hendelser har preget deg i ettertid?»*

Informant: *«Klart....hadde ingen tro på de voksne hverken på ungdomsskolen eller xxx videregående skole som jeg begynte på. Var nesten sånn at jeg straffa de ved å slutte....»*

Det kan virke som at flere av de som er intervjuet, hadde en opplevelse av at de voksne visste hva som foregikk, men ikke gjorde noe eller grep inn. Hva grunnen for dette er, kommer ikke frem i intervjuene. Det groveste eksemplet som kommer frem fra de syv som er intervjuet, er da en av dem ser at læreren oppdager hva som skjer, og snur seg og går vekk.

Det er dog verd å merke seg at det ikke er et entydig bilde som tegnes av alle ansatte i skolen.

Andre som ble intervjuet, og som også opplevde krenkende handlinger, tegner et bedre bilde av

skolen og de ansatte. En sier blant annet at «...de som arbeidet på xxx skole visste nok ikke om det...tror de vet mer om sånt i dag enn hva de gjorde da jeg gikk på skolen for å si det sånn...vi var litt vant til at det var slik, har ikke behov for å klandre noen heller...det var bare en ting som skjedde...om de visste om dette hadde de nok gjort noe (sukker tungt)».

På bakgrunn av dette, er det derfor ikke utenkelig å tro at flere av de som ble intervjuet hadde en manglende tillit til de ansatte ved skolene. En av de intervjuede forteller at «....de så det ikke...de så det rett og slett ikke, og det kan de ikke klandres for. Jeg skulle så gjerne sagt at det var deres feil....men det er det ikke. Hvordan skal man kunne forvente at de så alt og alle til enhver tid...det går ikke? (pause)...problemet mitt var vel det at jeg ikke gikk til de og sa ifra».

Denne underliggende tonen av manglende tillit og skuffelse, går igjen i flere av intervjuene.

En forventning om at de voksne ikke kan, klarer eller vil løse konflikten som eleven står i.

5.2.5 Hvordan påvirket dette ungdomsskolen og frafall?

Det ser ut som at det å ha opplevd krenkelser på ungdomsskolen kan ha påvirket dem i negativ retning i form av frafall i den videregående skole. Det kan virke som at opplevelsene av krenking har ført til mindre tiltro til voksenpersoner som arbeider i skolen, ført til mindre tro på egne ferdigheter og dermed lavere måloppnåelse og en opplevelse av at ikke tilhørte klassefelleskapet fullt og helt. Det kan derfor tenkes at mobbing og opplevelsen av krenkende adferd har påvirket informantene til å oppleve frafall i videregående opplæring.

Svarene som kom spørsmålet «Når du ser tilbake på ungdomsskolen, er det noe ungdomsskolen kunne gjort for forholdet ditt til elevene for at du skulle klart å gjennomføre videregående skole?» gir ikke noen entydige svar, noe som kan tyde på at spørsmålet ikke var klart nok, vanskelig å se koblingen eller at det ble misforstått og dermed ikke besvart.

De av informantene som hadde en formening om det var en kobling mellom relasjoner til andre elever og deres eget frafall fra videregående skole, koblet dette igjen til krenkende adferd og opplevelser rundt mobbing. En av informantene sier at: «...husker at jeg satt i timene og gruet meg til friminuttene....lærer ikke mye av sånn...(latter)»

I dette tilfelle trekker informant en tråd mellom læringsutbytte og opplevelsen av frykten for krenkende adferd fra medelever. Det kan virke som at informanten opplevde at man kunne fått et bedre vurderingsgrunnlag og høyere måloppnåelse i enkelte fagene om man ikke hadde brukt energien på å frykte for krenkelser i løpet av skolehverdagen. Dette er noe som er gjennomgående i flere av intervjuene, og det kan tyde på at flere av informantene har opplevd krenkende adferd som en så stor påkjenning, at læringsutbytte er blitt lavere enn hva det kunne ha vært ved fravær av mobbing.

En annen informant sier på spørsmålet «Når du ser tilbake på ungdomsskolen, er det noe ungdomsskolen kunne gjort for forholdet ditt til elevene slik at du skulle klart å gjennomføre videregående skole?»: «*Du lagrer det du opplever ...som i en bank...og det tar du med deg, gode minner og onde minner....kunne ha stoppet det....kan hende man hadde vært sterkere...vet ikke*». I dette tilfelle kan det tyde på at informanten sier at minnene fra hva som skjedde av krenkende adferd på ungdomsskolen, indirekte påvirket henne på videregående, men det blir bare indisier. En annen informant trekker slutningen om at tiltroen til de voksne forsvant som følge av at de ikke grep inn da de burde ha visst hva som skjedde i skolegården, og at man fant det lettere å forlate skolen når man kom på videregående som følge av at den var frivillig.

5.2.6 Krenkelser og mobbing – drøfting

Ut i fra respondentenes utsagn, kan det se ut som at mobbing og krenkende adferd på barne- og ungdomsskolen har hatt en påvirkning på frafall i den videregående opplæring. Det kan virke som at det er det liten sannsynlighet for at informantene har mistolket begrepet eller overdimensjonerer handlingene i møte med Olweus sin definisjon om hva mobbing er (Olweus, 1992). Teorier rundt mobbing som fremlagt i kapittel 3.5 sier at mobbing kan skje som utestenging, baksnakking, slag eller spark, få økenavn som følge av at man kommer fra andre land eller landsdeler etc. I møte med de ulike narrative i denne oppgaven, kan det se ut som at de av informantene har disse erfaringene og at det med all sannsynlighet kan defineres som mobbing og krenkelser.

I intervjusammenheng ble det spurt lite om hva årsaken til at informanten er blitt mobbet og krenket. Til tross for dette, kommer det frem i narrative at de som ble mobbet i all hovedsak gikk i klasse med mobber, noe som henvisninger i punkt 3.5 støtter. Dette innebærer at mobbeoffer og krenker i flere tilfeller kjente hverandre.

Når informantene blir spurt om hvor mobbingen fant sted, svarer de fleste av informantene at det skjedde i friminuttene. Mest sannsynlig hang det sammen med lav voksentettheten. Dette er noe som Farrington og Ttofi (2009) bekrefter i sine studier. Men høyere tetthet av voksne er ikke nok, det må en endring i syn på inspeksjonene om det skal skje endringer. Flere av informantene hadde en opplevelse av at det til tider var voksne tilstede, men at de ikke så eller la merke til det som skjedde. Dette bekreftes av Eriksen og Lyng (2005), og er derfor blitt presisert i aktivitetsplikten som ble innført august 2017.

Noen av respondentene hadde opplevd nettmobbing, og bekrefter følelsen av manglende kontroll som beskrevet av Willard (2006). Flere av respondentene forteller om at de hadde strategier for å

unngå de som mulig kunne utsette dem for mobbing eller krenkelser, men opplevde at det var vanskelig å komme seg unna mobbing som skjedde via internett.

Når det gjaldt de helsemessige og skolefaglige konsekvensene av mobbing, kommer det frem ulike svar med tanke på hva teorien sier. Noen av informantene forteller om søvnvansker, dårlig selvbilde og bekymringer, noe som vi finner igjen i Idsøe, Dyregrov og Idsøe (2012). Andre informanter toner ned denne opplevelsen. På den ene siden kan det være fordi man ikke opplever disse emosjonene. På den andre siden kan det være at disse følelsene er så vonde at man skyver de unna eller at man har en følelse av skam og avmakt.

I denne studien kan det se ut som at alle informantene gir uttrykk for at de hadde dårlige skoleprestasjoner om man måler det opp mot gjennomsnitt på grunnskolepoeng. Noen av informantene mener selv at de hadde et godt karaktergrunnlag, men basert på hva de forteller seinere i intervjuet kan dette diskuteres. Flere av informantene forteller at de skolefaglige prestasjonene ikke var gode, jamfør Breivik (2017) sine studier om konsekvenser av mobbing. En av informantene forteller at det ble mindre læring og fokus i timene da man gruet seg til friminuttene, noe som studiene til både Breivik et al. (2017) og Vaillancourt et al. (2011) skisserer som en av konsekvensene av mobbing.

I likhet med de andre tematiske områdene som trekkes frem i denne oppgaven, er det få som direkte sier at mobbing var årsaken til frafallet i videregående opplæring. Det kan til tross for det tenkes at mobbing og krenkelser har spilt en viss rolle for informantene i denne studien ut i fra de utsagn som de kommer med. Dette bekreftes i Roland sitt studie fra 2011 hvor han sier at konsekvensene av mobbing er så dyptgripende at det rokker ved elevens identitet, selvforståelse og opplevelse av læring at den kan ødelegge nåværende og fremtidig læringsprosess.

5.3 Forholdet til lærerne på skolen – funn

Det er ikke til å komme forbi at det er et sprikende bilde av forholdet til lærerne som blir presentert i intervjusituasjon. Flere av dem som ble intervjuet begynte tidligere enn ungdomsskolen når de skulle fortelle om deres relasjon til lærere. Flere begynte å snakke om lærerne sine fra 5 til 7 trinn, for å forklare deres forhold til lærere og ansatte ved skolen. Dette ble i de første tre intervjuene gjort uten mitt initiativ, men da jeg opplevde at dette var noe som hadde en relevans for oppgaven, ble de resterende informantene oppmuntret til å si noe her de og slik at bilde ble mer sammensatt. Bilde som tegnes av lærere på trinn 5-7 er varierende og preges av den enkelte voksne som de som er intervjuet har møtt. Enkelte av informantene tegnet et varmt og godt bilde av lærere på 5-7 trinn,

og omtaler de som «*trygge og gode med stort hjerte...husker at hun en gang sa at hun var glad i oss..det gjorde inntrykk (pause)...men de hadde kanskje ikke så mye tid....hadde alltid opplevelsen av at de hadde dårlig tid og at de skulle vært et anna sted lissom...».*

Andre har et litt mindre flatterende bilde og omtaler lærerne som «*...la ikke merke til oss....har du vært med på at noen ser på deg men så merker du at de ikke ser på deg allikevel...?...at du er der men at ikke blir sett?...sånn tenker jeg nå...».* I likhet med opplevelsen av de voksne på ungdomsskolen, kan det virke som at man har ulike opplevelsen av de voksne på barneskolen i trinnene 5 til 7 også. På spørsmålet «*Hvordan var lærerne på ungdomsskolen?»*», kan det se ut som at det er litt mindre variasjon på svar fra informantene enn hva det var om lærere i trinn 5-7 på barneskolen.

Opplevelsen dreier seg i en mer negativ retning, men det også her noe sprik i opplevelsen, dog ikke like stor som det var for 5-7 trinn. En av informantene forteller på følgende spørsmål:

(Intervjuer): *Hvordan opplevde du de voksne...med det mener jeg de som jobbet på skolen...lærere, vaktmester, rektor og miljøarbeidere? Hvordan var relasjonen med dem?*

(informant):*....for å si det sånn.....rektor kom bort til meg en dag og sa at det hadde vært så fredelig på skolen når jeg ikke var der.... Er det rat at jeg ikke likte meg på skolen?..... og så kommer jeg på skolen og får høre at det var mye bedre der de dagene jeg hadde vært syk...*

Det kan virke som at andre informanter hadde en bedre erfaring og hadde opplevelser av at de ble sett og hørt av de ansatte på skolen. En av informantene forteller at «*Det skulle ikke så mye til for at vi skulle bli glad...et smil holdt. Tror jeg var heldig med læreren vår...hun var bare grei. Husker hun kunne navnene våre med en gang. Kunne tulle med oss inne i mellom...var sånn streng om du skjønner.....»*

Det er også verd å merke seg at informantene forstår at deres opplevelse ikke nødvendigvis er den samme som de andre medelevene i klassen var på dette punktet. En av informantene sier om forholdet til lærerne: «*Helt greit lissom...det var noen som var grei, men de fleste så ikke oss, flere kunne knapt navnene våre og du merket at de ikke likte å være sammen med oss...de brydde seg i alle fall ikke om noe skjedd med meg...da hadde de grepet inn ...håper i alle fall det....men....det var ikke slik at alle i klassen opplevde det samme som meg....kan godt hende at noen mener noe anna..»*

Informantenes opplevelse av at lærerne ikke brydde seg, er noe som flere kommer tilbake til:

Intervjuer: «*Hvordan var forholdet til lærerne å ungdomsskolen?»*

Informant: «*Hva skal man si...når man har opplevd det som jeg gjorde...så slutter du å tro på dem og tror ikke at de vil gjøre noe...at det bare er tomme ord.»*

Intervjuer: «*Ja...det kan jeg forstå..»*

Informant: «*Ja...det blir tomme ord når de snakker...du tar ikke noen av ordene til deg...og det er dumt for de mente det kanskje når de sa noe positivt. Jeg gav de kanskje ikke en sjanse alltid*

heller...var nok en del av forsvarsmekanismen å ikke slippe de inn siden jeg ikke stolte på dem....lærerne altså.»

Intervjuer: «Opplevde du at lærerne kom inn på deg?»

