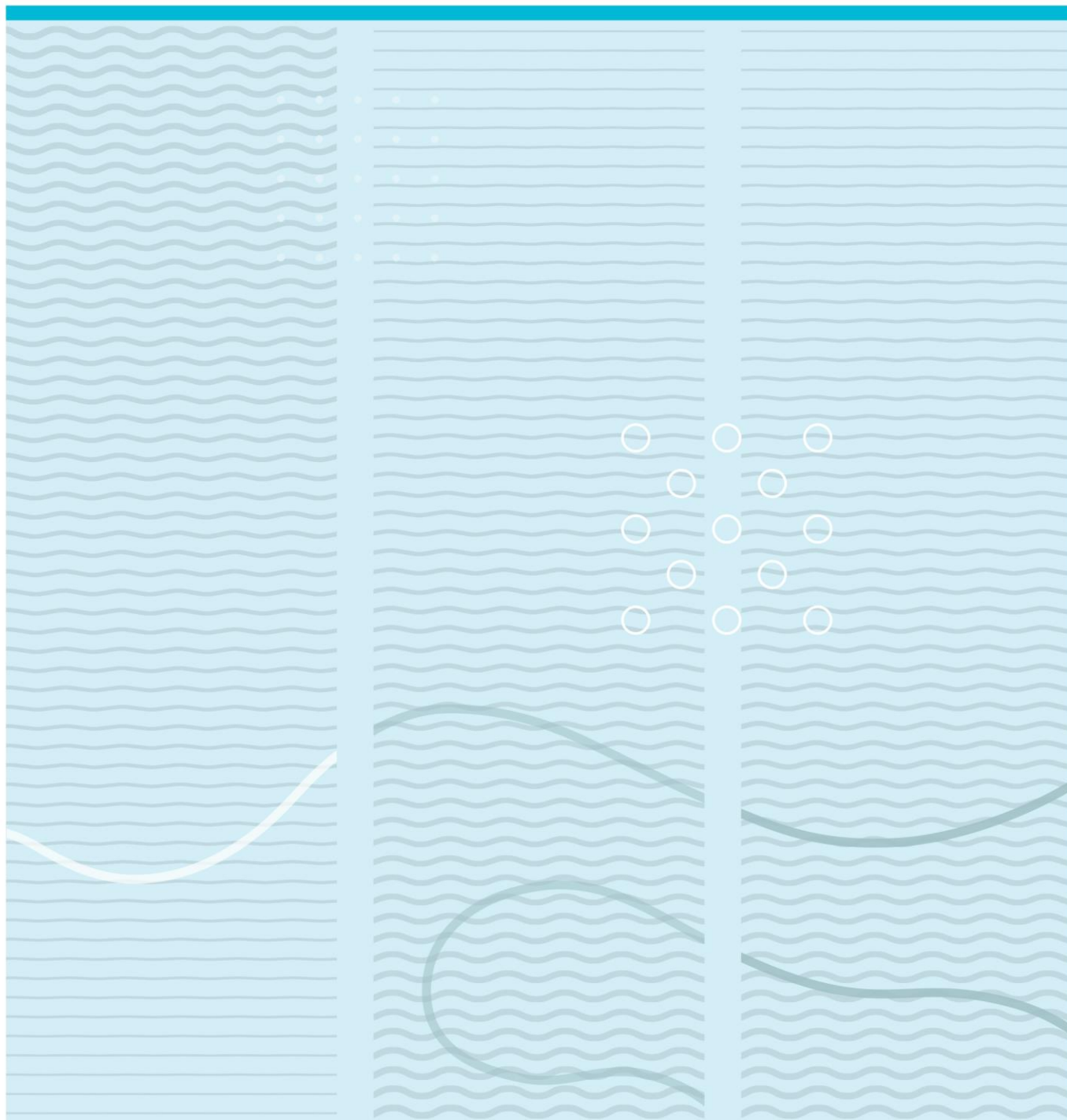


Monica Charlotte Høva

## Frafallsrisiko

En eksplorerende studie av betydningen av lærerrelasjoner for yrkesfaglige elevers frafallsrisiko i Telemark



Høgskolen i Sørøst-Norge  
Fakultet for Helse- og sosialfag  
Institutt for sosialfag  
Postboks 235  
3603-Kongsberg

<http://www.usn.no>

© 2018 Monica Charlotte Høva

Denne avhandlingen representerer 45 studiepoeng

## Sammendrag

Denne masteravhandlingens omhandler betydningen av lærerrelasjoner for elevers frafallsrisiko på yrkesrettede utdanningsprogrammer i Telemark. Tidligere forskning har påvist sammenhenger mellom denne relasjonen og elevenes skolefaglige prestasjoner, trivsel, skoletilpasning, motivasjon, aktivitetsnivået i skolearbeidet og frafallsrisiko. Videre vil avhandlingen også omhandle ulike aspekter ved elevenes livshistorier som kan påvirke lærerrelasjonen. Det kan særlig være egenskaper som empati, varme og oppmuntrende læring som kan sees som positive lærerrelasjoner for elevene.

Masteravhandlingen undersøker forholdet mellom frafallsrisiko og lærerrelasjoner for elever fra yrkesrettede utdanningsprogrammer i Telemark og tar utgangspunkt i følgende:

*Forskningsspørsmål 1: Hvordan opplever elever på yrkesrettet utdanningsprogrammer på videregående skoler i Telemark forholdet til lærerne på skolen, og kan denne relasjonen sees i sammenheng med deres frafallsrisiko?*

*Forskningsspørsmål 2: Hvilke læreropplevelser beskrives av elever med frafallsrisiko?*

Formålet med denne masteravhandlingen er todelt. Det første formålet vil være å undersøke sammenhengene mellom elevenes opplevelser av ulike aspekter ved lærerrelasjonen og tanker om å slutte på yrkesfaglige utdanningsprogrammer i Telemark. Det andre formålet vil være å analysere elevers egne fortellinger og tanker om lærerrelasjonen og hvordan dette oppleves, samt hvilke betydninger denne relasjonen kan ha for den enkelte elev.

Avhandlingens metode følger et kvantitativt og et kvalitativt design gjennom metodetriangulering. I den kvantitative analysen benyttes tall fra Ungdataundersøkelsen, som ble gjennomført i Telemark våren 2015. Analysens utvalg består av de 947 elevene på yrkesrettede utdanningsprogrammer i Telemark. I den kvalitative analysen, benyttes to etnografiske dybdeintervjuer fra elever på yrkesrettede utdanningsprogrammer i Telemark. Dette utvalget er hentet fra prosjektet ”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”: en longitudinell kvalitativ studie utført av Inaktiv-prosjektet og finansiert gjennom FARVE-fondet i NAV.

De bivariate analysene viser sammenheng mellom det å opptre med *frafallsrisiko* og det å ha *dårlige lærerrelasjoner* for elever på yrkesrettede utdanningsprogrammer i Telemark. Dårlige lærerrelasjoner operasjonaliseres med variabelen for at *lærerne ikke*

*bryr seg, å krangle med lærere og å få det eleven oppfatter som uforståelige tilbakemeldinger fra lærere.*

Hovedfunnene i den multivariate logistiske regresjonsanalysen viser at frafallsrisiko har statistisk signifikant sammenheng med lærerrelasjoner. Samtidig har skoleskulk sterkest signifikant sammenheng med frafallsrisiko og slår ut effekten av flere av kontrollvariabelen.

Hovedfunnene i den kvalitative analysen viser at gode lærerrelasjoner kan dannes ved at relasjonen går over tid, at læreren deler av seg selv og individuell tilpasning av lærerstilen. Samtidig kan også lærerens rolle som beskyttende voksen være viktig. Ved opplevelser av elevmobbing kan elevene ha behov for sørlig støtte fra lærerne.

I den teoretiske drøftingen av oppgaven diskuteres funnene fra den kvantitative og den kvalitative analysen på makro, meso- og mikro perspektiver i lys av Honneths teorier om anerkjennelse og hvordan manglende anerkjennelse kan svekke individet selvaktelse og selvtillit. Funnene vil også bli drøftet oppimot gjeldende forskning og annen relevant litteratur på de relaterte fenomenene.

Avhandlingens funn indikerer at det foreligger sammenhenger mellom frafallsrisiko og dårlige lærerrelasjoner. Avhandlingen viser samtidig at lærerrelasjonene også kan påvirkes av flere andre forhold, som lærermetodikken i undervisningen, lærerutskiftning, læreren som beskyttende voksen og lærerens evne til å opptre jevnbyrdes med elevene.

## Abstract

The topic of this master thesis is to study the importance of teacher relationships for pupils' dropout-risk in vocational education programs in Telemark. There has been shown a correlation between this relationship and the pupils' school achievements, well-being, school adaptation, motivation, activity level in school work and dropout-risk. Furthermore, the thesis will also deal with various aspects in the students life story's that may affect their teacher relationships. In particular, qualities like empathy, warmth and encouraging teaching methods can be seen as positive aspects of a teachers relationship with their students.

The Master thesis examines the relationship between dropout-risk and teacher relations for students from vocational education programs in Telemark and is based on the following: *Research question 1: How do students of vocational education programs at upper secondary schools in Telemark experience the relationship with teachers and can this relationship be seen in relation to their risk of dropping out?*

*Research Question 2: What learning experiences are described by students with risk of dropping out?*

The purpose of this master thesis is two-parted. The first purpose will be to investigate the relationships between the pupils' experiences of different aspects of the teacher relationship and their thoughts on quitting their vocational educational programs in Telemark. The second purpose will be to analyze students' own narratives and thoughts about the teacher relationship and how this is perceived, as well as the meanings that this relationship may have for the individual students.

The dissertation method follows a quantitative and qualitative design through method triangulation. The quantitative analysis uses figures from the Ungdata-survey, which was conducted in Telemark in the spring of 2015. The selection of the analysis's consists of the 947 pupils in vocational education programs in Telemark. In the qualitative analysis, two ethnographic depth interviews are used by students in vocational education programs in Telemark. This selection is taken from the project "Youth, implementation and school-break in Telemark": a longitudinal qualitative study conducted by The Inaktiv-project and funded through The FARVE- fund by NAV.

The bivariate analyzes show correlations between dropout-risk and poor teacher relationships for students in vocational education programs in Telemark. Bad teacher relationships are operationalized with the variable for *teachers don not to care, arguing with teachers* and to get what the student perceives as *incomprehensible feedback from teachers*.

The main findings in the multivariate logistic regression analysis shows that *dropout-risk* can have a significant correlation with the *teachers relationships* with their students. Although *School absence* has the strongest significant correlation with *dropout-risk* and lessen the effect of several of the control variables.

The main findings in the qualitative analysis show that good teacher relationships can be formed by the duration of the relationship, by the teachers sharing personally with the students and individual adaptation of the teaching style. At the same time, the teacher's role as a protective adult may also be important. In the case of students being bullied, students may need extra support from teachers.

In the theoretical discussion of the dissertation, the findings of the quantitative and qualitative analysis are discussed in a macro, meso- and micro perspective with the use of Honneth's theories of recognition and how non-recognition can impair the individual's self-esteem and self-acknowledgment. The findings will also be discussed with the use of current research and other relevant literature on the related phenomena. The discussion will address the dissertation's answer to the research questions and the methodological approach.

The dissertation's findings indicate that there are correlations between dropout-risk and poor teacher relationships. The dissertation also shows that teacher relationships can be influenced by several factors, such as methodology in teaching, teacher leave, the teacher as a protective adult and the teacher's ability to level up with the students.

# Innholdsfortegnelse

<b>1</b>	<b>INNLEDNING .....</b>	<b>13</b>
1.1	FORMÅL .....	13
1.2	BAKGRUNN .....	13
1.2.1	<i>Risiko for frafall på landsbasis og i Telemark.....</i>	<i>14</i>
1.2.2	<i>Betydningen av gode relasjoner.....</i>	<i>15</i>
1.2.3	<i>Forskningsspørsmål.....</i>	<i>15</i>
1.2.4	<i>Gjennomføring .....</i>	<i>17</i>
1.3	AKTUALITET.....	18
1.3.1	<i>Nasjonale mål for skolen.....</i>	<i>18</i>
1.3.2	<i>Fylkeskommunens regionale mål.....</i>	<i>19</i>
1.3.3	<i>Lærerprofesjonens etiske krav .....</i>	<i>19</i>
1.3.4	<i>Faglig relevans .....</i>	<i>20</i>
1.3.5	<i>Samfunnsnormer og konsekvensene frafallet kan medføre .....</i>	<i>21</i>
1.4	BEGREPSBRUK .....	21
1.4.1	<i>Frafall .....</i>	<i>21</i>
1.4.2	<i>Risiko og risikofaktor.....</i>	<i>22</i>
1.4.3	<i>Frafallsrisiko .....</i>	<i>22</i>
1.5	OPPGAVENS OPPBYGNING .....	23
<b>2</b>	<b>LITTERATURGJENNOMGANG .....</b>	<b>26</b>
2.1	ULIKE FAKTORER SOM KAN PÅVIRKE FRAFALLSRISIKOEN.....	26
2.2	REFORM 94 .....	26
2.3	KONKURRANSESAMFUNNET OG GLOBALISERING .....	27
2.4	TILPASNING TIL SKOLESAMFUNNET .....	28
2.5	LÆRERRELASJONEN SOM BESKYTTELSE FAKTOR FOR FRAFALL.....	28
2.5.1	<i>Betydningen av relasjonene .....</i>	<i>29</i>
2.5.2	<i>Motivasjon og engasjement.....</i>	<i>29</i>
2.5.3	<i>Selvopplyllende profetier .....</i>	<i>30</i>
2.5.4	<i>Pedagogikkens fokus på relasjoner.....</i>	<i>30</i>
2.5.5	<i>Betydningen av sosial kapital i undervisningssituasjoner .....</i>	<i>31</i>
2.6	LÆRERRELASJONER.....	33
2.6.1	<i>Andre relasjoner .....</i>	<i>33</i>
2.7	OPPSUMMERING.....	34
<b>3</b>	<b>TEORETISK RAMME .....</b>	<b>35</b>

3.1	GLOBALISERING OG KUNNSKAPSSAMFUNNET .....	35
3.2	RISIKO .....	36
3.2.1	<i>Resiliens</i> .....	37
3.3	RELASJONER .....	38
3.4	KAMPEN OM ANERKJENNELSE .....	39
3.4.1	<i>Anerkjennelsesteoretiske perspektiver</i> .....	39
3.5	INNDELINGEN AV ANERKJENNELSESFENOMENET .....	39
3.5.1	<i>Den rettslige anerkjennelsen</i> .....	40
3.5.2	<i>Emosjonell hengivenhet</i> .....	40
3.5.3	<i>Sosial anerkjennelse</i> .....	41
3.5.4	<i>Kritikk av Honneth</i> .....	42
3.6	OPPSUMMERING .....	43
<b>4</b>	<b>FORSKNINGSDESIGN OG METODE .....</b>	<b>44</b>
4.1	DEN KVANTITATIVE STUDIEN .....	44
4.1.1	<i>Utvalget</i> .....	44
4.1.2	<i>Ungdata-undersøkelsen</i> .....	45
4.1.3	<i>Analysemetoder</i> .....	45
4.2	DEN KVALITATIVE STUDIEN .....	46
4.2.1	<i>Etnografisk tilnærming</i> .....	46
4.2.2	<i>Sekundæranalyse</i> .....	48
4.2.3	<i>Det kvalitative analysearbeidet</i> .....	48
4.3	METODETRIANGULERING .....	49
4.3.1	<i>Styrker og svakheter ved kvantitativ og kvalitativ metode</i> .....	50
4.4	ETIKK .....	50
4.5	VALIDITET .....	51
4.6	RELIABILITET .....	52
4.7	FRAFALL I UNDERSØKELSEN .....	53
4.8	GENERALISERING .....	53
4.9	VARIABLER OG OPERASJONALISERING .....	54
4.9.1	<i>Operasjonalisering av frafallsrisiko</i> .....	54
4.9.2	<i>Operasjonalisering av lærerrelasjoner</i> .....	56
4.10	KONTROLLVARIABLER .....	57
4.10.1	<i>Forelderrelasjon</i> .....	58
4.10.2	<i>Jevnaldersrelasjon</i> .....	58
4.10.3	<i>Skulking</i> .....	59



4.10.4	<i>Kjønn</i> .....	59
4.10.5	<i>Sosioøkonomisk bakgrunn</i> .....	59
4.11	ANDRE MULIGE FORSKNINGSSOMRÅDER .....	60
<b>5</b>	<b>ANALYSE DEL 1 – BIVARIATE SAMMENHENGER</b> .....	<b>61</b>
5.1	LÆRERRELASJONER ETTER KONTROLLVARIABLENE .....	61
5.1.1	<i>Lærere bryr seg ikke</i> .....	63
5.1.2	<i>Krangel med lærer</i> .....	63
5.1.3	<i>Uforståelige tilbakemelding fra lærer</i> .....	63
5.2	FRAFALLSRISIKO OG OPPLEVELSEN AV AT LÆRERNE BRYR SEG .....	64
5.3	FRAFALLSRISIKO OG KRANGEL MED LÆRERE .....	65
5.4	FRAFALLSRISIKO OG FORSTÅELIGE TILBAKEMELDINGER FRA LÆRERE .....	65
5.5	SAMMENHENGER MELLOM VARIABLENE .....	66
<b>6</b>	<b>REGRESJONSANALYSE</b> .....	<b>68</b>
6.1	LOGISTISK REGRESJON .....	68
6.1.1	<i>Forutsetninger for logistisk regresjon</i> .....	69
6.1.2	<i>Utformingen av modellene</i> .....	69
6.1.3	<i>Betydningen av funnene i modellene</i> .....	69
6.2	BETYDNINGEN AV RESULTATENE FRA MODELLEN .....	71
6.2.1	<i>Modell 1 Lærerrelasjoner</i> .....	71
6.2.2	<i>Modell 2 Foreldrerelasjoner og jevnalderrelasjoner</i> .....	71
6.2.3	<i>Modell 3 med kontrollvariabler</i> .....	72
6.3	TESTOBSERVATORER .....	74
6.3.1	<i>Hosmer &amp; Lemeshow (p-verdi)</i> .....	74
6.3.2	<i>Pseudo R2 (Cox &amp; Snell, Nagelkerke)</i> , .....	74
6.3.3	<i>Testobservator -2LL og Omnibus tests of model coefficients</i> .....	75
6.4	OPPSUMMERING .....	75
<b>7</b>	<b>ANALYSE DEL 2- KVALITATIV INNHOLDSANALYSE</b> .....	<b>76</b>
7.1	SENTRALE ELEMENTER VED INFORMANTENES LIVSHISTORIER .....	76
7.2	TORS LIVSHISTORIE .....	77
7.2.1	<i>Tors fortellinger om sine lærerrelasjoner</i> .....	77
7.2.2	<i>Tors fortellinger om praksisopplæringen</i> .....	79
7.2.3	<i>Tors fortellinger om mobbingen på skolen</i> .....	80
7.2.4	<i>Motivasjon i skolearbeidet</i> .....	82
7.3	ÅSES LIVSHISTORIE .....	83

7.3.1	Åses fortellinger om sine lærerrelasjoner .....	84
7.3.2	Åses fortellinger om praksisopplæringen .....	85
7.3.3	Åses fortellinger om mobbingen på skolen.....	85
7.3.4	Motivasjon i skolearbeidet.....	87
7.4	OPPSUMMERING .....	88
<b>8</b>	<b>ANALYSE AV INTERVJUENE .....</b>	<b>89</b>
8.1.1	Lærerrelasjoner.....	89
8.1.2	Praksisplassene .....	90
8.1.3	Forholdet mellom lærerrelasjoner og mobbing.....	91
8.2	OPPSUMMERING .....	93
<b>9</b>	<b>DRØFTING.....</b>	<b>94</b>
9.1	DRØFTING AV HOVEDFUNN I DEN KVANTITATIVE UNDERSØKELSEN.....	94
9.1.1	Lærerrelasjoner og rettslig anerkjennelse .....	94
9.1.2	Lærerrelasjoner og emosjonell hengivenhet.....	95
9.1.3	Lærerrelasjoner og sosial anerkjennelse.....	96
9.1.4	Betydningen av forelderrelasjoner og lærerrelasjoner .....	97
9.1.5	Kjønn.....	98
9.1.6	Skulket skolen .....	99
9.1.7	Sosioøkonomisk bakgrunn .....	100
9.2	DRØFTING AV HOVEDFUNN I DEN KVALITATIVE ANALYSEN .....	101
9.2.1	Betydningen av lærerrelasjonene for Tor og Åse.....	101
9.2.2	Lærerrelasjoner og gjensidighetsforholdet til jevnalderrelasjoner.....	102
9.2.3	Betydningen av lærerrelasjoner for motivasjonen til elevene .....	103
9.3	DRØFTING AV METODEN .....	104
9.3.1	Metodevalg.....	105
9.4	OPPSUMMERING AV DRØFTINGEN .....	105
<b>10</b>	<b>KONKLUSJON .....</b>	<b>108</b>
	<b>REFERANSELISTE.....</b>	<b>110</b>
	<b>VEDLEGG 1.....</b>	<b>119</b>
	AVTALE: NOVA.....	119
	<b>VEDLEGG 2.....</b>	<b>121</b>
	AVTALE: UNGDOM, GJENNOMFØRING OG SKOLEAVBRUDD .....	121

<b>TABELLER</b> .....	<b>122</b>
TABELL 11 .....	122
TABELL 12 .....	122
TABELL 13 .....	122
TABELL 14 .....	123
TABELL 15 .....	123
TABELL 16 .....	123
TABELL 17 .....	124
TABELL 18 .....	124
TABELL 19 .....	125
TABELL 20 .....	125
TABELL 21 .....	125
TABELL 22 .....	126
TABELL 23 .....	126

## Forord

Dette har vært en lang prosess, men samtidig nyttig og lærerikt. Jeg har skrevet mye, men tenkt enda mer. Selv om jeg opplever å ha lært mye, er jeg nok langt fra utlært. Jeg opplever at jeg har tilegnet meg en bredere forståelse av fenomenene jeg har studert. Masterprosjektet har styrket min interesse for feltet og jeg håper jeg får muligheten til å arbeide videre med dette i fremtiden. I veien til det endelige resultatet har jeg måtte strekke meg langt, men det har også vært andre personer som har gjort mye og fortjener takk for sine bidrag i prosessen.

Takk til Telemark fylkeskommune for at dere valgte å gi meg muligheten til å skrive masteravhandlingen med tilskudd fra dere. Dere har motivert meg i arbeidet og gitt meg muligheten til å utforme avhandlingen etter eget ønske.

Takk til Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), Telemark fylkeskommune, og Høgskolen i Sørøst-Norge, som har gitt meg tilgang til datamaterialet i den kvantitative analysen, Ung i Telemark 2015. Disse er ikke ansvarlige for analysene, fortolkningene, eller resultatene i denne avhandlingen og synspunkter presentert er ikke representativt for dem.

Takk til min flinke veileder Elisabeth Gulløy, du har gitt meg veldig god oppfølging, vært tålmodig med meg og kommet med mange gode innspill. Du har vist et sterkt engasjement og gjort mye for at jeg skal kunne ferdigstille denne oppgaven. Jeg er veldig takknemlig og du har vært viktig for meg i denne prosessen.

Til slutt; Takk min kjære kone Live, som har holdt ut med meg i denne prosessen. Du har tilrettelagt livet vårt slik at jeg har kunnet konsentrere meg om avhandlingen. Takk for at du heier meg frem.

Porsgrunn, mai 2018 Monica Charlotte Høva

# 1 Innledning

## 1.1 Formål

Hovedmålet med denne masteravhandlingen er å undersøke forholdet mellom lærerrelasjoner og frafallsrisiko for elever på yrkesrettede utdanningsprogrammer i den videregående skolen i Telemark. Videre vil avhandlingen også omhandle ulike aspekter ved elevenes livshistorier som kan påvirke lærerrelasjonene. Forholdet mellom lærerrelasjonen og skolen vil først bli undersøkt på makronivå. Dette for å se hvilken strukturelle forhold som kan påvirke relasjonen. Videre vil relasjonen undersøkes på mikronivå ved å se hvordan forholdet mellom individene kan påvirke elevene. Det første formålet vil være å undersøke sammenhengene mellom elevenes opplevelser av ulike aspekter ved lærerrelasjonen og ønsker om å slutte på videregående. Dette vil vurderes ved bruk av spørreundersøkelse blant elever på yrkesfag i Telemark. Det andre formålet vil være å analysere elevens egne fortellinger og tanker om lærer relasjonen og hvordan dette oppleves, samt hvilke betydninger denne relasjonen har for den enkelte elev. Dette vil vurderes ut fra kvalitative etnografiske dybdeintervjuer.

## 1.2 Bakgrunn

Flertallet av dagens unge har positive framtidsutsikter og forventer å ta høyere utdanning. De tilbringer mer tid med leksene og skulker mindre. Samtidig opplever de at skolefaglig engasjement kan gi høyere status blant jevnaldrende (Bakken, 2017). Dette kan sees i sammenheng med fremveksten av kunnskapssamfunnet og samfunnets økende krav om høyere utdanning (Frønes, 2011; Frønes, 2017. s.17-19). Tiltros for at behovet for høy utdanning øker, er det liten endring i frafallsstatistikken de siste tyve årene (Statistisk sentralbyrå, 2017). Fra 2000 til 2010 har det vært en nedgang på frafallet på omlag 4% (Utdanningsdirektoratet, 2016). Et arbeidsmarked som er i stadig endring og der selv de med høy utdannelse ikke lengre er garantert en jobb, kan skape særlig usikre muligheter for de som ikke fullfører videregående. Frafall kan defineres som videregående utdanning som ikke er fullført innen fem år (Hernes, 2010. s.10). Risiko for frafall vil kunne defineres som, det å stå i fare for å ikke fullføre utdanningen innen fem år. Frafallsrisiko kan sees i sammenheng med elevenes tidligere skolefaglige prestasjoner, fravær, skolemotivasjon og lærerrelasjoner (Overland & Nordahl, 2013. s.143-146; Hernes, 2010. s.10-13; Markussen, Frøseth, & Sandberg, 2011. s.227-229). Samtidig kan positive lærerrelasjoner, som empati, varme og oppmuntrende læring sees i sammenheng med

skolefaglige prestasjoner hos elevene (Cornelius-White, 2007). Avhandlingens videre primære fokus vil omhandle forholdet mellom frafallsrisiko og betydningen lærerrelasjoner kan ha for denne risikoen.

### 1.2.1 Risiko for frafall på landsbasis og i Telemark

Parallelt med at frafallet kan redusere jobbmulighetene kan det også øke sjansen for uføretrygd. Unge mennesker som faller fra i skolen kan stå i fare for å falle fra i flere arenaer i samfunnet (Hernes, 2010. s.7-8). Skolen kan også regnes å være en viktig arena for sosialisering. Frafallet kan derfor videre øke risikoen for marginalisering og ekskludering (Frønes & Strømme, 2014. s.25-28). Det økende behovet for høyere utdanning fra arbeidsmarkedet, samtidig med den relative uendrede tendensen til at mange ikke fullfører videregående, vil bidra til å sette grunnlaget for aktualiteten i denne masteravhandlingen.

På landsbasis er det omlag 73% som fullfører videregående innen fem år i perioden 2011 til 2016 (Statistisk sentralbyrå, 2017). Det er videre 59% som fullførte av studentene på yrkesfaglige utdanningsprogrammer og 86% av studentene på allmennfaglige eller studieforberedende programmer, innen fem år i samme periode. Statistikken over frafall i Telemark fylke er tilnærmet like høyt som i det øvrige Norge, dog noe høyere på landsbasis på yrkesrettede utdaningsprogrammer. I samme periode var fullføringen på videregående skoler i Telemark i alt 74%. 86% fullførte på allmennfaglige eller studieforberedende programmer, mot 63% på yrkesfaglig studieprogrammer (Statistisk sentralbyrå, 2017). Videre viser tall fra 2011 på fullføringsraten på yrkesfag inndelt etter linje at linjene service og samferdsel (48%) og bygg og anlegg (49%) har lavest fullføring, Helse og oppvekstfag (65%) har noe høyere andel som fullfører, mens medie- og kommunikasjon (89%) har høyest andel som fullfører (Utdanningsdirektoratet, 2017). I avhandlingen vil elever på yrkesfag i Telemark trekkes frem med begrunnelse i at denne gruppen står i særlig risiko for å falle fra i den videregående skolen. Informantene til den kvalitative analysen har gått på linjene bygg og anlegg, og helse og oppvekstfag.

Videre vil begrunnelsen for valg av tematikk i avhandlingen og hvordan lærerrelasjoner kan ha betydning for frafallsrisiko bli presentert.

### 1.2.2 Betydningen av gode relasjoner

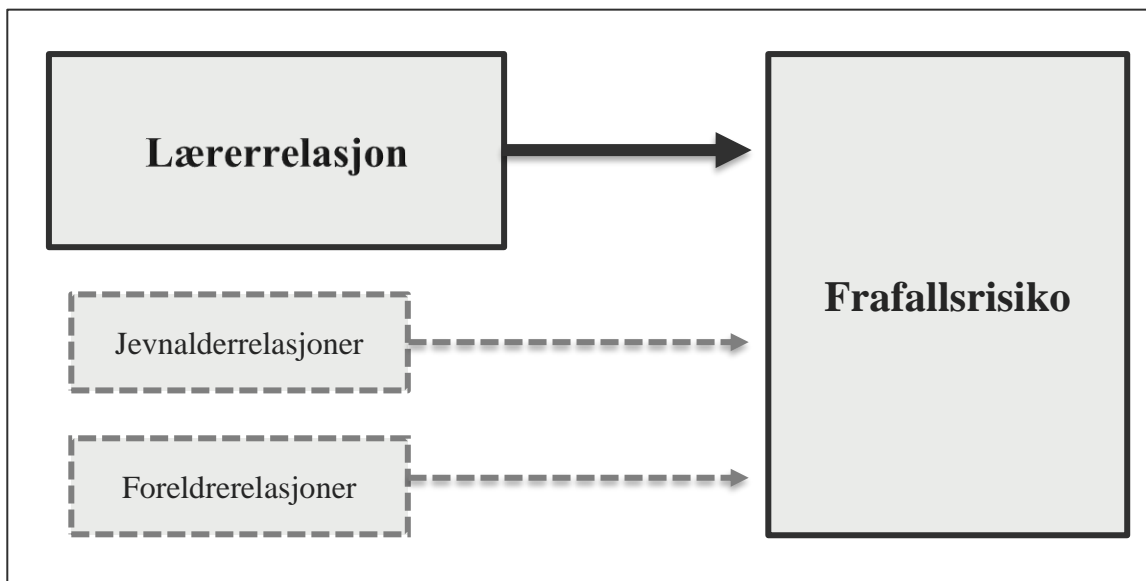
En positiv relasjon mellom lærer og elev kan være en særlig viktig faktor for å fremme trivsel og positiv atferd for eleven. Denne relasjonen kan også motivere for lyst til å lære og øke aktivitetsnivået i skolearbeidet (Drugli, 2012. s.66). Elever med gode relasjoner til lærerne trives bedre i skolen og lærere med gode relasjoner til elevene opplever mindre problematferd i klasserommet (Overland & Nordahl, 2013. s.24). Ifølge Krane (2017) kan relasjonelle forhold mellom elever og lærere sees som både en beskyttelsesfaktor og en risikofaktor for elevenes frafall fra videregående (Krane, 2017. s.49). Lærerrelasjoner kan også være viktige for elevenes skolefaglige prestasjoner, tilpasning i skolen og motvirke atferds problematikk. Samtidig kan negative lærerrelasjoner ha større betydning for elevene, enn de positive og således være vanskelige å vend, eller motvirke med gode relasjoner (Cornelius-White, 2007; Roorda, Koomen, Spilt & Oort, 2011). I denne avhandlingen vil betydningen av lærerrelasjonen for elevens frafallsrisiko undersøkes. Dette fenomenet vil bli undersøkt ved gjennomgang av standardisert informasjon som analyseres ved hjelp av statistiske metoder. Videre vil det bli gjennomført en gjennomgang av personlige historier til et begrenset utvalg elever, omhandlende deres opplevelse av lærerrelasjonen.

### 1.2.3 Forskningsspørsmål

For å besvare denne avhandlingen benyttes følgende forskningsspørsmål:

Forskningsspørsmål 1: Hvordan opplever elever på yrkesrettet utdanningsprogrammer på videregående skoler i Telemark forholdet til lærerne på skolen, og kan denne relasjonen sees i sammenheng med deres frafallsrisiko?

Forskningsspørsmål 2: Hvilke læreropplevelser beskrives av elever med frafallsrisiko?



Forholdet mellom faktorene som inngår i forskningsspørsmålene vises i modellen over. Fokuset i oppgaven vil være betydningen av lærerrelasjonen for elevenes frafallsrisiko.

Betydningen av lærerrelasjonen er et økende fokusområde innenfor samfunnsforskningen. Elever som opplever å ha gode relasjoner til læreren vil kunne oppnå høyere læringsutbytte av undervisningen. Samtidig vil lærere som viser støtte og interesse for elevene kunne oppnå en positiv lærerrelasjon til elevene (Overland & Nordahl, 2013. 128-129). Elever som er mindre deltagende i lærerrelasjonen kan oppleve å få mindre støtte enn elever som trives godt på skolen, både faglig og sosialt. Dette vil kunne kreve særlig innsats og vilje til å styrke relasjonen fra læreren (Overland & Nordahl, 2013. s.129). Videre vil det være interessant å undersøke betydningen av foreldrerelasjoner og jevnaldersrelasjoner for elevers frafallsrisiko.

Unge kan oppleve særlig vansker med å fullføre skolen ved mangelfulle relasjoner på flere arenaer (Natland & Rasmussen, 2012). Familierelasjoner kan ha en viktig betydning for hvordan mennesker håndterer livene sine. Denne relasjonen kan regnes for å være primær sosialiseringen og omfatter den arenaen hvor barnet først lærer å kjenne seg selv i et fellesskap. Selv om skolen har en viktig rolle i møte med elevene kan kombinasjonen av vansker i relasjonelle forhold både på skolen og hjemme være bidragende til å øke frafallsrisikoen (Ellingsen, Nilsen, & Meling, 2009). Jevnaldersrelasjoner kan også ha betydning for elevene. Denne relasjonen kan være styrkende for selvtillit og aksept og kan være særlig viktig i ungdomsårene (Thrana, Anvik, Bliksvær & Handegård, 2009).



s.110-113). Ungdommer som opplever å ha dårlige relasjoner både blant jevnaldrende, på skolen og i familien er særlig tilbøyelige til å ha lave framtidsutsikter. De forventer selv oftere mulighetene for uteblivelse fra arbeidslivet og forventer sjeldnere å ta høyere utdanning (Andersen & Dæhlen, 2017. S.55). Ved dårlige relasjoner i skolen ses en lavere frekvens av godt selvbilde, frekvensen blir desto lavere ved dårlige relasjoner på flere områder (Andersen & Dæhlen, 2017. S.37). Videre kan dårlige relasjoner innenfor en relasjon være bidragende til å svekke andre relasjoner (Andersen & Dæhlen, 2017).

#### 1.2.4 Gjennomføring

For å besvare forskningsspørsmålene i denne avhandlingen vil metodetriangulering benyttes. Dette innebærer at undersøkelsen baseres på kombinasjonen av ulike data og metoder. Dette er en metode som kan egne seg ved samfunnsspørsmål som er særlige komplekse og mangfoldige, og som vil kunne gi en allsidig belysning av fenomenet frafallsrisiko, særlig knyttet til lærerrelasjoner (Grønmo, 2016. S.67-68).

Første del av analysearbeidet baseres på tall fra levekårsundersøkelsen, Ung i Telemark, som ble gjennomført på ungdomskoler og videregående skoler i Telemark i 2015. Utvalget vil bestå av elever fra yrkesrettede utdanningsprogrammer på videregående skoler i Telemark. Elevenes besvarelse av spørsmål omhandlende lærerrelasjonene og frafallsrisiko vil bli analysert. Videre vil dette bli kontrollert for andre forhold, deriblant foreldrereaksjoner, jevnalderrelasjoner, kjønn, skoleskulk og sosioøkonomisk bakgrunn.

