

# **Masteroppgave**

## **På nippet til å droppe ut**

**En intervjubasert undersøkelse  
om ungdom  
i videregående skole**

17.06.2013

Høyskolen i Vestfold

Hanne Lene Riis

## Sammendrag

Det er altfor mange elever som har et stort fravær og alt for mange som slutter på skolen. Det er bekymringsfullt når en så stor andel av elever i Norge velger å slutte på skolen og ikke får studie- eller yrkeskompetanse. Det vil sannsynligvis få store negative konsekvenser for den det gjelder, både personlig og økonomisk. Det har blitt forsket mye på årsaker til frafallet og nyere forskning er opptatt av hva som kjennetegner elever som slutter på skolen.

Hovedmålet med denne undersøkelsen er å få innsikt i enkeltelevers erfaring med frafallet i videregående skole, sett fra elevenes ståsted.

Målgruppen er elever som har vært i nærheten av å slutte, men velger å fortsette. I min undersøkelse er jeg opptatt av hva elevene selv mener har betydning for at de velger å fortsette på skolen. Elevenes perspektiv kan gi kunnskap om hva som har betydning for at elevene ikke slutter på skolen. Den gruppen jeg har hatt som informanter består av to gutter og ei jente. Elevene representerte både yrkesfaglig og studiespesialiserende utdanningsområder, i tillegg er det både etnisk norske og flerspråklige elever med i det endelige utvalget.

Jeg har tilnærmet meg emner som relasjon lærer og elev, selvoppfatning, medansvar og klasse miljøet. I tillegg til tilrettelegging for sårbare elevers muligheter og behov. Jeg har sett på begrepet skolelivskvalitet som viser til elevenes subjektive, positive og negative erfaringer i skolehverdagen.

Jeg har brukt kvalitativ metode ved å intervjuere elevene for å få innblikk i elevenes subjektive erfaringer, opplevelser og tanker om hva som har vært av betydning for at de fortsetter på skolen og ikke har sluttet.

Dette er noen av de viktigste erfaringene som kommer fram i samtalen med elevene: Relasjon til læreren motiverer til arbeidsinnsats og gir bedre forutsetninger for læring. Relasjon skaper forpliktelser til læreren. Relasjon har uvurderlig betydning for tilstedeværelsen. Eksempelvis ser vi at relasjon til læreren ble et vendepunkt for den ene informanten, fra nesten å slutte på skolen til å ikke ha fravær. Andre viktige erfaringer er at et godt klasse miljø kan være limet, mens et dårlig klasse miljø kan øke fraværet. Elevens selvoppfatning er heller ikke uten betydning for å fullføre utdanningen. Foreldrenes engasjement kan også spille en rolle. Elevene har også pekt på at skolen ser ut til å ha for dårlige rutiner i forhold til fravær.

## **Forord**

Dette året ble ikke helt som planlagt, og heldigvis for det. Da jeg skrev min forskningsskisse for over et år siden jobbet jeg fremdeles i barneskolen og ante lite om at jeg skulle få jobb som PP-rådgiver i videregående skole. Denne nye jobben har gitt meg et verdifullt innblikk i en, for meg, relativt ukjent del av skolesystemet, samtidig som jeg også har blitt kjent med elever som er i en helt annen del av skoleløpet enn det jeg ellers har vært vant til å jobbe med. Jeg føler meg privilegert som fikk denne muligheten, og kan nå se tilbake på en lærerik, spennende og krevende prosess.

Det har vært en del som har bidratt til at undersøkelsen kunne gjennomføres. Jeg vil først og fremst takke ungdommen som stilte opp og delte sine erfaringer, tanker og meninger med meg. Jeg er svært takknemlig og til dels rørt over dette, og det har vært helt avgjørende for denne undersøkelsen.

Jeg vil også rette en takk til rektor på videregående skole for at jeg fikk lov til å gjennomføre undersøkelsen på denne skolen.

En stor takk til min veileder, professor Willy Aagre ved Høyskolen i Vestfold. Med lun humor og stor kunnskap har han ledet meg gjennom prosessen med konstruktive spørsmål og tilbakemeldinger som har vært helt uvurderlig.

En spesiell takk til Synne Tangen som tok seg tid til å lese korrektur på oppgaven. Takk til søstre, venner og kolleger for all den støtten og oppmuntringer som jeg har fått underveis, og som har betydd mye for meg.

Helt til slutt vil jeg takke min enestående mann og mine fire fantastiske barn som har vært så tålmodige og støttende gjennom hele prosessen, og som hele tiden har heiet meg fram mot mål. Tusen, tusen takk –uten dere hadde jeg aldri klart det.