Informant: «*Nei...følte vel at jeg og de andre bare var en jobb for dem...sørge for at de får lønn. Det er MIN opplevelse..hva andre tenker vet jeg ikke.. Om de mente det de sa...hadde de vist det litt mer enn det de gjorde. Derfor klarte jeg ikke å ta de seriøst...ikke hjertefølt...jeg var en del av jobben å bli smilt til.»*

De av informantene som opplevde at de hadde et godt forhold til lærerne, beskriver læreren som en som så dem, en som la merke til den enkelte elev og møtte dem med forståelse når de opplevde krenking eller ikke fikk til det faglige. Det kan virke som at flere av informantene opplever tidsbruken læreren brukte med dem var med på å definere om de voksne var interessert i dem eller ikke. I et av intervjuene beskriver informanten forholdet til lærerne på barneskolen og ungdomskolen slik:

Intervjuer: «*Hvordan var forholdet til lærerne på skolen?»*

Informant: «*Hun fra første klasse var jeg veldig glad i...hadde hun frem til tredje klasse. Hun som kom så var jeg ikke så fornøyd med. Hun som kom fra femte til syvende klasse var veldig streng men rettferdig....Hun likte jeg....I syvende klasse fikk vi en gammel hall...alle i klassen ble til fire grupper. Da fikk jeg ny lærer..kanskje litt lite sympatisk type kanskje...var ikke helt klar for å være lærer. Like ikke han..man kan ikke like alle..som sagt hun som vi hadde i første var flink og hun fra femte til syvende klasse var bra. Hun som ikke var der i hele syvende, men hun var jo der... streng men rettferdig. Slike trenger vi, slike som klarer å se hvert enkelt barn. Veldig leit for de som ikke blir sett.*

Intervjuer: «*Hører jeg at det var en liten endring fra barneskole til ungdomsskole...er det det jeg hører?»*

Informant: «*Ja...Ungdomsskolen ble litt bedre. Da fikk vi en kontaktlærer som var sammen med oss i alle tre årene utenom da han var i pappaperm. Det gikk veldig greit...alle i klassen ble sett..dette er viktig for meg.. at alle blir sett.»*

En av de andre informantene som ble intervjuet svarer på følgende spørsmål: (Intervjuer): «*Om du skulle fortelle om lærerne på ungdomsskolen... hvordan....om du skal huske tilbake....hvordan var de?»*

Informant: «*Ja hvordan var de.....hadde forstanderen i mye. Hun var veldig alright, hun brydde seg om oss og hun drev og gav blomster når vi konfirmerte oss og fulgte nok med på oss i timene...har vel til og med gitt blomster til de som hun så giftet seg.»*

Til tross for at enkelte av informantene gir et positivt bilde av relasjonen med lærerne på ungdomsskolen, kan det se ut som at det generelle bildet som tegnes er preget av et litt negativt syn på lærerens rolle i møte med informantene. Dette kommer tydeligere frem lengre ut i hvert enkelt intervju når man i spørsmål 4 (se vedlegg 2 Intervjuguide) spør «Når du ser tilbake på

ungdomsskolen, er det noe ungdomsskolen kunne gjort for at du skulle klart å gjennomføre videregående skole?»

Der kommer det frem at en rekke av de intervjuede manglet tillit til de voksne på bakgrunn av at de ikke involverte seg i hendelser som oppstod, hadde manglende forståelse for faglige utfordringer eller at de ikke fikk den relasjon med lærer som gjorde at en nødvendig tillit vokste frem hos eleven. En av informantene sier at *«De kunne vært mer tilstede...støttet meg enda mer.....sagt at de hadde trua på meg. Noen få var selvsagt flinke til det, mens noen lærer var ikke støttende.....fikk ikke tillit til dem når jeg erfarer at man er som luft for dem eller bare hjelper de flinke. Kommer du da til en som ikke er støttende, er det vanskelig....det gjorde jeg Om du har mye slite med som lese og skrivevansker som meg.....så hadde det kanskje vært lettere for oss om du skjønner. ..hadde blitt sett på en bedre måte....(pause)...får ikke tillit av slikt.»*

Ut i fra svarene som informantene gav i intervjuet, kan det virke som at manglende relasjon til lærer har hatt viss effekt på frafallet til informantene da man var elev på videregående skole.

Flere forteller at de ble motløse og mistet motivasjon på ungdomsskolen, og det kan virke som at dette slo ut i blomst når man kom til videregående skole.

En av informantene ble stilt følgende spørsmål: *«Er det noe vi kunne gjort i forhold til trivsel for deg på ungdomsskolen....som hadde gjort det lettere for deg på videregående skole tror du?»*

Informant: *«(latter) godt spørsmål...Likt eleven...et rom som vi kunne pratet med en som forstod hverdagen din...kunne fått et avbrekk fra hverdagen. Mistet motivasjonen når de som var rundt deg ikke var opptatt av deg...betyr ikke at de skulle snakket med deg hele tiden eller noe slikt...men at de i alle fall..vet ikke, kanskje spurt hvordan det gikk*

Skulle gjerne ha voksen som jeg stolte...hadde mange kjipe dager....mista trua på skolen allerede da og DET tok jeg med meg til xxx skole...(latter) en av de få tingene kanskje...(latter).»

Utsagnet om å «like eleven» er det flere som trekker frem. Andre bruker ord som at det kunne hatt en effekt om «...læreren hadde brydd seg mer...» eller at «...lærerne hadde sett meg.» Dette kan tyde på at de intervjuede har en opplevelse av at relasjon mellom lærer og elev ikke var god og at det påvirket i negativ retning ved at man *«....mista trua på skolen allerede da og DET tok jeg med meg til xxx skole....»*

En av informantene forteller etter følgende spørsmål: *«Tenker du at det er noe de som arbeidet med deg på ungdomsskolen kunne gjort noe for å ha hjulpet deg slik at du kunne klart å gjennomføre videregående?»*

Informant: *«Tja...tror ikke det...Pause...Det var miljøet som var dårlig...de gjorde ikke så mye der...kanskje der....det var liksom ikke... (pause)*

Intervjuer: *«Hva tenker du?»*

Informant: «*Jo at når man ikke trives på skolen...så preges man av det. Det er ikke slik at jeg hadde lyst til å gå mer på skole enn det jeg måtte etter å ha opplevd det jeg opplevde....vet ikke helt hva jeg skal si... men følte vel ikke at de voksne likte meg.*»

Utsagnet «*...men følte vel ikke at de voksne likte meg...*» blir et viktig utsagn da det favner en opplevelse som noen av informantene gir uttrykk for. Det kan virke som at dette har vært et problem for noen, men langt ifra alle.

Til tross for at flere svarer at de ikke opplevde at «lærerne så dem» eller lignende, og at dette kunne til en viss grad ha påvirket dem i forhold til frafallet i videregående opplæring, er det også dem som mener at man ikke ensidig kan legge skyld på lærerne.

Intervjuer: «*Lærerne, relasjonen med dem....er det noe de gjorde som du tror påvirket deg til at du droppet ut av videregående skole...kanskje et litt hypotetisk spørsmål?*»

Informant: «*Nei, tror ikke det. Blir litt lett å si at noen andre har skylda for hvilke valg man tar selv...kan ikke si at andre skulle gjort bedre eller annerledes jobb tror jeg.*»

Det er altså et sammensatt bilde som informantene i denne oppgaven tegner av relasjonen med de voksne på skolen.

5.3.1 Forholdet til lærerne på skolen – drøfting

I møte med lærere og andre voksne på skolen, er respondentene tydelige på at de ønsket et godt forhold til de voksne. Som vi vektla i det teoretiske kapitlet om lærerens forhold til eleven, er det den voksne som har hovedansvaret for å være brobygger av relasjon mellom lærer og elev.

Det er også han eller henne som har hovedansvaret for at relasjon oppstår (Skaalevik og Skaalevik, 2011) og utvikler seg i positiv retning. Det virke som at respondentenes opplevelse av forholdet til læreren var bedre i trinn 5 til 7 enn i trinn 8 til 10. Det kan være ulike årsaker til dette, men det kan se ut som at informantene hadde en opplevelse av at det var en større forventning til dem på ungdomsskolen enn hva det var på barneskolen og at skolen opplevdes mer seriøs enn hva den var på barneskolen.

Juul anvender begrepet «pedagogisk etikk» om lærerens ansvar for å arbeide med relasjonen til den enkelte og klassen som helhet (Juul, 2003). Det kan se ut som at respondentene i denne studien gir uttrykk for at dette var et område som skolen skuffet dem. Flere av dem gir uttrykk for at deres opplevelse var at de voksne ikke hadde tid til dem og dermed ikke fikk bygget den nødvendige relasjon. På den andre siden har du de respondenter som opplevde at læreren tok seg tid til å snakke med dem og visste hvordan eleven hadde det. Dette bekrefter Nordahl sin teori om at lærerens fremste bidrag ved siden av å undervise er å bygge relasjon med den enkelte slik at eleven får en opplevelse av å være likt, sett og er viktig for miljøet (Nordahl, 2010)

De av respondentene som uttrykker at læreren var en som de hadde god relasjon med, uttrykker nettopp dette: Læreren så meg, klarte å frem det beste i meg og likte å være sammen med oss. Det siste punktet trekker Nordahl frem som et viktig moment for det å arbeide med barn og unge, du må like å være sammen med dem (Nordahl, 2010). Når elevene hadde en opplevelse av at de voksne så på dem som arbeid eller ikke hadde tid, mistet de tillit til de voksne. Dette er noe som flere av informantene uttrykker.

Tillit til de voksne fra elevens side er essensielt om det skal bli et gjensidig forhold. Berg (2005) sier derfor at det å vise interesse for den enkelte elev er avgjørende og at konsekvensen av dette kan være utslagsgivende for mange som er i faresonen i felle fra på videregående skole. Noen av respondentene gir uttrykk for at dette var noe de hadde en god opplevelse av, mens andres erfaring var at dette var det mindre av.

Opplevelsen av lærerens instrumentelle eller akademiske støtte er også varierende hos informantene, men det kan tyde på at flere av dem opplevde at de ikke fikk den hjelpen de kunne trenge for å utvikle seg og klare høyere måloppnåelse i faget. Flere av respondentene opplevde arbeidet rundt grunnleggende ferdigheter som lesing, skriving og regning på ungdomsskolen som så utfordrende at de fikk flere faglige hull og at læreren ikke grep tilstrekkelig inn. For andre kan det tyde på at man fikk lavere måloppnåelse som følger av at man brukte mye energi på skolen til å frykte hvordan friminutt eller skoleveien hjem skulle bli. Det kan virke som at noen av informantene manglet tillit til de voksnes evne og vilje til å klare å skape en endring der. Dette bekreftes som et viktig punkt av Croninger og Lee (2001). De mener i sine studier at effekten av tillit fra elev til den voksne og god relasjon mellom elev og lærer kan for mange forhindre frafall. En mangel på en slik relasjon vil kunne forsterke følelsen av isolasjon og følelsen av å ikke bety noe og ikke tilhøre gruppen og dermed være en påvirkende faktor i frafall.

5.4 Læringsutbytte på skolen - funn

Spørsmålene som hadde med læringsutbytte og mestring på skolen, viste noe variasjon hos informantene. Noen av informantene mente at de hadde klart seg forholdsvis bra gjennom ungdomsskolen og at vurderingene og karakterene var innenfor hva de selv anså som gode. Andre mente at de hadde hatt et dårlig læringsutbytte og mestret det faglige på ungdomsskolen heller dårlig, noe som resulterte i svakere måloppnåelse, lavere karakter og dermed lavere grunnskolepoeng ved avslutning av ungdomsskolen.

Det kan se ut som at noen av informantene mener de faglige hullene som de hadde med seg fra ungdomsskolen opplevdes som så store, at dette skulle bli en medvirkende årsak til at de opplevde frafall i videregående skole.

Informantene gir uttrykk for at det er ulike grunner til at de faglige hullene oppstod. Noen peker på egne manglende kognitive evner, manglende tiltak fra skolen ved lavere faglig forståelse eller måloppnåelse, mens andre trekker frem at de fikk faglige hull som følge av at ikke klarte å følge med i timen grunnet hjemmesituasjon, frykt for krenkende hendelser i friminuttet eller på vei hjem fra skolen. Det kan se ut som at enkelte av informantene strevde med motivasjon knyttet til selve læringssituasjonen og ikke opplevde at deres indre motivasjon ble forsterket av en ytre motivasjon fra foreldre eller ansatte i skolen.

Det kan derfor virke på flere av intervjuene som at resultatet ble at flere av fagene på videregående skole ble for vanskelige og at man mistet motivasjon, eller fikk for lav måloppnåelse i forhold til hva som krevdes for å kunne fortsette på det valgte studiet.

Det er faget matematikk som kommer hyppigst frem som faget flest av informantene hadde faglige utfordringer med.

En av informantene sier på følgende spørsmål: *«På ungdomsskolen, gjentar kanskje nå, men om det er noe ungdomsskolen skulle gjort for at du skulle følt deg klar til å gjennomføre videregående skole, hva tenker du det skulle vært?»*

Informant: *«Det var vanskelig i timen på ungdomsskolen...Stoffet var vanskelig. Husker jeg satt i timene og lurte på om de andre forstod det de snakket om... tror det var flere enn bare meg som følte det sånn, men det var det sikkert ikke. Husker at jeg ikke forstod mange av fagene....og HVORFOR vi måtte lære alt sammen fra dem.»*

Intervjuer: *«Fra lærerne?»*

Informant: *«Ja, selvsagt...blir lei av skolen når man sitter og skal jobbe med ting man ikke skjønner. Husker spesielt matten og engelsken. Utrolig kjedelig i timen...husker jeg sa i fra om det men det skjedde ikke noe.»*

Intervjuer: *«Fikk du noe ekstrahjelp i timene...kanskje på gruppe eller lignende?»*

Informant: *«Jepp...ikke noe som førte til voldsom forskjell....husker at noen ble sjalu når vi fortalte om det gøy vi gjorde der.»*

Intervjuer: *«Sjalu?»*

Informant: *«He he, ...ja, det var ikke mye stress i de timene...forventet nok ikke mye av oss der.»*

Dette er bare et av flere tilfeller der informantene gir uttrykk for at fagstoffet på ungdomsskolen var for lite tilrettelagt for dem og at dette medførte at de fikk faglige hull som igjen skulle føre til utfordringer i fagstoffet man møtte på videregående skole. Ut i fra intervjuene som er gjennomført, kan det virke som at de fleste av informantene hadde fått tilbud om tilpasset undervisning i styrkingsgrupper eller spesialundervisning i løpet av ungdomsskolen. Det kan imidlertid se ut som at flere av informantene mener at denne undervisningen ikke hadde den effekten som var ment fra skolens side, men heller skapte distanse til klassen og lavere læringsutbytte.