For å undersøke ulike aspekter som kan ligge ved lærerrelasjonen benyttes deretter et utvalg hentet fra prosjektet ”Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark”. Dette er en longitudinell kvalitativ studie som følger en rekke unge over en 10-årig periode, basert på data fra individuelle etnografiske intervjuer og observasjoner. Intervjuobjektene er elever fra yrkesrettede utdanningsprogrammer i Telemark som tradisjonelt har høye frafallstall. Intervjuobjekter som formidler fortellinger omhandlende lærerrelasjonene vil bli utvalgt. Dette kan regnes som et strategisk utvalg. Dette fordi disse historiene kan si oss noe om hvordan denne relasjonen oppleves med elevenes egne ord og bidra til å skape en helhetsforståelse av sammenhengene mellom fenomenene. Det blir her foretatt en systematisk vurdering av hvilke enheter som er mest relevante og interessante for det teoretiske og analytiske formålet (Grønmo, 2016. s.102-103).

## 1.3 Aktualitet

Skolen er pliktig gjennom lovverket til å tilrettelegge for læring, dette omfatter blant annet sikring av trygge omgivelser, tilrettelegge for sosial tilpasning og fremming av motivasjonen. Å tilrettelegge for læring kan også kreve økt fokus på betydningen av lærerrelasjonene. Dette grunnet den sentrale rollen lærerrelasjonen har for ivaretagelse av rammene for gode læringsmiljøer.

### 1.3.1 Nasjonale mål for skolen

I § 1-1. i opplæringsloven heter det at ” *Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast*”. Etter § 9 A-2 fremkommer det at alle elever har rett til et trygt skolemiljø der helse, trivsel og læring fremmes. Skolens personal pliktes å gripe inn ved krenkelser av elever § 9 A-4., dette gjelder også ved krenkelser påført av annet personell ved skolen etter § 9 A-5 (Opplæringslova, 1998). Disse lovtekstene innebærer en særlig plikt ved lærerens rolle som læringsfremmede og beskyttende.

Unge manglende tilpasning og trivsel i skolen kan sees i sammenheng med frafallsrisiko (Aase, Bentsen, & Møller, 2015. s.75). I Stortingsmelding 44 fremkommer det at lærerens kompetanse ansees å være den høyest betydningsfulle faktoren for å motvirke frafallsrisiko i skolen og at det derfor satses på å heve denne kompetansen fremover (Kunnskapsdepartementet, 2009. S.11). Videre kan satsing på å motvirke frafall både være viktig for samfunn og enkeltindivider fordi det kan bidra til at flest mulig deltar i arbeidslivet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2013. S.9). Samtidig vil det kunne være økt frafallsrisiko for unge som opplever utsettelse for flere risikofaktorer samtidig, dette kan omfatte svake relasjoner til familien, eller på skolen (Aase, Bentsen, & Møller, 2015. s.8). Det kan være viktig å merke seg at frafallsrisikoen kan påvirkes av flere faktorer gjennom flere år, og tidlig innsats for å motvirke disse kan være nødvendig (Wollscheid, 2010).

Kunnskapsdepartementet har utarbeidet en plan for å bedre gjennomføringen i videregående opplæring nasjonalt.

*”Målgruppen i Program for bedre gjennomføring er både elever som står i fare for ikke å gjennomføre videregående opplæring, og ungdom mellom 15 og 21 år som står utenfor opplæring og arbeid”.*

Programmet legger føringer for de regionale tiltakene som bør iverksettes med sikte på å begrense frafallet (Kunnskapsdepartementet, 2016).

### 1.3.2 Fylkeskommunens regionale mål

Hovedmålet i fylkeskommunens regionale handlingsplan lyder som sådan:

*”Alle unge skal mestre overgangen til voksenlivet, målt som gjennomføring av videregående utdanning og redusert bruk av trygdeordninger blant unge”.*

(Telemark fylkeskommune, 2017).

Dette hovedmålet bygger på de nasjonale målene etter *Ny Giv*. Dette er en nasjonal handlingsplan for å motarbeide frafall fra videregående skoler. I denne satsningen fokuseres det særlig på skolefaglig prestasjoner hos elevene og tidlig intervensjon for elever på 10 trinn på ungdomskolen (Kunnskapsdepartementet, 2014). Denne masteravhandlingen er skrevet med tilskudd fra fylkeskommunen og inngår som en del av det regionale arbeidet for å forebygge frafall og fremme helse blant ungdom i fylket.

Telemark Fylkeskommune har videre utarbeidet en regional plan for oppvekst og kompetanse. Denne planen tar til sikte å legge til rette for gode oppvekstvilkår og opplæringstilbud for unge og voksne, både i og utenfor arbeidslivet, og på både formelle og uformelle opplæringsarenaer. Planens innrettes mot fire satsningsområder for livslang læring. Satsningsområdene omfatter blant annet tidlig innsats og tar sikte på å bedre gjennomføringen av videregående utdanning og å bedre læringsutbyttet i skolene (Telemark Fylkeskommune, 2015).

### 1.3.3 Lærerprofesjonens etiske krav

Undervisningspersonell kreves å følge etiske retningslinjer for sin praksis. Ifølge lærerprofesjonens etiske plattform skal lærerne ivareta elevene med fokus på respekt og likeverd for *”den enkeltes egenart og personlige integritet”*. Videre bygger arbeidet *”på verdier og prinsipper nedfelt i universelle menneskerettigheter, spesielt FNs konvensjon om barnets rettigheter”*. I tillegg fremkommer det at *”etisk bevissthet og høy faglighet er*

*kjernen i lærerprofesjonens integritet er avgjørende for å skape gode vilkår for lek, læring og danning” (Utdanningsforbundet, 2012).*

Etikk kan betegnes moralsk teori, som krever systematisk refleksjon over moralsk atferd. Etikken er underlagt en sosial dimensjon ved erkjennelsen om at menneskelivet er sammenvevd av ulike nære og fjerne relasjoner. Samtidig er etikken formet av refleksjonen og tanken over hva som defineres som verdifullt, og rett eller galt i møte med andre mennesker (Ohnstad, 2016. s.15). Lærerprofesjonen samfunnsmandat medfører et ansvar fordi lærere står i en posisjon til å kunne påvirke elevene i bestemte retninger. Relasjonen mellom lærer og elev er asymmetrisk og krever derfor særskilt bevissthet over påvirkningspotensialet ved denne maktposisjonen. Undervisningens etiske anliggende omfattes både av bevissthet over det asymmetriske maktforholdet og lærerens målrettede valg som medfølger målrettet aktivitet for eleven. Dette omfatter videre at aktiviteten skal være til det beste for eleven her og nå, samt i fremtiden (Ohnstad, 2016. s.10).

Opplevelsen av å bli satt utenfor, få kjeft, eller bli irettesatt kan få særlig betydning for eleven ved det asymmetriske maktforholdet mellom en lærer og en elev. Utsettelse for ignorering, maktmisbruk eller ironi kan oppleves som en krenkelse for eleven. Særlig ved uønskede henvendelse fra læreren i et klasserom med mange tilskuere kan dette oppleves som krenkende. Ved for autoritær lærerstil kan dette virke mot sin hensikt og oppleves som unødvendig maktutøvelse for eleven (Ohnstad, 2016. s.104-108).

#### 1.3.4 Faglig relevans

Internasjonal forskning viser at sosial støtte og forholdet mellom elev og lærere er viktig for elevers motivasjon i skolen. Elevenes opplevelse av støtte fra lærerne kan tendere til å synke i takt med alder. Tiltros for et økende fokus på denne relasjonen de siste årene, kan det foreligge ytterligere behov utredning for å berike forståelsen av fenomenet (Federici & Skaalvik, 2013). Ved en forskningsrapport utgitt av Markussen, Froseth, og Sandberg (2011) fremkommer det at sosial bakgrunn og tidlige skolefaglige prestasjoner kan sees i sammenheng med fenomenet frafall. Det fremkommer videre at skolens struktur kan være bidragende til å motvirke fenomenet og utjevne forskjellene spesielt ved å imøtekomme de ulike nivåene hos elever tidlig i utdanningsløpet (Markussen, et al., 2011. s.240-241). I doktoravhandlingen til Krane (2017) fremkommer det sammenhenger mellom frafallsrisiko og negative lærerrelasjoner. Samtidig som gode

lærerrelasjoner kan være en beskyttende faktor for frafallsrisiko. Videre fremkommer det at lærere opplever at kravet til lærerrollen som omsorgsrolle har økt og at dette kan by på utfordringer. Særlig gjelder dette tilknyttet elevens psykiske vansker og opplevelsen lærerne har av å mangle kompetanse på dette området (Krane, 2017. s.49-63).

### 1.3.5 Samfunnsnormer og konsekvensene frafallet kan medføre

Ved å falle fra i skolen kan elevene stå i fare for ekskludering og marginalisering i samfunnet. Samfunnsnormene kan assosierer frafall med negative egenskaper hos de som ikke mestrer noe individene er ment å kunne mestre og således plassere ansvaret hos de som faller fra (Frønes & Strømme, 2014. S.30-31). Dette tiltros for at frafallet kan henge sammen med flere forhold utenfor individet, som individet ikke råder over. Frafall fra videregående kan medføre videre uteblivelse fra arbeidsmarkedet og øker sjansene for fremtidig uføretrygd. Det kan også medføre reduksjon i levekår og helsen gjennom livet (Hernes, 2010. s.7). Disse forholdene er bidragende til å danne grunnlaget for aktualiteten i denne masteravhandlingen.

## 1.4 Begrepsbruk

Frafallsbegrepet er en av mange ulike begreper som kan benyttes for å beskrive manglende fullføring av videregående utdanning. Begreper som ”Drop out”, eller ”bortvalg”, er noen av disse (Wollscheid, 2010). Frafallsbegrepet kan regnes som den norske versjonen av begrepet ”drop out”, og er et atferds beskrivende begrep. Begrepet ”bortvalg” kan tolkes som at elevene selv har ansvaret for at de ikke fullfører utdannelsen, selv om elevene har muligheten til å velge bort, vil det i denne avhandlingen studeres forhold som kan medføre dette valget. Derfor vil begrepet frafall kunne bære mindre preg av konkluderende føringer. I denne avhandlingen vil begrepet frafall benyttes i sammenheng med risiko, disse begrepene kan forklare en mulighet for å falle fra i utdannelsen, som ikke er gitt. Begrunnelse for valget av begreper vil presenteres videre.

### 1.4.1 Frafall

Frafall kan defineres som videregående opplæring som ikke er fullført innen fem år. Denne definisjonen omfavner de elevene som bruker lengre enn fem år på å fullføre, har tatt omvalg i perioden, eller har tatt hvileår. Likeså vil det være liten sannsynlighet for å fullføre videregående etter et hvileår. Det er også kun snakk om et fåtall som fullfører videregående på mer enn fem år (Hernes, 2010. s.10). Samtidig kan den Norske

definisjonen av frafall regnes å være meget restriktiv i internasjonale sammenhenger. Elevene går inn i utdanningsforløpet i ung alder, noe som kan bety at frafallsdefinisjonen omfavner dem ved fylt 21 år uten å fullføre videregående. Gjennomsnittsalderen for å fullføre yrkesfaglig utdanning i Norge er 28 år og 21 år på allmennfaglige utdanning (Vogt, 2017). Dette kan bety at selve definisjonen av frafall er særlig restriktiv for yrkesfaglige studieprogrammer.

Frafallsbegrepet omfatter ungdom som, hopper av studiet underveis, ungdom som stryker i et eller flere fag, eller til fagbrev og ungdom som fortsatt er i utdanningsforløpet. Av gruppen som fremdeles er i utdanningsforløpet etter fem år er det flere fra yrkesfag enn andelen fra allmennfaglige studieprogram. Av denne andelen er flere under denne gruppen fordi de har endret studieretning underveis i studiet. Forøvrig er studieavhopperne den største andelen i gruppen som omfattes av begrepet frafall (Reegård & Rogstad, 2016). Det kan tenkes at frafall fra videregående kan være selvvalgt og dernest styrkende for individet og at begrepet frafall i seg selv kan oppleves som krenkende for enkelte. Selv om intensjonene ved retorikken ikke er tilsiktet å være krenkende er det nødvendig å vurdere ordvalg nøye.

#### 1.4.2 Risiko og risikofaktor

Risikobegrepet kan defineres som ulike faktorer som kan være særlig psykisk krevende for individet (Olsen & Traavik, 2017. S.27). Risikofaktor kan betegnes som et samlende begrep over ulike faktorer som kan hemme unges utvikling og helse. Forholdet mellom risiko og beskyttelse kan regnes å være komplekst og utsettelse for dette vil kunne gi ulikt utslag for ulike mennesker. Beskyttelsesfaktorer kan minke effekten av risikofaktorer og omvendt kan utsettelse for risikofaktorer minke effekten av beskyttelsesfaktorer. Det er særlig ved opphopning av flere risikofaktorer innenfor samme arena at dette kan få negative utfall for den enkelte (Møller & Bentsen, 2014. S.161)

#### 1.4.3 Frafallsrisiko

Frafall vil i denne sammenhengen benyttes i forbindelse med begrepet risiko. Frafallsrisiko vil kunne betegnes som ulike faktorer som kan være psykisk krevende for individet og som et resultat, kunne medføre frafall fra videregående.

Det vil kunne være hensiktsmessig å benevne at risikomarkøren ikke nødvendigvis bærer preg av negative utslag for de med frafall fra videregående. Dette særlig fordi definisjonen

av frafall kan regnes å være restriktiv ved å kun omfatte en periode på fem år. Samtidig gjelder frafallstendensen et relativt høyt antall unge mennesker og det kan derfor være problematisk å betegnes frafall som risiko i seg selv (Vogt, 2017).

Selv om ulike faktorer kan medføre økt risiko for frafall vil dette ikke kunne omfatte at alle som utsettes for en gitt risiko vil opptre med frafall. Tematikken i denne oppgaven vil omfatte frafallsrisiko og vil kunne omfatte de elevene som fremdeles går på videregående og som fremtrer med tanker om å avslutte studiet. Dette vil videre sees i sammenheng med risikofaktorer som utsettelsen for dårlige lærerrelasjoner.

## **1.5 Oppgavens oppbygning**

I *kapittel 2* presenteres tidligere forskning på frafall i videregående skole som er bidragende til å løfte frem aktualiteten og danner grunnlaget for forskningsspørsmålene i denne avhandlingen. Først legges ulike aspekter ved skolen og skolestrukturens påvirkning på elevene frem. Videre utredes lærerens rolle i skolen og betydningen lærerrelasjonen kan ha som risikofaktor, eller som beskyttende for frafallsrisiko. Kapitlet avsluttes med en oppsummering av bakgrunnen for avhandlingens tematikk.

I *kapittel 3* presenteres det teoretiske rammeverket for begrunnelsen for valg av tematikken frafallsrisiko og lærerrelasjoner. Dette inndeles etter et makro, meso og mikro nivå. Først presenteres det på et makronivå hvordan strukturene i samfunnet kan påvirke elevenes frafallsrisiko. Deretter undersøkes fenomenet på et mesonivå. Dette gjøres ved å undersøke ulike gruppers utsettelse for marginalisering og hvordan andre sosiale systemer kan påvirke dette, som videre kan øke frafallsrisikoen for elever. Deretter undersøkes fenomenene frafallsrisiko og betydningen av relasjoner på et mikronivå gjennom Axel Honneths teorier om anerkjennelse. Kapitlet avsluttes med en oppsummerende beskrivelse av hvordan avhandlingens tematikk kan forstås i lys av det teoretiske rammeverket.

I *kapittel 4* presenteres valg av forskningsdesign og metode. Innledningsvis presenteres det kvantitative forskningsdesignet og metoden. Deretter presenteres den kvalitative etnografiske metoden og begrunnelsen for valg av metodetriangulering. Videre fremlegges hensikten ved bruk av bivariate analyser og multivariat logistisk regresjonsanalyse. Deretter presenteres oppgavens ivaretagelse av reliabilitet og validitet, samt etiske forhold. Avslutningsvis presenteres oppgavens operasjonalisering av den

avhengige variabelen og de uavhengige variablene, samt operasjonaliseringen av de uavhengige kontroll variablene.

I *kapittel 5* presenteres de kvantitative bivariate analysene. Dette kapitlet tar utgangspunkt i det første forskningsspørsmål og undersøker sammenhengene mellom frafallsrisiko og lærerrelasjoner. Først presenteres lærerrelasjonene etter kontrollvariabelen for å undersøke mulige sammenhenger mellom også disse fenomenene. Deretter presenteres det ved bruk av tre modeller, de ulike dimensjonene ved lærerrelasjonene. Første modell viser forholdet mellom frafallsrisiko og opplevelsen elevene har av at lærerne ikke bryr seg. Den andre modellen viser forholdet mellom frafallsrisiko og lærerkrangel. Den siste modellen viser forholdet mellom frafallsrisiko og uforståelige tilbakemeldinger fra lærere. Avslutningsvis presenteres en oppsummerende beskrivelse av sammenhengene mellom variablene.

I *kapittel 6* presenteres analysen av kvaliteten ved de kvantitative funnene. Først presenteres fordelene ved bruk av logistisk regresjonsanalyse, deretter presenteres resultatene fra analysen. Funnene blir videre forklart og analysert. Funnene kontrolleres ved bruk av en multivariat logistisk regresjonsanalyse. Her kontrolleres den avhengige variabelen oppimot flere uavhengige variabler gjennom tre modeller. Den første modellen består av forholdet mellom frafallsrisiko og lærerrelasjoner. Den andre modellen består analyse av dette forholdet ved kontroll for variablene forelderrelasjoner og jevnalderrelasjoner. Den tredje modellen kontrollerer forholdet mellom frafallsrisiko og lærerrelasjoner ved kontrollvariablene skulking, kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn. Analysen av resultatene presenteres underveis og modellene blir kvalitetstestet ved bruk av flere testobservatorer.

I *kapittel 7* presenteres først ulike aspekter ved informantenes lærerhistorier. Videre vil andre forhold fra informantenes livshistorier som kan påvirke denne relasjonen presentert. Avslutningsvis vil de viktigste elementene ved informantenes livshistorier presenteres oppsummerende.

I *kapittel 8* presenteres analyse av funnene i den kvalitative studien. Her vil ulike aspekter ved livshistoriene til Tor og Åse analyseres ved bruk av litteratur som kan bidra til å gi en dypere forståelse av deres fortellinger. Avslutningsvis oppsummeres de viktigste funnene ved analysearbeidet.



I *kapittel 9* presenteres drøfting av funnene i avhandlingen. Først vil de kvantitative funnene bli drøftet opp i mot avhandlingens første forskningsspørsmål. Videre vil de kvalitative funnene bli drøftet oppimot avhandlingens andre forskningsspørsmål. Drøftingen vil sees i lys av Honneths teorier om rettslig, emosjonell og sosial anerkjennelse. De ulike aspektene ved lærerrelasjonen vil også sees utfra *makro*, *meso*- og *mikronivåer*. Avhandlingens metodiske tilnærming vil også bli drøftet før det avslutningsvis vil bli presentert en oppsummering av drøftingen.

I *kapittel 10* gjøres det rede for samlende konklusjoner for funnene i denne avhandlingen og hvordan dette kan danne grunnlag for videre forskning på forholdet mellom fenomenene frafallsrisiko og lærerrelasjoner.

## 2 Litteraturgjennomgang

I denne delen av avhandlingen presenteres tidligere forskning på frafall i videregående skole som kan være bidragende til å løfte frem aktualiteten og danner grunnlaget for forskningsspørsmålene i denne avhandlingen. Innledningsvis vil ulike aspekter ved skolen som og kan påvirke på elevenes frafallsrisiko presenteres. Videre undersøkes betydningen lærerrelasjonen kan ha på elevenes frafallsrisiko, eller hvordan den kan virke beskyttende.

### 2.1 Ulike faktorer som kan påvirke frafallsrisikoen

Av de ulike faktorene som kan se ut til å øke risiko for frafall, kan elevenes tidligere skolefaglige prestasjoner se ut til å være den mest utslagsgivende markøren. En annen særlig sterk faktor for å fullføre skolen er engasjementet og motivasjonen til eleven i skolearbeidet. Dette engasjementet vil kunne omfattes av opplevd tilhørighet i skolen, opplevelsen av nytten ved skolearbeidet og opplevelsen av å tilegne seg relevant kunnskap (Reegård & Rogstad, 2016. Kap. 2). Elever kan være særlige sårbare for frafall på de yrkesfaglige linjene. På yrkesfag kan elevene bli særlig avhengige av god lærerkontakt midtveis i studiet for å kunne fortsette til den praktiske delen av studiet å få tilgang til lære plass. Denne plassen er avhengig av at elevene har lite fravær og gode nok karakterer. Det ser særlig ut til at guttene er sårbare for å ikke få ønsket studie plass, noe som videre kan medføre frafall (Vogt, 2017).

### 2.2 Reform 94

Ved reform 94 endret strukturen i utdanningssystemet seg i Norge. Tilgangen på en videregående utdanning ble gjort tilgjengelig for alle. Denne endringen ble innført for å motvirke en økende ungdomsledighet i arbeidsmarkedet og for utjevne sosiale ulikheter i samfunnet. Ved innføringen av denne muligheten til utdanning kom også begrepet frafall. Siden reformen har frafallsstatistikken forblitt forholdsvis stabil. Med den nye reformen kom også endringer i økt innslag av teori i yrkesfagene. Selv om dette kan sees på som en måte for skoleinstitusjonene å øke kompetansen til elever på ulike utdanningslinjer kan dette også ha bidratt til å øke utfordringene for noen av elevene (Reegård & Rogstad, 2016. s.13-14).

## 2.3 Konkurransesamfunnet og globalisering

Her presenteres ulike aspekter ved utdanningen som kan påvirke elevenes frafallsrisiko på et makronivå. I dagens samfunn kan utdanning se ut til å ha en stadig større betydning for muligheten den enkelte har til å innta en plass på arbeidsmarkedet. Det er ikke alene gjennomføringen av den videregående skolen som stilles som krav, men også oppnåelsen av en høyere utdanning. Dette er ikke kun en trend som sees i Norge, men også i det store utlandet. Samfunnet vårt utvikler seg til å bli et stadig mer globalisert samfunn. Denne globaliseringen medfører at arbeidskreftene innhenter kompetanse både innenfor og utenfor landegrensene. Samtidig er arbeidsmarkedet i stadig endring. Behovet for praktiskrettet kunnskap minker og behovet for teknisk og faglig kunnskap øker, noe som igjen krever høyere utdanning og kan medføre ytterligere teoretisering av de praktiske utdanningene (Frønes, 2011. s.90; Frønes & Strømme, 2014. s.107). Frafallet er ikke et nytt fenomen, men det får en større betydning grunnet endringer i den globale verdien av utdanning. Utdanning blir på sett og vis en egen kapitalform for et land. Dette kan videre medføre ekskludering fra yrkeslivet fordi integrasjon i dagens kompetansekrevende yrkesliv krever oppnåelse av stadig høyere utdanning. Karakterene benyttes som en markør og individene inndeles videre etter disse (Frønes, 2017. S.17). Karakterer i skolen kan også medføre minskning av indre motivasjon (Dæhlen, Smette & Strandbu, 2011. s.88-89). I Baker (2009) gjennomgås ulike teorier hvor både problematiske og positive sider ved fremveksten av kunnskapssamfunnet trekkes frem. Utdanningsinstitusjonene kan se ut til å ha vansker med å tilpasse seg et arbeidsliv som er i stadig endring og det er mye usikkerhet knyttet til hvorvidt det vil være nok jobber tilgjengelig. Samtidig hevdes det at arbeidsmarkedet er fleksibelt og at nye kunnskapsrike arbeidere i større grad bidrar til å endre arbeidsmarkedet (Baker, 2009. s.163-164).

Det nye kunnskapssamfunnet krever selvdisiplin av sine deltagere, som videre ansvarliggjøres for sine evner til denne disiplinen (Frønes, 2017. S.19). Kravet om *Planfullness competence* øker, dette kan betegnes som evnen til å planlegge for fremtiden (Frønes & Strømme, 2014. s.26). Dette krever økt selvdisiplin. Dette er egenskaper som må læres noe som videre kan kreve tilrettelegging og fokus i den politiske føringen av skolen (Bunting & Lødding, 2017. S.55-57). Samtidig kan kunnskapssamfunnet by på positive muligheter til ny læring og selvstendighet for individene. Men disse mulighetene er kanskje ikke tilrettelagt for alle medlemmene av vårt samfunn (Frønes, 2013. s.145).

## 2.4 Tilpasning til skolesamfunnet

Samtidig som samfunnet kan se ut til å utvikle seg til et skolesamfunn der kravene til utdanning øker kan vi også se endringer i unge menneskers villighet til å tilpasse seg de nye spillereglene. Blant dagens unge er det flere som forventer at de vil ta høyere utdanning i fremtiden. De bruker mer tid på leksene og de skulker mindre enn før. Skolefaglige prestasjoner kan også se ut til å øke status mer nå enn tidligere (Bakken, 2016). Dette kan regnes som en positiv utvikling for den gruppen som mestrer prestasjonskravet, men det kan også bidra til økende opplevd stress blant ungdommene (Bakken, 2016. S.72). Det er særlig jentene som rapporterer at de både opplever mer stressplager, men også letter tilpasser seg prestasjonskravene (Bakken, 2016).

Ikke bare har dagens unge et sterkere prestasjonsfokus, men de har også et lavere alkohol- og rusforbruk, de utøver mindre vold og tilbringer mer tid med sine foreldre enn foregående generasjoner. Det økte prestasjonsfokuset kan sees i sammenheng med globaliseringen og fremveksten av kunnskapssamfunnet. Unge utsettes ved globaliseringen for en økt konkurranse ved at landegrensene uttynnes og konkurransen blir internasjonal. Dette kan utsette unge for økende grad av psykisk press. Tidligere har unges identitetsutvikling vært bundet opp mot opprøret mot foreldregenerasjonen. Dette kan også se ut til å minke og kan være et resultat av økt behov for foreldrebestand (Øia og Vestel, 2014). De som falle fra i skolen kan oppleve utenforskap og marginalisering også blant jevnaldrende. Dette fordi anerkjennelsesopptakelsen blant jevnaldrende også kan se ut til å være bundet opp mot evnen til å lykkes i utdanningsinstitusjonene.

## 2.5 Lærerrelasjonen som beskyttelse faktor for frafall

Risiko for å falle fra i den videregående skolen kan sees i sammenheng med flere bakenforliggende årsaker. Hjemmesituasjon, jevnalderrelasjoner og miljøet på skolen kan påvirke ungdommenes muligheter til å fullføre videregående (Markussen, et al., 2011; Woodman & Wyn, 2015). Elevens tidligere skolefaglige prestasjoner kan se ut til å være den mest utslagsgivende markøren for senere frafall i skolen (Reegård & Rogstad, 2016. Kap. 2). Dette kan indikere at tidlig innsats vil kunne motvirke frafall, men også at innsatsen må innrettes etter flere arenaer på samme tid. Denne innsatsen bør fokusere på å styrke elevens motivasjon og fremme trivsel. Dette fordi elevens engasjement og motivasjonen i skolearbeidet vil kunne styrke muligheten eleven har til å fullføre skolen (Reegård & Rogstad, 2016. Kap. 2). En positiv relasjon mellom lærer og elev kan være

en særlig viktig faktor for å fremme trivsel. Denne relasjonen kan også motivere for lyst til å lære og øke aktivitetsnivået i skolearbeidet (Drugli, 2012. s.66). Elever med gode relasjoner til læreren trives bedre i skolen og lærere med gode relasjoner til elevene opplever mindre problematferd i klasserommet (Overland & Nordahl, 2013. s.24). Ifølge NOVA-rapporten fra 2017 er det omlag 10 prosent av elevene på ungdomskoler og videregående skoler som ikke opplever at lærerne bryr seg om dem (Bakken, 2017). Disse eleven vil kunne være særlige sårbare for å mistrives i skolen.

### 2.5.1 Betydningen av relasjonene

Relasjonen mellom lærer og elev kan fremme trivsel og positiv atferd for eleven, samt motivere for lyst til å lære og øke aktivitetsnivået i skolearbeidet (Drugli, 2012. s.66). Der læreren fremmer en positiv relasjon til elevene vil dette kunne bidra til at emosjonelle, sosiale og faglige behov blir møtt, som videre vil kunne øke mulighetene for læring. Lærerens emosjonelle tilstedeværelse for elevene vil være særlig betydningsfull og bidragende til læring der elevene opplever krevende hjemmesituasjoner (Drugli, 2012. s.69-70). Ved manglende, eller dårlige relasjoner på flere arenaer, som hjemme, på skolen og med jevnaldrende kan dette være en særlig risikofaktor for psykiske plager (Andersen & Dæhlen, 2017). Derfor kan lærerrelasjonen være særlig viktig for elever som har manglende eller dårlige relasjoner på andre arenaer. Denne relasjonen kan regnes for å være en betingelse for trygghet i skolen og ved gode lærerrelasjoner kan relasjonene for elevene også bedres på andre områder (Olsen & Traavik, 2017. s.120-122).

### 2.5.2 Motivasjon og engasjement

En annen betydningsfull faktor for å fullføre skolen er engasjementet og motivasjonen til eleven i skolearbeidet. Dette engasjementet vil kunne sees i sammenheng med opplevd tilhørighet i skolen, og opplevelsen av nytten ved skolearbeidet og å tilegne seg relevant kunnskap (Reegård & Rogstad, 2016. Kap. 2). Engasjement og motivasjon er også viktig for å kunne lære. Motivasjon er ikke kun en indre kunnskap som elevene skal besitte, men må etableres og opprettholdes gjennom gode læringsmiljøer i skolen. Elevenes interesse og kunnskap må trekkes frem i undervisningen for å kunne motivere til læring. Opplevelsen av fellesskap kan også ha betydning for motivasjonen til læring. I læringen bør elevenes positive sider vektlegges og hva elevene kan (Nordahl, 2014. S.20-21). Uklare regler, konflikter, dårlige forhold mellom elev og lærer og lite variasjon i undervisningen kan sees som årsak til manglende motivasjon hos elevene (Nordahl, 2014.

s.94). Ifølge NOVA-rapporten utgitt i 2017 besvarer nærmere 70% av ungdommene fra ungdomskoler og videregående skoler at de opplever å kjede seg på skolen (Bakken, 2017).

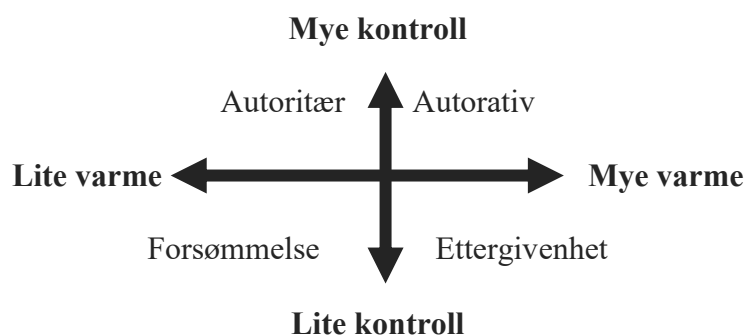
### 2.5.3 Selvoppfyllende profetier

I en studie utført av Rosenthal og Jacobsen (1968) ble det sett en sammenheng mellom lærernes kjennskap til elevenes kunnskapsnivå og resultatene til elevene. Der lærerne trodde elevene var mer begavede enn resultatene skulle tilsi, skåret elevene bedre på senere tidspunkt. Dette kan sees i sammenheng med økt grad oppmerksomhet fra lærerne, samt økt forventning til prestasjon (Rosenthal og Jacobsen, 1968). Selv om dette kan regnes som eldre forskning vil det være sannsynlig at visse sosiologiske prinsipper vil foreligge fremdeles. Ved forventninger om atferdsmønstre hos andre vil individene tendere til å endre oppfattelsen av det de ser etter de forventningene de har om hva som skal skje. Dette fenomenet betegnes som selvoppfyllende profetier (Reichelt, 2014. s.299). Skolen står i en særskilt maktposisjon både overfor ungdommene og deres foreldre. De kan definere hvilken kunnskap som bør fremvises. De kan definere hvilken atferd som ikke bør finne sted og hvilke represalier dette bør få. Det kan foreligge en ubalanse i maktforholdet i relasjonen. Læreren kan også stå i en posisjon til å ansvarliggjøres elevene for deres prestasjoner (Nordahl, 2014. s.69). Ved en skole i Nord-Amerika der elevene hadde gjennomgående dårlige skoleresultater og samtidig lav sosioøkonomisk bakgrunn endret rektoren praksisen og tilnærmingen til ungdommene ved et mantra «do not blame the kids». Dette medførte videre en merkbar endring i elevens skolefaglige prestasjoner ved at holdningene lærerne hadde til elevene ble endret (Overland & Nordahl, 2013. s. 24).

### 2.5.4 Pedagogikkens fokus på relasjoner

I pedagogikken er relasjonene mellom lærere og elever en viktig del av fagtradisjonen. Dette er også et fokusområde som en i økende grad ser viktigheten av innenfor forskningsfeltet (Krane, 2017. s.14). Lærerrelasjonen kan i tillegg til flere andre faktorer negativt kunne påvirke skolefaglige prestasjoner, være tilknyttet atferdsproblematikk, eller medføre lavere arbeidsinnsats. Det er læreren som har ansvaret for at eleven realiserer sitt potensiale for læring. Kvaliteten på relasjonen vil kunne være en avgjørende faktor i alle former for undervisning. Elever med et godt forhold til læreren trives bedre på skolen og opptrer med mindre atferdsproblematikk. Denne relasjonen bør balanseres

mellom behovet læreren har for å ha kontroll over elevene og klassen og den emosjonelle tilknytningen som kan hindres ved en kommanderende lærerstil (Nordahl, 2014. s.126-135). Ved lærerrollen kan det kreves et balansert forhold mellom mye og lite varme, samt mye og lite kontroll. Læreren kreves å opptre med positiv autoritet og fremtre rettskaffen og vise respekt for elevene. Denne balansen kan illustreres ved modellen nedenfor:



Relasjonelle forhold i undervisningen kan bli behandlet sekundære da betydningen av dette ikke tydelig fremkommer ved målinger og karaktersetninger (Tinneland, 2013. s.59-60). Lærerrelasjonen kan isteden sees som primære for læringsprosessen og økt læringsutbytte kan sees som sekundæreffekten av gode lærerrelasjoner (Nordgreen, 2013. s.67).

### 2.5.5 Betydningen av sosial kapital i undervisningssituasjoner

Betydningen av sosial kapital kan se ut til å være et manglende fokus I samfunnsdebatten (Woodman & Wyn, 2015. s.2-3). Utdannelseprestasjoner kan se ut til å videreføres gjennom sosial arv fra foreldrene. Dette kan sees ved at andelen som tar høyere utdanning er høyere blant ungdom med foreldre som selv har tatt høyere utdanning (Nordahl, 2003). Dette kan videre føre til en reproduksjon av sosioøkonomiske forskjeller. Ungdommer kan grunnet sitt vokabular og sosiale bakgrunn oppleve å bli behandlet forskjellig og dette kan også påvirke deres skolefaglige prestasjoner (Woodman & Wyn, 2015). Selv om dette er funn fra utenlandske studier kan vi ikke utelukke at sosioøkonomiske faktorer kan ha betydning for hvordan lærerne behandler elevene i Norge. Det vil være et mål for utdanningsinstitusjonene å kompensere for sosial ulikhet i skolen. Men betydningen av sosiokulturell kapital for å knekke de sosiale kodene som skal til for å forstå skolens språk kan maskeres av den ideologiske likhetstanken som ligger ved retten til lik skolegang for alle (Frønes & Strømme, 2014. s.23). Dette fordi institusjonene tar liten høyde for de ulike utgangspunktene til ulike sosiale lag av

samfunnet. Tiltros for at nærmest 97 prosentpoeng av ungdommer i Norge påbegynner videregående utdanning er det kun 55 prosentpoeng som fullfører på normert tid og 68 prosentpoeng som fullfører innen fem år (Harsløf & Malmberg-Heimonen, 2013. s.35). I kunnskapssamfunnet er kvalifisering motsetningen til frafall og marginalisering, men denne kvalifiseringen kan kreve et språk som individer fra ulike samfunnslag ikke utsettes for og derfor ikke kan tilstrekkelig forstå. Ulike lag av samfunnet kan se ut til å ha ulik tilknytning og tilpasningsdyktighet til utdanningsinstitusjonene (Frønes & Strømme, 2014. s.23-26). En bakgrunn fra ulike sosiale lag kan påvirke betydningen av utdanning for ungdommene og kan medføre at ungdommer tar avstand fra institusjonene (Hammer & Hyggen, 2013. s.17). Sosioøkonomisk bakgrunn kan sees i sammenheng med skolefaglige prestasjoner fra tidlig barnealder og kan følge videre i utdanningsløpet (Frønes & Strømme, 2014. s.30-33). Lærerne kan være bidragende til å opprettholde denne tendensen til betydningen av sosioøkonomisk bakgrunn ved å benytte seg av et språk som ungdommene ikke har forutsetninger for å forstå og samtidig ikke tilrettelegge for at de skal lære dette språket. Det vil kunne være avgjørende for ungdommene at de behersker de systemene og verktøyene som kunnskapen formidles gjennom. Både flerkulturelle og Norske ungdommer strever med å forstå undervisningsråket. Det kan være viktig for elevenes læring at de forstår eksemplene som blir trukket frem i undervisningen og at de kan relatere seg til det som blir sakt. Læreren bør bygge på elevenes tidligere kunnskap for å gjøre undervisningen forståelig for elevene (Halvorsen, 2017. s.155-157).