SKIEN 17. JUNI 2013.

# Innhold

<b>1. Introduksjon</b>	<b>6</b>
1.1. Problemstilling	8
1.2. Forskningsspørsmål	8
<b>2. Teorikapittel</b>	<b>9</b>
2.1. Kunnskapsstatus om årsaker	10
2.2. Faglige begreper og perspektiver	12
2.3. Perspektiver på elever	13
2.4. Elevenes selvopfatning	14
2.5. Læreren og betydningen av relasjoner til elevene	15
2.6. Skolefaglig læring	16
2.7. Elevenes skolelivskvalitet	18
2.8. Forståelse av sosiale systemer	19
2.9. Kort oppsummering	20
<b>3. Metode</b>	<b>21</b>
3.1. Kvalitativ metode	21
3.2. Metodiske tilnærming	22
3.3. Feltilgang	24
3.4. Utvalg	25
3.5. Intervjuguide og semistrukturert intervju	26
3.6. Prøveintervju	27
3.7. Intervjuene	28
3.8. Fra samtale til transkribering	30
3.9. Etske refleksjoner og forskningsetiske hensyn	31

<b>4. Resultater</b>	<b>33</b>
4.1. Presentasjon av informantene	33
4.2. Hvilke erfaringer har informantene gjort seg?	35
4.3. Betydningen av den relasjonelle læreren	36
4.4. Betydningen av skolefaglig læring	38
4.5. Betydningen av elevens selvoppfatning	41
4.6. Betydningen av klassemiljøet	42
4.7. Medansvar for medelever	44
4.8. Foreldrenes betydning	45
4.9. Betydningen av skolens rutiner og systemer	46
4.10. Kort oppsummering	48
<b>5. Drøfting</b>	<b>49</b>
5.1. Den relasjonelle læreren	50
5.2. Relasjon i undervisningen	51
5.3. Tilrettelegging for sårbare elever	53
5.4. Klassemiljøet	55
5.5. Selvoppfatning	56
5.6. Skolelivskvalitet	57
5.7. Det systemiske perspektivet	61
5.8. En skole for alle?	63
<b>Litteraturliste</b>	<b>66</b>
<b>Vedlegg 1: Intervjuguide</b>	<b>69</b>
<b>Vedlegg 2: Samtykkeskjema</b>	<b>72</b>
<b>Vedlegg 3: Søknad til rektor</b>	<b>74</b>
<b>Vedlegg 4: Tilrådning fra NSD</b>	<b>75</b>

## 1.0 Introduksjon

Det er i dag stor bekymring knyttet til frafall i videregående skole, særlig med tanke på at kompetansekravene til ulike yrkesgrupper har økt betydelig de siste årene. Ufaglærte kan ikke utføre de samme oppgavene som de gjorde tidligere. I følge Wollscheid (2012, s. 12) viser arbeidslivsundersøkelser at ekspanderende bedrifter foretrekker å ansette medarbeidere med middels eller lang utdanning. Dette fører til at unge uten fullført videregående opplæring i økende grad står i fare for å bli marginalisert i arbeidslivet og samfunnet. Frafallet er problematisk både med tanke på de samfunnsmessige og økonomiske konsekvensene, men også med tanke på det sosiale, med høy risiko for å bli arbeidsledig og for å bli uføretrygdet (Fevang & Røed, 2006 iflg. Wollscheid, 2010). Hernes viser også til at frafall reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for et voksenliv utenfor arbeidslivet (Hernes, 2010). Av de 70 prosent av ungdommene som har fullført videregående skole med kompetanse, er kun 2,8 prosent på trygde- og stønadsordninger som 24 åringer. Av de 30 prosent som ikke har klart videregående opplæring, er 19,0 prosent på trygde- og stønadsordninger (Rasmussen, 2010, s. 28).

Det er dystre tall for politikere og samfunnet generelt. Det er følgelig en utdanningspolitisk utfordring i Norge. I St.meld.44 (2008-2009, s. 14) Utdanningslinja, gir regjeringa uttrykk for stor bekymring for at frafallet i videregående opplæring er for høyt, siden hele 30 prosent av elevene i videregående skole ikke fullfører opplæringen innen fem år.<sup>1</sup> Det har synliggjort behovet for forskning, utviklingsarbeid og forebyggende arbeid.

Frafallet i skolen interesserer og engasjerer meg av flere grunner. Som mor til ungdommer i videregående skole får jeg vite om klassekamerater som har sluttet på skolen. Som lærer er det svært tankevekkende at et så stort antall ungdommer velger å slutte på skolen. Jeg har tidligere jobbet som lærer i barneskolen og det var ikke fritt for at en gjorde seg tanker om framtiden til elever som hadde store utfordringer faglig eller sosialt. Å bekymre seg for framtiden til noen elever allerede i barneskolen kan tildels være med rette, noe også forskning påpeker.