Det kan virke som at informantene har en forståelse av at læringsutbytte og opplevelse av mestring i fag på ungdomsskolen har hatt en påvirkning på frafallet på videregående skole, og en av informantene sier følgende:

Intervjuer: *«Det å gå på skole handler om å lære..matte, engelsk, naturfag..hvordan opplevde du læring på ungdomsskolen?»*

Informant: *«Fikk greie karakterer...men fikk ikke den flyten på læring som jeg trengte for å komme helt i havn. Sa ifra at det var fag jeg ikke forstod innholdet i, men fikk ikke hjelp....Hadde jeg det, så hadde det gått bra, men det er litt seint. Det skjedde litt for mye som krevde min oppmerksomhet.»*

Pause

«Hodet var ikke klart til å lære med alt dette svirrende rundt. Hadde jeg fått noen timer med hjelp i uken til å sortere litt hadde jeg vært flinkere og dermed ikke droppa ut heller...var nok litt derfor at jeg fikk problemer ser du.»

Det kan se ut som at det bilde informantene gir, er at det var et manglende læringsutbytte på ungdomsskolen har vært en faktor for at noen av informantene opplevde frafall i videregående skole, men det kan virke som at det for enkelte var litt vanskelig å innrømme dette da dette kan hentyde på egne faglige ferdigheter og kognitive evner.

Det kan virke som at de faglige hullene som informantene fikk på ungdomsskolen ble større på videregående, noe som kan tenkes å ha hatt en påvirkning på at informanten frafall. De faglige hullene førte til manglende motivasjon, lavere måloppnåelse og resulterte for flere at de ikke kom inn på andre året på linjen de ville gå på. En av informantene sier: *«hadde for mange små hull til at det kunne bli noen ordentlige karakterer på videregående...forstod plutselig at det var en del ting som jeg ikke kunne i det hele tatt....»*

Funnene ser altså ut til å bekrefte antagelsen om at bakgrunnen for frafallet ikke startet på videregående skole, men kan spores lengre tilbake i utdanningsløpet.

En annen informant sier på følgende spørsmål: *«Hva kunne de ansatte gjort på ungdomsskolen for deg for å motivert deg tidlig å gjennomføre videregående?»*

Informant: *«De kunne vært mer tilstede...støttet meg enda mer.....sagt at de hadde trua på meg i de fagene de hadde meg i.....bærte den følelsen med meg fra ungdomsskolen til xxx skole. DEN følelsen satt lenge i...om det er noe som prega meg til å slutte...så var det det...pluss at det var så mange hull jeg hadde med meg fra xxx skole til xxx videregående skole....de skulle tetta de... MEN...noen få var selvsagt flinke til det, mens noen lærer var ikke støttede.....fikk ikke tillit til dem når jeg erfarer at man er som luft for dem eller bare hjelper de flinke. Kommer du da til en som ikke er støttende, er det vanskelig....det gjorde jeg. Om du har mye slite med som lese og skrivevansker som meg.....så hadde det kanskje vært lettere for oss om du skjønner.hadde blitt sett på en bedre måte....(pause)...får ikke tillit av slikt.»*

I dette tilfelle kan det virke som at informanten opplevde at det var en mindre grad av forventning til dem, og at man mente at lærerne ikke uttrykte at man hadde troen på at eleven kunne lykkes i fagene. I tillegg forteller denne informanten at de faglige hullene som kom i løpet av ungdomsskolen bare ble større på videregående og at det å tette disse hullene tidlig ville ha hjulpet om man skulle forhindre frafall.

Ut i fra dette, kan det virke som at en konsekvens er at flere av informantene fikk lavere karakterer og dermed også grunnskolepoeng på ungdomsskolen.

På spørsmål om karakterer på ungdomsskolen, hadde enkelte av informantene en opplevelse at de hadde greie karakterer ut i fra deres forutsetning og interesse, andre mente at karakterene deres var dårlige. En av informantene svarer på følgende spørsmål: «Hvordan var karakterene dine på ungdomsskolen?»

Informant: *«Hmmm...ikke så gode som de burde vært...hadde vel litt med at jeg lå alltid etter og følte at jeg ikke forstod det som læreren sa. Matte var nå vanskelig... Det var forresten de samme fagene som jeg sleit med på xxx skole også...hadde gått glipp av mye fra xxx ungdomsskole.»*

En annen informant svarer på følgende spørsmål: «Hvordan endte du opp med karakterer etter ungdomsskolen?»

Informant: *«Hadde et lavt snitt om det er det du vil frem til...ikke sant?»*

Intervjuer: *«Hmmm...Hvilke fag var det som du likte minst?»*

Informant: *«Lesing og matte...alle fag der det var mye lesing.»*

Det kan tyde på at det er faget matematikk som de fleste av informantene i denne oppgaven opplevde som utfordrende på ungdomsskolen. Det kan også tyde på at det er dette faget de fleste opplevde som det vanskeligste når de kom på videregående.

5.4.1 Opplevelsen av spesialundervisning

For å øke læringsutbytte, fikk flere av respondentene tilbud om spesialundervisning. Det kan virke som at det er en viss spredning i opplevelsen av spesialundervisning blant informantene, både når det gjelder innhold, effekt, opplevelse av klassetilhørigheten, og om dette har påvirket direkte eller indirekte at man droppa ut av videregående skole.

Det ser ut til at opplevelsen av å bli tatt ut av klassen for å ha spesialundervisning har vært en dårlig opplevelse for enkelte. Det kan virke som at noen av informantene indirekte sier de opplevde å bli stigmatisert som gruppe, og at dette sammen med andre erfaringer fra ungdomsskolen har skapt en opplevelse av at man ikke tilhørte «den normale gjengen som forstod faget» og at det man klarte å yte i faget ikke var godt nok.

En av informantene forteller: *«Matteting er en ting...det var verre at vi måtte ut av klassen...følte at jeg fikk sånne blikk hver gang vi ut som at vi ikke var gode nok for klassen og måtte ha ekstrahjelp.»*

Intervjuer: «Hva kunne vært gjort annerledes tenker du?»

Informant: «Hatt oss inne i klassen, kanskje hjulpet oss der i stedet for at vi skulle marsjere ut hver time... gjorde noe med meg.»

Det kan virke som at flere av dem som mottok spesialundervisning på ungdomsskolen hadde en negativ opplevelse av tilbudet da dette medførte to ting. For det første førte det til at man ikke hadde samme forståelse for faget når man kom til eksamen sammen med de andre i klassen. For det andre kan det se ut som at opplevelsen av å bli tatt ut av klassen for å få spesialundervisning et annet sted ikke opplevdes som positivt, men stigmatiserende. En annen informant forteller: «Hvordan opplevde du fagene på ungdomsskolen?»

Informant: «Fikk noen tester hos noen, husker ikke hva de heter.»

Intervjuer: «PPT?»

Informant: «Ja! Det stemmer! De sendte meg på en ekstragruppe slik at jeg skulle lære meg mer. Fikk litt ekstra hjelp...vet ikke akkurat om det hjalp. Var ikke den kuleste gruppen å være med i om du forstår. Var en litt dårlig opplevelse å bli med de som var dårlig i faget med på en egen gruppe...vi prata ikke hverandre opp....det er sikkert slutt på sånt nå...»

Intervjuer: «Vel, ikke akkurat...»

Informantene i denne oppgaven virker usikker på effekten av den spesialundervisningen som de fikk på ungdomsskolen, men det kan virke som at flere av dem mener det var bedre for de at de fikk det enn at man ikke skulle ha fått faglig hjelp det i det hele tatt. Det som imidlertid virker som en negativ opplevelse, var at den tilrettelagt spesialundervisningen foregikk borte fra den ordinære klassen. Det kan derfor tenkes at dette har hatt en negativ effekt på opplevelsen av tilhørighet til klassen, opplevelse av stigmatisering på evne og lavere motivasjon, noe som igjen blir en del av en samlet opplevelse som informantene tok med seg fra ungdomsskole til videregående opplæring.

5.4.2 Læringsutbytte på skolen – drøfting

Som belyst i 3.7, er en av de fremste grunnene til frafall i den videregående opplæring manglende læringsutbytte og grunnleggende ferdigheter. Som det kommer frem i denne oppgaven og punkt 5.4, har mange av informantene en opplevelse av et lavt læringsutbytte fra ungdomsskolen.

Noen av informantenes opplevelse var at grunnskolepoengene deres var gode, men måler man det faktiske tallet som informantene referer til opp mot gjennomsnittet av grunnskolepoeng, vil man se at tallet er under gjennomsnittet.

Stortingsmelding nr. 16 (2006-07) «...og ingen sto igjen –Tidlig innsats for livslang læring» og

Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) «Kvalitet i skolen» konkluderer begge med at fagutbytte fra

ungdomsskolen får direkte konsekvenser for læringsutbytte i den videregående skole. Det kan se ut som at informantene i denne oppgaven bekrefter dette. Mange av informantene gav uttrykk for at

de hadde problemer med å forstå det faglige innholdet og «..å henge med i fagene» på ungdomsskolen. Noen av fagene opplevdes som så vanskelige at de selv definerer læringsutbytte som meget lavt. Dette skulle for flere få konsekvenser for det videre utdanningsløpet og mulig frafall i videregående opplæring, noe som bekreftes av Lillejord et al. (2015) sin rapport. Konsekvensene handlet ikke bare om det faglige, men fikk også konsekvenser for informantenes helse. Noen uttrykte at de nærmest var redd for klasserommet både på ungdomsskolen og videregående skole. Frykten handlet om at lærer skulle spørre dem om faglige spørsmål som satt dem i så stor forlegenhet i møte med andre elever, at noen av dem valgte å holde seg borte fra enkelte timer. En slik opplevelsen omtales blant annet i en studie av Natland & Rasmussen (2012), hvor flere av respondentene falt fra i videregående opplæring på grunn av at de ikke klarte å henge med i fagene, og som følge av dette utviklet angst for å mestre klasseromssituasjonen.

Det kan se ut som at Stortingsmelding nr. 16 og 31 har et tydelig fokus på universelle tiltak som forebygging for å øke læringsutbytte hos elevene. I møte med elever som er i risikogrupper (selektive tiltak) legger Stortingsmeldingene klare føringer om at elev og situasjon må kartlegges og iverksettes raskt for å kunne tette de faglige hull som har oppstått.

Læringsarenaen for informantene på ungdomsskolen defineres som et mikronivå. Det er på dette nivået læring skjer 190 dager i året. I møte med faglige utfordringer hos eleven kan skolen koble på eksterne instanser for å få hjelp, blant annet Pedagogisk psykologisk tjeneste (PPT). PPT vil defineres som et eksonivå jamfør Bronfenbrenners (1979) bio-økologiske systemteori, og påvirker elevens hverdag ved at eleven kan bli gitt en sakkyndig vurdering rundt elevens læringsutfordringer.

Informantene i denne oppgaven har et delt syn på opplevelsen av spesialundervisning. På den ene siden har du noen informanter som opplever at dette var støttende og førte til at de fikk høyere måloppnåelse. På den andre siden kan det se ut som at flere av dem opplevde at spesialundervisning ikke førte til økt læringsutbytte eller økte grunnleggende ferdigheter.

Det kan se ut som at opplevelsen av forlate klasserommet for å ha tilpasset undervisning eller spesialundervisning har hatt en negativ effekt på informantene. Å forlate en ordinær klasse sammen med noen andre for å arbeide med mål som i utgangspunktet er de samme eller reduserte, hadde for flere en negativ effekt ved at man opplevde seg annerledes og stigmatisert. Noen av informantene opplevde at dette satt dem i en situasjon der andre elever kunne krenke dem på grunn av deres manglende fagforståelse.

Ut ifra hva respondentene forteller i denne oppgaven, kan det virke som at de fleste tiltakene som de kan huske var selektive i den forstand at de ble iverksatt etter at læringsutfordringene var oppdaget. Om dette stemmer med virkeligheten vet man ikke, og flere av informantene gir uttrykk for at skolen mulig gjorde mer enn det de var klar over.

5.5 Rådgivning og utdanningsvalg - overgang til videregående skole – funn

Spørsmål om rådgivers rolle var ikke en del av det opprinnelige spørreskjemaet som ble utarbeidet før intervjuene og finnes ikke i intervjuguiden. I løpet av intervjuene så jeg at dette burde vært med, da dette var et tema som flere av informantene hadde klare meninger om. Ut ifra hva de ulike informantene svarte, kan det tyde på at det er en viss ulikhet i hvor mye rådgivning den enkelte har fått, hvor mye og hvor stort utbytte den enkelte opplevde man hadde av rådgivningen. En av informantene forteller på følgende spørsmål:

Intervjuer: *«Da du gikk fra ungdomsskolen til videregående...fikk du noe hjelp da?...hjelp til å finne ut hva du skulle gjøre videre?»*

Informant: *«Nei, det gjorde jeg ikke...ikke i den grad at det hjalp noe. Jeg valgte bare xxx videregående og det var det. Du fikk en flyer, skulle hatt mer hjelp.»*

Intervjuer: *«Var det rådgiver inne?»*

Informant: *«Du kan litt der og litt der...men hva skal man gjøre. Rådgivere viste egentlig lite om hva man gjorde på de ulike linjene, og opplevde at de ikke var flinke på ungdomsskolen...der var de bedre på vgs...mye bedre...burde vært bedre rådgivere.»*

Det kan tyde på at flere av informantene hadde en opplevelse av at de fikk for lite rådgivning på ungdomsskolen, og at valget på hvilke linje man skulle ta på videregående skole dermed ikke var så godt gjennomtenkt som det burde ha vært. Det kan også virke som at flere av informantene hadde en opplevelse av at rådgiver ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om de ulike linjene på videregående skole. Det kan også se ut som at informantene opplevde at rådgiver brukte mindre tid enn hva som var nødvendig for at den enkelt informant skulle forstå viktigheten av valget de skulle ta, og at valget for enkelte dermed kan fremstod som litt vilkårlig.