Elevenes motivasjon kan se ut til å påvirkes av familien sosioøkonomiske bakgrunn og kan være bidragende til noe av forklaring på fenomenet. Videre kan skolefaglige ferdigheter se ut til å utvikle seg både på skolen og hjemme i de ulike familiene. Høyt utdannede foreldre setter seg oftere inn i utdanningsplanen til elevene og tilpasser informasjonen etter behovet. Der skolen har mangler kan disse foreldrene se ut til å kompensere for disse manglene. Den kulturelle kapitalen i skolen tydeliggjøres først og fremst i kommunikasjonen mellom elev og lærer. Elever fra hjem med høy kulturell kapital kan være bedre rustet til å forstå uformelle og implisitte regler som gjelder i skolen og kan derfor ha et bedre utgangspunkt for å tilpasse seg de kulturelle ferdighetene som belønnes i skolen (Woodman & Wyn, 2015).



## 2.6 Lærerrelasjoner

Begrepet relasjon kommer av det latinske ordet *relatio* som betyr en gjenstands forhold til en annen. Relasjon kan i denne sammenhengen betegnes som forhold, kontakt, eller forbindelse mellom mennesker (Eide & Eide, 2012. s.17). En god Elev-lærer relasjon kan medføre økt motivasjon hos eleven. Elever med gode relasjoner til læreren trives bedre i skolen og lærere med gode relasjoner til elevene opplever mindre problematferd i klasserommet (Overland & Nordahl, 2013. s.24). Begrepet relasjoner kan betegnes som ulike oppfatninger en har til andre mennesker og hva andre mennesker betyr for en. Relasjoner bygges og utvikles i interaksjon med andre mennesker. Essensen i læreryrket er pedagogikken. Pedagogikken kan betegnes som en mellommenneskelig aktivitet hvor gode relasjoner til elevene har særlig betydning for formidlingen i undervisningen. Ferdighetene som ligger ved å bygge gode relasjoner kan ikke regnes for å være medfødt, men er snarere en tillært ferdighet, som også lærere trenger å lære (Overland & Nordahl, 2013. s.25). Elever som opplever å ha gode relasjoner til læreren vil også kunne oppnå et høyere læringsutbytte av undervisningen. Videre vil lærere som viser at de bryr seg om elevene, er støttende, viser interesse og har forventninger om utvikling kunne oppnå en positiv lærerrelasjon til elevene (Overland & Nordahl, 2013. 128-129). Sårbare elever kan oppleve å få mindre støtte enn elever som trives godt på skolen, både faglig og sosialt. Dette kan sees i sammenheng med gjensidigheten som ligger ved en god relasjon. Der unge som ikke i like stor grad deltar i relasjonsbyggingen oppnår svakere relasjoner til lærerne. Dette vil kunne kreve særlig innsats og vilje til å styrke relasjonen fra læreren (Overland & Nordahl, 2013. s.129). I forholdet mellom eleven og læreren vil det foreligge et asymmetrisk forhold grunnet aldersskillet og den voksne i denne relasjonen vil ha et særlig ansvar. I lærer-elev relasjonen vil det være lærerens ansvar å bygge en positiv relasjon til eleven (Overland & Nordahl, 2013. s.130). Et annet sentralt element ved relasjonen er tillit. Tillit kan defineres som tiltro til påliteligheten til et annet menneske (Eide & Eide, 2012. s.17-18).

### 2.6.1 Andre relasjoner

Foreldrerelasjoner og jevnalderrelasjoner kan også ha betydning for elevenes muligheter til å fullføre skolen, ved mangelfulle relasjoner på flere arenaer samtidig kan dette medføre en særlig risiko (Natland & Rasmussen, 2012). Foreldrerelasjonen kan regnes som primærrelasjonen og kan gi betydning for hvordan unge mennesker håndterer livene sine på flere arenaer enn i hjemmet. Den skaper grunnlaget for andre sosiale arenaer. Selv

om skolen har en viktig rolle i møte med elevene kan kombinasjonen av vansker i relasjonelle forhold både på skolen og hjemme være bidragende til å øke frafallsrisikoen (Ellingsen, et al., 2009). Jevnaldersrelasjoner kan også ha betydning for elevene. Denne relasjonen kan være styrkende for selvtillit og aksept og kan være særlig viktig i ungdomsårene (Thrana, et al., 2009. s.110-113). Ved dårlige relasjoner i skolen ses en lavere frekvens av godt selvbylde, frekvensen blir desto lavere ved dårlige relasjoner på flere områder (Andersen & Dæhlen, 2017. S.37). Videre kan dårlige relasjoner innenfor en relasjon være bidragende til å svekke andre relasjoner (Andersen & Dæhlen, 2017).

## **2.7 Oppsummering**

I litteraturgjennomgangen presenteres ulike aspekter som kan påvirke unges risiko for frafall i skolen. Flere sammensatte faktorer medfører dette utfallet. Allikevel kan relasjonen både ha en direkte og en indirekte innvirkning på elevenes frafallsrisiko. Indirekte kan relasjonen påvirke elevens motivasjon og engasjement i skolen, som kan medføre en risiko. Relasjonen kan også direkte medføre frafallsrisiko ved konflikter mellom elever og lærere. Sosioøkonomisk bakgrunn kan sees i sammenheng med karakteroppnåelse og utdannelsesnivå noe som kan indikere en reproduksjon av sosiale forskjeller. Denne faktoren kan også være forsterket av lærerrelasjonen gjennom differanse mellom elever og læreres sosiale kontekst og forståelse. Et mål hos utdanningsinstitusjonene er å utjevne sosial ulikhet og sikre muligheten for unges deltagelse i arbeidslivet. Lærerrelasjonen kan være både beskyttende og medførende frafallsrisiko. Samtidig som frafallsstatistikken holder seg forholdsvis uendret. Derfor kan videre utforskning av fenomenet frafallsrisiko i sammenheng med lærerrelasjoner være relevant.

### 3 Teoretisk ramme

For å forklare forholdet mellom lærerrelasjoner og elevers frafallsrisiko vil det benyttes tre ulike tilnærminger. Først vil dette forholdet undersøkes på et *makronivå*, hvor samfunnsstrukturer kan påvirke kompetansekravene i arbeid og utdanning, gjennom kunnskapssamfunnet og globalisering. Videre vil relasjonelle forhold sees på et *mesonivå* for å undersøke skolens strukturelle oppsetning og ulike gruppers utsettelse for marginalisering, som videre kan øke frafallsrisikoen for elevene. Hovedvekten vil legges ved betydningen av relasjonelle forhold mellom elever og lærere og hvordan dette kan påvirke frafallsrisikoen til elevene på et *mikronivå* (Gulbrandsen, 2014. s.68-70). Honneths teoretiske om anerkjennelse vil bli benyttet for å utforske forholdet mellom disse fenomenene.

#### 3.1 Globalisering og kunnskapssamfunnet

Med et samfunnsteoretisk blikk på utdanningsinstitusjonenes oppblomstring på *makronivå* kan kunnskapssamfunnet sees som et resultat av globaliseringen. Samtidig som vi beveger oss bort fra industrisamfunnet hvor unge mennesker lettere kunne finne arbeid uten høye kompetansekrav (Frønes, 2017). Norge er i dag det OECD landet med færrest tilgjengelige arbeidsmuligheter uten utdanningskrav (Kunnskapsdepartementet, 2009. s.12). Konkurransen mellom individene for oppnåelsen av goder er langt fra et nytt fenomen, men den kunnskapsoppnåelsen som kreves for å kunne delta i konkurransen er tiltagende i nyere tid. Globaliseringen kan ha endret de tradisjonelle maktstrukturene i samfunnet. Denne endringen kan videre medføre en økende institusjonalisering av samfunnet (Aakvaag, 2012. s.312). Med institusjonaliseringen medførte dette at unge tilbringer stadig mer tid innenfor institusjoner og utenfor hjemmet. Dette medfører at institusjonene får mere makt over individene (Frønes, 2013. s.58-59). På et *mesonivå* kan det etter teoriene til Foucault om den panoptiske disiplin i institusjoner, medfører at individene tvinges til både fysisk og psykisk å tilpasse seg et strengt regime ved overvåkning og sanksjoner mot avvikende atferd. I skolesammenheng kan dette forstås som at lærerne blir «vokterne» over elevene. Denne makten er kontrollert av et øvre system i skolen ledelse. De har makten til å stemple dem som «flinke» eller «dårlige» elever. Elevene overvåkes gjennom internasjonale tester for å kontrollere og sikre plasseringer i kunnskapskappløpet. Ifølge den panoptiske disiplinen blir individet adskilt fra gruppen. Elevene blir isolerte i en avmaktsposisjon der læreren har makten til å

definere dem. De mister ved dette tilhørighet til gruppen. I denne dystopiske vinklingen av samfunnets strukturer fremstilles elevene som passive mottagere av strukturell orden. I virkeligheten er nok nyansene flerfoldige, men i lys av denne teorien kan det tenkes at elevene opplever lærernes makt som overveldende. Og ved negative relasjoner til lærere kan det oppstå avmaktsfølelse hos elevene (Aakvaag, 2012. s.312-316).

Ansvar for relasjonen lærerne har til elevene kan også tilhøre systemene som fasiliterer for dem. Lærerne kan ved sin makt til å utøve myndighet ved karaktersetning og bedømmelse av elevene oppfattes som det utøvende leddet i kunnskapsinstitusjonene. Samtidig er lærerne også prisgitt et system som krever systemisk styring over klasseromsuttøvelsen og samhandlingen med elevene (Frønes, 2013. S.58-59).

### **3.2 Risiko**

Risikobegrepet som nevnt tidligere kan forstås som ulike faktorer som kan være særlig psykisk krevende for individet (Olsen & Traavik, 2017. S.27). I det moderne samfunnet vokser det frem teorier om risikosamfunnet. Ifølge Ulrich Beck (1992) byr institusjonaliseringen av samfunnet på nye utfordringer for individene og en stadig økning i antall risikofaktorer som individene utsettes for. Risikosamfunnet innebærer økt kulturell frigjøring og ansvarliggjøring av individene og marginalisering av utsatte grupper (Beck, 1992). Samtidige blir verdien av utdanning hos individene opphøyd og oppgaver som tidligere har vært håndterlige for lekfolk krever nå høyere utdanning. De utdannedes utsagn og meninger får større betydning og mennesker uten denne formen for tilegnet kompetanse blir regnet som mer uviktige (Beck, 1992. s.5). I dette samfunnet kommer nye mer avanserte former for risikoer, som mennesket ikke er vandt til å utsettes for. Samfunnet forsøker gjennom ulike institusjoner å kontrollere, håndtere, eller begrense utsettelsen for disse ulike risikofaktorene (Norvoll, 2014. s.69). Forøvrig er ikke risikoutsettelse et nytt fenomen, men det er et fenomen i forandring. Risiko kan betegnes som ulike faktorer som kan hemme unges utvikling og helse. Særlig ved utsettelse for flere risikofaktorer innenfor samme arena kan dette få negative utfall for den enkelte (Møller & Bentsen, 2014. S.161). Unge mennesker former livene sine utfra valgene de tar. De ansvarliggjøres således for utfallet av valgene sine. De ledes til å velge retninger i livet, som vil kunne gi høyest mulig avkastning. Selvorganiseringen vil være viktig for oppnåelsen av dette i dagens samfunn. De som ikke lykkes med å temme sine egne ønsker og behov til fordel for det som vil gi avkastning i fremtiden vil stå i fare for å mislykkes i det som kan betegnes som kunnskapskappløpet (Beck, 1992). De utsettes for

utfordringer på flere områder samtidig og dette kan være problematisk for overgangen videre til voksenlivet. Risikofaktorene unge utsettes for kan omfatte relasjonelle forhold til familien, venner og i skolen, eller det kan handle om personlige forhold som øker vansker med overgangene til voksenlivet (Aase, Bentsen, & Møller, 2015). Risikobegrepet benyttes i denne sammenheng i henhold til frafallsrisiko.

Frafall kan medføre marginalisering og ekskludering fra samfunnet (Frønes & Strømme, 2014). Ved marginalisering og ekskludering fra viktige arenaer i samfunnet kan dette medføre ytterligere risiko for individene. Marginalisering kan defineres som en posisjon der en er på yttersiden av en arena som det kan regnes å være gunstig for individet å være en del av, de som regnes som ekskluderte er de individene som ikke deltar (Harsløf & Malmberg-Heimonen, 2013. s.30). I denne sammenheng vil de marginaliserte kunne omfatte individer med frafallsrisiko og ekskluderte kan omfatte de som alt har falt fra i skolen. Ekskludering fra samfunnet kan omfatte både økonomisk og sosial isolasjon. Denne isolasjonen omfatter en manglende mulighet til deltagelse. Slike marginaliseringsprosesser kan ofte være kumulative, som vil si at de omfatter flere forhold i individenes liv, som skole, venner, familie og arbeid. Ved marginalisering fra utdanningssystemene kan dette videre få konsekvenser for individets marginalisering fra arbeidslivet. Samtidig kan sosialiseringen påvirkes ved at individet ikke lengre får tilgang på sosiale nettverk. Dette kan også medføre mindre tilknytning til lokalmiljøet. Marginaliseringen kan videre også få konsekvenser for individenes psykiske og fysiske helse (Hammer & Hyggen, 2013. s.16-18). Konsekvensene av å ikke nå sine mål kan også lede til psykiske vansker for individene (Hyggen & Gjerustad, 2013, 81-82).

### 3.2.1 Resiliens

Risikobegrepet kan sees i sammenheng med resiliens. Resiliens kan betegnes som en form for elastisitet. Der en utsettes for risiko, men dette ikke gir merkbare utslag senere i livet (Olsen & Traavik, 2017. s.27). Resiliens kan se ut til å være kompleks og det påvirkes samlet av ulike risiko og beskyttelses faktorer. Ved tilfelle av utsettelse for flere risikofaktorer kan dette gi negative utfall for noen mens det for andre kan ha mindre betydning. Ved samtidig tilstedeværelse av flere beskyttende faktorer kan utfallet påvirkes ytterligere (Sommer, 2014. s.285). Relasjonen elevene har til sine lærere kan både virke beskyttende og medføre risiko for elevenes håndtering av skolehverdagen avhengig av sin form og funksjon. Videre kan betydningen av relasjonen også påvirkes av tidligere livshendelser og individuelle forhold.

### 3.3 Relasjoner

For å utforske betydningen av lærerrelasjoner på et mikronivå vil teoriene til Axel Honneth tilknyttet kampen om anerkjennelse anvendes. Først vil relasjonens betydning for individets dannelse av selvet presenteres. Før de ulike betydningen av de ulike aspektene ved lærerrelasjonen analyseres.

Stephen Mitchell videreutviklet den psykoanalytiske tenkningen til Freud ved utarbeidelsen av sine relasjonelle teorier. Han inndelte de ulike nivåene av relasjonelle forhold i fire deler, som bidro til individenes utvikling av selvet. De fire delene ble betegnet som: ikke-refleksiv atferd, affektiv gjennomtrengelighet, selv-andre-konfigurasjoner og intersubjektivitet. Ikke-refleksiv atferd omfatter atferd individene opptrer med i forhold til hverandre konkret uten refleksjoner. Affektiv gjennomtrengelighet omfatter i hvilken grad individene opptrer med motstridende eller tilsvarende følelser som andre individer i en sosial samhandling. Selv-andre-konfigurasjoner omfatter ulike perspektiver individene har av seg selv og andre. I denne konfigurasjonen skapes individene i møtet med andre gjensidig. Intersubjektivitet omfatter relasjonens erkjennelse og anerkjennelse av andre som selvstendige subjekter. Intersubjektivitetsforholdet i relasjonene vil videre være det primære fokusområdet i denne avhandlingen.

Selvet utvikles ved at individenes indre virkelighet kommer til uttrykk og formes i en ”relasjonellmatrise”. Dette er et møtested mellom den indre opplevde virkeligheten og det som skjer her og nå. Slikt sett er individets opplevelse av virkeligheten formet av fortiden og det aktuelle øyeblikket samtidig (Binder & Nielsen, 2014. S.130-136). Ifølge denne teorien kan vi se relasjonene elevene har til lærerne som formet av tidligere hendelser. Dette er forhold som lærerne ikke direkte har kontroll over, men som kan påvirke tolkningene elevene har av lærernes relasjonelle imøtekommelse ovenfor elevene. Samtidig kan lærerne tidligere erfaringer spille inn på tolkningen av relasjonen til eleven. Ettersom relasjoner kan betegnes som gjensidige avhengighetsforhold til en annen (Eide & Eide, 2012. s.17). Vil det være relevant å se forholdet som et resultat av både tilstedeværende handlinger og reaksjoner, samt tidligere erfaringer som kan påvirke den nåværende relasjonen.

### **3.4 Kampen om anerkjennelse**

Ifølge Axel Honneth er individets identitet avhengig av anerkjennelse både rasjonelt og politisk. Dette anerkjennelsen omfatter både anerkjennelse av individet og den gruppen individet anser seg å tilhøre. Begrepet anerkjennelse kan betegnes som et grunnleggende menneskelig behov og forventning til etablering og videreutvikling av intersubjektive relasjoner. Individene utvikler selvbildet i møtet med andre individer. Individenes selvrespekt og aktelse påvirkes gjennom rettslige systemers og relasjonell anerkjennelse. For å oppnå sosial integrering er individet avhengig av anerkjennelse personlig, rettslig og sosialt (Honneth, 2007). Relasjonen mellom lærere og elever kan gjennom gjensidig anerkjennelse styrke elevenes opplevelse av selvrespekt og videre også deres opplevelse av verdighet. Betydningen av lærerens anerkjennelse for eleven vil videre bli undersøkt ved hjelp av Honneths teorier om *kampen om anerkjennelse*.

#### **3.4.1 Anerkjennelsesteoretiske perspektiver**

Honneth tar i sin teori om anerkjennelse, utgangspunkt i Hegel, som i sin tid var sikker på at individenes kamp om gjensidig anerkjennelse ville kunne resultere i opprettelsen av institusjoner som garanterer frihet for individene. Behovet for anerkjennelse sikrer en komplementær avhengighet og felleskap mellom individene i kampen mot hverandre. Videre kan individene bli anerkjent for sine ferdigheter av andre individer, noe som igjen vil kunne skape en selvforståelse. Dette kommer i konflikten til de andre individene. Ulike nivåer av konflikter og forsoninger fører videre til en høyere grad av anerkjennelse, eller det Hegel betegner som, ”sedelighet”. Sedelighet kan videre betegnes som å være moralsk opphøyd (Honneth, 2007. s.13-25). De sosiale forholdene utvikler seg ved individenes økende løsrivelse fra hverandre. Individene utvikler grenser mellom hverandre og forholder seg til hverandre som personer med verdige egenskaper. Dette utvikler seg til bytterelasjoner, hvor individene kan negere de sosiale tilbudene (Honneth, 2007. s.26-27).

### **3.5 Inndelingen av anerkjennelsesfenomenet**

Videre tar Honneth for seg Hegel og Meads teorier, sammen videreføres disse til hans egne teorier og tolkninger av kampen om anerkjennelse. Han finner i deres teorier en enighet om inndelingen av anerkjennelsesfenomenet i tre deler: rettslig, sosial og emosjonell anerkjennelse.

### 3.5.1 Den rettslige anerkjennelsen

Videre fremkommer det etter Honneths teorier, betydningen av den rettslige anerkjennelsen. Gjennom den rettslige anerkjennelsen kan individet oppnå kognitiv respekt gjennom å bli anerkjent, ved at staten behandler individene som fornuftige mennesker med iboende verdighet som manifesteres gjennom lovfestede rettigheter og plikter. I sin motsatte form er den rettslige anerkjennelsen å betegnes som eksklusjon eller nektelse av rettigheter (Honneth, 2007). Den rettslige anerkjennelsen kan sees i den allmenne skoleplikten, som har til hensikt å øke den kulturelle dannelsen for at individet skal kunne utøve sin rolle som likeverdig statsborger (Honneth, 2007. S.126). Manglende beskyttelse fysisk og psykisk på skolen ved tilfeller av mobbing kan medføre at individenes rettslige anerkjennelse bli krenket. Denne krenkelsen kan komme til syne ved urettferdigheten som ligger ved de tilsynelatende like forutsetningene elevene har til å lykkes i skolen, som ikke innfris forventningene. Den norske skolen skal etter gjeldene lover tilrettelegge for like muligheter for læring, dette forutsetter også sikring av gode psykososiale miljøer. I en slik sammenheng vil relasjonen til læreren også kunne være bundet opp mot tillitsbrudd og avmaktsfølelse for elever som opplever å bli mobbet. Lærerne står i en særlig maktposisjon til å styrke opplevelsen av den rettslige anerkjennelsen. For å oppnå tilstrekkelig rettslig anerkjennelse kan lærernes relasjonelle ferdigheter i forhold til elevene øke forutsetningene elevene har til å oppnå tilstrekkelig kompetanse, og således tilstrekkelig rettslig anerkjennelse (Honneth, 2007).

Honneth ser videre sammenhenger mellom den rettslige anerkjennelsen og utviklingen av selvrespekt (Honneth, 2007. S.128). Denne selvrespekten kan medføre en likhetsfølelse hos individet og øke identifiseringen med andre individer. Samtidig kan anerkjennelsen øke individets engasjement og vilje til å påvirke sine omgivelser (Honneth, 2007. S.129).

### 3.5.2 Emosjonell hengivenhet

Videre omfatter Honneths teori det personlige anerkjennelsesforholdet. Dette forholdet omfatter kjærligheten som kan finnes ved relasjoner til familie, venner og andre kjærlige forhold til andre individer. Den personlige anerkjennelsen regner Honneth for å være den følelsesmessige støtten. Denne formen for anerkjennelse kan i sin ønskede form bidra til å bygge opp selvtilliten hos individet. I sin ytterste form for misforhold vil den personlige anerkjennelsen ødelegges av forhold som kan true personens fysiske integritet. Den



personlige anerkjennelsen oppnås ved at subjektene anerkjenner hverandre gjensidig som behovsvesener (Honneth, 2007, s. 104).

Ved den emosjonelle anerkjennelsen er målet en symbiotisk balanse mellom selvoppgivelse og selvhevdelse. Dette finner Honneth ved bruk av Winnicotts teorier om relasjonen mellom mor og barn. Ved denne relasjonen fremkommer konflikten og forsoningen som et ledd i utviklingen av selvforståelsen. Gjennom det Winnicott betegner som "ødeleggelsen" og "overgangsphenomenet". Dette selvforholdet utvikles gjennom barnets opplevelse av å bli elsket av et individ som er utenfor seg selv. Barnet opplever gradvis anerkjennelse for seg selv som individ. Dette medfører en emosjonell trygghet som ligger til grunn for selvaktelsen for det voksende individet. I de nære relasjonene er sammensmeltingen mellom individer bare mulig ved individenes stadige reetablering av egne grenser (Honneth, 2007. S.101-114). Det elskende individet forutsetter hengivenhet fra den emosjonelle motpart for å tilstrekkelig anerkjenne personen som uavhengig ved sin egen anerkjennelse. Dette medfører en dobbelt prosess gjennom frigjøring og emosjonell binding mellom individene (Honneth, 2007. S.116). Dette anerkjennelsesforholdet kan møte utfordringer i skolen som system ved at individene ikke tilstrekkelig blir behandlet som individer, men som deler av en større gruppe der individet kan oppleve å bli usynlig.

### 3.5.3 Sosial anerkjennelse

Den siste formen for anerkjennelse er den sosiale anerkjennelsen. Den sosiale anerkjennelsen kan oppnås ved at individet utvikler personlige egenskaper og ferdigheter som skiller det positivt fra andre. Ved å bli sosialt anerkjent kan individene også lære å anerkjenne seg selv for sine konkrete egenskaper og ferdigheter (Honneth, 2007, s. 130).

Honneth hevder individet bare kan føle seg verdifullt hvis den verdsettes av andre for prestasjoner som skiller den fra andre, ved det unike ved seg selv. Dette anerkjennelsesforholdet kan medføre et individuelt krav om å prestere for å bli anerkjent. Denne verdigheten har tidligere har vært tilknyttet klassetilhørigheten. Nå blir det individets adskilte ansvar å oppnå selvstendig anerkjennelse (Honneth, 2007. s.134). I skolesituasjonen er det de unike egenskapene som måles og bedømmes ved karaktersetting og både positive og negative tilbakemeldinger. Individene, eller elevene blir definert i sitt møte med andre. I skolen er det lærerne som er det utførende leddet ved karaktersetting. Manglende oppnåelse av verdighet og ære kan resultere i manglende

selvverdsettelse hos elevene. Sosial verdsetting skjer i et fellesskap der både, lærere og medelever er bidragende til å skape verdifelleskapet eller ved sin motpart påføre krenkelsen. Men lærernes rolle i dette verdifelleskapet er unik. De har en øvre makt til å definere ikke bare en sosial verdsetting, men en materiell verdsetting som kan få konsekvenser for fremtiden. Ved manglende oppnåelse av ønsket anerkjennelse vil individene kunne risikere å miste motivasjonen for å kjempe. Det er ikke nødvendigvis kun en kamp for anerkjennelse, men kan også forekomme som en ettergivenhet for den oppnådde anerkjennelsen grunnet manglende selvtillit.

### 3.5.4 Kritikk av Honneth

Honneth har vært kritisert for sin manglende drøftelse av betydningen av økonomiske forhold for anerkjennelsen. Nancy Fraser kritiserer Honneths teorier om anerkjennelse med begrunnelsen i at økonomisk skjevfordeling og marginalisering ikke kan oppheves av sosial anerkjennelse alene. Fraser stiller spørsmål ved om anerkjennelsesfenomenet og økonomisk skjevhet er to ulike perspektiver, eller en del av samme sak (Fjørtoft, 2009. S.61).

Etter Honneths teori bør anerkjennelse i relasjoner være gjensidig anerkjennelse mellom likeverdige individer, men dette kan vanskelig oppnås fullt ut i relasjoner mellom elev og lærer. Denne relasjonen vil bære preg av asymmetri i maktforholdet som ligger hos læreren og ansvarsrollen læreren har for ivaretagelse av eleven. Dette ansvaret er ikke gjensidig fra elev til lærer. Allikevel vil oppnåelse, eller manglende oppnåelse av anerkjennelse i slike asymmetriske relasjoner kunne påvirke elevens selvaktelse, kanskje også særskilt grunnet asymmetrien. Fraser trekker også frem at krenkelsen ved manglende anerkjennelse ikke bør være avhengig av opplevelsen av krenkelse hos den krenkelsen omfatter. Dette fordi tilpasningen til de mulighetene som foreligger kan gjøre det vanskelig for folk å oppfatte urettferdighetene de blir utsatt for (Fjørtoft, 2009. s.65). Videre trekker Fraser frem at individene ikke har samme utgangspunktet for at den institusjonelle likeverdige behandlingen vil kunne medføre rettferdighet. Anerkjennelse kan således ikke likestilles med rettferdighet (Fjørtoft, 2009. s.66-67).

Hensikten med å undersøke relasjonene på makro og meso nivåer er å utforske hvilke strukturelle forhold som kan påvirke lærerrelasjonen på individnivå (Norvoll, 2014. s.30).

### 3.6 Oppsummering

Teorien om anerkjennelse kan sees å bestå av tre hovedretninger hvor relasjonelle forhold og kan tolkes utfra emosjonell, rettslig og sosiale sammenhenger. Den rettslige formen for anerkjennelse kan omfatte makronivåene hvor elevene kan oppnå individuell aktelse gjennom anerkjennelse av rettigheter gjennom likhetsprinsippene. På Mikronivå kan den sosiale formen for anerkjennelse medføre at elevene opplever anerkjennelse gjennom følelsesmessige støtte fra sine lærere. Denne formen for anerkjennelse kan i sin ønskede form bidra til å bygge opp selvtilliten hos elevene. Ved den emosjonelle formen for anerkjennelse kan elevene oppleve anerkjennelse ved verdsettes av andre for prestasjoner som skiller den fra andre, ved det unike ved seg selv. Ved det motsatte tilfelle vil mangel på alle disse formene for anerkjennelse kunne medføre brudd på relasjonene mellom lærer og elev og krenkelser for elevene.

## 4 Forskningsdesign og metode

For besvarelsen av forskningsspørsmålene vil det i denne avhandlingen benyttes både kvantitative og kvalitative analyser gjennom metodetriangulering. Dette betyr at undersøkelsen baseres på kombinasjonen av ulike data og metoder. Dette er en metode som egner seg ved samfunnsspørsmål av særlige komplekse fenomener (Grønmo, 2016. S.67-68).

En forutsetning for all vitenskapelig metode er dens etterprøvbarehet. I dette forskningsprosjektet vil legitimiteten etterstribes gjennom ivaretagelse av intersubjektivitet, reliabilitet og validitet (Thagaard, 2011. s.22). For å ivareta validiteten vil det etterstribes samsvar mellom de teoretiske beskrivelsene, operasjonaliseringene og metodene. For å ivareta reliabilitet vil det etterstribes samsvar mellom undersøkelsesopplegget og like fenomener i andre undersøkelser (Grønmo, 2016. s.242-243).

I dette kapittelet presenteres forskningsmetodene i avhandlingen. Betydningen av de generelle prinsippene og hvordan denne avhandlingen forsøker å ivareta de forskningsetiske kravene vil videre bli drøftet.

### 4.1 Den kvantitative studien

Kvantitativ metode kan ofte omfatte survey, korrelasjonsstudier og deskriptive analytiske tilnærminger. Ved denne metoden er hensikten å finne generelle og gyldige data ved bruk av representative utvalg fra befolkningsgrupper. Denne metoden kan sies å være *ekstensiv*, som vil si at den omfatter mange enheter og kan eksempelvis bestå av variablene kjønn eller inntekt (Grimen, 2000. s.192). Et mål ved den kvantitative forskningen er ofte å kunne generalisere utover det gjeldende forskningsområdet (Johannessen, Tufte & Christoffersen, 2011. s.241-242). Dette forutsettes av et representativt utvalg for det som studeres (Grimen, 2000. s.204). Ved denne studien er utvalget et populasjonsutvalg. Dette tilsier derfor at utvalget kan regnes som et representativt utvalg for ungdommer i Telemark.

#### 4.1.1 Utvalget

I den kvantitative studien benyttes datamaterialet fra Ungdata-undersøkelsen utført i Telemark fylke i 2015. Undersøkelsen er en spørreskjemaundersøkelse, eller strukturert

utspørring med faste spørsmål og svaralternativer (Grønmo, 2016. s.141-142). Nærmest 8500 elever deltok på undersøkelsen i fylket, fra både ungdoms- og videregående skoler (Aase, Bentsen, & Møller, 2015). Utvalget i denne sammenhengen vil omfatte elever fra yrkesrettet studieretning på videregående skoler i Telemark. Det utgjør 947 elever av de totalt 2506 elevene som besvarte spørreundersøkelsen på de videregående skolene i fylket i 2015. Avgrensningen er valgt fordi elever på yrkesrettede utdanningsprogrammer har størst frafall fra videregående (Statistisk sentralbyrå, 2017).

#### 4.1.2 Ungdata-undersøkelsen

Ungdata er en nasjonal undersøkelse blant elever på ungdoms- og i videregående skole utført med elektroniske spørreskjema. Ungdomsundersøkelsene er bygget opp av tre deler. Første del er et fastsatt felles spørreskjema som stilles til alle som deltar i undersøkelsen. Den første delen av spørreskjemaet omhandler forhold til foreldre og venner, skolearbeid og trivsel, fritidsaktiviteter og mediebruk, utdanning og fremtidsplaner, helse og levevaner, samt rusmiddelbruk og atferdsproblemer. Andre del er mer utdypende spørsmål som velges ut av hvert enkelt fylke og/eller kommune utfra faste spørsmålsmoduler utarbeidet av Ungdata-sekretariatet, som er en del av forskningsinstituttet NOVA, Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA, 2016a; NOVA, 2016b; NOVA 2016b).

Den tredje delen omfatter spørsmål som kan være særlig relevante for lokale forhold. Forventet besvarelsestid er under en skoletime (NOVA, 2016c).

Undersøkelsen er anonym og det vil ikke være mulig å identifisere enkeltpersoner. Personvernet blir ivaretatt ved at verken lærere, ansatte i kommunen, administrasjonen eller andre vil kunne få tilgang på svar som vil kunne identifisere personer. Undersøkelsen er også frivillig, det vil si at ungdommene eller deres foresatte kan reservere ungdommene fra deltagelse. Før undersøkelsen blir foresatte og ungdommer informert om undersøkelsens innhold, anonymitet og reserveringsrettigheter (NOVA, 2016c).

#### 4.1.3 Analysemetoder

Ved denne studien vil det først benyttes tabellanalyser i form av krysstabeller. Her vil samvariasjoner mellom de ulike variablene for lærerrelasjoner og frafallsrisiko studeres (Befring, 2007. s.42-43). Ved slike bivariate analyser ser vi hvordan enhetene fordeler seg på to variabler samtidig (Johannessen, 2009. S.109). Den avhengige variabelen vil

være frafallsrisiko. De uavhengige variablene vil omfatte elevenes opplevelser av lærerrelasjonen.

Etter de bivariante analysene gjennomfører jeg en multivariat analyse i form av en logistisk regresjon. De primære uavhengige variablene for lærerrelasjoner analyseres altså oppimot flere andre uavhengige variabler. Betydningen disse kan ha for den avhengige variabelen frafallsrisiko vil således bli undersøkt. Fordelene ved bruk av logistisk regresjon er at denne metoden gjør det mulig å finne effektene av en eller flere uavhengige variabler på en avhengig variabel med kun to verdier (0 eller 1). Variablene for frafallsrisiko er en slik variabel. En alternativ metode kan være lineær regresjonsanalyse. Denne metoden handler om i motsetning til logistisk regresjon, å minimere feilene. Denne metoden vil ikke bli benyttet da den kan medføre noen vanskeligheter ved analysearbeidet grunnet det manglende lineære forholdet mellom den avhengige og de uavhengige variablene (Eikemo & Clausen, 2017. s.115).

Først vil de uavhengige variablene som her omfatter lærerrelasjoner analyseres. Disse er bestående av variablene opplevelsen av at *lærere ikke byr seg, krangel med lærer og uforståelige tilbakemeldinger fra lærer*. Videre vil betydningen av lærerrelasjoner kontrolleres for foreldrerelasjoner, disse består av variablene *forsøker å holde fritid skjult for foreldre og krangel med foreldre*. Deretter kontrolleres det for jevnalderrelasjoner, disse omfatter variablene *ikke ha en venn, ikke passe inn og bli mobbet*. Avslutningsvis kontrolleres det for *skulking, kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn*.

## 4.2 Den kvalitative studien

Forståelsen av forskningsspørsmålet ved å undersøke det meningsbærende ved individers opplevelser av ulike fenomener er en viktig del av kvalitativ metode (Befring, 2007. s.36-37). Kvalitativ metode består ofte av deltagende observasjon, åpne intervjuer eller skriftlige språkanalyser. Denne metoden bygges ofte på hermeneutikken, der en forsøker å fange og fortolke aktørforståelsen ved bruk av teoretiske perspektiver. Videre kan denne metoden bygge på fenomenologiske perspektiver, der en forsøker å sette fokus på aktørens egne opplevelser av sine liv (Befring, 2007. s.180-182).

### 4.2.1 Etnografisk tilnærming

Ved denne studien benyttes den fenomenologiske tilnærmingen gjennom etnografiske

beskrivelser. Etnografi innebærer systematisk koding og kategorisering av intervjumateriale. Ved slike tilnærminger er hensikten ofte å fange fortellinger, eller *narrativer*, fra informantene, som en mest mulig sammenhengende beretning. Videre kan analyser av begreper og enkelte deler av fortellingene fremheves som særlige viktige for videre å drøfte dette i forhold til forskningsspørsmålene (Grønmo, 2016. s.376-379). Ved den etnografiske tilnærmingen vil fokuset ligge ved å beskrive og tolke sosiale og kulturelle strukturen i de mellommenneskelige relasjonene. Denne teorien baserer seg på kulturell sosial antropologi. Dataene som innsamles er primært observasjoner og intervjuer over lengre perioder (år). Dataanalysen baserer seg på beskrivelse av data, analyse av data og tolkning av data. I sin narrative form omfatter dette beskrivelser av de kulturelle atferdene til individer (Creswell, 1998. s.58-65).

Etnografisk analysearbeid bygger først og fremst på det beskrivende språket til det som studeres. Fortellingene til intervjuobjektet oversettes til leseren gjennom den som utfører analysearbeidet og formidler fortellingene (Spradley, 1979. s.21-22). Analysearbeidet omfatter en systematisk tilnærming for å analysere ulike deler av et fenomen for videre å se de ulike delenes forhold til hverandre. Ved analysearbeidet bør en forsøke å plukke ut de meningsbærende detaljene ved historiene og deres faktiske betydning for informanten (Spradley, 1979. s.92-95). En etnograf vil forsøke å oppdage og beskrive et kulturelt meningssystem som mennesker benytter for å organisere oppførselen og fortolke opplevelser. Denne forståelsen innebærer oftest en bruk av symboler. I dette innebærer etnografien en studie av kulturelle meningssystemer (Spradley, 1979. s.173).

Det bør foreligge tre grunnprinsipper for analyser av etnografiske intervjuene. Det første prinsippet hentyder til at de mellommenneskelige interaksjonene er organisert i en viss grad av struktur. Det andre prinsippet viser til at de mellommenneskelige interaksjonene både er formet av kontekstene de befinner seg i og av kontekstuelle fornyelser. Det tredje prinsippet omhandler betydningen av alle mellommenneskelige interaksjoner. Der viktige elementer i interaksjonene ikke blir betegnet som uorganisert, tilfeldig, eller irrelevant (Flick, 2014. s.85). Det viktige ved analysearbeid med slike intervjuer vil bli å få med hva elevene velger å fortelle. Samtidig vil en kunne finne viktige elementer ved det informantene velger å la være å fortelle, kun fortelle deler av, eller informantenes egne tolkninger av situasjoner de forteller om.

Datamaterialet i avhandlingen består både av individuelle etnografiske intervjuer og observasjonsbeskrivelser. Intervjuene er gjennomført med utgangspunkt i en metode som

kalles ”den indirekte metoden”, der både spørsmål og svar utvikler seg ut fra informantens egne fortellinger (Moshuus & Eide, 2016). Etnografiske intervjuer kan betegnes som en indirekte tilnærming hvor en engasjerer informanter i samtaler der både spørsmål og svar utvikle seg ut fra informantenes egne fortellinger. Alle informantene ble valgt ut på bakgrunn av risiko for å falle fra og forlate utdanningen (Bunting & Moshuus, 2017).

#### 4.2.2 Sekundæranalyse

Denne studien regnes for å være en sekundæranalyse. Dette kan betegnes som et analysearbeid som er foretatt på allerede foreliggende datamateriale (Grønmo, 2016. s.150). Denne metoden benyttes oftest ved kvantitative studier. Dette fordi ved kvalitative studier kan observasjoner som forskeren gjør underveis i intervjuet være regnet som relevant informasjon og en del av datamaterialet. Ved sekundæranalyse av kvalitative data vil detaljerte feltnotater kunne kompensere for observasjoner (Grønmo, 2016. S.149). Dette fordi ved kvalitative studier kan observasjoner som forskeren gjør underveis i intervjuet være regnet som relevant informasjon og en del av datamaterialet.

#### 4.2.3 Det kvalitative analysearbeidet

Ved analysearbeidet organiseres de to transkriberte tilsammen syv intervjuene fra to informanter for å få frem implisitte detaljer og meninger i fortellingene (Thagaard, 2011. s.37-38). Det viktige ved analysearbeidet vil være å få frem elevenes egne opplevelser av sine livshistorier (Cresswell, 1998. s.51-52). Informantene er valgt på bakgrunn av deres fortellinger om relasjonene til sine lærere. Bakgrunnen for at nettopp disse to er valgt er ikke at disse informantene forteller om spesifikke detaljer ved lærerrelasjonen, men derimot at elevene forteller om en slik relasjon.

Lærere defineres primært som de som faglig underviser på skolen. Sekundært vil også voksenpersoner som elevene møter i sine praksisopphold kunne ha betydning. Dette fordi relasjonene elevene har til disse voksenpersonene også er relevante for deres opplevelse av anerkjennelse og kan sidestilles med betydningen læreposisjonen kan ha. Informantene blir beskyttet ved bruk av fiktive navn og vil benevnes som ”Tor” og ”Åse”.

Informasjon informantene deler som kan gjøre de gjenkjennelige vil ikke bli presentert i avhandlingen. Informantene er på forhånd informert om hensikten med intervjuene.

I henhold til den etnografiske metoden blir informantene stilt åpne spørsmål innledningsvis i intervjuene. Videre stiller intervjueren oppfølgingsspørsmål til det



informantene forteller med lite føringer for hva elevene skal fortelle. Dette for at informantene skal kunne fortelle det som oppleves som viktig for sine livshistorier. Forhold tilknyttet deres frafallsrisiko blir ikke direkte fokusert på fra intervjuerens side (Spradley, 1979). Uforutsette hendelser kan oppstå i slike former for intervjuer som kan gi viktig informasjon som kanskje ikke ville kommet frem i et skjematisk intervju. Disse uforutsette hendelsene kan bidra til å bryte opp tolkningene våre, ved å endre fokuset i intervjuet og intervjueren kan inviteres inn i informantens virkelighet (Moshuus & Eide, 2016). Det meningsbærende ved historiene vil analyseres ved bruk av etnografisk tilnærming. Ved analysearbeidet vil det forsøkes å ta utgangspunkt i subjektive opplevelser for å oppnå en rikere forståelse av det meningsbærende ved informantenes livshistorier (Thagaard, 2011. s.37). Ved denne metoden vil analysearbeidet bestå i å analysere hvordan informantene skaper en forståelige verden for seg selv (Aakvaag, 2012. s.76-77). I *kapittel 7* vil informantenes opplevelser av interaksjoner og de relasjonelle forholdene de har til sine lærere bli presentert. I *kapittel 8* vil funnene bli analysert.

### **4.3 Metodetriangulering**

Ved metodetriangulering, eller flermetodedesign benyttes kvantitative og kvalitative studier kombinert. Denne metoden omfatter derfor to ulike fagtradisjoner som benyttes for å komplimentere hverandre. Ved metoden kan den ene være underordnet eller de to ulike studiene være likestilte (Ringdal, 2014. s.104-111). I denne avhandlingen vil det være den kvantitative studien som veier størst og utgjør hovedfokuset, mens den kvalitative studien vil kunne bidra til å danne en forståelse av forholdene bak de kvantitative funnene. Denne inndelingen blir gjort for å besvare avhandlingens to forskningsspørsmål, disse krever ulik tyngde for å kunne gi en dekkende besvarelse (Grønmo, 2016. s.67-68).

Ved bruk av kvantitativ metode kan en kartlegge fenomen ved bruk av representativt utvalg og besvare forskningsspørsmål som går på om ulike fenomen har en statistisk sammenheng med hverandre og således er generaliserbare (Befring, 2007. s.190-191). Men en kan ikke se hvordan disse fenomenene oppleves for individene og hvorfor de har en statistisk sammenheng. Slike spørsmål kan utforskes videre ved bruk av en kvalitativ metode. Ved kvalitative studier forsøker en å gå i dybden ved intervjuer av enkelt individer for å forstå hva som ligger bak opptredener og tanker hos individene (Grønmo, 2016).

I denne sammenhengen vil metodetriangulering kunne benyttes for å se de statistiske sammenhengende mellom et større antall elevers opplevelser av relasjonen til lærerne og hvordan dette kan påvirke deres tanker om å avslutte studiene. Samtidig vil enkelthistorier fra et meget lite utvalg elever trekkes frem for å forstå hvordan disse relasjonene kan påvirke individets personlige forhold. Dette for å se hvordan anerkjennelsesforholdet til læreren kan oppleves for elven. Ved den kvantitative studien vil en ikke kunne si noe om hvordan forholdet oppleves, og ved den kvalitative studien vil en ikke kunne si at forholdet mellom lærer-elev relasjonen og frafallsrisiko har en statistisk betydning. Derfor vil disse metodene sammen utfylle hverandre og besvare forskningsspørsmålene.

#### 4.3.1 Styrker og svakheter ved kvantitativ og kvalitativ metode

En kan skille mellom kvantitativ og kvalitativ metode ved de ulike egenskapene ved dataene som innsamles og analyseres (Grønmo, 2016. s.22). En av de største forskjellene på kvantitativ og kvalitativ metode omhandler det metodiske opplegget. Kvalitativ metode kan sies å være langt mer fleksibelt. Det metodiske opplegget kan endres underveis på bakgrunn av funn ved datainnsamlingen. Opplegget kan gjerne også tilpasses ulike respondenter. Kvantitativ metode er derimot sterkere strukturert. Denne metoden krever derfor et nøye utarbeidet forarbeide for å sikre at spørsmålene er tilpasset respondentene. Mangler ved survey undersøkelser kan oppstå, men disse kan ikke endres underveis slik som ved kvalitativ metode. Kvalitative studier er i større grad preget av nærhet til det som studeres, mens ved kvantitative studier er det mer preget av avstand, begge deler kan påvirke både vinkling og resultater (Grønmo, 2016. s.145).

### 4.4 Etikk

Tilgang til resultatene til Ungdata er innhentet fra NOVA, med plikt til å overholde taushetsplikt og etiske retningslinjer. Videre vil en sekundæranalyse av datamaterialet fra kvalitative etnografiske intervjuer også medføre like plikter om å følge etiske retningslinjer og taushetsplikt, i tråd med den meldingen som er sendt NSD for dette prosjektet. Tillatelse til bruk av datamateriell fra Ung i Telemark 2015 fra NOVA finnes i vedlegg 1 og tillatelse til bruk av datamateriell fra Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd kan finnes i vedlegg 2.

Etiske vurderinger er en viktig del av forskningen og det profesjonelle vitenskapelige ansvaret (Befring, 2007. s.54). Ved studie av bestemte grupper bør forskeren være bevisst konsekvensene som kan medfølge kategorisering av individer. Ved for eksempel å

kategorisere en gruppe som mer sårbare enn en annen vil dette kanskje kunne oppleves som uriktig og stemplende for den enkelte (Befring, 2007. s.59). Som forsker forpliktes en også til å søke sannheten og overholde de etiske prinsippene som ligger ved dette. Der åpenhet og dokumentasjon er en viktig del av forskningen (Befring, 2007. s.62). Samtidig vil forskerobjektene anonymitet være viktig å overholde.

Etiske retningslinjer ved kvalitativ metode er nærmest de samme som ved kvantitativ metode, men kan omfatte noen ulikheter. Unngåelse av plagiering av tekster er en særlig viktig retningslinje og et krav ved begge metodene som omfatter videre god henvisningsetikk. Korrekt behandling av personopplysninger er lovpålagt gjennom personopplysningsloven og kan være særdeles viktig ved kvalitativ metode. Dette fordi en ofte kan få tilgang på mer nærliggende informasjon om respondenten ved en slik metode. Det er også viktig å informere om rettighetene respondenten har ved samtykke og å overholde regler om konfidensialitet. Videre bør forskeren unngå belastninger og skade, samt beskytte den personlige integritet (Thagaard, 2011. s. 25-28).

Ved denne studien ønskes det å få frem ungdommers egne opplevelser av relasjonen til læreren og hvorvidt denne oppleves som styrkende eller svekkende for ungdommenes trivsel i skolen. Dette er en tematikk som kan oppleves som ubehagelig for den det gjelder og kan derfor kreve særlig forsiktighet i presentasjonen av avhandlingen. Forskning på ungdom krever særlig forsiktighet, da de det gjelder kan være sårbare (Grønmo, 2016).

## 4.5 Validitet

Validitet kan betegnes som datamaterialets gyldighet i henhold til forskningsspørsmålet som blir stilt. Ved en direkte besvarelse av forskningsspørsmål kan validiteten regnes å være høy. Valg av metode og integriteten i undersøkelsesopplegget vil ha relevans for hvor god validiteten blir. Validiteten i studien er videre også avhengig av reliabiliteten i studien (Grønmo, 2016. s.241-242; Ringdal, 2014. s.96).

Det finnes flere former for validitet. Åpenbar validitet vil kunne omfatte både kvantitativ og kvalitativ metode. Ved åpen validitet eller såkalt *face validity* vurderes åpenbare og skjønsmessige trekk ved studien, som viser om studien samsvarer til og gir tillit til forskningsspørsmålet. Validiteten kan videre vurderes noe forskjellig i kvalitative og kvantitative studier (Grønmo, 2016. s.251-252; Ringdal, 2014. s.98).

Ved kvantitative studier kan validitet referere til forholdet mellom teoretiske og

operasjonelle definisjoner av begreper. Teoretiske definisjoner omfatter forskerens hensikt med studien og operasjonelle definisjoner omfatter hva som faktisk blir studert. Denne formen for validitet betegnes som *innholdsvaliditet* (Grønmo, 2016. s.252-253; Ringdal, 2014. s.98).

De overnevnte formene for validitet kan også benyttes for kvalitative studier, men de vil kunne være mindre presise. Kvalitativ metode kan vurderes utfra *pragmatisk validitet*. Dette omfatter i hvilken grad datamaterialet og resultatene danner grunnlag for samfunnsmessige forbedringer. Dette kan gjelde forskningens konkrete forslag til forbedring av fenomener i samfunnet utfra funnene som studeres (Grønmo, 2016. s.256-257). Videre vil *begrepsvaliditet* kunne være relevant for å analysere grad av samsvar mellom de benyttede begrepene i studien og det som ønskes målt (Ringdal, 2014. s.98).

Validitet i både den kvantitative og den kvalitative delen av undersøkelsen vil bli forsøkt ivaretatt ved tydelig fokus på å løse forskningsspørsmålene gjennom hele avhandlingen. Dette fordi direkte besvarelse av forskningsspørsmålene kan styrke validiteten. Validiteten i studien er videre også avhengig av reliabiliteten i studien (Grønmo, 2016. s.241-242; Ringdal, 2014. s.96).

## 4.6 Reliabilitet

Reliabilitet viser til hvor pålitelig datamaterialet er. Reliabilitet kan defineres som grad av samsvar mellom samme undersøkelsesopplegg og like fenomener med forskjellige innsamlede data. Hvis en studie utføres med samme metode som tidligere studier på samme fenomen og får nærliggende eller like funn vil en kunne regne studien for å ha høy grad av reliabilitet. Studier kan for øvrig ha høy reliabilitet, men lav validitet (Grønmo, 2016. s.242-243)

Reliabiliteten i studien forsøkes å ivaretas ved at fortolkningene legger vekt på annen forskning og det teoretiske grunnlaget. Reliabiliteten i den kvantitative delen av avhandlingen kan bli ivaretatt ved funn som samsvarer med annen forskning.

Ved kvantitativ metode kan reliabiliteten ofte utredes på bakgrunn av funksjonen ved måleinstrumentene, og denne metoden kan være lettere å gjenskape. Det kan være problematisk å utrede reliabiliteten ved kvalitative studier ettersom datamaterialet er mindre strukturert. Reliabiliteten ved kvalitativt datamateriale er i større grad være avhenge av forskerens fortolkninger og verdien av disse. Derfor har det blitt diskutert om

begrepet *troverdighet* vil kunne være mer passende (Grønmo, 2016. s.248-249).

Ved den kvalitative studien benyttes kun datamaterialet innsamlet fra to informanter. De vanligste formene for kvalitativ metode er deltagende observasjon og intervju, mens denne studien foregår i en subjekt- til subjekt setting. Samhandlingen kan gjøre at forskeren påvirker forskningsmaterialet, noe som kan svekke reliabiliteten. Intervjuene i denne studien er foretatt av andre forskere. Dette kan påvirke studien ved at observasjoner som kan være viktige kan gå tapt. Samtidig kan det også bidra til å styrke reliabiliteten ved at jeg som forsker ikke kan påvirke intervjuobjektet, men det kan allikevel ikke utelukkes en viss grad av påvirkning fra den som har utført intervjuet. Fortolkningene i denne delen av avhandlingen bør legge særlig vekt på annen forskning og teoretisk grunnlag for å styrke reliabiliteten.

Ved kvantitativ metode benyttes oftest survey. Dette omfatter at metoden baserer seg på en viss distanse mellom forsker og subjekt, som kan medføre misoppfatninger av studiens intensjon og forståelsen av spørsmålene som stilles, noe som kan svekke både validiteten og reliabiliteten (Thagaard, 2011. s.19).

## **4.7 Frafall i undersøkelsen**

Frafallet I undersøkelsen er relativt lavt sammenlignet med andre studier. Det vil måtte foreligge et frafall nærmere 30 prosentpoeng for å påvirke representativiteten i særlig grad (Ringdal, 2014. s.156). Ved variabelen frafallsrisiko er det kun 1 prosentpoeng som ikke har besvart spørsmålet i den kvantitative studien.

## **4.8 Generalisering**

Ved generalisering konkluderes det med at resultatene fra utvalget også vil kunne gjelde for populasjonen som utvalget er trukket fra (Johannessen, et al., 2011). Dette er først og fremst gjeldende der studien operer med et statistisk utvalg som vil kunne være representativt for den aktuelle populasjonen. Da vil en si at det foreligger en mulighet for statistisk generalisering. Denne studien regnes imidlertid for å benytte et populasjonsutvalg. Ved populasjonsutvalg vil det strengt tatt ikke være nødvendig å foreta en formell generaliseringsprosedyre, i og med at kjennetegn man finner i ”utvalget” i realiteten finnes i den populasjonen som studeres. Av denne grunn foreligger det formelt sett lite behov for signifikanstesting av resultatene, men dette vil her bli foretatt likevel,

både fordi det er sedvane, og fordi informasjonen om alle yrkesfagelever i Telemark ikke foreligger.

Ved bruk av kvalitativ metode vil det ikke foreligge muligheter for en statistisk generalisering. I forbindelse med kvalitativ metode vil en heller snakke om en teoretisk generalisering. Dette fordi det tas utgangspunkt i en teoretisk forståelse av samfunnsforholdene. Ved teoretisk generalisering foretas det ikke et tilfeldig utvalg, men et strategisk utvalg for å finne de historiene som er mest relevante og interessante for fenomenet som skal undersøkes (Grønmo, 2016. s.97-106).

## 4.9 Variabler og operasjonalisering

I litteraturgjennomgangen over har jeg vist at mange ulike faktorer kan øke frafallsrisikoen (Overland & Nordahl, 2013. s.143-146; Hernes, 2010. s.10-13; Markussen, et al., 2011. s.227-229). Her vil den avhengige variabelen frafallsrisiko omfatte de av elevene på yrkesrettede utdannings programmer som besvarte spørsmålet om de hadde hatt tanker om å slutte på videregående. Videre velger jeg å rette et særlig fokus på lærerrelasjoner grunnet dualiteten denne relasjonen representerer. Læreren innehar en rolle som vil kunne ha betydning for elevenes mulighet til å lykkes med sine skolefaglige prestasjoner og samtidig kan lærerens motiverende rolle påvirke elevene til å fortsette tiltros for utfordringene som presenteres. Nedenfor presenterer jeg flere ulike indikatorer for elevenes lærerrelasjoner, som da utgjør de viktigste uavhengige variablene i den kvantitative studien. I tillegg vil jeg undersøke hvordan frafallsrisiko også kan ha sammenheng med forelderrelasjoner og jevnalderrelasjoner. I den multivariate undersøkelsen vil disse variablene trekkes inn i egne modeller slik at jeg både får undersøkt betydningen av lærerrelasjoner uavhengig av hvordan elevenes foreldre- og jevnalderrelasjoner er, samtidig som jeg også får fram betydningen av disse for frafallsrisiko. I tillegg vil jeg kontrollere for elevenes skulking, kjønn og sosioøkonomiske bakgrunn.

### 4.9.1 Operasjonalisering av frafallsrisiko

De spørsmålene som blir benyttet som både avhengig og uavhengige variabler er gjennomgående tilknyttet elevenes egne opplevelser av forholdene og har således et indre perspektiv på elevenes egne tanker. Indikatoren for den avhengige variabelen frafallsrisiko vises her i *Tabell 1*. Spørsmålet omhandlende tanker om å slutte på videregående vil bli benyttet som indikator for andelen unge på yrkesrettede

utdanningsprogrammer på videregående som kan sies å ha en risiko for å komme i frafallsposisjon. Definisjonen av frafallsrisiko vil avgrenses til å omfatte gjeldende spørsmål fordi dette spørsmålet kan regnes å tydeligst fremstille elevenes egne tanker om sin egen frafallsrisiko.

Den avhengige variabelen Frafallsrisiko omfatter de av elevene på yrkesrettede utdanningsprogrammer som besvarte spørsmålet om de hadde hatt tanker om å slutte på videregående, og frafallsrisiko operasjonaliseres ved at jeg lager en kategori bestående av dem som svarte ”ja, men sjeldent”, ”ja, av og til” og ”ja, ofte.

Spørsmålet ”tanker om å slutte på videregående” gir ikke klart bilde av hvilke elever som kommer til å slutte, men indikerer i stedet at dette er et tema de ofte har tanker rundt. Selv om også andre spørsmål i undersøkelsen kan benyttes til å kartlegge ulike aspekter av frafallsrisiko vil de ikke kunne sees direkte i sammenheng med denne risikoen, men kun være indikatorer på kjennetegn som har en kjent forbindelse med frafall. Ytre faktorer som kan sees i sammenheng med frafallsrisiko omfatter blant annet skulking, kjønn, sosioøkonomiske bakgrunn, eller tidligere karakterer. Alle disse faktorene kan være usikre indikatorer på frafallsrisiko, men det er kun spørsmålet tilknyttet elevenes egne tanker som kan representere dimensjonene ved elevenes egne opplevelser av sin situasjon.

En alternativ variabel som kunne blitt benyttet er spørsmålet ”Tror du at du kommer til å gjennomføre videregående?”. Dette spørsmålet kan ses som en indikator på framtidssikter og håp om fremtiden og velges å ikke benyttes fordi frafallsrisikoen her avgrenses til tanker elevene har om sin situasjon i nåtid.

I *Tabell 1* blir besvarelser av spørsmålet ”tanker om å slutte” besvart med ”vil ikke svare” ikke bli regnet med, da disse besvarelsene ikke er relevante for å indikere frafallsrisiko. dette utgjør i alt 27 og 3%(*tabell 11*) av elevene som besvarte spørsmålet. Besvarelsene ”Ja, men sjeldent”, ”Ja, av og til” og ”Ja, ofte” blir sammenslått til verdien 1 for ”har tanker om å slutte” i variabelen for frafallsrisiko i den logistiske regresjonsanalysen senere i oppgaven.

*Tabell 1 viser inndelingen for frafallsrisiko til regresjonsanalysen.*

<i>Teoretisk begrep</i>	<i>Variabler</i>	<i>Spørsmålsformulering</i>	<i>Verdier</i>	<i>Operasjonalisering i regresjonsanalysen</i>
-------------------------	------------------	-----------------------------	----------------	--

Tabell 2  
viser den

<i>Frafallsrisiko</i>	<i>Tanker om å slutte</i>	Har du i løpet av dette året hatt tanker om å slutte på videregående?	1. Ja, ofte 2. Ja, av og til 3. Ja, men sjeldent 4. Nei, aldri	1. Tanker om å slutte 30% 0. Ikke tanker om å slutte 70%
-----------------------	---------------------------	---	---	---

opprinnelige frekvensfordelingen i utvalget for den avhengige variabelen ”tanker om å slutte på videregående”.

	<i>Totalt</i>	<i>Prosent</i>
<i>Nei, aldri</i>	650	71%
<i>Ja, men sjelden</i>	159	17%
<i>Ja, av og til</i>	57	6%
<i>Ja, ofte</i>	49	5%
<i>Totalt</i>	915	100%

Nettoutvalget i analysen vil altså bestå av de 915 personene som har besvart spørsmålet ”tanker om å slutte på videregående” med besvarelsene ”nei, aldri”, ”ja, men sjeldent”, ”ja, av og til” og ”ja, ofte”.

#### 4.9.2 Operasjonalisering av lærerrelasjoner

Besvarelser på spørsmålene ”Tilbakemeldingene jeg får fra lærerne er vanligvis forståelige”, ”Lærerne mine bryr seg om meg” og ”Hatt en voldsom krangel med en lærer (de siste 12 månedene)” vil bli benyttet som uavhengige variabler som representerer indikatoren lærerrelasjoner. Tabell 3 viser operasjonaliseringen av lærerrelasjoner. Jeg velger å gjøre alle de tre variablene om til dummyvariabler, dette betyr at hver av dem har kun to verdier ”0” og ”1”. Ved denne sammenslåingen mistes noe informasjon og variasjon i besvarelsene, men dette vil gjøre analysen mer oversiktlig. Videre vil dette bli benyttet i regresjonsanalysen.

Indikatorer for lærerrelasjoner vises her i Tabell 3.

<i>Teoretisk begrep</i>	<i>Variabler</i>	<i>Spørsmålsformulering</i>	<i>Verdier</i>	<i>Operasjonalisering i regresjonsanalysen</i>
-------------------------	------------------	-----------------------------	----------------	--



				og sammenslåing av variabler
<i>Lærerrelasjon</i>	<i>Forståelig tilbakemelding</i>	Hvordan stemmer disse utsagnene med det du selv mener? - Tilbakemeldingene jeg får fra lærerne er vanligvis forståelige	1.Stemmer svært dårlig 2.Stemmer ganske dårlig 3.Stemmer ganske godt 4.Stemmer svært godt	1.Uforståelig tilbakemelding- lærer 15% 0.Forståelig tilbakemelding- lærer 85%
<i>Lærerrelasjon</i>	<i>Lærer bryr seg</i>	Er du enig eller uenig i følgende utsagn om hvordan du har det på skolen? - Lærerne mine bryr seg om meg	1.Helt uenig 2.Litt uenig 3.Litt enig 4.Helt enig	1.Uenig 11% 0.Enig 89%
<i>Lærerrelasjon</i>	<i>Lærerkrangel</i>	Har du gjort eller opplevd noe av dette det siste året (de siste 12 månedene)? - Hatt en voldsom krangel med en lærer	1.11 ganger eller mer 2.2-5 ganger 3.1 gang 4.Ingen	1.1 gang eller flere 84% 0. Ingen 16%

#### 4.10 Kontrollvariabler

Forholdet mellom den avhengige variabelen *fracfallsrisiko* og de tre uavhengige variablene for lærerrelasjoner vil bli kontrollert mot flere kontrollvariabler for å undersøke om eventuelle sammenhenger mellom lærerrelasjoner og *fracfallsrisiko* eventuelt kanskje skyldes andre, bakenforliggende forhold. Disse forholdene vil i denne sammenhengen operasjonaliseres med foreldrerelasjoner og jevnalderrelasjoner. Videre vil også skulking, kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn bli undersøkt fordi disse faktorene har en kjent og etablert sammenheng med *fracfallsrisiko*.

Disse kontrollvariablene benyttes for å sjekke om eventuelle sammenhenger mellom lærerrelasjoner og *fracfallsrisiko* egentlig kan skyldes andre forhold, med andre om de er spuriøse og skaper illusjonen av falske sammenhenger.

#### 4.10.1 Forelderrelasjon

Indikatorer for forelderrelasjoner vises her i Tabell 4.

<i>Teoretisk begrep</i>	<i>Variabler</i>	<i>Spørsmålsformulering</i>	<i>Verdier</i>	<i>Operasjonalisering i regresjonsanalysen og sammenslåing av variabler</i>
Forelderrelasjon	Kranglet med foreldre	Her kommer noen utsagn om hvordan du vil beskrive forholdet ditt til foreldrene dine. - Jeg krangler ofte med foreldrene mine	1. Passer svært godt	1. Krangel med forelder  23%
			2. Passer ganske godt	
Forelderrelasjon	Hemmelig fritid for foreldre	Her kommer noen utsagn om hvordan du vil beskrive forholdet ditt til foreldrene dine. - Jeg forsøker å holde mesteparten av fritida mi skjult for foreldrene mine	3. Passer ganske dårlig	0. Ikke krangel med forelder  77%
			4. Passer svært dårlig	
			1. Passer svært godt	1. Hemmelig for forelder  14%
			2. Passer ganske godt	
			3. Passer ganske dårlig	0. Ikke hemmelig for forelder  86%
			4. Passer svært dårlig	

#### 4.10.2 Jevnaldersrelasjon

Operasjonaliseringen av kontrollvariabelen jevnaldersrelasjoner vises her i Tabell 5.

<i>Teoretisk begrep</i>	<i>Variabler</i>	<i>Spørsmålsformulering</i>	<i>Verdier</i>	<i>Operasjonalisering i regresjonsanalysen og sammenslåing av variabler</i>
Jevnaldersrelasjon	Passer ikke inn	Er du enig eller uenig i følgende utsagn om hvordan du har det på skolen? - Jeg føler at jeg passer inn blant elevene på skolen	1. Helt uenig	1. Passer ikke inn-jevnalders 85%
			2. Litt uenig	
			3. Litt enig	0. Passer inn-jevnalders 15%
			4. Helt enig	

Jevnaldersrelasjon	Ikke venn	Har du minst én venn som du kan stole fullstendig på og kan betro deg til om alt mulig?	1. Har ingen jeg vil kalle venn	1. Har ikke venn 10%
			2. Det tror jeg ikke	
Jevnaldersrelasjon	Blir mobbet	Blir du selv utsatt for plaging, trusler eller utfrysing av andre unge på skolen eller i fritida?	3. Ja, det tror jeg	0. Har venn 90%
			4. Ja, helt sikkert	
Jevnaldersrelasjon	Blir mobbet	Blir du selv utsatt for plaging, trusler eller utfrysing av andre unge på skolen eller i fritida?	1. Ja, flere ganger i uka	1. Blir mobbet 10%
			2. Ja, omtrent en gang i uka	
Jevnaldersrelasjon	Blir mobbet	Blir du selv utsatt for plaging, trusler eller utfrysing av andre unge på skolen eller i fritida?	3. Ja, omtrent hver 14 dag	0. Blir ikke mobbet 90%
			4. Ja, omtrent en gang i måneden	
Jevnaldersrelasjon	Blir mobbet	Blir du selv utsatt for plaging, trusler eller utfrysing av andre unge på skolen eller i fritida?	5. Nesten aldri	0. Blir ikke mobbet 90%
			6. Aldri	

#### 4.10.3 Skulking

Skulking vil utgjøre en av kontrollvariablene i analysen. Denne kodes som dummyvariabel. Skulking blir her definert ved spørsmålet ”Har du gjort eller opplevd noe av dette det siste året (de siste 12 månedene)? - Skulka skolen”. Besvarelsene "2-5 ganger", "6-10 ganger" og "11 ganger, eller mer" blir her omkodet til 1. Besvarelsene "1 gang" og "Ingen" blir kodet til 0. Dette spørsmålet er valgt ettersom det er det eneste spørsmålet i undersøkelsen som ikke også omfatter andre former for fravær, slik som sykdom.

#### 4.10.4 Kjønn

Kjønn vil utgjøre en av kontrollvariablene i analysen. Denne kodes som dummyvariabel. Besvarelsene "gutt" kodes på spørsmålet om kjønn til 1. Besvarelsen ”jente” kodes på undersøkelsen til 0.

#### 4.10.5 Sosioøkonomisk bakgrunn

Sosioøkonomisk bakgrunn vil utgjøre en av kontrollvariablene i analysen. Denne kodes som dummyvariabel. For å operasjonalisere denne variabelen benyttes spørsmålet ”Har familien din hatt god eller dårlig råd/økonomi de siste to årene?”. dette spørsmålet

omhandler elevenes subjektive opplevelse av om familien har hatt god eller dårlig råd og går således i tråd med de andre spørsmålene som er valgt ut. Variabelen kodes som en dummyvariabel. Besvarelsene "Vi har hatt dårlig råd hele tiden" og "Vi har stort sett hatt dårlig råd" kodes til 1, mens besvarelsene "Vi har hatt god råd hele tiden", "Vi har stort sett hatt god råd" og "Vi har verken hatt god råd eller dårlig råd" kodes til 0.

#### **4.11 Andre mulige forskningsområder**

I denne masteravhandling kontrolleres det for mulige bakenforliggende variabler som potensielt kan forklare sammenhengen mellom frafallsrisiko og lærerrelasjoner, men det kan også finnes andre sammenhenger som det her ikke kontrolleres for i analysene, for eksempel betydningen av personlige interesser hos eleven og hvordan skolen ikke nødvendigvis er en treffende sjablong for alle elevene i skolen. Eller tidlige skolefaglige prestasjoner som har vært et aspekt som blir tilknyttet frafallsrisikoen. Dette er interessante forhold som bør utforskes ytterligere, men som ligger utenfor denne avhandlingens rammer.

## 5 Analyse del 1 – bivariate sammenhenger

Det første forskningsspørsmålet omhandler hvordan elever på yrkesrettede utdanningsprogrammer på videregående skoler i Telemark opplever forholdet til lærerne på skolen, og om dette har sammenheng med frafallsrisiko. Her starter jeg med å beskrive lærerrelasjonene i lys av ulike forhold som kan være viktige jamfør modellen min. Her blir lærerrelasjoner altså benyttet som avhengig variabler, analysert mot de uavhengige variablene foreldrerelasjoner, jevnalderrelasjoner, kjønn, skulking og sosioøkonomisk bakgrunn. Jeg starter med variablene som viser om elevene opplever at lærerne ikke bryr seg om dem. Deretter tar jeg for meg de øvrige lærerdimensjonene, opplevelsen av uforståelige tilbakemeldinger fra lærere og krangel med lærere.

### 5.1 Lærerrelasjoner etter kontrollvariablene

I *Tabell 6* viser jeg hvordan de tre variablene for lærerrelasjoner varierer i forhold til alle de uavhengige variablene. Jeg presenterer andelen som har det som kan kalles negative lærerrelasjoner innenfor grupper. For noen av kryssningene mellom lærerrelasjoner og de ulike bakgrunnsvariablene blir antallet elever i enkelte av gruppene færre enn 25. Det knytter seg derfor stor usikkerhet til beregninger på bakgrunn av så få enheter. Når antallet er mindre enn 25 pleier man vanligvis ikke å beregne prosent (Kristiansen, 2008, s. 180). Jeg har derfor valgt å holde tilbake disse fordelingene. De resultatene som har for små utvalg, eller som ikke viser signifikante sammenhenger vil ikke bli trukket frem videre.