En annen side som kom frem, var at for enkelte kan det virke som at dialogen mellom realistiske forventinger om hva man kan klare å gjennomføre av utdanning i videregående skole basert på grunnskolepoeng og forventet faglig nivå på valgt linje i videregående ikke var like. En informantene sier på følgende spørsmål:

Intervjuer: *«Når du skulle gå fra ungdomsskolen over til videregående...husker du hvordan det var?»*

Informant: *«Med hjelp og sånn?»*

Intervjuer: *«Ja...fikk kanskje hjelp av rådgiveren på skolen?»*

Informant: *«Ja, var grei....var vanskeligere på den linjen enn hva jeg klarte...tror det var flere som hadde det slik, ikke bare meg altså....trodde den linjen var lett»*

Det kan her fremstå som at informanten ikke var klar over det faglige nivået som skulle møte en på den valgte linjen på videregående skole, og at man dermed opplevde en skuffelse eller nederlag når man ikke klarer å innfri det man selv antok for å være realistiske mål.

En annen informant forteller noe lignende:

Intervjuer: «Hadde du ikke en rådgiver som kom innom og hjalp dere i klassen med dette?»

Informant: «Jo...var innom, men det var ikke slik at det var noe som hjalp om det er det du tenker...fikk liksom ikke mye tid og fant ikke ut av hva man ville....bestemte meg for at jeg måtte finne ut av dette selv om det skulle bli noe av det... Vennene mine bestemte seg for at de ville gå på helse og sosial ... så da tenkte jeg at det skulle ikke jeg...så det ble studiespesialiserende på meg....det dumme var at jeg ikke visste hvor vanskelig det var der.»

Intervjuer: «Fagene?»

Informant: «Ja....hadde noen familievenner som sa at det var det lure siden de sa at da fikk man lett jobb i bank eller noe sånn....men det er lett for dem å si siden de fikk gode karakterer og var god i matte...jeg var helt forferdelig i matte.»

I dette tilfelle fikk informanten råd fra familievenner om hvilke linje man skulle ta, og det kan virke som at rådene fra rådgiver på ungdomsskolen ikke ble vektlagt i den grad de burde. I tillegg ser det ut som at den den valgte linjen, studiespesialiserende, ble for vanskelig for informanten.

En annen informant forteller at rådgivingen var noe som ikke ble prioritert på skolen og at han ikke hadde noen klare erindringer av at dette var noe som de arbeidet i prosess med. Resultatet ble i følgende tilfelle at informanten droppa ut et litt over ett år på skolen.

Intervjuer: «Så søke du inn på videregående skole, hvordan gikk det?»

Informant: «Jeg visste liksom ikke noe av hva jeg ville og følte vel ikke akkurat at det ble fortalt meg ordentlig heller....det eneste som jeg visste var at jeg ville gå på minst mulig skole.»

Intervjuer: «Lav motivasjon?»

Informant: Latter

Intervjuer: Latter

Informant: «..så da ble det bare noe, ikke noe bevist valg. Det var mange som skulle på tømrer så da endte det med at jeg valgte betong.»

Intervjuer: «Det virker litt tilfeldig?»

Informant: «Ja det var det, ikke så mange som snakket med meg om hva og hvordan man valgte noe anna. Var ikke noe som jeg tenkte mye over eller var bevist på.»

Intervjuer: «Fikk du noe hjelp til å finne ut av hvilke yrke du skulle rette deg mot?»

Informant: «Ikke noe som jeg kan huske eller har lagt merke til. Det er mye man ikke viste om...ikke noe som skolen prioriterte...for en som liker fart og spenning...så fikk man ikke vite hvordan man ble de ulike yrkene...ikke noe dypt i alle fall.

Er det ikke slik i dag at det er rådgivere på skolene som forteller hva som kreves av deg på de ulike linjene og hvordan man oppnår de ulike yrkene?»

Intervjuer: «Jo...det er det»

Informant: «Det skulle jeg ha hatt...det hadde vært bra.»

På spørsmålet om hvordan informantene opplevde rådgiving eller mangel på rådgiving som en påvirkning til frafall, gir informantene ulike svar. Det kan se ut som at noen av informantene mener at rådgiving på ungdomsskolen ikke hadde noe påvirkning på deres valg om å slutte mens de var elev i videregående opplæring. For andre informanter kan det se ut som at man vektlegger rådgivers manglende tilstedeværelse, kunnskap eller forutsetning for å hjelpe som en liten del av årsaksforklaringen på hvorfor man falt fra i videregående opplæring.

Det kan virke som at informantene har en mer positiv opplevelse av rådgiving på videregående skole enn på ungdomsskolen.

Intervjuer: *«Du nevner rådgiving tidligere ..noen tanker om det?»*

Informant: *«Ja, det var ikke akkurat der skolen var god for å si det sånn. Hadde nok klart meg bedre på videregående om jeg hadde visst hva jeg gikk til....»*

Intervjuer: *Hva legger du i det?*

Pause

Informant: *«...friheten er en ting, det er færre som følger deg opp...kunne sose av gårde om man ville...ikke like strengt som ungdomsskolen om du skjønner... Visste for lite om linjene og valgte nok feil mye på grunn av det.»*

I dette tilfelle kan det virke som at informanten mener at rådgiver ikke fortalte hva man gikk til, endringene fra ungdomsskole til videregående og at man viste for lite om linjen man valgte. En annen informant forteller noe lignende:

Intervjuer: *«Etter ungdomsskolen begynte du på videregående...hvilke linje tok du der?»*

Informant: *«Salg og service»*

Intervjuer: *«Hvordan var rådgivingen på skolen...sånn at det kom inn en og fortalte om hvilke linje du skulle velge. Husker du noe av hvordan det var?»*

Informant: *«Hmmm... husker det var mye et hefte vi arbeidet med....men vi snakket ikke så mye om det tror jeg. Han var i alle fall ikke ofte hos oss....»*

Intervjuer: *«Hvordan tror du dette påvirket deg?»*

Informant: *«Tja...vet ikke helt.... Kanskje hadde jeg valgt noe lettere enn det jeg gjorde om jeg hadde visst hva jeg gikk til»*

5.5.1 Rådgiving og utdanningsvalg. Overgang til videregående skole – drøfting

Rådgiving og karriereveiledning er en viktig del av overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Elevens krav på rådgiving er hjemlet i opplæringsloven §9-2 og er viktig for at elevene skal kunne velge rett linje på videregående skole.

I møte med informantene, kan det virke som at flere opplevde at de fikk mindre rådgiving enn det de trengte for å kunne ta riktig valg om hvilke studieretning og linje de skulle velge etter

ungdomsskolen. Med tanke på at studie til Lødding og Holen (2012) viser at effekten av rådgivning er stor for rett valg, er det mulig å anta at dette arbeid vil kunne bidra til å redusere frafallet. Med forebyggende tiltak som teoretisk begrep, kan man ut i fra funnene tenke at rådgivning kan deles inn i tre faser/kategorier i møte med eleven.

1. Universelt tiltak: Elevene får som samlet gruppe undervisning om hva studiespesialiserende og yrkesfagslinjene innebærer. Hvilke muligheter dette innebærer for fremtidig yrke og hva som forventes av dem faglig.
2. Selektivt tiltak: Lødding og Holen (2012 studie viser at elever med lavere grunnskolepoengsum enn gjennomsnittet, profiterer svært godt rådgivning og at dette kan være en medvirkende årsak til at elever ikke faller fra i videregående opplæring. Eleven kan ved tettere oppfølging bli bistått i selve innsøkningsprosessen og få rådgivning om elevens faglige nivå i møte med det faglige nivået som venter i videregående opplæring
3. Indikative tiltak: Rådgivning i møte med elever der frafallet er identifisert som reelt og har begynt.

I denne oppgaven kan det se ut som at det er et avvik mellom de føringer Kunnskapsdepartementet og Utdanningsdirektoratet har til skolars rådgivning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående skole og informantenes opplevelse av rådgivningen de fikk. NOU 2016:7 beskrives det at målet for rådgivningstjeneste er å redusere feilvalg og forhindre et eventuelt frafall som følge av dette: «(rådgiving)...tjenester og aktiviteter som skal hjelpe personer, uavhengig av alder og tidspunkt i livet, til å ta valg når det gjelder utdanning, opplæring og arbeid, og til å håndtere egen karriere». Det kan virke som at det er i møte med både mengde, innhold og kvalitet at informantene opplevelse av rådgivning er avvikende fra føringene.

På nasjonalt plan konkluderer prosjektet «Karriereveiledning i overgang mellom ungdomsskolen og videregående opplæring» som ble gjort på vegne av Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning (NIFU) med at få av elevene følte seg mer sikker på hvilke karrierevalg de skulle ta som følge av utdanningsvalg, og at de heller ikke opplevde seg mer sikre på egne sterke sider, ferdigheter eller utdanningsplaner. Det kan se ut som at dette også gjelder informantene i denne oppgaven.

Som det kommer frem av kapittel 3.7, bør rådgivning bli sett på som en prosess som pågår gjennom hele ungdomsskolen. Informantene i denne oppgaven gir ikke uttrykk for at de har den opplevelsen. Det er verd å merke seg at flere av dem gir uttrykk for at dette er deres opplevelse og at andre elever kan ha hatt en annen opplevelse enn dem.

5.6 Støtte fra foreldre - funn

På spørsmål om opplevelsen av støtte fra hjemmet rundt skolehverdagen og skolearbeid, er det stor forskjell mellom informantene. Noen av de som ble intervjuet hadde en opplevelse av at foreldrene var tilstede i skolehverdagen og engasjerte seg i forhold til skolearbeidet. En av informantene beskriver støtten fra foreldre på ungdomsskolen slik:

«Den var egentlig veldig bra. Hun stod ved min side og kjempet med nebb og klør for at jeg skulle få det jeg trengte... og pappa har stått på...men ikke på samme vis tror jeg...men det er vel litt sånn det er. Skal i alle fall ikke klandre dem for at jeg droppa ut. De gjorde så godt de kunne for meg!»

En annen informant sier: *«Ja absolutt, de fulgte med...hørte meg i lekser og de ville at alt skulle stemme...de var flink sånn. Kunne vel strengt tatt ikke hatt bedre foreldre...tror de var litt fortvila inne i mellom...vet ikke helt om de visste hva de skulle eventuelt spurt skolen om...tror dette er blitt bedre på skolene nå...(pause)»*

Andre hadde en mindre positiv opplevelse av støtte fra foreldre og sier at de kunne bli irritert om man kom hjem med dårlige karakterer, hadde med seg melding om at noe hadde negativt hadde skjedd eller at lekser ikke var gjort.

En av informantene beskriver det slik:

Intervjuer: *«Hvordan var foreldrene dine oppe i dette?»*

Informant: *«Jeg ble veldig sammenlignet med de andre barna i familien...og sa at jeg måtte kunne det like godt som dem....at jeg måtte klare like gode karakterer som de om jeg ville bli noe....Hendte at de kjefta på meg om jeg kom hjem med dårlige karakterer...det var kjipt...Slik er det med mange...ikke bare meg tror jeg.»*

Intervjuer: *«Foreldrene dine...støttet de deg på skolen følte du?»*

Informant: *«Nei...vil ikke si det...når du får kjeft for å ikke få det til blir det en dum sirkel.»*

Intervjuer: *«Når du ble mobba...gikk de med deg til skolen da?»*

Informant: *«Nei...men det hadde de nok om jeg turde å si det til dem...men det gjorde jeg ikke....var nok bekymret for at de skulle bli sint på meg.»*

Intervjuer: *«Tror du at de hadde blitt sur?»*

Informant: *«Kanskje...»*

Opplevelsen av støtte fra hjemmet varierer altså sterkt mellom de syv informantene. Noen opplevde at foreldre eller foresatte gav dem så mye støtte som de kunne, mens andre gav dette i mindre grad.

Intervjuer: *Hvordan var foreldre dine? Du forteller en del om mobbing og at... skoledagen din var ikke helt grei til tider. Hvordan var det å snakke med foreldrene dine om det?*

Informant: *Snakket ikke noe om det egentlig...ikke spør hvorfor.*

Intervjuer: *Ok.. skolearbeidet og hvordan det gikk på skolen da?*

Informant: *Jo, det var greit, men sa ikke hvordan det gikk, da hadde det bare blitt mer styr. Ønskt jo egentlig bare at alt skulle være normalt.*

Det kan se ut som at informantene som opplevde støtte fra hjemmet, erfarte dette gjennom at foreldre snakket med dem om skolehverdagen, oppmuntret dem til å arbeide med lekser, støttet dem når de opplevde faglige utfordringer og til dels prøvde å støtte eleven når krenkelser fant sted. Til tross for at noen av informantene opplevde en støtte i møte med krenkende handlinger, kan det se ut som at det har vært mindre dialog mellom hjem og skolen enn hva man kan forvente, mer om dette i punkt 5.7

På den andre siden kan det se ut som at de som opplevde at foreldrene ikke støttet dem i samme grad erfarte at foreldrene var mer tilmålte i forhold til å engasjere seg rundt lekser, prøver eller samspillet barnet deres hadde med andre elever på skolen. Det ser heller ikke ut som at skolen har lagt til rette for å hjelpe foreldre eller elever til å vite hva man skulle snakke om.