*Tabell 6 Andelen elever med dårlige lærerrelasjoner etter, dårlige forelderrelasjoner, jevnalderrelasjoner, kjønn, skoleskulk og sosioøkonomisk bakgrunn. Prosent.*

	<i>Andelen som mener at tilbakemeldinger ikke er forståelige</i>	<i>Andelens om føler at læreren ikke bryr seg</i>	<i>Andelen som krangler mye med læreren</i>
<i>Foreldrerelasjoner</i>			
<i>Skjult fritid</i>	23%	17%	
<i>Ikke skjult fritid</i>	14%	9%	15%
<i>I alt</i>	15%	11%	15%
<i>X<sup>2</sup> og p-verdi</i>	5,73*	10,69**	0,96 <sup>NS</sup>
<i>N=854</i>			

<i>Krangel med foreldre</i>	21%	17%	24%
<i>Ikke krangel</i>	13%	9%	13%
<i>I alt</i>	15%	11%	15%
<i>X2 og p-verdi</i>	7,42**	10,69**	15,62****

N=848

#### *Jevnalderrelasjoner*

<i>Ikke venn</i>			
<i>Har venn</i>	15%	10%	16%
<i>I alt</i>	15%	11	16%
<i>X2 og p-verdi</i>	0,06 <sup>NS</sup>	2,3 <sup>NS</sup>	0,11 <sup>NS</sup>

N=856

<i>Passer ikke inn</i>	21%	24%	24%
<i>Passer inne</i>	14%	8%	14%
<i>I alt</i>	15%	11%	16%
<i>X2 og p-verdi</i>	3,71 <sup>NS</sup>	29,98****	7,79**

N=863

<i>Blir mobbet</i>		25%	
<i>Blir ikke mobbet</i>	15%	9%	15%
<i>I alt</i>	15%	11%	16%
<i>X2 og p-verdi</i>	3,92*	18,61****	8,42**

N=862

#### *Kjønn*

<i>Gutter</i>	13%	8%	13%
<i>Jenter</i>	18%	14%	19%
<i>I alt</i>	15%	10%	15%
<i>X2 og p-verdi</i>	3,42 <sup>NS</sup>	5,84*	6,01*

N=815

#### *Skulk*

<i>Skulket</i>	25%	18%	28%
<i>Ikke skulket</i>	12%	8%	11%
<i>I alt</i>	15%	10%	15%
<i>X2 og p-verdi</i>	19,76****	16,38****	32,63****

N=859			
Sosio- økonomisk bakgrunn			
<i>Lav søs</i>	24%	24%	26%
<i>Høy/middels søs</i>	14%	9%	14%
<i>I alt</i>	15%	10%	15%
<i>X2 og p-verdi</i>	5,66*	20,24***	9,12**

N=855

\* p<0.05. \*\* p<0.01. \*\*\* p<0.001. NS = ikke signifikante forskjeller

### 5.1.1 Lærere bryr seg ikke

Andelen som opplever at *lærere ikke bryr seg* om dem er høyere blant dem som *holder fritiden sin skjult for sine foreldre* (17%), eller som *krangler med sine foreldre* (17%), enn mot de som *ikke holder fritiden sin skjult* (9%), eller *ikke krangler med sine foreldre* (9%). Likedan er andelen med denne typen *dårlige lærerrelasjoner* høyere blant dem som opplever å *ikke passe inn på skolen* (24%), og blant dem som opplever å *bli mobbet* (25%). Videre ser vi at andelen blant *gutter* er lavere (8%), enn blant *jenter* (14%). Andelen som opplever at *lærerne ikke bryr seg* er også høyere blant dem som har *skulket skolen* (18%), sammenlignet med dem som *ikke har skulket skolen* (8%), og blant dem som har *lav sosioøkonomisk bakgrunn* (24%), sammenlignet med gruppen som har *høy, eller middels sosioøkonomisk bakgrunn* (9%).

### 5.1.2 Krangel med lærer

Andelen elever som opplever å ha hatt *en voldsom krangel med en lærer* er høyere blant dem som *har kranglet med sine foreldre* (24%), sammenlignet med dem som *ikke har kranglet med sine foreldre* (13%). Andelen er også høyere blant dem som opplever å *ikke passe inn på skolen* (24%), mot de som opplever å *passe inn* (14%). Videre ser vi at andelen blant *gutter* er lavere (13%), sammenlignet med blant *jenter* (19%). Det er også høyere andel som *krangler mye med lærerne* blant denne gruppen som *har skulket skolen* (28%), mot de som *ikke har skulket skolen* (15%), og blant dem som har *lav sosioøkonomisk bakgrunn* (26%).

### 5.1.3 Uforståelige tilbakemelding fra lærer

Tabellen viser at andelen som opplever å *ikke få forståelige tilbakemeldinger fra lærere* er høyere blant de elevene som *holder fritiden skjult for sine foreldre* (23%), enn for de

som *ikke holder fritiden sin skjult* (14%). Andelen blant denne gruppen er også høyere blant de som *har kranglet med sine foreldre* (21%), sammenlignet med de som *ikke har kranglet med sine foreldre* (13%). Videre ser vi at andelen er høyere blant de som *har skulket skolen* (25%), enn blant de som *ikke har skulket skolen* (12%) og vi ser at andelen som opplever å *ikke få forståelige tilbakemeldinger fra lærer* også er høyere blant dem med *lavere sosioøkonomisk bakgrunn* (24%) enn de med *høy, eller middels sosioøkonomisk bakgrunn* (14%). *Kjønn* ser ikke ut til å ha sammenheng med opplevelsen av *uforståelige tilbakemeldinger fra lærer*. Dette vises med *gutter* (13%) sammenlignet med *jenter* (18%). Videre har de tre variablene for *jevnalderrelasjoner*, enten for lite utvalg, eller ikke sammenheng med *uforståelige tilbakemeldinger fra lærer*.

## 5.2 Frafallsrisiko og opplevelsen av at lærerne bryr seg

Tematikken belyses gjennom en krysstabell som viser variasjoner i besvarelsene når det gjelder tanker om å slutte avhengig av elevenes opplevelse av om lærerne bryr seg eller ikke.

Tabell 7 Andelen elever med tanker om å slutte på videregående etter lærerrelasjon: om lærer bryr seg/Lærer bryr seg ikke. Prosent. Telemark: N =910

	Lærere bryr seg ikke	Lærere bryr seg	Totalt
<i>Ja, ofte</i>	21%	3%	48
<i>Ja, av og til</i>	8%	6%	57
<i>Ja, men sjeldent</i>	27%	16%	159
<i>Nei, aldri</i>	44%	74%	646
<i>Totalt</i>	100%	100%	910

$X^2 = 65.42, DF=3, p=***$

Tabellen viser at omfanget av å ha *tanke om å slutte* på videregående varierer med om ungdommene opplever at *lærerne bryr seg* om dem. Andelen som *ofte* har tanker om å slutte på videregående er mye høyere blant de som opplever at *lærerne ikke bryr seg* om dem enn blant dem som sier de har *lærere som bryr seg*.

Testobservator Pearson Chi-Square er signifikant på 99 % - nivå, p-verdien er under 0,000 og viser altså til en signifikant statistisk sammenheng mellom variablene. Analysene viser



altså en positiv sammenheng mellom *tanker om å slutte* på videregående og opplevelsen av at *lærerne ikke bryr seg* om elevene.

### 5.3 Frafallsrisiko og krangel med lærere

Tematikken rundt frafallsrisiko og atferdsproblemer belyses gjennom en krysstabell over andeler med frafallsrisiko blant dem som opplever å ha kranglet med en lærer og blant dem som ikke gjør det.

Tabell 8 Andelen elever med tanker om å slutte på videregående etter kranglet med læreren. Prosent.  $N = 910$

	Kranglet med lærer	Ikke kranglet med lærer	Totalt
<i>Ja, ofte</i>	10%	4%	48
<i>Ja, av og til</i>	11%	6%	57
<i>Ja, men sjeldent</i>	28%	15%	158
<i>Nei, aldri</i>	51%	75%	647
<i>Totalt</i>	100%	100%	910

$\chi^2 = 32.16$ ,  $DF = 3$ ,  $P = ***$

Tabellen viser at omfanget av å ha *tanker om å slutte* på videregående varierer med *lærerkrangling* de siste 12 månedene. Andelen som har hatt *tanker om å slutte* på videregående er høyere blant de som har *kranglet med en lærerne* (10%), og lavere blant de som *ikke har kranglet med læreren* (4%). Andelen som *aldri har tanker om å slutte* er 24 prosentpoeng høyere i gruppen som opplever å *ikke ha kranglet med en lærer*.

Korrelasjonsmålet Pearson Chi-Square viser signifikans på 0,000 og viser en signifikant sammenheng mellom variablene. Analysene viser altså en positiv sammenheng mellom *tanker om å slutte* på videregående og opplevelsen av å ha *kranglet med en lærer*.

### 5.4 Frafallsrisiko og forståelige tilbakemeldinger fra lærere

Frafallsrisiko belyses videre gjennom en krysstabell over andeler med frafallsrisiko i ulike grupper etter om de opplever å få forståelige tilbakemeldinger fra sine lærere.

Tabell 9 Andelen elever med tanker om å slutte på videregående etter tilbakemeldinger. Prosent.  $N = 872$

	<i>Uforståelige tilbakemeldinger</i>	<i>Forståelige tilbakemeldinger</i>	<i>Totalt</i>
<i>Ja, ofte</i>	13%	4%	46
<i>Ja, av og til</i>	8%	6%	54
<i>Ja, men sjeldent</i>	24%	16%	153
<i>Nei, aldri</i>	56%	74%	619
<i>Totalt</i>	100%	100%	872

,  $\chi^2 = 25.55$ ,  $DF=3$ ,  $p=***$

Tabellen viser at omfanget av *tanker om å slutte* på videregående varierer med i hvilken grad ungdommene opplever å få *uforståelige tilbakemeldinger fra sine lærere*. Andelen som har *tanker om å slutte* på videregående er høyere blant de som opplever at *lærerne ikke gir dem forståelige tilbakemeldinger*. Andelen som *ofte har tanker om å slutte* på videregående er 9 prosentpoeng høyere i gruppen som opplever å ikke få *forståelige tilbakemeldinger fra sine lærere* sammenlignet med de som *opplever å få forståelige tilbakemeldinger*.

Korrelasjonsmålet Pearson Chi-Square viser signifikans på 0,000 og viser en signifikant sammenheng mellom variablene. Analysene viser altså en positiv sammenheng mellom *Tanker om å slutte* på videregående og opplevelsen av å få *uforståelige tilbakemeldinger fra sine lærere*.

## 5.5 Sammenhenger mellom variablene

Elevene med frafallsrisiko slik jeg har operasjonalisert det representerer et mindretall i forhold til elevene som ikke har frafallsrisiko: 30% oppgir at de har slike tanker *ofte, av og til, eller sjeldent*. Ved de tre variablene for lærerrelasjoner ser vi en sammenheng ved variabelen for frafallsrisiko slik jeg har operasjonalisert variablene i denne avhandlingen. Opplevelsen elevene har av om *læreren ikke bryr seg* har den sterkeste sammenhengen med *frafallsrisiko* av de tre variablene for lærerrelasjoner jeg analyserer. I tabell 6 ser vi en særlig sammenheng mellom det å oppleve at *lærerne ikke bryr seg* og det å oppleve å *ikke passe inn* på skolen, eller å oppleve å *bli mobbet*. Dette kan indikere en ytterlig dimensjon av forholdet mellom betydningen av lærerrelasjoner og jevnalderrelasjoner. Videre ser vi at andelen elevene som har opplevd å *krangle med en lærer*, eller at *lærere ikke bryr seg* er høyere blant de som også har *skulket skolen*. I kapittel 6 vil det bli benyttet en multivariat logistisk regresjonsanalyse for å se på hvordan sammenhengene mellom

lærerrelasjoner og frafallsrisiko fremtrer når jeg også kontrollerer for andre forhold. Disse funnet vil bli trukket frem videre i *kapittel 7* og *8*.

## 6 Regresjonsanalyse

I foregående kapittel ble frafallsrisiko analysert for samvariasjon oppimot lærerrelasjoner blant elever på yrkesrettede utdanningsprogrammer i Telemark. Dette dannet grunnlaget for det videre analytiske arbeidet i oppgaven og besvarte forskningsspørsmål 1, omhandlende elever på yrkesrettet videregående skole i Telemark sine opplevelser av forholdet til lærerne på skolen, og hvordan denne relasjonen kan ha innvirkning på med deres frafallsrisiko.

Ved hjelp av regresjonsanalyse vil betydningen av jevnalderrelasjoner og forelderrelasjoner for elevenes frafallsrisiko undersøkes. Hensikten med å analysere betydningen av andre relasjonelle forhold for elevene er å undersøke hvorvidt sannsynligheten for frafallsrisiko, endres dersom det tas hensyn til andre relasjonelle forhold. Dette gir grunnlag for en grundigere besvarelse av oppgavens første forskningsspørsmål.

### 6.1 Logistisk regresjon

Her vil multivariat logistisk regresjonsanalyse benyttes. Ved denne metoden kan sannsynligheter og effekter av en variabel på en annen predikeres. Dette gjøres ved å kode verdiene på variablene som undersøkes til 1 og de verdiene på variablene som ikke undersøkes til 0, som vist i *kapittel 4*. Her måles sannsynligheten for verdien 1 på variabelen frafallsrisiko samtidig med verdien 1 på variablene lærerrelasjoner. Den avhengige variabelen frafallsrisiko er operasjonalisert med kun to verdier. De som ikke opplever frafallsrisiko vil bli kategorisert som "0" og de som opplever frafallsrisiko vil bli kategorisert som "1". Det vil ikke bli benyttet lineær regresjon da denne metoden benyttes ved avhengige variabler som kan rangeres og ved minimum fem verdier per variabel (Johannessen, 2009. S. 159). Hovedprinsippet ved logistisk regresjon er å undersøke hvor store andeler innenfor definerte grupper som gir sannsynlighet for at fenomenet inntreffer (Ringdal, 2014. S.434; Johannessen, 2009, s. 160). I denne sammenhengen vil det si å undersøke betydningen av ulike former for lærerrelasjoner for sannsynligheten for frafallsrisiko. Det at den logistiske regresjonen også er multivariat betyr at den benyttes for å analysere to eller flere uavhengige variabler (Grønmo, 2016. s.336).

### 6.1.1 Forutsetninger for logistisk regresjon

Det må foreligge tre forutsetninger ved den logistiske regresjonsmodellen for at analysen skal kunne predikere sammenhengen mellom variablene. En forutsetning er at kurven i regresjonen må følge en S-form og dermed beskrive den logistiske funksjonen. Dette blir her ivaretatt ved bruk av dummyvariabler. Men bruk av dummyvariabler kan også medføre at noen frihetsgrader kan falle bort. Observasjonene skal også være uavhengige av hverandre og sammenhengen mellom den avhengige og de uavhengige variablene skal ikke være spuriøse (Skog, 1998, s. 50-54).

### 6.1.2 Utformingen av modellene

I *modell 1* undersøker jeg betydningen av lærerrelasjoner for frafallsrisiko. I *modell 2* vil variablene lærerrelasjoner bli kontrollert for variablene forelderrelasjoner og jevnalderrelasjoner. I *modell 3* vil de ulike relasjonelle variablene til sist bli kontrollert for kjønn, skulking og familieøkonomi. Dette utgjør en hierarkisk logistikk regresjonsanalyse ved at modell 1 utvides i to trinn: først for å undersøke betydningen av andre relasjonelle forhold, og dernest kontrolleres begge disse mot relevante forhold som kan ha betydning for sammenhengen mellom relasjoner og frafallsrisiko.

### 6.1.3 Betydningen av funnene i modellene

Hvis oddsratio (OR) er høyere enn 1, betyr dette at oddsen for å ha tanker om å slutte på skolen er høyere for dem som har den aktuelle verdien (1) på den uavhengige variabelen sammenlignet med dem som har referanseverdien (0) på den samme variabelen. Hvis oddsratio er lavere enn 1 betyr dette at oddsen synker, altså at det er større sannsynlighet for å *ikke* ha tanker om å slutte ved høyere verdier på den uavhengig variabel. Hvis oddsratioen er akkurat 1, betyr dette at det er ingen sammenheng mellom oddsen og den uavhengige variabelen: da er det 50/50 sjanse for at det blir 1 eller 0 på den avhengige variabelen dersom man har 1 på den uavhengige (Tuft, 2000, s. 27).

*Tabell 10 sannsynligheten for frafallsrisiko. Logistisk regresjon. Tre modeller, med lærerrelasjoner, forelderrelasjoner, jevnalderrelasjoner, skulking, kjønn og familiens økonomi. N=773.*

	Modell 1		Modell 2		Modell 3	
	<i>B</i>	<i>OR</i>	<i>B</i>	<i>OR</i>	<i>B</i>	<i>OR</i>
<i>Konstant</i>	-1.23	0.29***	-1.57	0.21***	-1.65	0.19***
<i>Lærere bryr seg ikke (ref.lærer bryr seg)</i>	1.12	3.05***	0.86	2.35**	0.76	2.14**
<i>Krangel med lærer (ref.ikke kranglet)</i>	0.81	2.24***	0.69	1.99**	0.50	1.64*
<i>Uforståelig tilbake-melding (ref. Forståelig tilbakemelding)</i>	0.46	1.60*	0.41	1.50	0.33	1.39
<i>holde skjult for foreldre (ref. ikke skjult)</i>			-0.19	0.82	-0.27	0.77
<i>Foreldrekrangel (ref. Ikke kranglet)</i>			0.81	2.25***	0.65	1.92**
<i>ikke venn (ref.venn)</i>			0.29	1.33	0.29	1.33
<i>passer ikke inn (ref.passer inn)</i>			0.64	1.89**	0.56	1.75*
<i>blir mobbet (ref.blir ikke mobbet)</i>			0.66	1.93*	0.46	1.59
<i>skulket skolen (ref.ikke skulk)</i>					1.17	3.23***
<i>Gutt (ref.jente)</i>					-0.23	0.79
<i>Familie dårlig råd (ref.god/middels god råd)</i>					0.43	1.53
<i>Hosmer &amp; Lemeshow (p-verdi)</i>	0.17(p-verdi)		5.91(p-verdi)		6.26(p-verdi)	
<i>Pseudo R2 (Cox and snell)</i>	0.07		0.11		0.16	
<i>Pseudo R2 (Nagelkerke)</i>	0.09		0.16		0.23	
<i>Omnibus Tests of model coefficientens</i>	51.78***		42.11***		42.00***	

Tabell 10 viser koeffisienten for logit i kolonnen under *B* og oddsraten i kolonnen *OR*. Negative koeffisienter i kolonne *B* angir mindre sannsynlighet for at fenomenet inntreffer, mens positiv koeffisient indikerer at det er større sannsynlighet for at fenomenet inntreffer ved en variabels økning på den uavhengige variabelen. Konstanten viser sannsynligheten for frafallsrisiko dersom elevene har verdien 0 på alle de uavhengige variablene (Johannessen, 2009, s. 163).

## 6.2 Betydningen av resultatene fra modellen

### 6.2.1 Modell 1 Lærerrelasjoner

Regresjonsmodellen viser i *modell 1* i *tabell 10* at elever som opplever at *lærerne ikke bryr seg* om dem, eller som *krangler med lærer* har en statistisk signifikant høyere sannsynlighet for å opptre med *fracfallsrisiko* sammenliknet med elever som opplever at *lærerne bryr seg* om dem eller *ikke krangler med læreren*. Det samme gjelder for elever som opplever *uforståelige tilbakemeldinger fra lærer*, men her er ikke *OR* like høy som de to foregående variablene. Elever med slike dårlige lærerrelasjoner som er undersøkt her, har altså en høyere sannsynlighet for å opptre med *fracfallsrisiko*.

#### Elevenes opplevelse av at lærere ikke bryr seg

Sannsynligheten for å ha *tanker om å slutte* på skolen doubles, dersom eleven opplever at *læreren ikke bryr seg*, sammenlignet med dersom de opplever at *læreren bryr seg*. Funnene i *modell 1* viser også 3,05 ganger større sannsynlighet for å opptre med *fracfallsrisiko* ved opplevelsen av at *lærerne ikke bryr seg*.

#### Krangel med lærer

Opplevelsen elevene har av å *krangle med sine lærere* kan sies å ha signifikant sammenheng med fenomenet *fracfallsrisiko*. Det er 2.24 ganger større sannsynlighet for å opptre med *fracfallsrisiko* ved opplevelsen av å *krangle med lærer*.

#### Uforståelig tilbakemeldinger fra lærere

Opplevelsen elevene har av å få *uforståelige tilbakemeldinger fra sine lærere* kan sies å ha en viss sammenheng med fenomenet *fracfallsrisiko*. Det er 1.6 ganger større sannsynlighet for å opptre med *fracfallsrisiko* ved opplevelsen av å få *uforståelige tilbakemeldinger fra sine lærere*.

### 6.2.2 Modell 2 Foreldrerelasjoner og jevnalderrelasjoner

#### Betydningen for lærerrelasjoner

Når vi tar hensyn til foreldrerelasjoner og jevnalderrelasjoner i *modell 2* så reduseres effekten av lærerrelasjoner. *OR* synker ved de tre variablene for lærerrelasjoner. Reduksjonen gjør seg spesielt gjeldende på variabelen opplevelsen av *uforståelige tilbakemeldinger fra lærer*, hvor variabelen blir insignifikant ved innføringen av

kontrollvariablene. Dette vil si at lærerrelasjonene og betydningen for elevenes frafallsrisiko som vist i *modell 1*, har noe sammenheng med foreldrerelasjoner og jevnalderrelasjoner.

### **Foreldrerelasjoner**

I *modell 2* introduseres variabler for foreldrerelasjoner og jevnalderrelasjoner. Variabelen *holde skjult for foreldre gir* ingen høyere sannsynlighet for *fracfallsrisiko*, mens det å *krangle med foreldre* viser seg å doble sannsynligheten. Elevene som har *kranglet med foreldrene* har 2.25 ganger høyere odds for å oppleve *fracfallsrisiko* enn de som *ikke har kranglet med foreldrene*.

### **Jevnalderrelasjoner**

Ved kontroll for jevnalderrelasjoner kontrolleres det for variablene *ikke ha venn*, *ikke passe inn* og *bli mobbet*. Det å *ikke ha venn* viser ingen signifikant sammenheng med *fracfallsrisiko*. Elevene som opplever å *ikke ha en venn* har 1.33 ganger høyere odds for å oppleve *fracfallsrisiko* enn de som *har minst en venn*. Det å *ikke passe inn* gir her signifikant sammenheng med *fracfallsrisiko*. Elevene som opplever å *ikke passe inn* har 1.89 ganger høyere odds for å oppleve *fracfallsrisiko* enn de som opplever å *passe inn*. Det å *bli mobbet* har også en signifikant sammenheng med *fracfallsrisiko* i *modell 2* og elevene som opplever å *bli mobbet* har 1.93 ganger høyere odds for å oppleve *fracfallsrisiko* enn de som *ikke blir mobbet*.

## **6.2.3 Modell 3 med kontrollvariabler**

### **Betydningen for lærerrelasjoner**

I *modell 3* kontrolleres det for skulking fra skolen, kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn. Introduksjonen av kontrollvariablene i *modell 3* medfører endringer i koeffisientene for nøkkelvariablene. Dette gjør at OR synke ytterligere ved de tre variablene for lærerrelasjoner. Når det gjelder lærerrelasjoner reduseres effekten både fra variablene for *lærere bryr seg* og *krangler med lærer*, men begge er fremdeles signifikante og øker sannsynligheten for *fracfallsrisiko*. Variabelen *uforståelige tilbakemeldinger fra lærer* er fremdeles insignifikant, slik som vi ser i *modell 2*. *Modell 3* viser at de som har opplevelsen av at *lærere ikke bryr seg* har 2,14 ganger større sannsynlighet for å opptre med *fracfallsrisiko*.



## Forelderrelasjoner

Når det gjelder forelderrelasjoner viser modell 3 at å *holde fritiden sin skjult for sine foreldre* fremdeles har insignifikant sammenheng med *fracfallsrisiko*. De som opplever å *krangle med sine foreldre* har 1,92 ganger større sannsynlighet for å opptre med *fracfallsrisiko* i modell 3. Dette vil si at det er noe nedgang i oddsraten, men fremdeles en signifikant sammenheng med fenomenet *fracfallsrisiko*.

## Jevnaldersrelasjoner

Når det gjelder jevnaldersrelasjoner ser vi en nedgang i oddsraten for alle de tre uavhengige variablene som viser jevnaldersrelasjoner. Opplevelsen av å *ikke ha venn* har fremdeles ikke signifikant sammenheng med *fracfallsrisiko*. Opplevelsen av å *ikke passe inn* har fremdeles signifikant sammenheng, men oddsraten viser noe nedgang med 1,75 ganger større sannsynlighet for å opptre med *fracfallsrisiko* i modell 3. Det å oppleve å *bli mobbet* har ikke lengre signifikant sammenheng med *fracfallsrisiko* i modell 3, sammenlignet med modell 2 og de som opplever å *bli mobbet* har i denne modellen 1,59 ganger større sannsynlighet for å opptre med *fracfallsrisiko*.

## Skulk

I modell 3 ser vi at *skulking* har høy signifikant sammenheng med *fracfallsrisiko*. Elevene som *skulker* har 3.23 ganger høyere odds for å også ha *fracfallsrisiko*. *Skulking* kan sees i sammenheng med *fracfallsrisiko*, samtidig kan det også kanskje defineres som en side av samme sak. Av de kontrollvariablene som er inkludert i regresjonsanalysen er *skulking* den av variablene som har den høyeste oddsratioen.

## Kjønn

Kjønn hevdes å ha en større betydning for *fracfall*, dette gjelder særlig gutter (Hernes, 2010). I modell 3 i regresjonsanalysen ser vi imidlertid kun en liten sammenheng med *kjønn* og *fracfallsrisiko*. *Guttene* har 0.79 ganger høyere odds for å opptre med *fracfallsrisiko*, enn *jentene*. Funnene kan indikere at selv om *jentene* også har tanker om å slutte på videregående, så er det *guttene* som oftest slutter (Statistisk sentralbyrå, 2017). Vi kan se i Tabell 22 at andelen *jenter* som har *tanke om å slutte* på videregående er 11% høyere enn *gutter*.

## Sosioøkonomisk bakgrunn

Tabell 3 viser at variabelen for *sosioøkonomisk bakgrunn* ikke har signifikant sammenheng med *fracfallsrisiko*. Elevene som opplever at familien har hatt *dårlig råd* har 1.53 ganger høyere odds for å også opptre med *fracfallsrisiko*. Resultatene fra den logistiske regresjonen kan indikere at det ikke foreligger sammenheng mellom fenomenet *fracfallsrisiko* og *familiens økonomi*. Dette kan skyldes at operasjonaliseringen av sosioøkonomisk bakgrunn ble basert på elevenes subjektive fattigdomsopplevelse og ikke reell fattigdom. Samtidig vil det være sannsynlig at elevenes opplevde fattigdom vil kunne samsvare noe med familiens reelle økonomi, men vi kan allikevel ikke utelukke at spørsmål om familiens økonomi kan oppleves som ubehagelig for eleven å besvare.

### 6.3 Testobservatorer

Gjennom bruk av flere ulike testverktøy får vi informasjon om hvorvidt modellene tilfredsstiller kravene til logistisk regresjon. Testverktøyene *Hosmer & Lemeshow (p-verdi)*, *Pseudo R2 (Cox and Snell)*, *Pseudo R2 (Nagelkerkel)*, *Testobservator -2LL* og *Omnibus Tests of model coefficient's*, gjør det mulig å vurdere ulike aspekter ved kvaliteten i regresjonsanalysen (Eikemo & Clausen, 2017. S.240-246). Ved å ta utgangspunkt i testobservatoren *-2 Log Likelihood (-2LL)* og beregne forskjellen mellom to modeller kan vi finne ut hvor mye den siste modellen forklarer utover nullmodellen (Ringdal, 2014. s.446).

#### 6.3.1 Hosmer & Lemeshow (p-verdi)

Denne testen gir en mulighet til å teste sammenhengene mellom den empiriske fordelingsformen og gjeldende modell. For å kunne si at modellen egner seg som en god tilpasning til data er det ønskelig med en p-verdi som er høyere enn ,05. Hosmer-Lemeshow testen gir *modell 1* en p-verdi på ,92, i *modell 2* en p-verdi på ,32, og i *modell 3* en p-verdi på ,51. Dette indikerer at modellene fungerer rimelig godt for å predikere sammenhengene mellom de ulike variablene og det de er ment å representere (Ringdal, 2014. s. 445-448).

#### 6.3.2 Pseudo R2 (Cox & Snell, Nagelkerke),

Sett i sammenheng viser de to testene at *modell 1* forklarer mellom 7 og 9 % av variasjonen i fenomenet *fracfallsrisiko*. I *modell 2* forklares mellom 11 og 16% av fenomenet ved å inkludere flere variabler om foreldrerelasjoner og jevnalderrelasjoner. I *modell 3* forklares mellom 16 og 23% av variasjonen i fenomenet *fracfallsrisiko*. Dette viser at hver av modellene øker forklaringsgraden.

### 6.3.3 Testobservator -2LL og Omnibus tests of model coefficients

I testen *Omnibus Tests of model coefficients* ser vi differansen mellom -2LL for modeller med og uten uavhengige variabler. -2LL er en kjikvadratfordeling og kan benyttes til å finne ut hvor sannsynlig de observerte resultatene er (Eikemo & Clausen, 2017. S.120). Her viser nullmodellen -2LL på 934.18. Differansen mellom *modell 0* og *modell 1* tilsvarer 51.78. Frihetsgraden mellom *modell 0* og *modell 1* tilsvarer 3, fordi 3 uavhengige variabler legges til. Differansen mellom *modell 0* og *modell 2* tilsvarer 42.10 og frihetsgradene tilsvarer 8. Differansen mellom *modell 0* og *modell 3* tilsvarer 40.00 og frihetsgradene tilsvarer 11. Signifikansnivået for både *modell 1*, *2* og *3* viser 0.000. Dette viser at alle tre modellene som helhet er signifikante (Eikemo og Clausen, 2012, s. 120; Ringdal, 2014. s.445-446).

## 6.4 Oppsummering

Regresjonsanalysen viser at lærerrelasjonen, sett ved opplevelsen av at *lærere ikke bryr seg* fremdeles har signifikant sammenheng med *fracfallsrisiko* kontrollert for de ulike uavhengige variablene i *modell 2* og *modell 3*. *Krangel med lærer* viser også fremdeles signifikant sammenheng med *fracfallsrisiko* i *modell 3*. Dette indikerer at det er forhold ved lærerrelasjonen som kan ha betydning for om elevene med tanker om å slutte på yrkesrettede utdanningsprogrammer på videregående skoler. Videre vises det også signifikant sammenheng mellom *fracfallsrisiko*, *forelderkrangel* og å *ikke passe inn*. I *modell 3* har jevnalderrelasjoner målt ved opplevelsen av å *bli mobbet* ikke lengre signifikant sammenheng med *fracfallsrisiko*. I *modell 3* fremkommer det at det å *skulke skolen* har størst sammenheng med *fracfallsrisiko*. Funnene i analysen vil bli trukket inn i analysearbeidet i *kapittel 8* og i drøftingsdelen i *kapittel 9* i avhandlingen. Videre presenteres avhandlingens besvarelse av forskningsspørsmål 2 ved bruk av kvalitativ analyse.

## 7 Analyse del 2- Kvalitativ innholdsanalyse

Det andre forskningsspørsmålet lyder som sådan: Hvilke lærer opplevelser beskrives av elever med frafallsrisiko? For å besvare dette vil etnografiske intervjuer av to elever med frafallsrisiko på yrkesrettede utdanningsprogrammer i Telemark bli undersøkt. Her vil elevenes egne opplevelser av relasjonen analyseres for å forstå hva som ligger ved denne relasjonen som kan påvirke elevenes frafallsrisiko.

Informanten ”Tor” har blitt intervjuet fire ganger over en periode på fire år og informanten ”Åse” har blitt intervjuet tre ganger på en periode på omlag tre år. Informantene endrer sine livshistorier og det som oppleves som meningsbærende for dem fra de første intervjuene, til de siste intervjuene. Dette kan fortelle oss hvordan de relasjonelle forholdene endres over tid: både hvordan relasjonene elevene hadde til sine lærere da de gikk på skolen, og i ettertid, når elevene tenker tilbake på skoletiden.

Historiene som danner grunnlaget for analysen vil kun gi oss innblikk i deler av elevenes opplevelse av sin virkelighet. Ambisjonen ved denne analysen vil ikke være å fortelle «alt», men å konsentrere analysen rundt noen konkrete elementer. Den første delen av analysen vil omfatte beskrivelser av informantenes livshistorier og deres fortellinger om lærerrelasjonene. Denne delen av analysen vil videre inndeles etter fire kategorier. Den første omfatter lærerrelasjoner. Den andre omfatter erfaringer fra praksisplassene. Den tredje omfatter forholdet mellom lærerrelasjoner og mobbing. Og den fjerde omfatter motivasjon i skolen og forholdet til lærerrelasjoner, den avsluttende kategorien vil videre innlemmes i de tre andre delene av analysen. Denne inndelingen gjøres for å danne et oversiktlig bilde av viktige elementer ved informantenes livshistorier (Nilssen, 2014. kap.5). Den andre og siste delen av analysen vil omhandle mine tolkninger av analysene både eksplisitt og implisitt.

### 7.1 Sentrale elementer ved informantenes livshistorier

Både Tor og Åse forteller om flere forhold som kan ha vært bidragende til å lede dem til en situasjon der de sto i fare for å falle fra i utdannelsen. De har opplevd flere forhold som både kan være beskyttende, men som også kan medføre økt risiko. De har hatt utfordringer med Lærerrelasjoner, men også jevnalderrelasjoner og foreldrerelasjoner, samt faglige vansker og psykiske plager. Samtidig har de også erfart positive lærerrelasjoner, men disse har videre omfattet utfordringer ved lærerutskiftning, eller

mistet kontakt. Videre vil Åse og Tors livshistorier presenteres mer utdypende og separat, og deretter inndeles etter flere elementer ved lærerrelasjonene.

## 7.2 Tors livshistorie

Tor fortalte at han hadde et særlig godt forhold til moren sin og et greit forhold til sine tre eldre søstre. Han hadde lite kontakt med faren sin, som hadde alkoholrelaterte vansker. Han fortalte at stefaren var streng i disiplineringen og kunne også benytte fysisk disiplin. Han opplevde selv at han var så urolig at dette var nødvendig, men uttrykket også at han opplevde det som vanskelig. På skolen var han sjenert og ønsket mest å ikke synes. Han ble mobbet gjennom mesteparten av skolegangen, både fysisk og psykisk. Han hadde flere gode venner som han spilte fotball og innebandy med, men han hadde ikke fortalt vennene om mobbingen og holdt følelsene mye skjult. Han opplevde at lærerne på skolen ikke beskyttet han mot mobbingen og at de forverret den med å presse han til høytlesning. Han har vansker med dysleksi og matematikk, og opplevde at han strever faglig på skolen. Undervisningen blir etter hans oppfatning ikke tilstrekkelig tilpasset hans behov.

### 7.2.1 Tors fortellinger om sine lærerrelasjoner

Tor forteller at han har hatt gode forhold til en av sine lærere i løpet av skolegangen på videregående. Denne læreren sluttet å arbeide på skolen det siste semesteret på tredje året på videregående. Tor opplevde dette som et utfordrende tidspunkt og at undervisningen ble oppstykket, samtidig hadde han vansker med å innrette seg etter flere ulike lærerstiler.

*”Ehh, og noe annet jeg synes var litt dumpt det semesteret der, andre halvåret, er at første halvåret så hadde vi en mattelærer som er den beste mattelæreren jeg har hatt av alle mine år på skolen. Og han skulle på pappaperm andre halvåret på videregående i tredje klasse, og da fikk vi en fersk, en ganske fersk lærer som hadde vært ungdomsskolelærer som skulle videreutdanne seg, og hun var veldig etter skjema eller liksom fulgte boka og.. fulgte kun sitt eget tempo og ikke etter klassens tempo. Og da bare falt karakterene mine. Første halvåret i tredjeklasse så fikk jeg tre på hver eneste prøve, mens i andre termin så fikk jeg kanskje toer på en prøve og så fikk jeg en på resten av prøvene”*

Her fortalte Tor også om hvordan det opplevdes å gå fra å ha gode karakterer til å stryke på prøver. Karakternedgangen kan for Tor se ut til å ha bidratt til å senke motivasjonen i skolen ytterligere.

*”For å være ærlig. For jeg synes jo det er veldig kjedelig, for jeg mista veldig motivasjonen, når jeg har strøket så mange ganger”.*

Tor forteller om denne læreren som sluttet og han opplevde at denne læreren tilpasset undervisningen slik at han forsto den bedre, noe som også gjenspeilet seg i oppnåelsen av bedre karakterer. Her forklarer han hvordan han opplevde undervisningen til denne matematikklæreren:

*”Han har alltid vært veldig opptatt av at man skal, at alle som sliter i et fag eller noe sånt, at det skal være en mulighet da, til å få hjelp”.*

Videre forteller Tor at han opplevde at lærerutskiftning i siste delen av skolegangen var særlig krevende. Han forteller om utskiftninger av lærere i flere fag. Han forteller også om andre elever på skolen som opplevde like vansker som han med denne utskiftningen. Han opplevde at tidspunktet var ugunstig. Dette fordi siste året på videregående opplevdes som særlig sårbart for han.

*”Jeg synes egentlig jo det egentlig er veldig, veldig dumpt at de bytter lærere og sånn. Sånn som i naturfag, det året der så tror jeg at vi hadde fire forskjellige lærere og det gjør det veldig vanskelig. For ingen lærere lærer bort likt, og det er veldig vanskelig at du må bytte, tilpasse deg til hvordan lærerne lærer bort og hvordan de ser på det faglige stoffet og alt sånt. Så iallfall når det siste året så mener jeg at det er veldig viktig at man har kanskje en lærer gjennom faget hele, hele det skoleåret i og med at det er det siste året du går på videregående. Og det er noe jeg synes egentlig er litt dumt, for det var flere i klassen min som, som ikke gjorde det noe bra i matte etter hun kom. Ehh, og jeg tror på påbygg det året der så tror jeg, så tror jeg nesten det var, ja iallfall halvparten av påbygg på Videregående som strøyk i matte”*

Ved den faglige undervisningen i skolen opplevde Tor at lærerne ikke tilstrekkelig tilpasset undervisningen etter hans behov. Han lærte ikke på den måten de formidlet informasjonen på og lærerne viste liten evne til å endre lærerstil. Han hadde vansker med flere fag i skolen og da særlig matematikk. Han opplevde at ekstratid på prøver som tiltak for sin dysleksi hadde liten påvirkning på hans resultater. Han hadde også tilbud om ekstra undervisning og gikk i spesialklasse for matematikk. Disse undervisningstimene ble ofte undervist av ufaglærte vikarer og han følte undervisningen ikke bidro til at han bedret sine resultater. På spørsmål om han har fått noe hjelp i forhold til dysleksien svarer han:

*”Ikke så mye som jeg mener jeg burde hatt. Det har jeg ikke. En sjelden gang fikk jeg være med en lærer, kun meg, fordi hun prøvde å lære meg litt. Ja, ellers fikk jeg ikke særlig hjelp, annet enn at det var en sjelden gang”*

Tor forteller at han har mistenkt at han hadde dyskalkuli i tillegg til dysleksi, noe også lærere på skolen mistenkte at han hadde. Dette ble han ikke utredet for før han hadde sluttet på skolen, da han selv oppsøkte PP-tjenesten. På spørsmål om han har fått noe hjelp med matematikken svarer han:

*”jeg har vel fått hjelp til det. Men jeg synes ikke jeg har fått nok der heller. Jeg fikk mer hjelp til matte for eksempel enn til skriving og lesing og sånn, men fortsatt ikke nok synes jeg”*

Han opplevde at han fikk mest hjelp på slutten av barneskolen og lite senere i utdanningsforløpet. Det var på ungdomskolen og videregående at han opplevde at matematikken ble spesielt utfordrende. I ekstra undervisningen opplevde han det som vanskelig å be om hjelp fra lærerne:

*”Det var liksom, da satt du bare selvstendig og jobbet, og hvis det var noe du trengte hjelp til, så spurte du om hjelp. Men da måtte jeg jo rekke opp hånda og spørre om hjelp hele tiden”*

Disse fortellingene viser hvordan positive lærerrelasjoner kan ha endret seg for Tor ved lærerutskiftning og samtidig forhold ved lærerrelasjonene som kan ha blitt opplevd som utfordrende. Videre fremkommer forhold ved relasjonene til voksenpersoner på praksisplassene, som kan ha betydning for Tor.

### 7.2.2 Tors fortellinger om praksisopplæringen

Tor fortalte at han opplevde en bestemt praksisutplassering som særlig utfordrende. Han opplevde også å ikke passe inn, han følte de andre ertet han mye og opplevde at miljøet var ”tøff”. Han fortalte at praksisveilederen hans ikke ønsket å ha han der og han gjenfortalte hva som hadde blitt sagt til han:

*”du må huske en ting, at du er ikke her fordi vi har lyst til å ha deg her, men fordi du er nødt til å være på utplassering et sted. Og da sa jeg at; du kan bare stoppe den bilen her du, så går jeg hjem”.*

Tor fortalte videre at kontaktlæreren hans fant en annen praksisplass til han. På denne praksisplassen opplevde han både å lære mer og et hyggeligere miljø.

*”Der likte jeg meg veldig godt, for hun som var sjef der var veldig hyggelig. Og for det andre lærte jeg ti ganger mer der, enn det jeg gjorde ute i en bedrift, som faktisk jobber med faget. Jeg lærte mer om produktene. Jeg lærte mer om håndtverket”*

Her fortalte Tor både utfordrende og positive relasjonsopplevelser til voksenpersoner i sine praksisopphold. Videre fremkommer forhold i Tors fortellinger om opplevelsen av å bli mobbet, som kan sees i sammenheng med betydningen av lærerrelasjonene.

### 7.2.3 Tors fortellinger om mobbingen på skolen

Tor fortalte at han har blitt mobbet mye både fysisk og psykisk oppgjennom store deler av skolegangen både på barne- og ungdomsskolen, samt begynnelsen av videregående. Han opplevde også å ikke passe inn blant elevene på skolen.

Tor fortalte videre at han opplevde at mobbingen påvirket hans evne til konsentrasjon om skolearbeidet. Han fortalte om flere episoder der han opplevde at han ikke ble tilstrekkelig beskyttet av sine lærere på skolen. Han forteller ved spørsmålet fra intervjueren om lærerne reagerte på mobbingen:

*”hvis de så det så kan det godt hende de gjorde det. Men for eksempel en gang i musikktimen skulle vi fremføre noe greier, og da begynte alle å le av meg og sånt. Eller, han ene i klassen ropte homo til meg, og alle i klassen begynte å le, og da sa læreren bare, (navn) da!”*

Tor fortalte videre at han opplevde at lærerne kunne indirekte forverret mobbingen gjennom å presse han til høytlesning da han strevet med dette grunnet sin dysleksi. Han hadde vansker faglig på skolen, både på grunn av dysleksien, men også grunnet matematikken som han opplevde som et særlig krevende fag. Han forteller at lærerne på skolen ikke tilstrekkelig imøtekom disse vanskene. På spørsmål om hvordan det hadde vært å ha dysleksi for han, svarte han:

*”ikke så veldig lett egentlig. Jeg ble mobba på barneskolen og ungdomsskolen, i ti år, på skolen. Når jeg gikk på barneskolen så ble jeg gjerne banket flere ganger i uka også. Og, hvis vi skulle for eksempel lese høyt i klassen, jeg sleit veldig med det før jeg begynte på ungdomsskolen. Lese og sånn, da stamma jeg veldig mye og klarte ikke helt å lese orda,*



*og det bare stokka seg. Så da leste jeg mye feil, leste sakte og ofte da så lo folk av meg. Og det verste er at da slo ikke læreren som jeg hadde i den timen noe særlig hardt ned på det at de lo av det.”*

Videre forteller Tor om hvordan han mener mobbingen kan ha vært bidragende til hans dysleksi. Dette da disse opplevelsene gjorde det vanskelig for han å konsentrere seg, han mener mobbingen også medførte at han ble umotivert. I denne delen av Tors fortelling forteller han også at skolen kanskje ikke er et trygt sted.

*”Ja, jeg mener nesten at det er skolen sin skyld, det at jeg har dysleksi. Fordi jeg mener det jeg, at mye av grunnen til at jeg har dysleksi i dag, er fordi jeg har blitt mobba. På barneskolen- og ungdomskolen. Fordi da, kanskje du blir fort, ja, hvordan skal jeg forklare det da, m., da har du liksom, skolen skal være et sted som er trygt og godt, men kanskje det ikke er det. Du skal lære der, men du får en annen utfordring i hverdagen din da. Hvor du kanskje begynner å tenke mer på andre ting, og blir umotivert, på grunn av at du blir mobba. Og ukonsentrert på grunn av det, og mista litt, hva skal jeg si, gløden da, eller piffen til å faktisk gidde å prøve liksom”.*

Tor forteller at han i begynnelsen sa ifra, men at han etterhvert lot være å fortelle om mobbingen til sine lærere da situasjonen kunne forverre seg av at han sa ifra. Han mente også at lærerne egentlig viste hva som foregikk, men at de ikke viste hvordan de skulle håndtere det.

*”hvis jeg ble for eksempel banka da, da tok de tak i det, men jeg turte ikke etterhvert å si fra hvis jeg ble mobba heller, for jeg visste at da kunne jeg bli banka”*

Tor opplever at lærerne ikke beskyttet han og at han hadde få muligheter for å håndtere disse situasjonene på egen hånd. Han var en sjenert gutt, som ikke turte å synes i klassesammenhenger. Utenfor skolen hadde han gode venner og kunne være sosial. Men på skolen ville han helst være usynlig. Det var først når han ble eldre, i andre klasse på videregående at han begynte å tørre å si imot mobberne. Han fortalte at han etterhvert ble en som forsvarte andre som ble mobbet.

Tor fortalte at han i utgangspunktet var veldig glad i skolen, men at mobbingen medførte at han mistet mye av motivasjonen og ødela hans evner til å konsentrere seg.

*”Jeg har bestandig vært veldig glad i skolen, det har jeg. Ehh, på barneskolen husker jeg*

*ikke så veldig mye fra egentlig, for å være helt ærlig. Ehh, men på ungdomskolen så.. var det litt vanskelig for meg å, ehh, prøver å gjøre det bra på skolen når jeg hadde det så tøft som det jeg hadde det og ble så mye mobba. Og, ja jeg ble litt forstyrret på en måte av det da. Ehh, så det gjorde at jeg ikke presterte noe særlig bra på ungdomskolen. Så jeg fikk veldig dårlige karakterer i åttende, niende og tiende klasse”.*

Tor opplevde at mobbingen påvirket flere forhold på skolen. Han opplevde at lærerne istedenfor å beskytte han mot mobbingen, kunne forverre den. Samtidig hente han at mobbingen også medførte vansker med motivasjon og det faglige arbeidet på skolen. Videre fremkommer flere forhold som han opplevde var bidragende til å påvirke hans motivasjon på skolen.

#### 7.2.4 Motivasjon i skolearbeidet

Videre fortalte Tor hvordan han bestemte seg for å engasjere seg i skolearbeidet utover videregående:

*”Når jeg begynte på videregående så bestemte jeg meg for det at jeg skulle bli bedre og flinkere, og da begynte jeg på bygg og anlegg. Ehh.. og da satt jeg meg virkelig inn for det, og jeg, første året da så tror jeg at jeg hadde en dag fravær kanskje. Og.. og jeg fikk ganske greie karakterer i alle fag. Ehh, og jeg kom så og si aldri for seint til klassen, eller til timen da når den starter og ellers på dagen da. Samme var det andre klasse på videregående også, da da var det det samme da og. Og da tror jeg at jeg hadde to eller tre dager fravær bare. Så fikk jeg greie karakterer da også. Ehh, også begynte jeg på påbygg, ehh, samme var det der, jeg kom til tida og alt sånt der og, men det var litt vanskeligere igjen da for det er en tøffere linje”*

Han opplevde at videregående ble med utfordrende for han da han begynte på påbygningsfag. Ved andre semester på tredje året begynte skolen å oppleves som mer krevende. Han mistet motivasjonen og konsentrasjonen rundt skolearbeidet. Det var flere sammensatte grunner til at han opplevde å miste motivasjonen. Han forteller innledningsvis om to forhold som påvirket hans motivasjon. Den første faktoren han opplevde at medførte nedgangen i motivasjonen var at miljøet på linjen han gikk det tredje året var ”tøffere”.

*”det kan vel være to grunner til det. Ehh, den ene var vel kanskje det at jeg var litt, det ble litt mye. Ehh, å for det, ehh, og jeg synes ikke det var så veldig lett med den linja, for*

*det det er, det er litt tøffere da, enn hva jeg var vant til de to første åra på videregående. Og.. det andre er vel det at, ehh, jeg, ehh jeg fikk depresjon, ehh på videregående i tredjeklasse”*

Han forteller at han opplevde å ikke passe inn blant elever på skolen og i praksis. Han hadde vansker for å uttrykke seg om sine psykiske vansker, noe han opplevde at forverret situasjonen. Han begynte etterhvert å gå til psykolog for å håndtere vanskene.

*”Og.. på grunn av det også så ble jeg veldig umotivert på skolen g hadde det ikke så veldig bra. Jeg var på skolen. Men jeg viste ikke noe særlig følelser på skolen eller noe sånt”*

Han opplevde at begge disse faktorene spilte inn på både hans motivasjon, men også han skolefaglige prestasjoner.

*”og da begynte jo karakterene å bli litt dårligere igjen da og. Ehh, også.. jeg klarte det jo greit de faga der og, men kanskje ikke like bra som det jeg kunne klart”.*

Den tredje faktoren som han opplevde påvirket hans motivasjon, var at matematikklæreren sluttet og ble erstattet av en lærer som han opplevde at ikke tilpasset undervisningen etter hans behov.

Videre vil Åses livshistorier presenteres etter samme inndeling. Avslutningsvis vil funn ved både Tors og Åses fortellinger analyseres.

### **7.3 Åses livshistorie**

Åse fortalte at hun hadde et særlig godt forhold til faren sin. Hun opplevde at de delte mange interesser, særlig skriving, lesing og diskusjonslysten. Hun opplevde faren som en intelligent mann som fordypet seg godt i det han interesserte seg for. Samtidig fortalte hun også at moren var hennes beste venn. Hun fortalte at faren var ufør og at moren hadde lav utdanning og arbeidet i et omsorgsyrke. Hun ønsker selv å ta høyere utdanning og opplever at de som hadde dette, kunne være lettere å prate med. På skolen hadde hun lett for å få gode karakterer i de fleste fag, bortsett fra matematikk. Hun fortalte at hun ikke passet inn på skolen, eller på praksisplassen. Hun hadde blitt mobbet gjennom flere år og opplevde at mobbingen eskalerte på videregående. Det var særlig jentene som mobbet henne. Hun mente lærerne på skolen i liten grad forsøkte å stoppe mobbingen. Hun mente også at lærerne trodde hun var en person som tålte å bli ertet og at de så på henne som en

dårlig påvirkning på de andre elevene. Hun hadde opplevelser med psykiske vansker og mente skolen ikke tilstrekkelig imøtekom disse vanskene.

### 7.3.1 Åses fortellinger om sine lærerrelasjoner

Åse fortalte om en lærer hun hadde opplevd å ha en god relasjon til. Hun fortalte om en episode på skolen, der hun uttrykte psykiske vansker som var vanskelig for lærerne å håndtere. Det var en lærer som forsøkte å hjelpe henne med å håndtere dette. Denne læreren betydde mye for henne, men hun opplevde å miste kontakt med han etter episoden.

”Jeg tror han fikk beskjed om å holde seg litt unna meg fordi.. jeg vet egentlig ikke. Det har jeg ikke peiling på”

Hun fortalte at hun ikke opplevde å bli fulgt opp av andre lærere i ettertid, men fikk hjelp fra helsesøster. Denne hjelpen opplevde hun ikke som givende, og fikk etterhvert oppfølging hos psykolog. Hun mente også at skolen burde vært bedre på å følge opp hennes psykiske vansker.

*”og ikke bare overse det, fordi de ville ha bedre statistikk”.*

Videre fortalte hun om en episode på ungdomskolen der en lærer delte noe personlig om seg selv. Dette gjorde at de andre elevene hadde lettere for å åpne seg, og dele historier om sine liv. Hun fortalte:

”De hadde lettere for å gjøre det når de vet noe helt på bunn”

Med ordene ”helt på bunn”, mente hun noe personlig. Videre fortalte hun:

”Så det var den eneste gangen jeg fikk høre noe privat fra en lærer”

Hun opplevde dette som en positiv situasjon og uttrykte at det var den eneste gangen hun hadde opplevd noe lignende. Videre fortalte hun at også opplevde at det var noen yngre lærere som hun mente var flinke til å ta vare på elevene på skolen.

Åse hadde forenklet matematikkundervisning, men i undervisningen ble hun spurt av læreren om å gå seg en tur. Hun mente dette var fordi læreren opplevde henne som forstyrrende i klasserommet. Matematikk var fremdeles et fag hun synes var vanskelig og hun opplevde at denne læreren ikke skulle gjort dette. Hun fortalte at de ofte hadde

lærere i matematikken som ikke hadde utdanning og kun var vikarer. Hun opplevde at lærerne istedenfor å hjelpe henne faglig i timene fokuserte på det hun gjorde galt.

Disse fortellingene viser både positive og utfordrende sider ved lærerrelasjonene til Åse. Videre fremkommer forhold ved relasjonene til voksenpersoner på praksisplassene, som kan ha betydning for Åse.

### 7.3.2 Åses fortellinger om praksisopplæringen

Åse opplevde at hun hadde lite til felles med de andre på praksisplassen da hun var utplassert på en institusjon innen aldersomsorg. Hun mente de andre pratet om overfladiske ting og at hun ikke passet inn. Hun fortalte også at hun tenkte at personer med høyere utdanning ville pratet om mer interessante ting. Hun fortalte at hun hadde overhørt at praksisveilederen og de andre på praksisplassen baksnakket henne og fortalte videre:

*”de irriterte seg fryktelig over ting jeg gjorde, men de irriterte seg enda mer over hverandre. Alle irriterte seg over alle! Det var et forferdelig miljø der”.*

Åse fortalte også om praksisplasser hvor hun opplevde at det var mer positivt å være. Hun tenker videre at hun ønsker å arbeide med en annen type omsorgsvirksomhet, dette grunnet en positiv erfaring fra en tidligere praksisplass. Noe av grunnen til at hun ikke trivdes i praksisplassen var også grunnet fysiske forhold som gjorde det vanskelig for henne å utføre det tunge praktiske arbeidet som inngikk som en del av opplæringen. Hun fortalte at hun hadde blitt rådet av lærere på skolen til å gå denne retningen tiltros for at hun grunnet hennes helsemessige tilstand kunne oppleve å ikke passe i yrket.

Her fortalte Åse både utfordrende og positive relasjonsopplevelser til voksenpersoner i sine praksisopphold. Videre fremkommer forhold i Åses fortellinger om opplevelsen av å bli mobbet, som kan sees i sammenheng med lærerrelasjoner.

### 7.3.3 Åses fortellinger om mobbingen på skolen

Åse fortalte at hun følte seg annerledes enn resten av klassen, og at hun ikke passet inn. Det var ingen som forsto seg på hvorfor hun var som hun var. Hun opplevde å bli mobbet oppigjennom skolegangen, men særlig på videregående. Hun fortalte at de andre jentene var jålete og hun var mer guttejente og at de mente hun var rar. Hun sa hun ofte ble spurt av de andre jentene i klassen:

*”Er du gutt eller jente?”*

Åse fortalte om en episode fra videregående der hun ble mobbet på en fest av noen av jentene fra skolen. Hun opplevde denne episoden som veldig vanskelig. Læreren hadde blitt fortalt om mobbingen på skolen av begge foreldrene, men ville ikke ta tak i det. Hun fortalte at foreldrene sa til læreren

*”Du skal lære de omsorg, hvorfor viser ikke du omsorg selv?”*

På videregående opplevde hun at det sosiale miljøet forverret seg mye og uttrykket:

*”Veldig mange av de jentene i klassen likte meg virkelig, virkelig ikke. Og da er det vanskelig å sitte i et klasserom”*

Hun fortalte at hun gikk det første skoleåret bare på autopilot. Hun ble mobbet gjennom hele andre året på videregående og fortalte:

*”Sånt blir en jo vant til etterhvert”*

Åse fortalte også om episoder der lærerne både bidro og deltok i mobbingen:

*”Jeg blir jo også ofte erta litt på av lærere. Mange ganger var det bare gøy. Ja, bestemmer du deg faktisk for å reise deg opp, sånne ting, det er jo helt greit. Også noen ganger, så var det litt utdriting i klasserommet. Hvis de skulle bruke folk som eksempel, så var det ofte jeg som. Men det var fordi jeg tålte mer enn de andre jentene”*

Hun uttrykket at hun tålte mer enn de andre elevene flere ganger gjennom sine fortellinger, men samtidig så gir hun også uttrykk for at hun opplevde det som vanskelig.

*”jeg var en av de som folk kanskje trodde ikke brydde seg om det”*

Hun fortalte at hun opplevde at lærerne satte henne opp til å gjøre ting, og mene ting som ikke hjalp henne sosialt på skolen. Hun ble satt til å representere et upopulært standpunkt/en upopulær holdning i en klassesdiskusjon som var en del av det faglige opplegget, og ble mobbet av de andre elevene for dette i ettertid, enda dette var noe læreren hadde satt henne til å gjøre.

Åse fortalte at de andre elevene på skolen hadde satt ut rykte om at hun brukte rusmidler. Dette trodde lærerne på og hun ble flere ganger testet for rus, men det ble aldri påvist.

Hun opplevde det som negativt at de fortsatte å teste henne og at læreren således deltok i mobbingen. Hun opplevde at lærerne mente hun var en dårlig innflytelse på de andre elevene.

Åse fortalte at hun opplevde å bli dyttet i gulvet av en lærer på ungdomskolen fordi læreren var sint på noen av de andre elevene. Hun hadde ikke fått med seg det som skjedde og gikk opp til kateteret for å spisse blyanten og ble da tatt for å lage bråk i klasserommet av læreren.

Selv om hun selv ikke ville definere det som vold, opplevde hun flere ganger oppgjennom skolegangen å bli tatt tak i av lærere. Dette var verst på barneskolen. Hun fortalte om andre elever på skolen som også ble tatt hardt i av lærerne:

*”De trengte ikke ha gjort noe galt, bare ha mye energi. De hadde bare alt for mye boblende inne i seg”.*

Åse opplevde i likhet med Tor at lærerne ikke beskyttet henne mot mobbingen. Hun fortalte også om konflikter med lærere fra tidlig skolegang og episoder der lærerne kunne erte henne foran de andre elevene. Videre fremkommer forhold som kan ha bidratt til å minke Åses motivasjon i skolen og hvordan lærerrelasjonene påvirket dette.

#### 7.3.4 Motivasjon i skolearbeidet

Åse fortalte om langvarige perioder med manglende motivasjon. Selv om hun opplevde at hun har vært mye flink på skolen og fått gode karakterer så hadde det lenge vært lite motiverende for henne å yte innsats for å prestere.

*”Helt siden barneskolen, så har jeg hatt mye fravær. Lite lekser og ja. Vansker med konsentrasjonen. Og det ble aldri tatt opp noe særlig. De som hadde ADHD ble tatt på alvor, men de som ikke var helt der, ble ikke det”*

Åse fortalte om egen atferd i skolen. Hun hadde vansker med å konsentrere seg, kunne forstyrre timene og fulgte ikke alltid med i undervisningen. Hun ønsket at lærerne håndterte det bedre og at lærerne reagerte mer når hun ikke oppførte seg.

*”Jeg tror det første videregående året var verst fordi. For det første begynte jeg å bli såpass gammel at jeg kunne drite meg skikkelig ut uten at noen kunne sende meg bort”*

Hun fortalte om hvordan hun kunne være i møte med lærere som forsøkte å motivere

henne til skolearbeid.

*”du bruker så mye energi på å gjøre lite. Og det er bare fordi du skal motbevise at det går an å bli bedre. Fordi noen, en eller annen gang har sagt at du kommer til å bli bedre og du kan bli bedre, skal du bruke så lang tid bare på å motbevise det. Det er jo helt idiotisk”.*

Hun ser i ettertanke på sin egen atferd i skolen og hvordan hun hadde et ønske om å motbevise det læreren mente om henne, men ikke helt fikk det til. Videre fortalte hun:

*”hadde jeg enda vært sta for å bli flink”*

Hun opplevde at noen lærere kunne finne på å si *”fordi du må”*. Dette gjorde at hun kunne få sterkere motreaksjoner for å engasjere seg i skolen, dette var spesielt fordi de ikke forklarte ytterligere hvorfor, eller forsøkte å motivere henne på andre måter.

Videre presenteres analysene av intervjuene til Tor og Åse inndelt etter lærerrelasjoner, relasjoner til voksne på praksisplassen og betydningen av lærerrelasjoner ved mobbing. Forhold tilknyttet motivasjon tas opp underveis i analysen.

## **7.4 Oppsummering**

Både Tor og Åse fortalte historier om at de har følt at de ikke passet inn på skolen og at de har blitt mobbet oppigjennom skolegangen. Tor opplevde at dette påvirket hans evne til konsentrasjon om skolearbeidet. Han fortalte at han opplevde at lærerne på skolen ikke tilstrekkelig beskyttet han mot mobbingen. Til tider opplevde han også at lærerne indirekte forverret mobbingen gjennom å presse han til høytlesning, da han strevet med dette grunnet sin dysleksi. Åse erfarte i likhet med Tor at lærerne på skolen ikke beskyttet henne mot mobbingen og at lærerne også kunne erte henne. Både Tor og Åse hadde utfordringer med matematikken på skolen og erfarte at lærerne ikke tilpasset undervisningen etter deres behov. Informantene formidler historier om lærerrelasjonene som kan være både givende og utfordrende. Lærerrelasjonene og andre viktige forhold i informantenes livshistorier vil videre bli analysert i *kapittel 8*.



## 8 Analyse av intervjuene

I gjennomgangen av intervjuene blir elementer fra både Tors og Åses livshistorier analysert for betydningen av lærerrelasjoner for deres frafallsrisiko. Det fremkommer av intervjuene at både Tor og Åse hadde opplevelser av at lærerrelasjonene kunne ha betydning for dem. Dette kunne både sees som positive og utfordrende relasjoner. Ved Tors og Åses livshistorier får vi innblikk i fortellinger om lærerrelasjoner også fra tidlige skoleår. Disse opplevelsene kan ha innvirket på deres lærerrelasjoner i ettertid.

Videre vil betydningen av ulike aspekter ved lærerrelasjonene og erfaringer fra praksisplassene analyseres. Deretter vil forholdet mellom lærerrelasjoner og mobbing analyseres. Motivasjonsdimensjonen vil inngå i alle de tre delene. Funnen vil også bli sett utfra de kvantitative dataene.

### 8.1.1 Lærerrelasjoner

Tor fortalte om en positiv lærerrelasjon som ble brutt da læreren gikk ut i permisjon. Han opplevde dette bruddet som særlig krevende da han fikk en ny lærer som ikke tilpasset undervisningen etter hans behov. Han fortalte også om perioder med mye lærerutskiftning i flere fag, noe han opplevde svekket kontinuiteten i undervisningen. Det kan kreve tid for å etablere gode lærerrelasjoner, noe som kan vanskeliggjøres av lærerutskiftning. Lærerutskiftningen kan også kreve at elevene er mer tilpasningsdyktige og planmessige. Dette kan medføre at elevenes tilpasningsevner blir utslagene for deres prestasjoner, og ikke undervisningen i seg selv (Nordahl, 2014. S.58-59).

Åse fortalte også om en lærer hun hadde et godt forhold til som hun mistet kontakten med, men for henne kan dette ha opplevdes noe vanskeligere. Dette fordi læreren fremdeles var på skolen, men kontakten ble brutt uten at hun forsto hvorfor. Dette kan for Åse ha rot i opplevelsen av at han ikke lenger brydde seg om henne. Særlig grunnet at den episoden som utløste den manglende kontakten var tilknyttet hennes psykiske vansker. På videregående mente hun lærerne var bedre på det faglige, men dårligere på det psykiske. Elementer ved hennes fortellinger kan indikere at hun opplevde at lærerne på videregående ikke brydde seg tilstrekkelig om henne, noe som i henhold til de kvantitative funnene i *tabell 7* kan ha hatt betydning for hennes frafallsrisiko.

Åse hadde også en opplevelse av at flere av lærerne på skolen mente hun hadde en dårlig påvirkning på de andre elevene. Hun mente lærerne oppfattet henne som en person hun

ikke var og at hun hadde vansker med å endre sine handlingsmønstre. Dette kan sees som en selvoppfyllende profeti. Der forventninger om atferdsmønstre kan resultere i opprettholdelse av disse (Reichelt, 2014. s.299).

Tors møte med en ny lærer i matematikk medførte at han mistet motivasjonen. Han mente dette var grunnet nedgangen i karakterer. Samtidig hadde han mistet en lærer som han opplevde var den beste læreren han noen gang hadde hatt. Denne kontrasten kan ha medført ytterligere misnøye for han. Ved karaktergivningen er det på sett og vis kun Tor som får konsekvensene av den nye lærerstilen og tilpasningsvanskene til den. Dette kan videre sees i sammenheng med at elever som opplever vansker med mestring i skolen kan oppleve karakter som ytterligere demotiverende. Karakterer kan oppleves som lærerens konkretisering av elevens prestasjoner og kan medføre at indre motivasjon minker spesielt der karakterene ikke samsvarer med den opplevde innsatsen (Dæhlen, Smette & Strandbu, 2011. s.88-89).

Åse fortalte også historier om lærere som kunne benytte seg av fysisk disiplinering på skolen. Selv om dette var tidlig i hennes skolegang kan disse opplevelsen ha satt spor og påvirket hennes fremtidige lærerrelasjoner (Bunting & Moshuus, 2017).

Selv i spesialundervisningen som var ment å styrke ferdighetene til elever som hadde vanskeligheter med matematikk opplevde Tor at lærerne ikke kunne hjelpe han og at det å be om hjelp ikke var aktuelt. Denne opplevelsen kan ha bidratt til å svekke Tors lærerrelasjoner. Dette fordi hans tillit til lærerrollen kan være bundet mot deres evne til å bistå han med faglige utfordringer.

Relasjonen læreren har til eleven, så vel som hvordan læreren forholder seg til faget kan ha betydning for motivasjonen til eleven. Ved de kvantitative funnene i tabell 6, ser vi også sammenhenger mellom lærerrelasjoner og skulking i skolen. Dette kan indikere at krangel med lærer, eller opplevelsen av at lærere ikke bryr seg kan påvirke motivasjonen elevene har til å gå på skolen, og videre også øke risikoen for frafall.

### 8.1.2 Praksisplassene

En utfordring som kan fremkomme på yrkesrettede utdanningsprogrammer kan være de relasjonelle forholdene på praksisplasser. Forhold ved disse relasjonene er ikke utforsket i de kvantitative analysene. Vi kan ikke utelukke at disse relasjonene også vil kunne ha betydning for elevenes frafallsrisiko. Relasjonene kan sidestilles med lærerrelasjonene i

kraft av sin rolle. Veileder på praksisplassen kan ha betydning for hva elevene lærer og makten til å hindre, eller fremme videre utdanning for elevene. Det sosiale miljøet på praksisplassen kan bli avgjørende for deres motivasjon for gjennomføring. Dette kan henge sammen med elevenes opplevelse av mestring og selvverdsettelse (Hagen & Streitlien, 2017. s.208).

Tor fortalte om både positive og utfordrende relasjoner på skolen og på ulike praksisplasser. Gjennom disse fortellingene kan vi kanskje se at Tor ønsker å skape en god relasjon og å lære, men at det var hindringer i hvordan han ble møtt av disse voksenpersonene som var bidragende til å skape brudd i relasjonene.

Elevene kan også oppleve praksisplassene som positive grunnet da de får muligheten til å utøve mer praktiske oppgaver. Arbeidsoppgavene er ofte reelle oppgaver som bedriften har behov for (Hagen & Streitlien, 2017. s.207-208). Dette kan medføre at elevene opplever å være verdifulle for bedriftene.

Åse opplevde at praksisplassen på sykehjemmet var utfordrende. Hun mente hun hadde lite til felles med de andre og opplevde at hun ble baksnakket. Hun mente de samtaleemnene på praksisplassen var kjedelige og begrunnet det med det lave utdanningsnivået. Hun har tidligere fortalt om hennes forhold til faren og at de begge likte å filosofere, skrive og lese. Hun hadde også fortalt at hun ønsket å ta høyere utdanning. Dette kan sees i sammenheng med hennes opplevelse av å ikke passe inn på praksisplassen. Kanskje hun opplevde at hun ikke passet inn også fordi hun ikke ønsket det selv, eller at hun valgte å distansere seg fordi hun ikke opplevde å passe inn?

### 8.1.3 Forholdet mellom lærerrelasjoner og mobbing

Ved fortellingene til både Tor og Åse kan vi se eksempel på gjensidighetsforholdet mellom jevnalderrelasjoner og lærerrelasjoner og betydningen dette kan ha for frafallsrisikoen. I begge historiene er det fortellinger om opplevelsen av å bli mobbet, men samtidig også opplevelsen av å ikke bli tilstrekkelig beskyttet av lærerne på skolen. Vi kan se disse funnene gjenspeilet i *tabell 6*. Der fremkommer det at opplevelsen av at lærere ikke bryr seg kan sees i sammenheng med opplevelsen av å bli mobbet.

Tor fortalte at han opplevde at lærerne kunne indirekte forverret mobbingen gjennom å presse han til høytlesning, da han strevet med dette grunnet sin dysleksi. Tor fortalte flere ganger gjennom sine historie at lærere ikke tilpasser undervisningen etter hans behov.

Dette kan videre være et eksempel på dette. Og ved tilfeller av mobbing tilknyttet denne høytlesningen kan det ha blitt ekstra tydelig for Tor at læreren ikke beskyttet han, men samtidig også plasserte han i en situasjon der han kunne bli mobbet. Her kan læreren ha vært lite bevist sin rolle som klasseleder og betydningen den kan ha for elevers sosiale interaksjon med hverandre.

Ved denne historien fortalte Tor også at han opplevde skolen som en utrygg arena. Og hvordan skal skolen kunne bidra til å imøtekomme skolefaglige utfordringer hvis de ikke tilstrekkelig håndterer mobbingen som muligens er utgangspunktet til vanskeligheter med konsentrasjonen og motivasjonen?

Ved Åses fortelling om at de andre elevene på skolen hadde satt ut rykte om at hun brukte rusmidler. Og videre at lærerne på skolen trodde på dette, og testet henne gjentatte ganger for rusbruk. Dette kan ha blitt opplevd av Åse som at lærerne både godtok og deltok i mobbingen. Denne fortellingen kan indikere at det foreligger et gjensidig brudd mellom tillitsforholdet til Åse og lærere på skolen.

Tor opplever at lærerne ikke beskyttet han og han ga etterhvert opp å forsøke å fortelle lærerne om hva som skjedde. Dette kan indikere et brudd i tillitsforholdet han hadde til sine lærere da de ikke hadde håndtert mobbingen på en tilstrekkelig måte for å beskytte han. Mobbing kan være komplekse sosiale fenomener som ikke bare krever at læreren setter in disiplinære tiltak mot en elev. Dette da mobbing ofte er et fenomen som oppstår i sosiale grupper der alle parter har en rolle i mobbingen (Olsen & Traavik, 2017. s.87-89; Roland, 2018. Kap.7).