På spørsmål om informantene så en kobling mellom støtte i hjemmet og eget frafall, ser det ut som at ingen av informantene opplevde at det var en kobling som de identifiserte seg med.

5.6.1 Foreldres støtte – drøfting

Støtte fra foreldre er en viktig premisse for at barnet skal vokse og trives på skolen. Foreldres holdninger og verdier knyttet til skole kan bidra til at eleven opplever skolen på samme måte som sine foreldre på godt og vondt (Desforges & Abouchaar, 2003). I møte med informantene i denne oppgaven, ser vi at de har en vekslende erfaring på hvor mye og hvordan støtten har utartet seg. Dette kan ha flere grunner. LaRocque, Kleiman & Darling (2012) mener at det er viktig at foreldrene har en opplevelse av at deres stemme blir hørt i møte med skolen og barnets læring. Dette krever på sin side at skolen slipper foreldrene inn på barnets læring og forstår at eleven står i et mesonivå jamfør Bronfenbrennes (1979) sin bio-økologiske systemteorien der hjem og skole samarbeider om oppdragelsen og elevens læring. Om man har en antagelse om at de fleste foreldre ønsker det beste for barnet, er en slik relasjon noe som de fleste elever vil kunne nyte godt av. Schunk et al (19996) sier at elevens motivasjon øker når han eller hun vet hva som skal læres og hvorfor. Dette kan være en motivasjonsfaktor for foreldre også, og det kan tenkes at skolen i langt større grad burde tilrettelagt for at foreldre kunne motivere informantene i denne oppgaven enn det som de har hatt mulighet til å gjøre.

Funnene som handler om støtte fra foreldre er delt. Du har de av informantene som opplevde mye til se som opplevde liten eller ingen støtte. En av informantene forteller hverdagen ofte handlet om å bli sammenliknet med andre i familien sine prestasjoner. For elever som ikke mestrer læringsmål eller har lav måloppnåelse, vil motivasjon og støtte fra lærer og hjemmet oppleves viktig, det kan se ut som at informantene opplevde dette i mindre grad.

Hvordan kunne skolen ha hjulpet foreldre til støtte barna sine? Det kan tenkes at mange foreldre har en opplevelse av å være mer informert enn involvert i barnets læring. Det kan derfor tenkes at om foreldre skal kunne støtte barna sine i arbeidet som skjer på skolen, må de være langt mer involvert for å kunne motivere dem. Det kan tenkes at om skolen hadde lagt til rette for selektive tiltak og hatt en tettere dialog med hjemmet, så kan det tenkes at det ville vært lettere for foreldre å gitt konstruktiv tilbakemelding og motivasjon til barnet. For elever som er i risikogrupper for frafall, er motivasjon og støtte fra hjemmet viktig (Nordahl 2003). Den kan være så avgjørende at den kan hindre et eventuelt fravær og den kan forsterke ønske om å strekke seg etter læringsmålene på skolen. Det kan derfor tenkes at skolen i langt større grad skal arbeide for å hjelpe hjemmet til å konstruktivt støtte barnet sitt.

5.7 Hjem-skole samarbeid

Spørsmålet om informantenes opplevelse av samarbeidet mellom hjem-skole, inneholder litt mindre dybde enn andre spørsmål. Dette kan skyldes at samarbeidet ikke gikk direkte på informanten, men omhandlet skolen og foreldre og at informantene i mindre grad kjenner til den kommunikasjon som fant sted mellom de to mikronivåene.

Det ser ut som at de fleste av informantene husker at de fikk innkalling til foreldresamtaler og at de fleste av dem hadde deltatt på slike møter hvert år.

Intervjuer: *Foreldresamtale...husker du noe av dem?*

Informant: *Ja, de som man har vært år?*

Intervjuer: *Ja...eller hvert halvår*

Informant: *De husker jeg...husker jeg var livredd for hva som kunne komme (latter)*

Intervjuer: *(latter)...samme her*

Informant: *Men det gikk som regel greit, husker at mor og lærer skravlet i vei, var ikke noe stress egentlig. Var bare litt rart å komme til skolen om kvelden når alt var mørkt og stille der.*

Det kan se ut som at ingen av respondentene hadde en negativ erfaring med samarbeidet mellom hjem og skole, men gir heller ikke inntrykk at det var et reelt samarbeid heller. En av informantene forteller:

Intervjuer: *Tenkte vi skulle snakke litt om samarbeidet mellom foreldrene dine og skolen*

Informant: *Ja..*

Intervjuer: *kan du huske noe som har noe med det å gjøre?*

Informant: *...ja det var det da...begynner å bli noen år siden så. Husker at læreren ringt hjem noen ganger og sa at hun var bekymret for meg*

Intervjuer: *hvordan vet du det?*

Informant: *fordi de fortalte meg det etterpå. De hadde snakket lenge på telefonen om at det var mye styr med matten min og karakter.*

Intervjuer: *hvordan var det?*

Informant: *det førte i alle fall til at mor så over leksene mine mer (latter)*

Intervjuer: *så noe godt kom ut av det?*

Informant: *kan jo si det sånn.*

Intervjuer: *var der mye telefoner hjem på grunn av skulk og fravær?*

Informant: *Nei...ikke som jeg kan huske, bare med matten*

Konsekvensene av dialogen mellom hjem og skole medførte i dette eksempelet at foreldrene kom mer på banen og kunne hjelpe eleven med leksene sine. En annen informant forteller mer om foreldresamtalen og dialogen mellom hjem og skole:

Intervjuer: *Kan du huske om lærerne på skolen din hadde noe kontakt med foreldrene dine?*

Informant: *Vi hadde sånne møter hvert halvår inne i klasserommet der læreren gikk igjennom alle fagene og karakterene og snakket om hvordan det gikk og sånn.*

Intervjuer: *Så bra, husker mye du.*

Informant: *ja, husker en gang vi var på slikt møte og læreren sa at vi måtte jobbe mer med regning og engelsk.*

Intervjuer: *Ok...hvordan var det?*

Informant: *Kjempebra! Tror vi satt og regna hver dag etter det en stund. Tror det ble en bedre karakter av det og.*

Intervjuer: *Du verden så bra.*

Det kan virke som at informantene ikke hadde en negativ opplevelse av hjem-skole samarbeid, men heller ikke at de hadde et aktivt forhold til det. Det kan kanskje skyldes at dialogen var mellom voksne og at informanten ikke alltid var direkte involvert i dialogen.

Intervjuer: *«Kan du huske noe om samarbeid mellom foreldrene dine og skole?»*

Informant: *«Nei, ikke anna enn det var møter en gang i blant, tror det fungerte greit egentlig.»*

En annen informant sier på spørsmålet: *«Skolen og foreldrene dine...hadde de noe med hverandre å gjøre?»*

Informant: *«Som møter og sånn?»*

Intervjuer: *«Ja for eksempel»*

Informant: *«Ja jeg husker at de fortalte at lærer hadde ringt hjem og sånn, men det var ikke slik at det kom noe ut av det. Tror det handlet mest om informasjon.»*

5.7.1 Samarbeid mellom hjem og skole – drøfting

Hjem og skole samarbeid omtales gjerne som det fellesansvar som foreldre og skolen har for elevenes læring og utvikling (Semke & Sheridan, 2010). Ut i fra Bronfenbrenners (1979) modell, kan hjem- skolesamarbeid defineres som et mesonivå der de to mikronivåene påvirker elevens hverdag. Som det kommer frem i kapittel 3.8 er samarbeid mellom de to arenaene viktig for elevens opplevelse av skole og læring.

Det kan se ut som at samarbeidet mellom hjem og skole har vært bra når det gjelder det faglige for noen av informantene. Ingen av informantene gav uttrykk for at samarbeidet på dette punktet var dårlig eller svakt. Det interessante er at det kan se ut som at ingen av respondentene tolker spørsmålene til å handle om mobbing eller krenkende adferd. Med tanke på hvor stor plass dette fikk i intervjuene, kunne det tenkes at hjem-skole samarbeidet var preget av en dialog rundt krenkende handlinger, noe det ikke ser ut som at det gjør. Dette kan skyldes intervjuguide eller manglende oppfølgingsspørsmål fra intervjuer, men også at det ikke var en åpenbar kobling blant informantene at hjemmet burde vært mer involvert. Mer om dette i kapittel 6.4.2.

Samarbeid mellom hjem og skole er som sagt viktig for alle elever, og det at alle elever inviteres med sine foreldre til utviklingssamtaler/foreldrekonferanser er et universelt forebyggende tiltak i skolesammenheng. For elever som står i fare for å oppleve frafall i videregående opplæring, kan hjem-skolesamarbeid være spesielt viktig for eleven. Samarbeidet tilfører elevens skolehverdag ulike aspekt som kan være avgjørende, for eksempel motivasjon for læring eller oppmøte (Eriksen og Lyng 2015). Hjem-skolesamarbeid kan da omtales som et indikativt tiltak da det retter seg mot elever som man oppdager at problemet er observert hos eller er i ferd med å få en oppstart.

Dette ser vi skje i et av intervjuene i forrige punkt med den effekt at informantene arbeider mer med faget matematikk som følge av at hjem og skole samarbeider mer rundt elevens læring.

Samarbeid mellom hjem og skole kan påvirke elevens læringsutbytte på skolen. Persson og Persson (2012) forteller at Essunga kommune i Sverige opplevde en dramatisk endring i læringsresultat når samarbeidet ble sterkere og det ble gjort tydelige forventinger til hverandre. I intervjuene i denne oppgaven, kan det se ut som at noen få av foreldrene har blitt utfordret av lærere til å samarbeide mer rundt elevens læring ved å følge leksene opp. Ut i fra informantene sier, økte læringsutbytte noe. Hill og Tyson (2009) referer til begrepet «partnere» i forholdet mellom hjem-skole og ansvarlighet overfor hverandre der de to partene i mesonivået er på samme lag og ønsker det beste for eleven. Dette kan nok være realiteten for noen av informantene, men det fremstår ikke som det mest tydelige funnet. I møte med respondentenes opplevelse av et godt psykososialt miljø med fravær av krenkelser og mobbing, kan det virke som at dette ikke har vært tydelig på agendaen i kommunikasjonen mellom hjem og skole.

Kapittel 6. Avslutning

6.1 Hva har studien fortalt oss om frafallsproblematikk, og hvor går veien videre?

Dette kapitlet har fire hovedpunkter. For det første vil det være en oppsummering som forteller hva studiet kan fortelle oss om frafallsproblematikken. For det andre vil kapitlet inneholde et forslag til et styringsverktøy i fem punkter som skoleledere i ungdomsskolen kan bruke for mulig redusere frafallet i videregående opplæring. For det tredje vil jeg legge frem forslag til videre forskning. Til avslutning vil jeg presentere en metodediskusjon hvor jeg retter noen kritiske spørsmål knyttet til metode, fremgangsmåte, intervju og intervjuanalyse samt analysen.

6.1.1 Hva var forskningsspørsmålet mitt?

Målet med denne oppgaven har vært å se hvilke områder som er sentrale for forebyggende innsats i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring. Målet var ikke å redegjøre for hva eksisterende teorier hadde å si om frafall, men å se hva narrativene til syv informanter hadde å fortelle om deres erfaring med frafall fra videregående opplæring. Dette gjorde jeg rede for i kapittel 1 hvor jeg også fortalte om oppgavens problemstilling og avgrensinger.

Kapitel 2 er en kort oversikt over hva vi vet om frafall i videregående opplæring. Her gjør jeg blant annet rede for konsekvensene av frafall og hvem som faller fra samt gir en oppsummering av eksisterende Stortingsmeldinger og rapporter som er lagt frem om problematikken rundt frafall. Kapitel 3 dreier seg om den teoretiske forankringen som er forsøkt brukt i oppgaven med hovedfokus på Urie Bronfenbrenners utviklingsøkologiske modell (1979). Bronfenbrenner utviklet et teoretisk rammeverk for å forstå at barns utvikling påvirkes av et rekke systemer og faktorer, både direkte og indirekte. Fordelen med denne teorien når man skal arbeide med hvilke områder som er sentrale for forebyggende innsats i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring, er at den viser kompleksiteten i arbeidet om å forebygge frafall. Frafall handler ikke om en faktor i et system, men flere som påvirker hverandre.

I tillegg til Bronfenbrenners teori, brukes forebygging som teoretisk begrep.

I lys av dette trekkes det frem 7 temaer som settes inn Bronfenbrenners teori og forebygging som teoretisk begrep. De 7 temaene er hentet med bakgrunn i funnene som intervjuene gav.

6.1.2 Hvordan gikk jeg frem?

I Kapitel fire gjør jeg rede for mitt valg rundt den kvalitative metode med induktiv tilnærming. Dette var helt nødvendig da målet var å se om narrativene til de 7 informantene kunne tilføre ny viten om frafall og ikke handlet om å se om deres historier passet inn i eksisterende teori.

Da jeg ikke klarte å finne informanter på egen hånd, koblet jeg denne oppgaven opp mot et eksisterende prosjekt ved Universitetet i Agder. Gjennom et kommunalt tiltak fikk kontakt med informantene og hadde mulighet til å intervju dem om deres opplevelse rundt frafall fra videregående opplæring.