Åses fortalte om en episode på videregående der hun blir mobbet på en fest av de andre jentene i klassen. Læreren hadde blitt informert om det som skjedde ved at begge foreldrene hadde involvert seg. Allikevel opplevde Åse at læreren ikke ville ta tak i hendelsen. Åse opplevde således at læreren ikke brydde seg tilstrekkelig til å håndtere situasjonen. Hun fortalte videre at hun gikk det første skoleåret bare på autopilot. Dette kan indikere at også hun opplevde å miste motivasjonen i skolearbeidet grunnet vanskelige jevnalderrelasjoner. Læreren kunne således ha økt motivasjonen til Åse gjennom å tak i hendelsen. I denne situasjonen opplevde Åse å få støtte fra begge foreldrene, men dette var ikke tilstrekkelig for å bedre hennes situasjon i skolen.

Tor fortalte hvordan hans motivasjon endret seg og at han bestemte seg for å satse mer på

skolen på videregående. Dette kan kanskje også sees i sammenheng med at han begynte å stå imot mobberne og at han således fikk det bedre sosialt på skolen. Men allikevel opplevde han for mange utfordringer for å kunne mestre å fortsette skolegangen. Både Tor og Åse forteller også at de har forsvart andre som har blitt mobbet.

## 8.2 Oppsummering

Det er flere relasjonelle forhold som har preget Tors og Åses utdanningsforløp. Lærerrelasjonene har både direkte og indirekte hatt elementer ved seg som kan ha bidratt til deres frafallsrisiko. Lærermethodikken kan ha særlig betydning for deres engasjement i skolen. Erfaringer fra tidlig skolegang kan også ha preget lærerrelasjonene til Tor og Åse på videregående. Tilrettelegging for å bedre forutsetningene elevene har til å håndtere faglige utfordringer kan også ha mye å si. Samtidig kan lærerens evne til å dele av seg selv og jevnbyrdes med elevene ha betydning. Men det viktigste elementene som trekkes frem i Åses og Tors fortellinger er kanskje lærernes håndtering av mobbing i skolen. Dette kan se ut til å prege både tilliten til lærerne og motivasjonen i skolearbeidet. Det blir tydelig gjennom både Tors og Åses fortellinger at lærerrelasjoner også bør sees i forhold til dens gjensidige påvirkning på andre relasjoner, og da særlig jevnalderrelasjoner.

Både Åse og Tor forteller lite om sine tidligere lærerrelasjoner i sine siste intervjuer. Samtidig er det forhold ved deres manglende vitnemål som preger livene deres fremdeles og de uttrykker begge et ønske om å ta høyere utdanning i fremtiden. Verken Åse, eller Tor mangler mye av sine studier for å få vitnemålet fra videregående og de har begge muligheter for å ta høyere utdanning i nær fremtid. Samtidig kan de være preget av et lengre studieløp med flerfoldige utfordringer. Tor nevner i sitt tredje intervju at frykten for å ikke lykkes kan være bidragende til at han ikke enda har valgt å ta høyere utdanning. Det er fortsatt viktig å merke seg at de begge fremdeles er unge og har mange fremtidsmulighetene fremfor seg. Selv om møte med skolen og lærerrelasjonene kan ha fått betydning for deres mulige veivalg. Videre i *kapittel 9* vil funnene i den kvantitative analysen og funnene fra Tors og Åses livshistorier drøftes oppimot de to forskningsspørsmålene i avhandlingen.

## 9 Drøfting

I dette kapittelet vil drøftingen omfatte funnene i både den kvantitative og den kvalitative analysen. Forholdet mellom frafallsrisiko og lærerrelasjoner vil bli sett i lys av Honneths teorier om betydningen av anerkjennelse for individene. Funnene vil også bli drøftet oppimot gjeldende forskning og annen relevant litteratur på de relaterte fenomenene. Drøftingen vil ta for seg betydningen lærerrelasjoner kan ha for elevers frafallsrisiko utfra makro, meso og mikroperspektiver.

Drøftingen vil først omhandle besvarelsen av det første forskningsspørsmålet ved de kvantitative funnene som viser forholdet mellom frafallsrisiko og lærerrelasjoner. Disse vil inndeles etter Honneths teorier om rettslig, emosjonell og sosial anerkjennelse. Videre vil andre forhold som kan sees i sammenheng med frafallsrisiko bli drøftet, deriblant kjønn, skulking og sosioøkonomisk bakgrunn.

I punkt 9.2 vil den andre delen av drøftingen omhandle besvarelsen av avhandlingens andre forskningsspørsmål gjennom den kvalitative analysen. Videre vil avhandlingens metodiske tilnærming bli drøftet opp imot funnene i både det kvantitative og det kvalitative analysearbeidet. Avslutningsvis vil hovedelementer fra drøftingen oppsummeres.

### 9.1 Drøfting av hovedfunn i den kvantitative undersøkelsen

Funnene i de bivariate analysene vises sammenfallende resultater med tidligere forskning på sammenhenger mellom *frafallsrisiko* og *lærerrelasjoner* (Krane, 2017; Cornelius-White, 2007; Roorda, et al., 2011; Ronfeldt, Loeb & Wyckoff, 2013; Drugli, 2012). Betydningen av disse funnet blir videre styrket gjennom kontrollene i regresjonsanalysen. Betydningen av lærerrelasjonene for elevene kan sees i lys av Honneths teorier om anerkjennelse på et *mikro-* og *mesonivå*. Samtidig kan det foreligge forhold som påvirker relasjonen på et *makronivå*. Betydningene lærerrelasjonene kan ha for elevene vil bli drøftet i lys av Honneths teorier etter rettslige, emosjonelle og sosiale former for anerkjennelse.

#### 9.1.1 Lærerrelasjoner og rettslig anerkjennelse

Anerkjennelsesbegrepet kan innebære en likeverdig rett til følelser og opplevelser. Ved opplevelsen av krangel med læreren kan elevene oppleve å få svekket sin integritet og

dette kan videre også resultere i manglende selvtillit (Honneth, 2007, s. 134). Konflikter mellom lærer og elev kan påvirke opplevelsen av rettslig anerkjennelse for elevene på et *mikro-* og *mesonivå*. Gjennom den rettslige anerkjennelsen kan individene oppnå kognitiv respekt gjennom likeverdig behandling. Ved lærerkonflikter kan elevene oppleve å ikke bli likeverdig behandlet med sine medelever. Lærerrelasjonen kan også regnes for å være asymmetrisk og lærerne står i en særlig maktposisjon til å styrke opplevelsen av den rettslige anerkjennelsen for elevene gjennom likeverdig behandling (Honneth, 2007). Dette kan medføre en dualitet i relasjonen, der lærerne både kan være viktige for fremtidige muligheter for elevene, men også for den emosjonelle og sosiale anerkjennelsen. I et *makroperspektiv* kan lærerrollen være styrt av et overordnet system som legger føringer for hvordan de sosiale interaksjonene med elevene kan organiseres. Ved fremveksten av konkurransesamfunnet kan lærerrelasjonene svekkes ved at elevene opplever å utsettes for stadig mer press fra lærerne til å prestere (Frønes, 2011. s.90; Frønes & Strømme, 2014. s.107).

Lærerrelasjonene kan også gjennom et *meso-* og *mikronivå* gjenspeiles i sitt gjensidighetsforhold til jevnalderrelasjonen. Lærernes behandling av elevene kan påvirke den sosiale interaksjonen elevene har med hverandre. Samtidig kan også elevenes interaksjoner seg imellom påvirke hvordan læreren møter eleven. Læreren kan gjennom sin posisjon beskytte elevene for sosiale krenkelser og eksklusjon i jevnalderrelasjonen og således også fremme den rettslige anerkjennelsen. Opplevelsen av denne anerkjennelsen kan videre medføre økt selvspekt for elevene (Honneth, 2007. S.128). Samtidig kan den også fremme likhetsfølelse, øke identifiseringen med andre og øke elevenes vilje til å påvirke sine omgivelser (Honneth, 2007. S.129).

### 9.1.2 Lærerrelasjoner og emosjonell hengivenhet

Ved opplevelse av at lærere bryr seg kan den personlige anerkjennelsen på et *mikronivå* bidra til å bygge opp selvtilliten og selvfølelsen hos elevene. Dette forutsetter lærerens tilstedeværelse i relasjonen. Ved manglende anerkjennelsen og likegyldighet kan relasjonene ødelegges. Ved lærerens anerkjennelse av eleven, erkjenner den også elevens eksistensielle realitet. Den personlige anerkjennelsen kan oppnås ved at læreren og elevene anerkjenner hverandre gjensidig som behovsvesener (Honneth, 2007, s. 104). Elevene kan kreve hengivenhet fra sine lærere for å tilstrekkelig anerkjenne seg selv som uavhengig av den andre og for å kunne utvikle egen anerkjennelse (Honneth, 2007. S.116). På et *meso-* og *makronivå* kan dette anerkjennelsesforholdet møte utfordringer i

skolen som system ved at individene ikke tilstrekkelig blir behandlet som enkeltmennesker, men som deler av en større gruppe der individet kan oppleve å bli usynlig. Samtidig kan elevene stå i sentrum av sine egne livsverdener. De har makt til å definere og påvirke sine omgivelser. Elevene har en iboende posisjon til å konstruere sin egen opplevelse av virkeligheten og hvordan de opplever lærerrelasjonene (Aakvaag, 2012. s.79-82).

Den emosjonelle anerkjennelsen kan omfatte en gjensidig kjærlighet mellom individene på et *mikronivå*. Denne anerkjennelsen kan være impulsiv og gjelder ofte de primære sosiale situasjonene, som familie og nære venner kan representere for unge mennesker (Honneth, 2007, 116). Det kan være krevende å konvertere lærerrelasjonen til en emosjonell relasjon. Ved lærerrelasjonen kan det foreligge utfordringer ved å oppnå denne formen for anerkjennelse fullt ut, ettersom relasjonen er satt i en større kontekst med flere individer. Samtidig kan lærerrelasjonen være preget av struktur ved det faglige aspektet. Det kan også hende at elevene ikke ønsker et så nært forhold til andre voksenpersoner enn sine foreldre. Samtidig er lærerrelasjonen preget av tidsaspektet ved at den har en klar sluttdato, noe som kan oppleves som krevende for elevene hvis relasjonen oppleves veldig nær.

Variablene kranglet med lærer og opplevelsen av at lærere bryr seg kan begge kategoriseres som elevenes emosjonelle opplevelse av forholdet til lærer. Variablen uforståelige tilbakemeldinger fra lærer hadde ikke signifikant sammenheng med frafallsrisiko i den multivariate regresjonsanalysen og kan heller ikke regnes som en emosjonell opplevelse elevene har tilknyttet sine lærerrelasjoner. Dette kan indikere at selv om elevene opplever at lærerne gir de forståelige tilbakemeldinger og således rent praktisk utfyller lærerrollen så er det forhold i relasjonen som elevene opplever som emosjonelt belastende og kan medføre økt frafallsrisiko.

### 9.1.3 Lærerrelasjoner og sosial anerkjennelse

Den sosiale anerkjennelsen på et *mikro-* og *mesonivå* kan være grunnleggende fordi individene allerede kan ha forventninger til oppnåelsen av den forut for relasjonsbyggingen (Honneth, 2007. s. 54). Ved gode lærerrelasjoner kan elevene oppleve sosial anerkjennelse ved at lærerne bekrefter deres personlige egenskaper og ferdigheter som skiller det positivt fra andre. Dette kan videre også medføre selvanerkjennelse (Honneth, 2007, s. 130). Eleven kan ha behov for anerkjennelse for



deres styrker og svakheter, og ikke kun for deres skolefaglige prestasjoner. Ved differanse i hvordan elevene blir møtt som individer, og hvordan de ønsker å bli møtt kan dette svekke deres selvoppfatning og selvakseptering (Olsen & Traavik, 2017. s.51-55). Dette kan videre medføre et internalisert krav til elevene om å prestere for å oppnå anerkjennelse, ved at de konkurrerer med sine medelever om lærernes anerkjennelse og samtidig også opplever skyld ved manglende oppnåelse av dette (Honneth, 2007. s.134). Dette kan også fremkomme, da sosial verdsetting skjer i et fellesskap der både lærere og medelever bidrar til å skape verdifelleskapet. Ved manglende oppnåelse av anerkjennelse kan elevene miste motivasjonen for å kjempe grunnet svekket selvtillit.

I lys av Honneths anerkjennelsesteorier kan frafallsrisikoen sees i sammenheng med elevenes læreropplevelser. Ved at lærerne ikke imøtekommer elevenes behov for anerkjennelse som verdifulle individer ved egenskaper som skiller dem fra andre. Skolesituasjonen er satt i en sosial setting, samtidig er skolen også en institusjon. Således kan lærerrelasjonen vanskelig avgrenses til kun å omfatte mikroperspektiver mellom individene. Videre i drøftingen vil frafallsrisikoen og lærerrelasjonenes forhold til andre fenomener og relasjoner belyses ved funn fra de kvantitative analysene.

#### 9.1.4 Betydningen av forelderrelasjoner og lærerrelasjoner

Funnene fra de kvantitative analysene viser at andre relasjonelle forhold enn de som retter seg mot læreren også kan sees i sammenheng med frafallsrisiko. Samtidig kan dårlige forelderrelasjoner og jevnalderrelasjoner også sees i sammenheng med dårlige lærerrelasjoner utfra et *mikro-* og *mesoperspektiv*. Det er altså muligheter for en slags opphopning av risikofaktorer for noen elever. Dette kan forklares ved at kombinasjonen av vansker i relasjonelle forhold både på skolen og hjemme kan være bidragende til å øke frafallsrisikoen (Ellingsen, et al., 2009). Ved konflikter i hjemmet kan elevene oppleve vansker med tilknytningen til andre mennesker og andre relasjonelle forhold utenfor hjemmet (Nordahl, 2014. s.91-92). Ut fra et anerkjennende perspektiv kan elevene ha behov for anerkjennelse fra samtlige arenaer for å kunne bekrefte sine egenskaper som positive (Honneth, 2007. s.138).

Regresjonsanalysen viser at opplevelsen av å ikke passe inn på skolen sees i sammenheng med frafallsrisiko. Samtidig viser funnene at opplevelsen av å bli mobbet ikke har signifikant sammenheng etter kontroll for forhold som skulk, kjønn og sosioøkonomisk bakgrunn. Opplevelsen av å ikke ha en venn hadde ikke sammenheng med frafallsrisikoen

ved noen av modellene. Betydningen av jevnalderrelasjoner kan sees utfra Honneths teorier om anerkjennelse. Det kan forstås som at opplevelsen av å bli mobbet og opplevelsen av å ikke passe inn kan oppfattes som noe som ikke velges selv. Dette kan derfor sees som et brudd på anerkjennelsen (Honneth, 2007.s.171). Dette står kanskje i kontrast til det å ikke ha en venn, som kan være selvvalgt. Samtidig kan det å ikke ha en venn være en relativ betegnelse. Elevene kan utfra et *mikro- og mesoperspektiv* oppleve at de ikke har noen de definerer som en venn, men dette betyr ikke at de er ensomme. De kan ha bekjentskap og opplevelsen av tilhørighet uten å oppleve at de har nære venner. Elevene som opplever å bli mobbet kan oppleve den personlige anerkjennelsen i sin ytterste form for misforhold. Ved trusler mot personens fysiske og psykiske integritet kan dette skade individets opplevelse av tilhørighet, og tilliten til andre og seg selv kan svekkes. Samtidig kan opplevelsen av å ikke passe inn oppfattes som mer belastende ettersom dette kan omfatte hele den sosiale arenaen på skolen. Den personlige anerkjennelsen oppnås ved at subjektene anerkjenner hverandre gjensidig som behovsvesener. Der eleven opplever å ikke passe inn kan den gjensidige anerkjennelsens være savnet (Honneth, 2007).

På et *makronivå* kan lærerrelasjonen også være påvirket av samfunnsstrukturer. Kunnskapssamfunnet medfører økt konkurranse mellom elevene og en teoretisering av skolen. Skolen som institusjon bærer også med seg noen strukturelle føringer på et *mesonivå*. Utfra Bourdieus teorier om *sosiale rom* kan vi forstå de sosiale systemene som hierarkier. Der individene inndeles i etter sin sosiale posisjon i forhold til hverandre (Aakvaag, 2012. s.151-154). Dette kan videre medføre at elevene inndeles etter ferdigheter, sosial aksept og anerkjennelse fra sine lærere og medelever. Der noen opplever dårlige lærerrelasjoner, eller å ikke passe inn, som videre resulterer i at de blir plassert nederst i hierarkiet på skolen. For å oppnå gode relasjoner kan disse strukturene medføre utfordringer. Elevenes behov for anerkjennelse kan kreve at lærerne på et *mikronivå* bryter ut av disse strukturene for å ivareta elevene på et rettslig emosjonelt og solidarisk plan, som likeverdige behovsvesener.

### 9.1.5 Kjønn

Ifølge statistisk sentralbyrå så er andelen jenter som fullfører videregående høyere enn andelen gutter både på studieforberedende og yrkesrettede utdanningsløp (Statistisk Sentralbyrå, 2017). Dette forteller kanskje en annen historie enn funnene de kvantitative analysene viser, i og med at frafallsrisiko ikke har sammenheng med kjønn i den

multivariate regresjonsanalysen. En mulig forklaring på disse funnene kan være at jenter, til tross for at de oftere har tanker om å slutte på videregående, likevel klarer å fullføre skolen fordi de opplever at forventningene om å prestere er høyere for dem. Det kan foreligge kjønnsforskjeller i hvordan de ulike kjønnene blir møtt i skolen utfra et *makro- og mesoperspektiv*. Jenter får oftere bedre karakterer, får mer positive tilbakemeldinger og blir av lærere sett på som mer sosialt kompetente (Nordahl, 2014. s.62-63). Lærere tenderer også oftere til å gi negative tilbakemeldinger til guttene (Nordahl, 2014. S.148). Samtidig ser guttene også ut til å ha større vansker med skriving og lesing i skolen (Bakken, Borg, Hegna & Backe-Hansen, 2008. s.30). Her kan det foreligge samfunnsmessige føringer og sosiale strukturer som påvirker hvordan lærernes møter elevene etter hvilket kjønn de har.

Det kan være forhold ved lærerrelasjonen som ikke tilstrekkelig imøtekommer disse vanskene for guttene. Utfra *tabell 6* viser funnene at jenter tenderer til å ha dårligere lærerrelasjoner enn guttene, mens den multivariate analysen viser at kjønn ikke har en signifikant sammenheng med frafallsrisiko når vi samtidig tar hensyn til elevenes lærerrelasjoner og andre forhold som de er ulike på. Disse funnene indikerer at kjønnsaspektet har mindre betydning enn de andre forholdene som det kontrolleres for.

Samtidig kan jentene oppleve at lærerne har høyere forventninger til dem, noe som kan gjøre at de fullfører skolegangen oftere. Kjønnsfokuset i frafallstematikken kan være overfokusert. Det er først og fremst på de yrkesfaglige linjene at guttene faller fra, mens det på de kvinnedominerte og kjønnsnøytrale linjene oftere er et kjønnsnøytralt frafall (Ryste, 2009). Da er det kanskje først og fremst utfordringer ved bestemte linjer på de yrkesrettede utdanningsprogrammene og ikke kjønnene i seg selv som har mest betydning for frafallsrisikoen.

### 9.1.6 Skulket skolen

Funnene i de kvantitative analysene viser at å *skulke skolen* har tydelig sammenheng med *frafallsrisiko*. Dette funnet samsvarer med gjeldene forskning på området (Overland & Nordahl, 2013. s.143-146). Men det er viktig å være oppmerksom på at skulkingen kan være en indikator på frafallsrisiko og ikke en av årsakene til fenomenet. I *tabell 6* ser vi at de tre variablene for *lærerrelasjoner* også har signifikant sammenheng med det å *skulke skolen*. Krangel med lærere i skolen kan for elevene oppleves som det motsatte av å møte en anerkjennende voksen. En slik sosial interaksjon kan svekke det relasjonelle forholdet

i den grad at elevene opplever en negativ innflytelse på elevens utvikling og atferd (Nordahl, 2014. s.215). Ifølge Honneth kan manglende anerkjennelse medføre tap av selvspekt hos eleven. Elevene kan resignere fra kampen om anerkjennelse på skolearenaen, eller søke tilslutning til eksterne miljøer utenfor skolen hvor de kan oppleve å få behovet for anerkjennelse dekket (Honneth, 2007.s.171-172).

### 9.1.7 Sosioøkonomisk bakgrunn

Funnene i de multivariate analysene viser ikke sammenheng mellom frafallsrisiko og sosioøkonomisk bakgrunn. Det kan hende sosioøkonomisk bakgrunn har mer å si for elevene i det lange løp i utdanningen, men at forholdene på videregående ikke påvirkes like mye av dette. Samtidig kan vi i *tabell 6* se at sosioøkonomisk bakgrunn kan sees i sammenheng med dårlige lærerrelasjoner. Dette kan forstås utfra at elever fra hjem med høy kulturell kapital kan være bedre rustet til å forstå uformelle og implisitte regler som gjelder i skolen og således lettere forstå det sosiale språket til lærerne (Woodman & Wyn, 2015).

Samtidig kan det ikke utelukkes at lærerne forventer mindre av elever fra familier med lavere sosioøkonomisk bakgrunn og at dette kan ha innvirkning på deres skolefaglige prestasjoner, selv om dette ikke ser ut til å påvirke deres frafallsrisiko (Bakken, Frøyland & Sletten, 2016. S.120). Ifølge Nancy Fraser kan økonomisk skjevfordeling og marginalisering ikke oppheves av sosial anerkjennelse alene. Fraser mente fenomenene ikke kunne sees hver for seg, men at de var to sider av samme sak (Fjørtoft, 2009. S.61). Samtidig så indikerer funnene at andre forhold kan ha større betydning for frafallsrisiko.

Gjennom drøftingen av den kvantitative analysen sees lærerrelasjonen utfra *makro*, *meso*- og *mikronivåer*. I de *sosiale rommene* kan individene inndeles på et *meso-nivå* i etter sin sosiale posisjon i forhold til hverandre (Aakvaag, 2012. s.151-154). Relasjonene kan påvirkes av strukturer i samfunnet. Samtidig har også individene en iboende makt til å definere sin egen virkelighet. Til tross for at oppblomstringen av kunnskapssamfunnet kan medfører endringer i de sosiale strukturene på et *makronivå* kan også elevene ha en posisjon til å konstruere sin egen opplevelse av lærerrelasjonene og påvirke dem på et *mikronivå* (Aakvaag, 2012. s.79-82).

Videre vil den kvalitative analysen drøftes i lys av Honneths teorier om rettslig, emosjonell og sosial anerkjennelse.

## 9.2 Drøfting av hovedfunn i den kvalitative analysen

I den kvalitative analysen viser funnene at frafallsrisikoen kan påvirkes av lærerrelasjonen på flere ulike måter. De ulike dimensjonene ved lærerrelasjonen kan videre også bli påvirkes av mange ulike faktorer. Kontinuitet i undervisningen, tillitten til lærere som beskyttende voksne og lærerstilen kan ha betydning for om elevene opplever at lærerne bryr seg om dem. Samtidig kan opplevelsen av krangler med lærere, eller å bli ertet av lærere medføre en manglende opplevelse av anerkjennelse for elevene. Elevene kan ha behov for at lærerne ser dem som individer og tilpasser undervisningen etter deres behov. Samtidig kan det være viktig at læreren er beviste det asymmetriske forholdet ved relasjonen og elevens potensielle sårbarhet.

### 9.2.1 Betydningen av lærerrelasjonene for Tor og Åse

Både Tor og Åse fortalte at de hadde mistet kontakten til lærere som de hadde hatt et godt forhold til. Ut fra Honneths teorier om den emosjonelle anerkjennelsen kan opplevelsen av lærerutskifting være særlig utfordrende for elevene ved nære lærerrelasjoner (Honneth, 2007. s.116-117). Det kan kreve tid for å etablere gode lærerrelasjoner, noe som kan vanskeliggjøres av lærerutskifting. Tor opplevde dette som utfordrende da undervisningen ble oppstykket og han hadde vansker med å innrette seg etter flere ulike lærerstiler på kort tid. Begge disse utfordringene kan sees i sammenheng med ”den skjulte lærerplanen”. Dette omfatter de positive og negative variasjonene som kan komme ved det som ikke er planlagt i undervisningen og ved den menneskelige variasjonen. Dagens skole kan legge for mye fokus på den individualiserte undervisningen ved å vektlegge arbeidsplaner og krav til egen læring for elevene. Dette kan videre kreve planmessighet og *planfull competence*. Ved slike læresituasjoner kan kvaliteter hos elevene bli utslagsgivende for prestasjonene og ikke undervisningen i seg selv. Dette kan videre også medføre det økte frafallet for guttene, da de ser ut til å ha større vansker med planmessighet i skolen (Nordahl, 2014. S.58-59). Jentene på sin side kan oftere oppleve stressplager, samtidig som de letter tilpasser seg prestasjonskravene (Bakken, 2016). Når lærere forlater skolen blir tidligere relasjoner og samarbeid borte, og nye skapes. Dette kan medføre at kvaliteten på tillitsforholdet mellom elever og lærere blir brutt og dette kan sees ved dårligere skolefaglige prestasjoner hos elevene. Samtidig kan dette også medføre positive endringer ved opprotning av læringssystemer som ikke var like effektfulle, men dette kan allikevel krever noe stabilitet i den nye lærerrelasjonen og videreføring av utdanningsplanene (Ronfeldt, et.,al, 2013. s.5-6). Utskifting av lærere

kan ha særlig betydning for elever som i utgangspunktet har faglig vanskeligheter på skolen (Ronfeldt, et.,al, 2013. s.15). Dette samsvarer med Tors fortelling.

Åse fortalte at hun opplevde at lærerne ikke imøtekom hennes psykiske vansker. Hun hadde hatt et godt forhold en lærer på skolen som hadde forsøkt å hjelpe henne i dette. Hun hadde senere mistet kontakt med denne læreren dette kan ha blitt opplevd som særlig vanskelig grunnet at hun opplevde at hennes psykiske vansker var årsak til at hun mistet kontakten med læreren. Lærere kan oppleve at kravet til lærerrollen som omsorgsrolle øker. Dette kan oppleves som utfordrende særlig gjeldende elevers psykiske vansker og opplevelsen av manglende kompetanse på dette området (Krane, 2017. s.49-63). I lys av Honneths teorier om den emosjonelle anerkjennelsen kan elevene ha behov for lærerens bekreftelse av elevens emosjonelle opplevelser og tilstand for å oppnå tillit til andre og seg selv gjennom aksept av egne følelser (Honneth, 2007. s.112-116).

### 9.2.2 Lærerrelasjoner og gjensidighetsforholdet til jevnalderrelasjoner

Både Tor og Åse fortalte om opplevelser av at lærerne på skolen ikke beskyttet dem mot mobbing fra medelever. Den rettslige anerkjennelsen kan bli truet for både Tor og Åse gjennom manglende beskyttelse av læreren fra mobbingen på skolen. Dette kan skade deres utvikling av selvrespekt ved å skape et tillitsbrudd i relasjonen. Samtidig kan mobbingen også medføre manglende identifisering med andre og minke likhetsfølelsen (Honneth, 2007. S.126-129). Dette kan sees ved at Tor og Åse i flere sosiale sammenhenger opplever å ikke passe inn sosialt. Tor opplevde at selv om lærerne ikke var de utøvende mobberne så medførte det at de ikke tok tilstrekkelig tak i mobbingen, at mobbingen fortsatte. Det var etter hans oppfatning lærerens oppgave å håndtere slike situasjoner. Åse fortalte også at lærere kunne tendere til å erte henne. Lærerne kan i kraft av sin rolle ha en særlig makt til å styre miljøet i klasserommet. Utfra et *mesoperspektiv* kan individene i sosiale fellesskap utvikle en kollektiv identitet, denne identiteten kan styrkes av konflikter og ved utvelgelse av en felles fiende. Det kan derfor være vanskelig for læreren å stå imot mobberne uten at dette medfører å øke motstanden og således øker mobbingen (Honneth, 2007. S.168-173). Allikevel kan det tenkes at læreren i kraft av sin rolle kan endre den kollektive identiteten til den sosiale grupperingen. Utfra et *makroperspektiv* kan også skolen som institusjon kunne sette inn tiltak som kan bedre dette ved eksterne kilder (Roland, 2018. Kap.7).

### 9.2.3 Betydningen av lærerrelasjoner for motivasjonen til elevene

Tor opplevde å ha en betydningsfull lærerrelasjon som ga han motivasjon i skolearbeidet og videre at denne relasjonen ble brutt og erstattet av en negativ relasjon. Dette bidro til at han mistet motivasjonen og han så dette som en direkte årsak til hans manglende prestasjoner senere. Samtidig kan dårlige karakterer resultere i manglende opplevelse av anerkjennelse fra læreren. Hvis Tor ikke føler seg verdsatt for sine prestasjoner kan dette medføre manglende verdighetsfølelse noe som kan medføre svekket motivasjon (Honneth, 2007. S.134). Honneth hevdet at individet bare kunne føle seg verdifullt hvis de verdsettes av andre for prestasjoner som skiller den fra andre, og gjør dem unike. Dette kan medføre at Tor opplevde et krav om å prestere for å bli anerkjent av sine lærere, som han ikke mestret (Honneth, 2007. s.134). Dette kan videre også påvirke hans selvtillit ved manglende samsvar mellom ønsket anerkjennelse og oppnådd anerkjennelse. Relasjonelle forhold mellom lærere og elever kan vanskeliggjøres ved at de ikke kan sidestilles som likeverdige parter ettersom lærerne har makt til å utøve myndighet ved karaktersetning og bedømmelse av elevene (Frønes, 2013. S.58-59). Samtidig utfra et *makroperspektiv* så har lærerne lite kontroll over systemene som medfører dette misforholdet da de er satt i kraft av lærerrollen til å bedømme elevene. Dårlige karakterer i skolen kan være opprettholdende faktorer for å yte mindre innsats i skolen (Nordahl, 2014. s.122-123). For elever som i utgangspunktet strever med skolearbeidet kan karakterer virke demotiverende. Dette kan sees i sammenheng med at karakteroppnåelsen ikke samsvarer med den innsatsen som ytes. Karakterer kan også medføre at indre motivasjon minker (Dæhlen, et al., 2011. s.88-89).

Åse fortalte om en episode på ungdomskolen der en lærer fortalte noe personlig om seg selv. Dette gjorde at de andre elevene åpnet seg, om seg og sitt. Hun fortalte at det var den eneste gangen hun hadde opplevd dette. Denne fortellingen kan sees i sammenheng med gjensidighetsforholdet som ligger ved gode relasjoner (Eide & Eide, 2012. s.17). Der læreren ved å dele historier om seg selv sidestiller seg med elevene og således også styrker anerkjennelsen hos elevene som likeverdige mennesker. Åses fortellinger viser at det kan foreligge mangler i slike relasjonelle opplevelser i skolen. Utfra et *makroperspektiv* kan det foreligge strukturelle forhold i skolen som institusjon som medfører at læreren holder en viss distanse til elevene i frykt for å virke uprofesjonelle.

Relasjonen læreren har til eleven, så vel som relasjonen læreren har til faget kan ha betydning for motivasjonen til eleven. Hvis læreren ikke mestrer å vise sitt engasjement

for faget kan dette også ha betydning for elevens engasjement. Samtidig kan dette også påvirke tilliten eleven får til læreren (Nordgreen, 2013. s.73). Lærerrollen kan også kreve en balanse mellom disiplin og varme ved å imøtekomme strukturbehovet og anerkjennelsesbehovet til eleven (Tinnesand, 2013. s.59-60)

Åses fortalte at elever på skolen satte ut rykter om at hun ruset seg. Hun opplevde videre at lærerne på skolen trodde på disse beskyldningene og dette fikk konsekvenser for henne ved at lærerne krevde at hun testet seg for rusmidler. Testene ble utført gjentatte ganger uten at de fant bevis for at hun ruset seg. Samtidig fortalte hun at hun på andre måter kunne finne på å forstyrre undervisningen. Lærernes forventninger til at Åse skulle gjøre noe galt kan ha resultert til at Åse opptrådte som hun gjorde og opprettholdt hennes atferd (Rosenthal og Jacobsen, 1968). Samtidig kan det at lærerne valgte å tro på mobberne resultert i et brudd i tillitsforholdet Åse hadde til lærerne. Læreren har også makten til å definere en sosial verdsetting som kan få konsekvenser for fremtiden til elevene. Ved manglende oppnåelse av ønsket anerkjennelse kan elevene miste motivasjonen for å kjempe. Det er ikke nødvendigvis kun en kamp for anerkjennelse, men kan også forekomme som en ettergivenhet for den oppnådde anerkjennelsen ved manglende selvtillit (Honneth, 2007, s. 134). Der elevene opplever få kjeft, eller bli irettesatt kan dette få betydning for eleven grunnet det asymmetriske maktforholdet ved lærerrelasjonen. Samtidig kan utsettelse for ironi oppleves som krenkende for eleven. Dette kan spesielt gjelde i klasserom der eleven opplever å ha mange tilskuere (Ohnstad, 2016. s.104-108). Åse fortalte at lærerne på skolen kunne tendere til å erte henne, og at de trodde hun tålte det. Hun opplevde dette som ubehagelig da dette kunne forverre mobbingen fra de andre elevene. Ut fra et *makroperspektiv* kan relasjonelle forhold i undervisningen bli behandlet sekundære i skolen av styrende myndigheter og skoleledelsen (Tinnesand, 2013. s.59-60). Dette kan påvirke lærerrelasjonene på et *makro-* og *mikronivå*. Samtidig kan forhold ved lærerrelasjonen være viktige for elevene og kreve en prioriteringsendring. Dette da lærerrelasjonen kan ha stor betydning for læringsprosessen til elevene (Nordgreen, 2013. s.67). Videre fremkommer drøftingen av de metodiske tilnærmingene for å besvare forskningsspørsmålene i avhandlingen.

### 9.3 Drøfting av metoden

Ettersom funnene indikerer snevre sammenhenger mellom flere faktorer som tidligere har blitt satt i sammenheng med frafallsrisiko vil det være nødvendig å drøfte hvorvidt det er metodiske forhold som ligger bak resultatene. Det vil uansett ikke være aktuelt å si at



disse resultatene i seg selv vil kunne ha noen samfunnsmessig betydning, men det kan indikere at dette er et fenomen som det trengs ytterligere forskning på. Videre vil de metodiske valgene og deres funksjon for besvarelsen av forskningsspørsmålene i avhandlingen drøftes. Avslutningsvis vil drøftingen oppsummeres.

### 9.3.1 Metodevalg

Metoden kan regnes å være treffende for avhandlingens intensjon grunnet kompleksiteten ved fenomenene frafallsrisiko og lærerrelasjoner (Grønmo, 2016. S.67-68). Samtidig kunne fenomenene frafallsrisiko og lærerrelasjoner, ved bruk av metodetriangulering belyses i forhold til flere ulike fenomener som fremkom i den kvalitative undersøkelsen. Dette var særlig relevant da flere av disse forholdene kan ha gjensidig påvirkning på hverandre. Metodevalget kan regnes å være tilpasset avhandlingens to forskningsspørsmål. Dette fordi for å kunne besvare forskningsspørsmål 1, der det skulle undersøkes sammenhenger mellom fenomenene frafallsrisiko og lærerrelasjoner, og hvordan elever på yrkesrettet utdanningsprogrammer på videregående skoler i Telemark opplevde disse. Dette spørsmålet krever i sin formulering en kvantitativ undersøkelse ettersom det må foreligge et statistisk utvalg som kan være representativt for populasjonen forøvrig for å kunne si at fenomenene har sammenheng med hverandre. I besvarelsen av forskningsspørsmål 2 i avhandlingens var det relevant å benytte en kvalitativ tilnærming for å kunne presentere elevers beskrivelser av lærerrelasjonene.

## 9.4 Oppsummering av drøftingen

Drøftingen viser at det finnes sammenhenger mellom opplevelsen av forholdet til lærerne på skolen og frafallsrisiko for elever på yrkesrettede utdanningsprogrammer i Telemark. Det går fram både av funnene fra den kvantitative delen av avhandlingen, og den kvalitative delen. Dette kan forstås som at elevenes manglende oppnåelse av anerkjennelse fra lærerne på et *mikronivå*, også kan resultere i manglende oppnåelse av selvtillit og selvaksept. Videre sees også sammenhenger mellom, lærerrelasjoner og skoleskulk på den ene siden, og frafallsrisiko på den andre. Dette kan sees som et videre resultat av elevenes manglende oppnåelse av anerkjennelse fra lærerne. Elevene resignerer i det sosiale livet på skolen og forsøker kanskje å oppnå denne anerkjennelsen i eksterne miljøer utenfor skolens arena.