6.1.3 Hva har studie fortalt oss om frafallsproblematikk og hvor går veien videre?

Denne masteroppgaven forteller bare en liten del av det store og komplekse bilde som frafall i videregående skole er og innebærer. I dette studie har man intervjuet syv personer hvor alle har erfart frafall fra videregående opplæring.

Funnene i oppgaven oppleves ikke avvikende i forhold til eksisterende forskning, men vektleggingen i de syv historiene kan oppfattes som noe annerledes enn hva enkelte andre studier viser. Grunnen til at funnene i denne oppgaven kan ha en annen vektning enn eksisterende forskning er:

1. I eksisterende forskning, har fokuset i større grad vært rettet mot videregående opplæring. Studiene har i mange tilfeller rettet seg inn mot dem som faller fra ved å fokusere på tiltak som er selektive eller induktive. Det finnes studier som retter seg mot grunnskolen, men de er ikke i flertall. Fokuset i denne oppgaven har ikke vært tiltak som informantene opplevde videregående opplæring, men tiltak som er forebyggende i ungdomsskolen.
2. Det kan virke som at eksisterende forskning på frafall i all hovedsak benytter seg av en kvantitativ tilnærming. En mulig årsak til at kvalitative studier som den aktuelle studien får en annen vektning, er at den kommer dypere ned i respondentens historie og dermed får et annet bilde av hva årsaken til frafallet er.
3. Det kan se ut som at mye av eksisterende forskningen har rettet seg mot systemorienterte tiltak. Dette er helt nødvendig og avgjørende i frafallsdebatten, men det kan hende at et sterkere fokus på individets narrativer hadde gjort studiene mer praksisnært. Det har man forsøkt i denne studien og noe som kan komme til uttrykk i punkt 6.3 i denne oppgaven.

Dette studiet viser at frafallsproblematikken er sammensatt og ikke har raske løsninger. Den viser at frafallsproblematikken kan forstås ut i fra Bronfenbrenners teori ved at eleven beveger seg i ulike nivåer og blir påvirket av ulike nivåer som forklart i punkt 3.1. Dette kan innebære at elevens valg om å avslutte videregående opplæring ikke alene handler om vond vilje eller «ikke gidder å gå på skole», men kan handle om erfaringer og opplevelser gjennom ulike mikronivåer, mesonivå, eksonivå, makronivå og krononivå. Dette kan være studiens viktigste funn: at elevens frafall peker på de ulike nivåene som mulig årsaksforklaring på frafall.

De ulike nivåene i Bronfenbrenner teori vil påvirke frafall i varierende grad, og noen handlinger innenfor gitte nivå vil påvirke mer enn andre.

Med det som bakteppe, kan det kan se ut som at det tydeligste funnet i studie er at mobbing og relasjon til elever og lærere er sterkt avgjørende for frafall. Å bære med seg erfaringen at man ikke er ønsket samt har en opplevelse av mistriivsel og frykt i møte med mennesker som du omgås daglig med, kan ha bidratt til at flere av informantene ikke klarte å gjennomføre videregående opplæring.

6.2 Metodediskusjon

I dette punktet diskuteres svakheter og styrker ved den aktuelle studiens metodologiske trinn.

Resultatene i denne studien gir å ingen måter uttømmende svar på oppgavens forskningsspørsmål, men presenterer noen forhold som respondentene gir uttrykk for i intervju og som seinere ble analysert opp mot eksisterende teori.

6.2.1 Metodekritikk

Antall respondenter.

Utvalget i oppgaven 7 personer. I utgangspunktet ønsket man 10 personer for å sikre høyere validitet. Hadde man ventet lengre og vært mer pågående i invitasjonene kan det tenkes at flere hadde svart ja til deltagelse i studie. Antall personer fremstår for meg som studiets største svakhet og en økning på tre informanter hadde fremdeles ikke vært nok. Som det kommer frem i punkt ____ kom man til en viss metning av informasjon, men med et enda bredere grunnlag ville studie fått en høyere validitet. Et annet punkt er at respondentene kom fra samme område. For et enda bredere grunnlag og validitet burde det vært informanter fra kommuner fra andre kommunestørrelser.

Utvalget.

Respondentene i denne oppgaven er tilknyttet samme arbeidstiltak i kommunen. Mulighetene for at de har samtalt om intervjuene er til stede, noe som kan ha påvirket informasjonen som ble gitt.

Informasjon gitt i forkant av intervju.

I forkant av intervjuene fikk informantene muntlig spørsmål om de ville stille opp til intervju rundt den aktuelle studien. De som bekreftet deltagelse fikk dernest kun informasjon om sted og tid for intervju. Intervjuguide og mer informasjon om studie ble ikke sendt dem. På den ene siden gjorde det at informantene i liten grad visste om spørsmålene som ville bli stilt dem og at de var mindre forberedt til intervjuet. På den andre siden kan det tenkes at man fikk mer direkte svar som følge av dette. I ettertid anser man det som en feil at man ikke sendte ut et omriss av spørsmålene og informasjon om studie. Til tross for dette kom det ingen reaksjoner direkte til meg av informantene vedrørende dette og det var heller ingen som trakk seg under eller etter intervjuene var ferdig.

6.2.2 Egenkritikk av intervju og intervjuguide.

Når man ser tilbake på intervju og intervjuguiden som ble utarbeidet, er det flere sider man opplever at man lyktes med og sider man ikke lyktes med. På den ene siden opplevde jeg at intervjuguiden var godt bygget opp ved at den hadde en progresjon som gjorde at man ikke satt fast i et tema og at det var en god flyt på det tematiske i intervjuet. Intervjuguiden hadde også en styrke ved at de fleste spørsmålene var åpne og gav rom for refleksjon hos informantene. På den andre siden var Når det gjelder de konkrete spørsmålene som ble stilt, kunne man utfyllt de noe mer for å få et enda bredere bilde av hvorfor frafallet skjedde og hva som kunne vært gjort på ungdomsskolen for å forebygge dette. Et av de spørsmålene som burde vært stilt, er spørsmålet om foreldres utdanning. Dette er en faktor som trekkes frem i studier av emner som påvirker frafall (Lillejord et al., 2015). Et annet spørsmål som burde vært stilt til respondentene, er spørsmål om fravær og skulk fra skolen. Ved å stille dette spørsmålet hadde man fått et innblikk informantens tilstedeværelse på skolen, noe som igjen kan ha påvirket de skolefaglige prestasjonene. Det er heller ikke stilt spørsmål om bruk av rusmidler i denne oppgaven, noe som også kunne gitt et bredere bilde av respondentens liv i og utenfor skolen.

Et punkt som man må ta selvkritikk på i intervjusammenheng, er en tilsynelatende mangelfull formuleringen om koblingen mellom frafall og ungdomsskole. I ettertid virker det klart for meg at informantene hadde problemer med å se at det var en kobling mellom deres opplevelser av læring, relasjoner med elever og lærere og rådgivning og frafall i videregående opplæring. Her burde spørsmålsformulering og dialog med den enkelte vært bedre under intervjuet.

I forkant av intervjuene fikk noen av informantene informasjon om at jeg arbeider som rektor ved en skole. Dette kan ha medført ulike konsekvenser. Jeg informerte om studiet ble gjort for å bedre elevens skolehverdag og for å se på ulike tiltak som kunne forebygge fremtidig frafall. Dette kan ha vært betryggende for noen, samtidig som at dette kan ha vekket emosjoner hos noen siden flere opplevde at lærere og andre voksne ved ungdomsskolen hadde sviktet dem.

Ved noen gitte situasjoner kan noen av oppfølgingsspørsmålene oppleves som ledende, men det vil være i svært få tilfeller.

6.2.3 Egenkritikk av analyse

Når man analyserer data, er det stor sannsynlighet for det skjer en reduksjon av både detaljer og mangfold (Jakobsen 2010). Man har i denne oppgaven forsøkt å være presis i analysen som er blitt gjort i etterkant av intervjuene. All form for analyse vil være subjektiv og gjenstand for tolkning, men det bør være et mål at man etterstreber en refleksjon om hvorfor man tolker som man gjør. I ettertid ser jeg at jeg kunne latt en person lese intervjuene med det mål å finne hvilke temaer han

eller hun opplevde var fremtredende. På den måten ville man i høyere grad sikret at rette temaer ble belyst i teori og drøftet i analysen.

6.3 Et mulig styringsverktøy for skoleledere - en policy på 5 punkter.

Denne masteroppgaven har som mål å se på hvilke områder som er sentrale for forebyggende innsats i ungdomsskolen for å øke gjennomføring av videregående opplæring. Følgende policy er derfor rettet direkte til skoleledere som arbeider i ungdomsskolen, men vil til dels kunne brukes av skoleledere med ansvar for 5 til 7 trinn. Anbefalingene som er skissert må tolkes og lese som antydninger for hva som muligens kan være tiltak som kan forebygge frafall og ikke som bastante løsninger. Tiltakene og anbefalingene må i tillegg leses ut i fra respondentens narrativer og ikke først og fremst fra eksisterende teori. Til tross for det, vil mange av punktene være godt belyst av forskning på frafall i den videregående opplæring som er gjengitt i denne oppgaven. Policyen er forsøkt å være konkret og praksisnært slik at det er en realistisk mulighet for implementering. Ingen av punktene kommer til å bli ansett som revolusjonerende, men vil mulig til sammen bety en endring for elever.

Policyen henter inn forebygging som teoretisk begrep for å sette tiltakene i en sammenheng (se kapittel 3.2)

6.3.1 Høyere tilstedeværelse i friminutt – universelle tiltak

I følge informantene i denne studien skjer de fleste krenkende handlinger i friminutt. Det skjer når ansatte ikke er tilstede og når de forlater område hvor elevene oppholder seg. For å redusere mobbing og krenkelser kan følgende tre punkter innføres:

1. *Høyere voksentetthet* vil med stor sannsynlighet kunne redusere mobbing og krenkende handlinger i friminutt. Høy voksentetthet reduserer krenkende adferd.
2. *Klare forventinger* til at de ansatte observerer og gjør seg kjent med elevgruppen på skolen. En kulturendring der man går fra «vakt» og «inspeksjon» til relasjonell utøvelse av elev-voksenkontakt.
3. *Miljøforebyggende tiltak* i friminutt. Skolens ansatte vil i langt større grad oppleve respekt, tillit og åpenhet fra elever om man deltar aktivt med eleven.

6.3.2 Tettere dialog med hjemmet – selektiv tiltak

Foreldre ønsker generelt sett mer dialog med skolen enn hva de opplever. For elever som er særskilt utsatt for å falle ut i videregående skole, kan det være en fordel med tett samarbeid mellom hjem og skole. I løpet av et semester, vil mange foreldre oppleve at dialog skjer ved en foreldresamtale og ikke mer. Foreldremøter og semesteravslutninger er da ikke medregnet.

Forslag til tiltak som skolen kan innføre er månedlige samtaler mellom kontaktlærer og foreldre for å samtale om motivasjon, felles strategier, bruk av fremovermeldinger, læringsmål, elevens forventinger kontra foreldres forventinger og innsøking til videregående opplæring. I lys av dette, kan det hende at skolen i større grad skal se på sin rolle som tilrettelegger for hjem-skolesamarbeid. Hvis elever viser tegn til frafall, høyt fravær, skulk etc. i ungdomsskole, kan dialog med hjemmet være et indikativt tiltak.

6.3.3 Elevsyn - universelle tiltak.

På et overordnet nivå, kan det virke hensiktsmessig å arbeide med en kultur blant de voksne på skolene som fremmer en sterkere kultur for hvordan møte elever som står i fare for å falle fra i videregående skole. Alle elever liker å bli likt, men elever som står i fare for frafall har i enda sterkere grad behov for å bli sett, forstått og få en opplevelse av å bli verdsatt. Dette er en holdning som må gjennomsyre personalet på skolen. På bakgrunn av dette kan det være nyttig for skoleledere å lede personalet i refleksjoner i hvordan man møter elever som er i denne kategorien.

6.3.4 Innføring av Klassens time – universelle tiltak

Skole handler om læring, men det handler også om å bygge sunn identitet og sunne og gode relasjoner i en elevgruppe. Innføring av klassens time vil kunne ha effekt på to plan: For det første vil det kunne være styrkende det relasjonelle båndet mellom elever i klassen og hjelpe dem til å se hverandre med ulike gaver og talenter. Delmål med timen kan være teambyggende oppgaver som ikke handler om tradisjonelle fag, men oppgaver som krever andre ferdigheter som for eksempel innovasjon og samarbeid. Dette er allerede innført ved noen skoler med stort hell. Konsekvensene av dette er at eleven ser hverandre med nye øyne, og ikke kategoriserer hverandre ut i fra om man har høy eller lav måloppnåelse i de tradisjonelle fagene. Dette vil kunne styrke læringsmiljøet til hele klassen, men vil muligens ha en enda større effekt på elever som opplever tradisjonelle fag og tradisjonell læring som krevende og vanskelig.

For det andre vil timen kunne brukes til å få en dialog om emner som mange ungdommer opplever som vanskelige. På den måten vil man kunne ufarliggjøre utfordringer, samt at det vil kunne føre til en større åpenhet i elevgruppen. Timeplanfesting av en time pr uke hvor livsmestring er i fokus vil kunne bidra til å redusere frafallet i den videregående skole ved at skolen har et forebyggende fokus på psykisk helse. Tema som livsmestring, relasjoner, psykisk helse, stress, skolevegring, depresjon, selvskadning, rus, spiseforstyrrelser og traumer er alle vanskelige temaer som man kunne samtalt om og på den måten arbeidet forebyggende med.