Drøftingen tar for seg lærerrelasjonene på flere ulike nivåer. Der strukturer i samfunnet på et *makronivå* kan påvirke individenes posisjoner i forhold til hverandre på et *mesonivå*.

Samtidig kan individene ha en iboende makt til å definere sin egen virkelighet og betydningen av sine interaksjoner på et *mikronivå*.

Gjennom analyse av elevbeskrivelser av lærerrelasjoner ble det funnet flere sammensatte handlingsforløp til hvordan denne relasjonen kan påvirke frafallsrisikoen til elever. Funnene viser at gode lærerrelasjoner kan dannes ved at relasjonen går over tid, at læreren deler av seg selv og individuell tilpasning av lærerstilen. Tilliten elevene har til lærerne kan også påvirkes av tidligere relasjoner fra barne- og ungdomskolen. Samtidig kan også læreren rolle som beskyttende voksen være viktig. Ved opplevelser av elevmobbing kan elevene ha behov for støtte fra lærerne. Denne støtten kan medføre både rettslig, emosjonell og sosial anerkjennelse. Læreren har ved sin rolle en posisjon til å påvirke flere relasjonelle forhold for eleven. Både manglende lærerstøtte og elevmobbing kan medføre krenkelser av elevens integritet og manglende anerkjennelse som behovsvesen, noe som videre kan medføre svekkelse av disse relasjonene.

Den kvalitative analysen viser at lærerutskiftning kan ha betydning for elevenes opplevelse av relasjonstilknytning og mulighet til å følge med i den faglige undervisningen. Lærerrelasjonen kan være vanskelig å balansere, da den kan regnes for å være både tidsavgrenset, men også en grunnleggende voksenrelasjon som er viktig for elevenes anerkjennelsesbehov. Samtidig kan også voksenpersoner på praksisplassene ha en relasjonell betydning for elevene. Elevene kan ha behov for at både lærerne og andre voksenpersoner i utdanningen verdsetter dem som individer, for egenskaper, også uavhengig av deres prestasjoner. Samtidig kan også individuelt tilpasset undervisning være viktig for å styrke relasjonen. Både Tor og Åse opplevde at lærerens evne til å endre på læringsmetodene i undervisningen kunne være positivt for deres læring, men også positive for selve relasjonen.

Både de kvantitative og de kvalitative analysene viser funnene at de emosjonelle aspektene ved lærerrelasjonen er viktige og beskytter mot frafallsrisikoen. Anerkjennelsen kan være viktig for å bygge opp selvtilliten hos elevene og mangel på anerkjennelse som gjensidig behovsvesener kan medføre en ødeleggelse av relasjonene.

Ifølge Alfred Schutz står individene i sentrum av sine egne livsverdener. Hvert enkelt individ står i posisjon til å konstruere sin egen opplevelse av virkeligheten, samtidig som en primært også eksisterer i en felles verden med andre (Aakvaag, 2012. s.79-82). Dette kan forstås som at elevene både har makt til å påvirke lærerrelasjonene på et *mikronivå*,

samtidig som de kan konstruere sin egen virkelighetsoppfatning ved å velge hvordan de tolker relasjonene. Likevel kan læreren ha et særlig ansvar grunnet den asymmetriske konstellasjonen i relasjonen, som kommer ved aldersskillet og makten ved lærerrollen (Overland & Nordahl, 2013. s.130).

## 10 Konklusjon

Formålet med denne avhandlingen har vært å undersøke forholdet mellom lærerrelasjoner og frafallsrisiko. Funnene i avhandlingens kvantitative del besvarer avhandlingens første forskningsspørsmål omhandlende betydningen av lærerrelasjoner for elevenes frafallsrisiko på yrkesrettede utdanningsprogrammer i Telemark. Funnene i den kvalitative studien besvarer avhandlingens andre forskningsspørsmål ved å formidle læreropplevelser som beskrives av elever med frafallsrisiko. Samtidig viser den kvalitative analysen flere forhold som kan ha betydning for lærerrelasjonen for elever med frafallsrisiko. Lærerrelasjonene kan være nært bundet oppimot jevnalderrelasjoner. Dette fenomenet vil det kunne være interessant å se nærmere på i videre forskning. De kvalitative analysene viser at det som skal til for å danne gode lærerrelasjoner kan være at relasjonen går over tid, at læreren deler av seg selv og at lærerstilen tilpasses den enkelte elev.

Studier av sosiale fenomener er både komplekse og sammensatte. Således kan også frafallsrisiko sees i sammenheng med mange ulike forhold. Frafallsrisikoen kan være påvirket av flere faktorer som gjennom flere år bygger seg opp (Wollscheid, 2010). Tidlig innsats for å motvirke frafallet kan gjøres gjennom bedring av lærerrelasjonene. Elevenes opplevelser av virkeligheten kan være formet av fortiden og det aktuelle øyeblikket samtidig (Binder & Nielsen, 2014. S.130-136). Dette kan bety at relasjonene elevene har til lærerne kan være formet av tidligere hendelser. Funn i den kvalitative analysen indikerte også at lærerrelasjonene fra barne- og ungdomskolen kan ha betydning for videre tillit elevene har til lærerne.

Perspektivet i avhandlingen fokuseres på elevenes egne opplevelser av sine liv, relasjoner og situasjon. Dette kan medføre at objektive forhold som kunne blitt sett i sammenheng med frafallsrisiko ikke blir dekket. Det vil først og fremst være elevenes subjektive opplevelse av fenomener som frafallsrisiko og relasjoner, som denne avhandlingen kan forklare noe om.

Lærerrelasjonen kan være preget av en asymmetrisk konstellasjon grunnet aldersskillet og struktureringen av lærerrollen, dette medfører at den voksne i denne relasjonen vil ha et særlig ansvar (Overland & Nordahl, 2013. s.130). Dette kan gjøre anerkjennelsesbehovet desto viktigere for elevene. Et annet sentralt element ved relasjonen kan være gjensidig tillit (Eide & Eide, 2012). Gjennom de kvalitative

analysene fremkommer det at tillit kan være en viktig faktor for en positiv lærerrelasjon. Denne tilliten kan svekkes ved elevenes opplevelse av manglende beskyttelse fra lærerne i sosiale interaksjoner i skolen. Dette betyr at kvaliteten i lærerrelasjonen kan påvirke andre relasjoner i og utenfor skolen. Ikke bare er kravet om sikring av gode psykososiale forhold på skolen en lovpålagt rettighet, men det kan også være en nødvendighet for å sikre trivsel og gode relasjoner, som videre kan forebygge frafallsrisikoen.

Det finnes bred enighet om at tidlig innsats er nødvendig for å forebygge frafall i skolen. Samtidig kan det være utfordringer ved å bedre de relasjonelle forholdene mellom lærere og elever fordi systematiseringen av relasjonelle ferdigheter kan være vanskelig å institusjonalisere (Overland & Nordahl, 2016. S24-26). Selv om relasjonelle ferdigheter kan læres kan det være vanskelig å konkretisere hva som skaper de gode relasjonene i skolen og implementere det i de sosiale situasjonene. Mennesker er ulike og kan ha ulike behov. Samtidig kan det ha betydning for skolesamfunnet at viktigheten av relasjonelle forhold i skolen trekkes frem. Dette fordi disse forholdene kanskje tenderer til å komme i andre rekke, etter det faglige innholdet. Samtidig som de utdanningspolitiske realitetene har bidratt til større klasser og mer strømlinjeforming av lærergjernen. Funnene i denne avhandlingen sammenfaller nærmere med de generelle kravene og idealene om individuell tilpasset opplæring og ivaretagelse av de psykososiale miljøene for elevene. Avhandlingen viser at det kan være hensiktsmessig å først bedre de relasjonelle mellom lærer og elev, for siden å kunne imøtekomme de faglige utfordringene på en bedre måte.

## Referanseliste

- Aakvaag, G. C. (2012). *Moderne sosiologisk teori*. (3.opplag). Oslo: Abstrakt forlag.
- Aase, K. N., Bentsen, A. & Møller, G. (2015). *Ung I Telemark 2015* (Ungdata-rapport, KoRus-region Sør og Telemark fylkeskommune). Hentet fra:  
<https://www.telemark.no/Media/Files/Folkehelse/Ung-i-Telemark/2015/Rapport-Ung-i-Telemark-2015>
- Andersen, P. L. & Dæhlen, M. (2017). *Sosiale relasjoner i ungdomstida: Identifisering og beskrivelse av ungdom med svake relasjoner til foreldre, skole og venner* (NOVA rapport 8/17). Hentet fra:  
<http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Sosiale-relasjoner-i-ungdomstida>
- Baker, D. P. (2009). The educational transformation of work: towards a new synthesis, *Journal of Education and Work*, 22(3), 163-191. Hentet fra:  
[https://davidbakerresearchproject.files.wordpress.com/2010/09/baker\\_2009\\_the-educational-transformation-of-work-towards-a-new-synthesis\\_journal-of-education-and-work.pdf](https://davidbakerresearchproject.files.wordpress.com/2010/09/baker_2009_the-educational-transformation-of-work-towards-a-new-synthesis_journal-of-education-and-work.pdf)
- Bakken, A. (2016). *Ungdata. Nasjonale resultater 2016* (NOVA Rapport 8/16). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Ungdata-2016.-Nasjonale-resultater>
- Bakken, A. (2017). *Ungdata. Nasjonale resultater 2017* (NOVA Rapport 10/17). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2017/Ungdata-2017>
- Bakken, A., Borg, E., Hegna, K. & Backe-Hansen, E. (2008). *Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner*. (NOVA rapport 4/08). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2008/Er-det-skolens-skyld-En-kunnskapsoversikt-om-skolens-bidrag-til-koennsforskjeller-i-skoleprestasjoner>

- Bakken, A., Frøyland, L. R. & Sletten, M. A. (2016). *Sosiale forskjeller i unges liv: Hva sier ungdatabasen undersøkelsen?* (NOVA rapport 3/16). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2016/Sosiale-forskjeller-i-unges-liv>
- Beck, U (1992). *Risk society: towards a new modernity*. London: Sage Publications.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode: med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske samlaget.
- Binder, P-E. & Nielsen, G. H. (2014). Selvet og relasjonene-nyere psykoanalytiske perspektiv. I: Gulbrandsen, L. M. (Red.), *Oppvekst og psykisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver* (6.opplag). (s.104-139). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bunting, M. & Lødding, B. (2017). Selvregulering i møte med samfunnsendringene-stabile karaktertrekk eller kompetanser som skolen kan forme? I: Bunting, M. & Moshuus, G. H. (Red.), *Skolesamfunnet: Kompetansekrav og ungdomsfellesskap* (s.55-74). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Bunting, M. & Moshuus, G. H. (2017). Young peoples' own stories about dropping out in Norway: An indirect qualitative approach. *Acta Didactica Norge*, 11(2), 1-20. Hentet fra: <https://www.journals.uio.no/index.php/adno/article/view/3182/4763>
- Cornelius-White, J. (2007). Learner-Centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77(1), 113-143. Hentet fra: <http://ezproxy1.usn.no:3683/doi/abs/10.3102/003465430298563>
- Cresswell, J. W. (1998). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five traditions*. London: Sage.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev: Avgjørende for elevenes læring og trivsel*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Dæhlen, M., Smette, I. & Strandbu, Å. (2011). *Ungdomsskoleelevers meninger om skolemotivasjon: En fokusgruppestudie* (NOVA Rapport 4/11). Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og->

- Eide, H. & Eide, T. (2012). *Kommunikasjon i relasjoner* (2.utg, 6 opplag). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Eikemo, T. A. & Clausen, T. H. (2017). (Red.). *Kvalitativ analyse med SPSS: En praktisk innføring i kvantitative analyseteknikker* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Ellingsen, D., Nilsen, A. C. & Meling, A. (2009). *Ung og marginalisering: Et agendaperspektiv på utsatt ungdom* (FoU rapport 2/2009). Hentet fra: <http://agderf.sitegen.no/customers/agder/reports/000fou0209ungmarg.pdf>
- Federici, R. A. & Skaalvik R. A. (2013). Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring. *Utdanningsforskning*, (1.) 58-63. Hentet fra: <https://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Fjørtoft, K. (2009). Nancy Frasers kritikk av Axel Honneths anerkjennelsesteori. *Agora*, 27(4), (s.61-77). Hentet fra: [https://ezproxy2.usn.no:2146/file/ci/59687655/Nancy\\_Frasers\\_kritikk\\_av\\_Axel\\_Honneths\\_ankjennelsesteori.pdf](https://ezproxy2.usn.no:2146/file/ci/59687655/Nancy_Frasers_kritikk_av_Axel_Honneths_ankjennelsesteori.pdf)
- Flick, U. (2014). *Qualitative research*. London: Sage.
- Frønes, I (2011). *Moderne barndom* (3.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Frønes, I (2013). *Å forstå sosialisering*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Frønes, I (2017). Kompetansesamfunnets utfordringer. I: Bunting, M. & Moshuus, G. H. (Red.), *Skolesamfunnet: Kompetansekrav og ungdomsfelleskap* (s.17-33). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Frønes, I. & Strømme, H. (2014). *Risiko og marginalisering: norske barns levekår i Kunnskapssamfunnet* (2.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grimen, H. (2000). *Samfunnsvitenskapelige tenkemåter*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Grønmo, S. (2016). *Samfunnsvitenskapelige metoder* (2.utg). Bergen: Fagbokforlaget.



- Gulbrandsen, L. M. (2014). (Red.). *Oppvekst og psykisk utvikling: Innføring i psykologiske perspektiver*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hagen, A. & Streitlien, Å. (2017). Å møte voksenlivet som lærling. I: Bunting, M. & Moshuus, G. (Red.), *Skolesamfunnet: Kompetansekrav og ungdomsfellesskap* (s.203-220). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Halvorsen, T. A. (2017). Språkets avgjørende posisjon i læring: Et komparativt blikk på undervisningsspråkets betydning. I: Bunting, M. & Moshuus, G. (Red.), *Skolesamfunnet: Kompetansekrav og ungdomsfellesskap* (s.154-171). Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Hammer, T. & Hyggen, C. (Red.). (2013). *Ung voksen og utenfor*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Harsløf, I. & Malmberg-Heimonen, I. (2013). Tiltak mot marginalisering i livsfasen fra ungdom til voksen. I: Hammer, T. & Hyggen, C. (Red.), *Ung voksen og utenfor*. (s.28- 47). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Helse- og omsorgsdepartementet (2013). *Folkehelsemeldingen - god helse – felles ansvar*. (Meld. St. 34. (2012- 2013)). Hentet fra:  
<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld-st-34-20122013/id723818/>
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående Opplæring*. (Fafo rapport 3/2010). Hentet fra:  
[http://www.faf.no/media/com\\_netsukii/20147.pdf](http://www.faf.no/media/com_netsukii/20147.pdf)
- Honneth, A. (2007). *Kamp om anerkjennelse*. Falun: Pax forlag.
- Hyggen, C. & Gjerustad, C. (2013). Knuste drømmer? Aspirasjoner, yrkeskarriere og mental helse fra ung til voksen. I: Hammer, T. & Hyggen, C. (Red.), *Ung og utenfor* (s.70-87). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johannessen, A. (2009). *Introduksjon til SPSS* (4.utg.). Oslo: Abstrakt forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2011). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4.utg, 2.opplag). Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Utdanningslinja* (St.meld. nr. 44 (2008-2009)).

Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (2014). *Prosjektrapport Ny GIV (2010–2013)*. Hentet fra:

[https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/prosjektrapport\\_nygiv\\_2010\\_2013\\_8mb.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/prosjektrapport_nygiv_2010_2013_8mb.pdf)

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra:

<https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedre-gjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>

Krane, V. (2017). *Lærer-elev-relasjoner, elevers psykiske helse og frafall i videregående skole. En eksplorerende studie av samarbeid og den store betydningen av de små ting* (doktorgradsavhandling). Universitetet i Bergen: Bergen. Hentet fra: <http://bora.uib.no/bitstream/handle/1956/15635/dr-thesis-2017-Vibeke-Krane.pdf?sequence=1>

Kristiansen, J. E. (2008). *Tall kan temmes!: Om å bruke og formidle statistikk*. (2. opplag). Kristiansand: IJ-Forlag.

Markussen, E., Frøseth, M., W. & Sandberg, N. (2011). Reaching for the Unreachable: Identifying Factors Predicting Early School Leaving and Non-Completion in Norwegian Upper Secondary Education. *Scandinavian journal of educational research*, 55(3). s. 225–253. [Doi: 10.1080/00313831.2011.576876](https://doi.org/10.1080/00313831.2011.576876)

Moshuus, G. H. and K. Eide (2016). "The Indirect Approach: How to Discover Context When Studying Marginal Youth." *International Journal of Qualitative Methods* 15(1), 1-10. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/2438370/2016MoshuusTheIndirect.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Møller, G. & Bentsen, A. (2014). Ungdata i region sør. 2012-2013 (Ungdata rapport- KoRus-sør). Hentet fra: <https://www.korus-sor.no/publikasjoner/ungdata-region-sor-2012-2013/>

Natland, S. & Rasmussen, M. (2012). «Jeg var ganske usynlig...»: Sju ungdommer om

sine grunner for å avbryte videregående utdanning. *Fontene forskning*, 12(1), (s.4-18). Hentet fra: <http://fonteneforskning.no/pdf-15.19488.0.3.19e58a8adf>

Nilssen, V. (2014). *Analyse i kvalitative studier: Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2003). Møtet mellom en hegemonisk skole og handlende ungdom. *Tidsskrift for Ungdomsforskning*. 3(2), 69-88. Hentet fra: [http://www.nova.no/asset/6589/1/6589\\_1.pdf](http://www.nova.no/asset/6589/1/6589_1.pdf)

Nordahl, T. (2014). *Eleven som aktør: Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen*. (2.utg, 2. opplag). Oslo: Universitetsforlaget.

Nordgreen, E. (2013). Relasjonelle ferdigheter. I: Vold, E. K. (Red.), *Rom for læring: Læringsmiljø og pedagogisk analyse*, (s.64-75). Bergen: Fagbokforlaget.

NOVA. (2016a). *Hva er ungdatabasen*. Hentet fra: <http://www.ungdata.no/Om-undersokelsen/Hva-er-Ungdata>

NOVA. (2016b). *Ungdata*. Hentet fra: [www.ungdata.no](http://www.ungdata.no)

NOVA. (2016c). *Spørreskjemaet*. Hentet fra: <http://www.ungdata.no/Om-undersokelsen/Spoerreskjemaet>

Norvoll, R (2014). Samfunnsvitenskapelige perspektiver på psykisk helse- en utdypning. I: Norvoll, R. (Red.), *Samfunn og psykisk helse: Samfunnsvitenskapelige perspektiver*, (2.opplag), (s.37-72). Oslo: Gyldendal akademisk.

Ohnstad, F. O. (2016). *Profesjonsetikk i skolen: Lærerens etiske ansvar* (2.utg). Oslo: Cappelen Damm Akademisk.

Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2017). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge. Teori og tiltak*. (4.oppl.). Bergen: Fagforlaget.

Opplæringslova. (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa av 17. Juli 1998 nr. 61. Hentet fra: <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: Om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagforlaget.
- Reegård, K. & Rogstad, J. (Red.). (2016). *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Reichelt, S. (2014). Systemteoretisk forståelse av familier med barn. I: Gulbrandsen, L. M. (Red.). *Oppvekst og psykisk utvikling*, (6.opplag) (s.292-320). Oslo: Universitetsforlaget.
- Ringdal, K. (2014). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitative metode* (3.utg. 2.opplag). Bergen: Fagbokforlaget.
- Roland, E. (2018). *Snu-metoden: Mot kollektive atferdsvansker*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Ronfeldt, M., Loeb, S. & Wyckoff, J. (2013). How teacher turnover harms student achievement. *American Educational Research Journal*, 50(1), s.4-36.  
Hentet fra: <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0002831212463813>
- Roorda, D. L., Koomen, H. M. Y., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement a meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81(4), 493-529. <http://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.3102/0034654311421793>
- Rosenthal, R. & Jacobsen, L. (1968). Pygmalion in the classroom. *The urban review*, 3(1). 16–20.
- Ryste, M. E. (2009, 15.02). Ikke fordi de er gutter. *Forskning*. Hentet fra: <https://forskning.no/barn-og-ungdom-kjonn-og-samfunn-skole-og-utdanning/2009/02/ikke-fordi-de-er-gutter>
- Skog, O-J. (1998). *Å forklare sosiale fenomener, en regresjonsbasert tilnærming*. Oslo; Gyldendal. Hentet fra: [https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb\\_digibok\\_2008091204041](https://www.nb.no/items/URN:NBN:no-nb_digibok_2008091204041)
- Sommer, D. (2014). *Barndomspsykologi: Små barn i en ny tid*. Bergen: Fagbokforlaget.

- Spradley, J. P. (1979). *The ethnographic interview*. New York: Holt, Rinehart & Winston.
- Statistisk sentralbyrå (2017). Gjennomføring i videregående opplæring. (2011-2016). <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Telemark Fylkeskommune (2015). Regional plan for oppvekst og kompetanse for Telemark. 2016-2020- Livslang læring. Hentet fra: <https://www.telemark.no/Media/Files/Utdanning/Planer-og-strategier/Regional-plan-for-oppvekst-og-kompetanse-for-Telemark-2016-2020-Livslang-laering>
- Thagaard, T. (2011). *Systematikk og innlevelse: En innføring i kvalitativ metode* (3.utg). Bergen: Fagbokforlaget.
- Thrana, H. M., Anvik, C. H., Bliksvær, T. & Handegård, T. L. (2009). *Hverdagsliv og drømmer. For ungdom som står utenfor arbeid og skole* (NF-rapport 6/2009). Hentet fra: [http://m.nordlandsforskning.no/getfile.php/132574/Dokumenter/Rapporter/2009/Rapport\\_06\\_2009.pdf](http://m.nordlandsforskning.no/getfile.php/132574/Dokumenter/Rapporter/2009/Rapport_06_2009.pdf)
- Tinnesand, T. (2013). Pedagogisk analyse. I: Vold, E. K. (Red.), *Rom for læring: Læringsmiljø og pedagogisk analyse* (s.44-63). Bergen: Fagbokforlaget.
- Tufte, A. P. (2000). *En intuitiv innføring i logistisk regresjon* (Statens institutt for forbruksforskning, Arbeidsnotat:8). Hentet fra: <https://www.yumpu.com/no/document/view/18406391/en-intuitiv-innforing-i-logistisk-regresjon>
- Utdanningsforbundet. (2012). *Lærerprofesjonens etiske plattform*. Hentet fra: <https://www.utedanningsforbundet.no/larerhverdagen/profesjonsetikk/om-profesjonsetikk/larerprofesjonens-etiske-plattform/>
- Utdanningsdirektoratet. (2016). *Utdanningsspeilet 2017. Tall og analyse av barnehager og grunnsopplæringen i Norge*. Hentet fra: <http://utdanningsspeilet.udir.no/2017/>
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra: <https://www.udir.no/gjennomforing>

Vogt, K. C. (2017). Vår utålmodighet med ungdom. *Tidsskrift for samfunnsforskning*, 58(1), 105-119. Doi: [10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05](https://doi.org/10.18261/issn.1504-291X-2017-01-05)

Wollscheid, S. (2010). Språk, stimulans og læringslyst: tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten: en kunnskapsoversikt. (NOVA rapport 12/10). Oslo: NOVA. Hentet fra: <http://www.hioa.no/Om-HiOA/Senter-for-velferds-og-arbeidslivsforskning/NOVA/Publikasjonar/Rapporter/2010/Spraak-stimulans-og-laeringslyst-tidlig-innsats-og-tiltak-mot-frafall-i-videregaende-opplaering-gjennom-hele-oppveksten>

Woodman, D. & Wyn, J. (2015). *Youth and generation. Rethinking change and inequality in the lives of young people*. London: Sage.

Øia, T. & Vestel, V. (2014). Generasjonskløfta som forsvant: et ungdomsbilde i endring. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 14(1), 99-133. Hentet fra: <https://journals.hioa.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/978/860>

# Vedlegg 1

## Avtale: NOVA



Deres referanse:

Vår dato: 13.11.2017

Vår referanse: [Klikk her for å skrive inn tekst.](#)

### Tilgang til data

Jeg, Monica Charlotte Høva, får med dette tilgang til *en kopi av anonymiserte individdata* fra undersøkelsen «Ung i Telemark 2015», som omfatter elever i videregående skoler i Telemark. Tilgangen er godkjent av NOVA i e-post til Høgskolen v/Gulløy av 7. november 2017.

Angående oppbevaring og bruk av dataene gir NOVA følgende instruksjer i "Avtale om utlevering av data mellom Høgskolen i Telemark og NOVA" av 19. august 2011:

Under Vilkår,

punkt 2c) «Opplysningene må utelukkende brukes til forsknings- og utredningsformål».

punkt 2d) "... Virksomheten er spesielt forpliktet til å gjøre seg kjent med mulige svakheter i datamaterialet".

punkt 2e) "Bakveisidentifisering eller forsøk på rekonstruksjon av personidentifiserbare opplysninger på grunnlag av utlevert materiale er ikke tillatt. Resultatene må ikke offentliggjøres på en slik måte at det medfører risiko for identifisering av enkeltpersoner."

punkt 2f) "... Opplysningene må oppbevares på sikker måte (passordbeskyttet område, kryptert minnepenn eller lignende)"

punkt 2i) "I alle publikasjoner som helt eller delvis er basert på analyser av datamaterialet, skal følgende opplysninger framgå:

- Datamaterialet er basert på en Ungdata-undersøkelse, gjennomført av NOVA i samarbeid med de regionale kompetansesentrene for rusfeltet (KoRus). Ungdata er finansiert over Statsbudsjettet gjennom tilskudd fra Helsedirektoratet.
- NOVA er ikke ansvarlig for virksomhetens analyser eller fortolkninger av resultatene
- Også ved muntlig formidling av forskningsfunn skal det oppgis at datamaterialet er basert på en Ungdata-undersøkelse som NOVA og KoRus står bak»

punkt 2j) "Nova skal fortløpende gis beskjed når det blir utgitt publikasjoner eller finner sted annen formidling som helt eller delvis er basert på analyser av materialet. Alle publikasjoner fra prosjektet skal vederlagsfritt sendes til NOVA, fortrinnsvis som pdf."

punkt 2k) NOVA skal underrettes fortløpende om medieoppslag som måtte komme i tilknytning til forskning basert på materialet. I den grad det er mulig skal melding om dette sendes til [ungdata@nova.hioa.no](mailto:ungdata@nova.hioa.no) i forkant av oppslaget."

Også i masteravhandlinger skal det altså fremgå at prosjektet er utført i samarbeid med NOVA og KoRus.

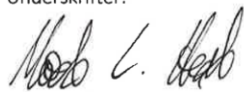
**Postadresse:**  
Høgskolen i Sørøst-Norge  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

**Besøksadresse:**  
Høgskolen i Sørøst-Norge  
Kjølnes ring 56  
3918 Porsgrunn

[www.usn.no](http://www.usn.no)  
Tlf: 31 00 80 00  
[postmottak@usn.no](mailto:postmottak@usn.no)  
Org. nr: 123 456 789

Når arbeidet med datasettet er avsluttet/ved studieslutt skal alle datafiler slettes. Studenten har ansvar for å påse at dette gjøres og underrette Høgskolen. Ved brudd på avtalen vil tillatelsen til å bruke dataene fra Høgskolen i Sørøst-Norge bli trukket tilbake.

Underskrifter:



Monica Charlotte Høva



Elisabeth Gulløy

**HSN** Høgskolen  
i Sørøst-Norge



## Vedlegg 2

### Avtale: Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd



Deres referanse:  
Vår dato: 18.12.2017  
Vår referanse: Klikk her for å skrive inn tekst.


#### Tilgang til data

Jeg, Monica Charlotte Høva, får med dette tilgang til data fra prosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» grunnet deltakelse i prosjektet som masterstudent. Opplysningene er underlagt taushetsplikt. Taushetsplikten gjelder også etter at min deltakelse i prosjektet er avsluttet.

Opplysningene skal kun benyttes i arbeidet med min masteravhandling. Dersom senere bruk er aktuelt, må dette avtales spesielt med Høgskolen i Sørøst-Norge v/prosjektleder.

Jeg forplikter meg herved til å behandle data og personidentifiserbare opplysninger på sikker måte (på passord-beskyttet område, kryptert minnepenn el) i tråd med de anvisninger som veileder, prosjektleder eller andre ansvarlige i prosjektet gir.

Jeg forplikter meg også til aldri å dele personidentifiserbare opplysninger fra prosjektet med andre enn deltakerne i prosjektet. Det innebærer også aktivt å hindre andre i å få tilgang til disse opplysningene.

Jeg er innforstått med at bakveisidentifisering (forsøk på å finne den reelle identiteten til de personer dataene gjelder for) eller forsøk på rekonstruksjon av personidentifiserbare opplysninger på grunnlag av innsamlet eller utlevert materiale ikke er tillatt. Resultatene må ikke offentliggjøres på en slik måte at det medfører risiko for identifisering av enkeltpersoner.

Når mitt engasjement i prosjektet er avsluttet skal alt materiale og eventuelle datafiler slettes. Dette er mitt ansvar, og jeg har plikt til å gi høgskolen beskjed når det er utført.

Ved brudd på avtalen vil tillatelsen til å bruke dataene fra Høgskolen i Sørøst-Norge bli trukket tilbake.

Underskrifter:

21.12.17

Student

Veileder

[www.usn.no](http://www.usn.no)

Postadresse:  
Høgskolen i Sørøst-Norge  
Postboks 235  
3603 Kongsberg

Besøksadresse:  
Høgskolen i Sørøst-Norge  
Kjølnes ring 56  
3918 Porsgrunn

[www.usn.no](http://www.usn.no)  
Tlf: 31 00 80 00  
postmottak@usn.no  
Org. nr: 123 456 789

## Tabeller

### Frafallsrisiko

#### Tabell 11

Tabell 11 Andelen elever som har hatt tanker om å slutte på videregående. Prosent.

Totalt. Telemark. N=942

	Totalt	Prosent
Nei, aldri	650	69%
Ja, men sjelden	159	17%
Ja, av og til	57	6%
Ja, ofte	49	5%
Vil ikke svare	27	3%
Total	942	100%

### Lærerrelasjoner

#### Tabell 12

Tabell 12 Andelen elever som opplever at lærerne bryr seg om dem/ ikke bryr seg.

Prosent. Totalt. N=942

	Totalt	Prosent
Helt enig	449	48%
Litt enig	392	42%
Litt uenig	76	8%
Helt uenig	25	3%
Totalt	942	100%

#### Tabell 13

Tabell 13 Andelen elever som har ikke har opplevd voldsom krangel med lærer/ har opplevd voldsom krangel med lærer. Prosent. Totalt. N=941

	Totalt	Prosent
Ingen ganger	794	84%

<i>1 gang</i>	98	10%
<i>2-5 ganger</i>	38	4%
<i>6-10 ganger</i>	6	1%
<i>11 ganger eller mer</i>	5	1%
<i>Totalt</i>	941	100%

**Tabell 14**

Tabell 14 Andelen elever som ikke forstår tilbakemeldingene fra lærerne/Får forståelige tilbakemeldinger. Prosent. Totalt. N=899.

	<i>Totalt</i>	<i>Prosent</i>
<i>Stemmer svært godt</i>	257	29%
<i>Stemmer ganske godt</i>	505	56%
<i>Stemmer ganske dårlig</i>	118	13%
<i>Stemmer svært dårlig</i>	19	2%
<i>Total</i>	899	100%

## Foreldrerelasjoner

**Tabell 15**

Tabell 15 Andelen elever som holder fritiden skjult for sine foreldre/ ikke holder fritiden skjult. Prosent. Totalt. N=925.

	<i>Totalt</i>	<i>Prosent</i>
<i>Stemmer passer svært godt</i>	47	5%
<i>Stemmer passer ganske godt</i>	87	9%
<i>Stemmer passer ganske dårlig</i>	314	34%
<i>Stemmer passer svært dårlig</i>	477	52%
<i>Totalt</i>	925	100%

**Tabell 16**

Tabell 16 Andelen elever som har kranglet med foreldre/ ikke kranglet. Prosent. Totalt. N=920.

	<i>Totalt</i>	<i>Prosent</i>
--	---------------	----------------

<i>Stemmer passer svært godt</i>	57	6%
<i>Stemmer passer ganske godt</i>	159	17%
<i>Stemmer passe ganske dårlig</i>	360	39%
<i>Stemmer passer svært dårlig</i>	344	37%
<i>Total</i>	920	100%

## Jevnaldersrelasjoner

### Tabell 17

*Tabell 17 Andelen elever som har minst en venner/ikke har minst en venn. Prosent.*

*Totalt. N=931*

	Totalt	Prosent
Ja, helt sikkert	639	69%
Ja, det tror jeg	192	21%
Det tror jeg ikke	84	9%
Har ingen jeg ville kalle venner, nå for tida	16	2%
Totalt	931	100%

### Tabell 18

*Tabell 18 Andelen elever passer inn blant elevene på skolen, ikke passer inn. Prosent.*

*Totalt. N=941*

	Totalt	Prosent
<i>Helt enig</i>	487	51%
<i>Litt enig</i>	313	33%
<i>Litt uenig</i>	103	11%
<i>Helt uenig</i>	38	4%
<i>Totalt</i>	941	100%

## Tabell 19

Tabell 19 Andelen elever som blir mobbet, ikke blir mobbet. Prosent. Totalt. N=940

	Totalt	Prosent
<i>Ja, flere ganger i uka</i>	33	4%
<i>Ja, omtrent én gang i uka</i>	16	2%
<i>Ja, omtrent hver 14. dag</i>	14	2%
<i>Ja, omtrent én gang i måneden</i>	35	4%
<i>Nesten aldri</i>	249	27%
<i>Aldri</i>	593	63%
<i>Total</i>	940	100%

## Skulk

## Tabell 20

Tabell 20 Andelen elever som har skulket skolen/ikke skulket skolen. Prosent. Totalt. N=935.

	Totalt	Prosent
<i>Ingen ganger</i>	618	66%
<i>1 gang</i>	98	11%
<i>2-5 ganger</i>	149	16%
<i>6-10 ganger</i>	32	3%
<i>11 ganger eller mer</i>	38	4%
<i>Totalt</i>	935	100%

## Kjønn

## Tabell 21

Tabell 21 Andelen elever etter kjønn. Prosent. N=891

	Prosent	Prosent
--	---------	---------

<i>Gutt</i>	534	60%
<i>Jente</i>	357	40%
<i>Totalt</i>	891	100%

## Kjønn og frafallsrisiko

**Tabell 22**

Tabell 22 Andelen elever med tanker om å slutte på videregående etter kjønn. Prosent.

*N*=861.

	<i>Gutt</i>	<i>Jente</i>	<i>Total</i>
<i>Nei, aldri</i>	75%	64%	609
<i>Ja, men sjelden</i>	18%	18%	154
<i>Ja, av og til</i>	4%	9%	52
<i>Ja, ofte</i>	3%	9%	46
<i>Totalt</i>	100%	100%	861

$\chi^2=27.96$ ,  $DF=3$ ,  $P=***$ ,  $LR=27.36$

## Sosioøkonomisk bakgrunn

**Tabell 23**

Tabell 23 Andelen elever, familie økonomi. Prosent. Totalt. *N*=929.

	<i>Totalt</i>	<i>Prosent</i>
<i>Vi har hatt god råd hele tida</i>	262	28%
<i>Vi har stort sett hatt god råd</i>	306	33%
<i>Vi har verken hatt god råd eller dårlig råd</i>	250	27%
<i>Vi har stort sett hatt dårlig råd</i>	79	9%
<i>Vi har hatt dårlig råd hele tida</i>	32	3%
<i>Totalt</i>	929	100%