6.3.5 Styrking av rådgiving – selektivt tiltak

Rådgiving og overgangen mellom ungdomsskole og videregående er viktig for alle elever. Elever som har lave grunnskolepoeng eller er i en av kategoriene for økt mulighet for frafall i den videregående opplæring bør ha et styrket tilbud når det gjelder rådgiving.

Forslag til mulige tiltak:

1. Antall timer rådgiving eleven får i løpet av et semester bør økes
2. Rådgiving med elev sammen med foreldre. Gjennomgang av elevens grunnskolepoeng og hva som forventes av nivå på de ulike linjene.
3. Flere hospiteringsmuligheter på den videregående skole enn andre elever

6.4 Videre forskning

I 2010 skrev S. Wollscheid i rapporten «Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten» at det var et stort behov for mer forskning rundt frafall og koblingen med grunnskolen. Siden den gang er det blitt forsket mer på området, og flere rapporter som det er blitt referert til i denne masteroppgaven er blitt lagt frem på vegne av Kunnskapsdepartementet. Det kan se ut som at de fleste rapportene baserer seg på kvantitativ forskning og ikke kvalitativ forskning.

Til tross for dette, kan man anta at det hadde vært nyttig med en enda bredere forskning på feltet og spesielt rundt koblingen grunnskole og frafall.

På bakgrunn av funnene i denne i denne masteroppgaven, ønsker jeg å trekke frem noen forslag til videre forskning:

1. Krenkende adferd og mobbing oppleves som en av de mest sentrale grunnene for frafall i denne studien. Et studie som gikk enda dypere med flere respondenter ville kunne gi et bredere bilde rundt validiteten til dette. Det kunne også vært interessant å sett hvilke typer krenkelser informantene er utsatt for og hvordan dette eventuelt har endret seg, og ikke minst hvordan ungdomsskolene arbeider med dette.
2. Olweus (1979) mener at 50% av mobbingen og krenkende adferd skjer i friminutt. Med tanke på friminutt utgjør ca 60 til 75 minutter i løpet av en dag, ville det være interessant med et studie hvor man så på de voksnes rolle, tilstedeværelse med elever, hvilke tiltak som fremmer et godt psykososialt miljø i friminuttene og hva som kjennetegner skolene som lykkes her.
3. Antall respondenter i denne oppgaven var 7. Med tanke på at frafall er et universelt fenomen som berører alle byer uansett størrelse, ville det vært interessant å gjennomføre

samme oppgave, men med et større utvalg fra ulike kommuner og kommunestørrelse. Dette kan medføre at man hadde fått et bredt bilde av frafallsproblematikken og opplevd at funn hadde vært valide i enda større grad.

4. Det kan se ut som at rådgiving og karriereveiledning er et av flere temaer som informantene i denne oppgaven trekker frem som bakgrunn for feilvalg og frafall i videregående skole. Med tanke på respondentenes erfaring og viktigheten av rådgiving som referert i teorikapittel, kunne det vært av interesse å sett på hvor mye tid som den enkelte elev fikk i forkant av innsøking til videregående skole. Et annet område som ville ha en interesse for feltet, er hvor mye rådgivning som blir gitt til elever som er i fare for å falle ut mens de enda er elever på ungdomsskolen.
5. Bildet som respondentene gir av lærerne sine er tvetydige. Noen fremhever at læreren var tilstede, så dem og brydde seg om deres hverdag. Andre respondenter har et mindre positivt bilde. På bakgrunn av det hadde det vært interessant om det ble forsket på kontaktlærers rolle i møte med elever som står i fare for å oppleve frafall i den videregående skole (selektiv forebygging).

Litteraturhenvisninger

Anvik, C. H., & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! : unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. NF-rapport (Nordlandsforskning: online), Vol. nr. 13/2012. Hentet fra http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132436/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_13_2012.pdf

Arnesen, A., Ogden T., & Sørli, M. A. (2006). *Positiv atferd og støttende læringsmiljø*. Oslo, Universitetsforlaget.

Ashcroft, R., Lucassen, A., Parker, M., Verkerk, M., Widdershoven, G., red. (2005). *Case Analysis in Clinical Ethics*. Cambridge: Cambridge University Press.

Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet (2013), Rundskriv Q-16/2013 «Forebyggende innsats for barn og unge». Hentet fra: https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/bld/rundskriv_q16_2013.pdf

Befring, E., & Moen, B.-E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.

Berg, N. B. J. (2005). *Elev og menneske: psykisk helse i skolen*. Oslo, Gyldendal akademisk.

Breivik, K., Bru, E., Hancock, C., Idsøe, E. C., Idsøe, T., & Solberg, M. E. (2017). *Å bli utsatt for mobbing. En kunnskapsoppsummering om konsekvenser og tiltak*. Stavanger: Læringsmiljøsentret.

Bronfenbrenner, U. (1979). *Ecology of Human Development : Experiments by Nature and Design*. Cambridge, MA, USA: Harvard University Press.

Buland, T. H, Mathiesen, I. H., (2014) *Dropout in a School for All: Individual of Systemic Solutions?. I: The Nordic Education Model. "A School for All" Encounters Neo-Liberal Policy*. Springer Science Business Media B.V. IRIS NTNU.

Buland, T., Havn, V., (2007) *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i satsing mot frafall. SINTEF Teknologi og samfunn. Trondheim*. Hentet fra: https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Evalueringe_tiltak_Satsing_mot_frafall.pdf

Copeland, W.E., Wolke, D., Lereya, S. T., Shanahan L., Worthman, C. & Costello E.J. (2014)

Childhood bullying involvement predicts low-grade systemic inflammation into adulthood.
Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America (PNAS) 2014 vol
111. U.S.A

Croninger, R., & Lee, V. (2001). *Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers' support and guidance*. The Teachers College Record.

Dalen, M., (2011) *Intervju som forskningsmetode* (2.utgave) Oslo: Universitetsforlaget

De Ridder KA, Pape K, Cuypers K, Johnsen R, Holmen TL, Westin S, et al. (2013) *High school dropout and long-term sickness and disability in young adulthood: a prospective propensity score stratified cohort study (the Young-HUNT study)*. BMC public health.; 13:941.

Desforges, C. & Abouchar, A. (2003). *The development of parental involvement, parental support and family education on pupil achievements and adjustment: A Literature Review*. Nottingham: DFES Publications, RR433.

Drugli, M.B., og Nordahl, T. (2013) *Samarbeid mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet. Oslo.

Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: avgjørende for elevenes læring og trivsel*. (Oslo): Cappelen Damm høyskoleforlaget

Epstein, J.L., Sanders, M.G., Simon, B.S., Salinas, K.C., Jansorn, N.R. & Van Vooris, F.L. (2002). *School, community, and community partnerships: Your handbook for action*. Thousand Oaks, CA: Corin Press.

Eriksen, I.M., og Lyng, S.T. (2015) *Skolers arbeid med elevenes psykososiale miljø – gode strategier, harde nøtter og blinde flekker*. Velferdsforskningsinstituttet NOVA Høgskolen i Oslo og Akershus. Oslo

Fasting, Rolf Bjarne (2013). *Adapted education: the Norwegian pathway to inclusive and efficient education*. International Journal of Inclusive Education. Vol. 17. doi: 10.1080/13603116.2012.676083.

Hentet fra:

<http://dx.doi.org/10.1080/13603116.2012.676083>

Falch, T. og Nyhus, O. H. (2011). *Betydningen av fullført videregående opplæring for sysselsetting og inaktivitet blant unge voksne*. Oslo.

Falch, T., Borge, L.-E., Lujala, P., Nyhus, O. H. & Strøm, B. (2010) *Årsaker til- og konsekvenser av manglende fullføring av videregående opplæring*. SØF-rapport 03/10. Trondheim

Falch, T., Johannesen, A.B., Strøm, B. (2009) *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Senter for økonomisk forskning. Trondheim

Farmer, T.W., Lines, M. M. & Hamm, J.V. (2011). *Revealing the invisible hand: The role of teachers in children's peer experiences*. Journal of Applied Developmental Psychology, 32. U.S.A New York

Farrington, D. og Ttofi M. 2009. *School-based programs to reduce bullying and victimization*. Campbell Systematic Reviews 6. Campbell collaboration, USA.

Fejes, A og Thornberg, R. (2011) *Handbok i kvalitativ analyse*. Oslo: Liber forlag

Fontana, A., & Frey, J. H. (2005). The interview: From neutral stance to political involvement. In N. K. Denzin & Y. S. Lincoln (Eds.), *The Sage Handbook of Qualitative Research* (Third Ed.). London: Sage Publications.

Fullan, M. (2014). *Å dra i samme retning: et skolesystem som virker*. Oslo: Kommuneforlaget.

Gubrium, Jaber F. and James A. Holstein (2009) *Analyzing Narrative Reality*. London: Sage.

Gørlich AP, M., Katznelson, N., Olsen, P. (2012) *Hvem er de unge ledige?* Aalborg University, Denmark.

Hauge, H. A. & Mittelmark, M. B (2003). *Helsefremmende arbeid i en brytningstid. Fra monolog til dialog?* Bergen: Fagbokforlaget.

Hattie, J. (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

Helsedirektoratet (2017) «Hva vet vi om omfanget av mobbing?» Hentet fra:
<https://helsedirektoratet.no/folkehelse/psykisk-helse-og-rus/psykisk-helse-i-skolen/mobbing-i-skolen>

Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* Vol. 2010:03. FAFO-rapport (trykt utg.) Hentet fra http://fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf

Hill, N.J. & Tyson, D. F. (2009). *Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement*. *Developmental Psychology* nr. 45.

Idsøe, Ella Maria C.; Cosmovici, Nicolae (2012). *Complex trauma in children-neurobiological and psychopedagogical implications*. *Bulletin of Integrative Psychiatry*. ISSN 1453-7257. Volum 54. Stavanger.

Idsøe, Thormod; Dyregrov, Atle; Idsøe, Ella Maria Cosmovici (2012). *Bullying and PTSD symptoms*. *Journal of Abnormal Child Psychology*. ISSN 0091-0627. Volum 40. Hefte 6. s. 901-911. DOI: 10.1007/s10802-012-9620-0. Stavanger.

Imsen, G. (2014) *Elevens verden*. 5 utgave. Oslo: Universitetsforlaget

Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i samfunnsvitenskapelig metode for helse- og sosialfagene*. 2. utg. Kristiansand: Høyskoleforlaget AS.

Jacobsen, D. I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser?* (3. utgave) Oslo: Gyldendal akademiske

Juul, J. (2003) *Fra Lydighet til ansvarlighet – pedagogisk relasjonskompetanse*. Utg. 1. København: Pedagogisk Forum.

Kirkhaug, B., Drugli, M.B., Klöckner, C.A., & Mørch, W-T. (2013). *Association between parental involvement in school and child conduct, social, and internalizing problems: teacher report*. *Educational Research and Evaluation*.

Kolouh, L. (2013). 10 orsaker till avhopp. *Temagruppen Unga i Arbetslivet* (Vol. 2013:2): Ungdomsstyrelsen. Stocholm. Hentet fra:
https://www.mucl.se/sites/default/files/publikationer_uploads/tioorsaker.pdf

Kunnskapsdepartementet: Forskrift til opplæringslova 23.06.2006 nr. 724, § 22-3. Hentet fra:
https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24

Kvale, S. og Brinkmann, S. (2015) *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utgave) Oslo: Gyldendal akademiske

Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

Lawson, M. (2003). School-family relations in context: Parent and teacher perceptions of parent involvement. *Urban Education*, vol. 38.

LaRocque, M., Kleiman, I. & Darling, S. (2011). *Parental involvement: The missing link in School Achievement*. Preventing School Failure, 55.

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & -Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no

Linder, A., Hemmer, K. J., Nordahl, T., & Hansen, O. (2012). *Å skape gode relasjoner i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk

Lochner L, Moretti E. (2004) *The Effect of Education on Crime: Evidence from Prison Inmates, Arrests, and Self-Reports*. *American Economic Review*.

Lund, I., Helgeland, A. & Kovac, B.V. (2017): *På vei mot en ny forståelse av mobbing i et folkehelseperspektiv*. Oslo: Acta Didactica Norge.

Luckner, A.E. & Pianta, R.C. (2011). *Teacher-student interactions in fifth grade classrooms: Relation with children's peer behavior*. *Journal of Applied Developmental Psychology*, nr. 32

Lødding, B. & Holen, S. (2012). *Utdanningsvalg som fag og utfordring på ungdomstrinnet. Sluttrapport fra prosjektet Karriereveiledning i overgangen mellom ungdomsskole og videregående opplæring. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Oslo: NIFU rapport 28/2012.

Major EF, Dalgard OS, Mathisen KS, Nord E, Ose S, Rognerud M, Aarø L.E. (2011) *Bedre føre var - Psykisk helse: Helsefremmende og forebyggende tiltak og anbefalinger*. Folkehelseinstituttet. Rapport 2011:1. ISBN: 978-82-8082-441-7 , ISBN (elektronisk): 978-82-8082-442-4, ISSN: 1503-1403. Tilgjengelig på www.fhi.no

Malterud, K., (2003) *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. 2 utgave. Universitetsforlaget Oslo

Markussen, E., Sandberg, N., & Lødding, B. A. F. M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (Vol. 13/2008). Oslo: NIFU STEP.

Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16–20 åringer i Norden: TemaNord 2010:517*. København: Nordisk ministerråd

Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar? : en undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* Rapport (NIFU : online), Vol. 6/2012. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280856/NIFUrapport2012-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Markussen, E., Lødding, B., og Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ : om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark skoleåret 2010-2011* Rapport (NIFU : online), Vol. 10/2012. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280864/NIFUrapport2012-10.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Mathiesen, I. H., Buland, T., Mordal, S., Solberg, A., (2017) *Samarbeid mellom NAV og fylkeskommunen om å hindre frafall fra videregående skole - Utfordringer og gode grep*. RAPPORT – 2017/026 International Research Institute of Stavanger AS. Stavanger

Maynard B.R, Salas-Wright CP, Vaughn MG. (2015) *High school dropouts in emerging adulthood: substance use, mental health problems, and crime*. Community mental health journal. 2015;51(3)

Michaud PA, Delbos-Piot I, Narring F. (1998) *Silent dropouts in health surveys: are nonrespondent absent teenagers different from those who participate in school-based health surveys?* The Journal of adolescent health: official publication of the Society for Adolescent Medicine. 1998;22(4)

Natland, S., & Rasmussen, M. (2012). "*Jeg var ganske usynlig...*"; *sju ungdommer om sine grunner for å avbryte videregående utdanning*. Fontene forskning: et tidsskrift fra Fellesorganisasjonen (FO), (1), 4-18. Hentet fra: <http://fonteneforskning.no/forskningsartikler/jeg-var-ganske-usynlig-6.19.264678.6911154107>

Nordahl, T., Flygare, E., Drugli, M.B. (2016) *Relasjoner mellom elever*, udir.no Hentet fra: <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/skolemiljo/psykososialt-miljo/Relasjoner-mellom-elever/>

Nordahl, T. (2003). *Makt og avmakt i samarbeidet mellom hjem og skole*. Rapport 13/03. Oslo: NOVA.

Nordahl T. (2003). *Møtet mellom en hegemonist skole og handlende ungdom*. Tidsskrift for Ungdomsforskning. 2. Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1148/1017>

Nordahl, T. (2010) *Eleven som aktør – Fokus på elevens dannelse og handlinger på skolen*. 2.utgave. Oslo: Universitetsforlaget

NOU 1994: 15. *Kostnadene ved arbeidstidsavtalen og Reform '94*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-1994-15/id115348/sec1>

NOU 2016:7 *Norge i omstilling – karriereveiledning for individ og samfunn*. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2016-7/id2485246/>

NSD – Norsk senter for forskningsdata. Personvernombud ved innhenting av data. Hentet fra: <http://www.nsd.uib.no/personvernombud/>

Olweus, D. Å. (1992) *Mobbing i skolen – hva vi vet og hva vi kan gjøre*. 1 utgave Oslo: Gyldendal forlag.

Opplæringsloven § 9a. Lovdata. (2017). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa. Kapittel 9 A. Elevane sitt skolemiljø*. Hentet fra:

https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11#KAPITTEL_11

Persson, B & Persson, E (2012). *Inkludering och måluppfyllelse – at nå framgång for alla elever*. Stockholm: Liber forlag

Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode: en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*, Oslo: Universitetsforlaget.

Repstad, P. (2004). *Mellom nærhet og distanse, kvalitative metoder i samfunnsfag*. Oslo: Universitetsforlaget.

Roland, E.: (2011) *The broken curve: Effects of the Norwegian manifesto against bullying*, International Journal of Behavioral Development, September 2011 vol. 35 no. 5 389-397, doi: 10.1177/0165025411407455.

Rumberger, R. (2004). *Why students drop out of school*. In: Orfield, G. (Editor): *Dropouts in America: Confronting the graduation rate crisis*. Cambridge, MA: Harvard Education Press. New York

Rønningen, G. E. (2003). *Nærmiljø: nostalgi - eller aktuell arena i forebyggende og helsefremmende arbeid?* I: H.A. Hauge & M. B. Mittelmark (Red.) *Helsefremmende arbeid i en brytningstid: fra monolog til dialog?*, Bergen: Fagbokforlaget.

Sandsleth, G. (2007). *Mobbing. Forstå, bekjempe og forebygge*. Oslo: Gyldendal.

Semke, C.A. & Sheridan, S.M. (2011). *Family-school connections in rural educational settings: A systemic review of the empirical literature*. Lincoln: National Center for Research on Education.

Schancke, Vegard A. (2001): *Forebygging - fra teori til praksis*. Artikkel under informasjonsområdet "Metode" - www.forebygging.no.

Schunk, D. H., Pintrich, P. R., & Meece, J. L. (1996). *Motivation in Education, Theory, Research, and Application*. Berkley: Pearson Education International.

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2011). *Motivasjon for skolearbeid*. Oslo: Fagbokforlaget

Skaalvik, E. M., Skaalvik, S., & Nake, B. (2007). *Skolens læringsmiljø: selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk Forl.

Solli, K. A. (2005) Kunnskapsstatus om spesialundervisning i Norge, Publisert Utdanningsdirektoratet 2005. Hentet fra: <https://www.udir.no/Upload/Rapporter/5/Kunnskapsstatus.pdf>

Statistisk Sentralbyrå (SSB). (2017). <https://www.ssb.no/vgogjen> (tall om gjennomføring av vgs 2011-2016).

Stette, Ø. (2017). Kapittel 9 A Opplæringsloven - Elevenes skolemiljø for grunnskoler og videregående skoler Oslo: Pedlex forlag.

Stortingsmelding 16. (2006-2007) «...og ingen stod igjen – tidlig innsats for livslang læring». Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>

Stortingsmelding 31. (2007-2008) «Kvalitet i skolen». Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/806ed8f81bef4e03bccd67d16af76979/no/pdfs/stm200720080031000dddpdfs.pdf>

Stortingsmelding 44. (2008-2009) «Utdanningslinja». Det kongelige kunnskapsdepartement. Hentet fra: <https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>

Thuen, E. M. (2007). *Learning environment, students' coping styles and emotional and behavioural problems: a study of Norwegian secondary school students*. Bergen: Department of Psychosocial Science, Faculty of Psychology, University of Bergen.

Utdanningsdirektoratet. (2013) *Gjennomføringstall videregående opplæring – status per september 2013*. Hentet fra:
https://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/gjennomforing_2013.pdf?epslanguage=no

Utdanningsdirektoratet. (2017). Hefte: *Elevens psykososiale skolemiljø*. Hentet fra:
https://www.udir.no/Upload/Laringsmiljo/brosjyrer/Skolemiljo_foreldrebrosjyre_bokmal.pdf?epslanguage=no

Vaillancourt, T., Duku, E., Becker, S., Schmidt, L. A., Nicol, J., Muir, C., & MacMillan, H. (2011). *Peer victimization, depressive symptoms, and high salivary cortisol predict poorer memory in children*. *Brain & Cognition*, 77(2), 191-199. doi:10.1016/j.bandc.2011.06.012

Vaughn MG, Salas-Wright CP, Maynard BR. (2014) *Dropping out of school and chronic disease in the United States*. *Journal of public health*. 2014, 22.

Willard, N. A Parents Guide to Cyber Bullying. Center for Safe and Responsible Internet Use, 2006

Wendelborg, C., (2017) *Mobbing og arbeidsro i skolen. Analyse av Elevundersøkelsen høsten 2016*. NTNU Trondheim.

Wollscheid, Sabine, (2010) *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. NOVA Rapport 12/2010. Oslo:

Årdal, E., Larsen, T., Holsen, I., Samdal, O., (2015) *Trivsel i skolen 06/2015*. Publikasjon for Helsedirektoratet. Oslo.

Vedlegg:

Vedlegg nr 1.

Intervjuguide til elever eller tidligere elever som har droppet ut av videregående skole.

Mål:

Målet med intervjuet er å utforske hva skoleledere på en ungdomsskole kunne ha gjort for å for å forhindre at du sluttet mens du var elev på videregående skole.

Pre intervju:

1. Skape en relasjon for en god samtale under intervjuet.
2. Fortelle person som blir intervjuet om masteroppgaven og hensikten med intervjuet
3. Fortelle om «det store bilde» av frafall og at han/hennes opplevelse er betydningsfull for andre.
4. Fortelle om hvordan intervjuet foregår.
 - a. Bruk av opptak på mobil og søkt gjennom Hellas
 - b. Oppbevaring av opptak
 - c. Transkribering av opptak
 - d. Sletting av opptak
 - e. Gjennomlesing av intervju – godkjenning
5. Fortelle om at deltakelse er frivillig og at informasjonen vil bli anonymisert når det blir skrevet ned/transkribert. De som deltar i forskningen skriver under på en samtykkeerklæring og informeres om at de kan trekke seg fra intervjuet og at de kan trekke seg etter at intervjuet er gjennomført og helt frem til 14 desember 2017.

Spørsmål til intervju:

1. Kan du fortelle litt om oppveksten.
2. Kan du fortelle om årene på barneskolen?
3. Kan du fortelle om årene på ungdomskolen?
 - a. Forhold til elevene på skolen
 - b. Forhold til lærerne på skolen
 - c. Hvordan var trivselen på skolen?
 - d. Hvordan opplevde du fagene/læringsutbytte/mestring på skolen?
 - e. Hvordan opplevde du dine foreldre/foresatte sin støtte i forhold til skole?

4. Når du ser tilbake på ungdomsskolen, er det noe ungdomsskolen kunne gjort for at du skulle klart å gjennomføre videregående skole?
 - a. Forhold til elevene på skolen
 - b. Forhold til lærerne på skolen
 - c. I forhold til trivsel på skolen?
 - d. Hvordan opplevde du fagene/læringsutbytte/mestring?
 - e. Hvordan opplevde du dine foreldre/foresatte sin oppbacking i forhold til skole?
 - f. Hva det noe utenom disse emne som påvirket historien? Venner? Sluttet på idrett? Andre elementer? (mobbing?) Venner utenfor skolen?

5. Hva mener du er grunnen til at du sluttet eller ikke søkte på videregående skole?

6. Hva gjør du i dag?

7. Har du noen tanker som ikke er kommet frem i intervjuet?

Vedlegg nr 2.

Informasjon og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

Helse, levekår og levevaner blant unge uten arbeid og skole

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt som gjennomføres for å få mer kunnskap om hvordan helse, levekår og levevaner er blant unge som ikke har arbeid eller er på skolen. Du inviteres inn fordi du har kontakt med Oppfølgingstjenesten, NAV eller andre tjenester som skal arbeide spesielt for å bistå dem som ikke er i arbeid eller skole. Undersøkelsen gjennomføres av Universitet i Agder.

Hva innebærer PROSJEKTET?

I 2016 skal det gjennomføres intervjuer med unge som ikke er i varig arbeid og skole. De unge inviteres gjennom ulike aktivitetstilbud, Oppfølgingstjenesten, NAV, helse – og sosialtjenesten eller via personlige kontakter.

Intervjuene foregår ved at man samtaler med forskere om ulike tema som hverdagslivet, erfaringer med møtet med hjelpeapparatet og andre offentlige instanser, tanker om fremtiden, og de unges egne tanker om hvorfor de ikke er på skolen/i arbeid.

Mulige fordeler og ulemper

For å kunne vite mer om hvordan man kan gi bedre støtte til unge som ikke er i arbeid og skole trenger vi å vite mer om hvordan livet er for dem som er i denne situasjonen. Noen av spørsmålene vil kunne oppleves som personlig, og enkelte vil kunne synes at det er ubehagelig. Det er frivillig å svare spørsmål, og man må ikke besvare alle spørsmålene for å delta.

Frivillig deltakelse og mulighet for å trekke sitt samtykke

Det er frivillig å delta i prosjektet. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på siste side. Du kan når som helst og uten å oppgi noen grunn trekke ditt samtykke. Dersom du trekker deg fra prosjektet, kan du kreve å få slettet innsamlede opplysninger, med mindre opplysningene allerede er inngått i analyser eller brukt i vitenskapelige publikasjoner. Dersom du har spørsmål til prosjektet, kan du kontakte Siri Håvås Haugland, tlf 95869191, epost siri.h.haugland@uia.no.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Informasjonen som registreres om deg skal kun brukes slik som beskrevet i hensikten med studien.

Intervjuene kan tas opp på lydopptaker, men alle opplysningene vil bli behandlet uten navn og fødselsnummer eller andre direkte gjenkjennende opplysninger. Lydopptakene vil også oppbevares innelåst.

Prosjektleder har ansvar for den daglige driften av forskningsprosjektet og at opplysninger om deg blir behandlet på en sikker måte. Informasjon om deg vil bli anonymisert eller slettet senest fem år etter prosjektslutt.

Utlevering av opplysninger til andre

Vi samarbeider med forskere ved Universitetet i Pisa, som også er opptatt av å forske knyttet til unge utenfor arbeid og skole. Ved å delta i prosjektet, samtykker du også til at opplysninger vi får gjennom intervjuene kan deles med Universitetet i Pisa. Opplysningene som sendes vil ikke kunne kobles til ditt navn eller personnummer.

Godkjenning

Prosjektet er godkjent av Regional komite for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk, for mer informasjon kontakt Siri Håvås Haugland, tlf95869191, epost siri.h.haugland@uia.no.

Samtykke til deltakelse i PROSJEKTET

Jeg er villig til å delta i prosjektet

Sted og dato

Deltakers signatur

Deltakers navn med trykte bokstaver

Jeg er villig til å BLI KONTAKTET IGJEN HVIS DET ER AKTUELT MED FLERE INTERVJU i prosjektet

Sted og dato

Deltakers signatur

Deltakers navn med trykte bokstaver

Jeg bekrefter å ha gitt informasjon om prosjektet. Fylles ut av intervjuer/forsker.

Sted og dato

Signatur Arne Mowatt Haugland (student ved Universitetet i Agder)

Student