Samtidig som jeg begynte å forske på frafall i videregående skole tiltrådte jeg i ny jobb som pedagogisk – psykologisk rådgiver i Telemark fylkeskommune. Det var et heldig sammentreff for meg. På den måten fikk jeg en nærhet til forskerfeltet mitt. Jeg er med i et pedagogisk ressursteam på en av de største videregående skolene i Telemark, der ledelsen på skolen

---

<sup>1</sup> Nyere tall, publisert 28. mai d.å viser at det ikke har endret seg (SSB, 2013).

sammen med helsesøstrene er delaktige. Møtene handler ofte om elever som gir tydelige signaler om å ville slutte på skolen. Da gjelder det å finne alternative løsninger. Det dreier seg om å motivere, tilrettelegge, forebygge og omorganisere for eleven slik at eleven fullfører utdanningen. Og – så er det elever som har bestemt seg – de vil slutte på skolen.

Forskning på frafall i videregående skole vil gi meg kompetanse på flere nivåer, og vil være svært relevant og nyttig for meg som PP-rådgiver. Jeg så også for meg at det ville bli enklere for meg å få informanter når jeg var innenfor i feltet. Som det kommer tydelig frem har jeg både personlige og praktiske hensikter med forskningen. Som student vil jeg også tilegne meg kunnskaper om å bruke metode som et håndverk.

Til tross for mye forskning på årsakene til at elever velger å slutte på skolen og tiltak som har blitt iverksatt, så fortsetter frafallet, selv om vi har sett en liten nedgang i frafallet i videregående skoler i Telemark, fra 69 prosent i 2009 til 68 prosent i 2011, på landsbasis 69,5 prosent (Gjennomføringsbarometeret 2013:1 i flg. Utdanningsdirektoratet, 2013). 32 prosent av alle elevene som starter på videregående opplæring i Telemark 2005, klarer ikke å gjennomføre innen 5 år (SSB, 2012).

Jeg er veldig nysgjerrig på fenomenet frafall. Hvorfor opprettholdes frafallet i skolen, til tross for tiltak for å redusere frafallet? Er det slik at frafallet kunne vært enda høyere, ved at mange er nesten på nippet til å slutte, men ikke gjør det likevel? Hva er i så fall grunnen(e) til at elevene valgte å fortsette på skolen? Hvis det er slik at noen elever har vært i nærheten av å slutte på skolen, men ikke gjorde det, vil deres beskrivelser av dette være av stor betydning for forskningen om frafall. Ble det bare sånn, helt tilfeldig, eller er det en aktiv handling, noe man bestemmer seg for? Særlig vil det være interessant å høre om deres utsagn er individ- eller systemfokuset.

Det er gjort mye forskning knyttet til skole, men det viser seg å være lite forskning på elevenes egne erfaringer og opplevelser i skolen. I elevundersøkelsen kommer elevenes stemme og perspektiv til syne, men den måler først og fremst elevenes sosiale trivsel.

Det vil være både spennende og interessant å få innblikk i hva det var som avgjorde at de ikke sluttet på skolen. Det vil også være av stor betydning for meg som rådgiver i PP-tjenesten å få innblikk i deres tanker og meninger om frafallet. Det kan gi meg viktige ledetråder når jeg jobber med elever som vil slutte på skolen. I mine samtaler med elever er det ofte læreren eller klasse miljøet elevene er opptatt av, spesielt når det gjelder høyt fravær. I den forbindelse er det mange spørsmål som reiser seg angående frafallet i skolen.

Mener elevene at frafallet handler om hva elevene har med seg i bagasjen av faglig og sosial art eller er det møte med videregående skole som system som er utslagsgivende?

Blir undervisningen tilrettelagt?

Hvordan opplever elevene skolelivet, eksempelvis klasse miljøet og relasjonen til klassekameratene?

Hvor mye betyr læreren og hans/hennes undervisningsform? Er undervisningen engasjerende og interessant eller er den kjedelig?

Dette er aktuelle temaer som ligger til grunn for forskningsspørsmålene nedenfor. Jeg er nysgjerrig på hva elever i videregående skole selv tenker og mener om dette. Har elevene reflektert over dette fenomenet selv eller er det et felt de ikke forholder seg til?

Jeg stiller spørsmål ved hva som er viktig for at flere elever skal fortsette skolegangen. Jeg vil derfor prøve å finne ut hva elever, som selv har vært på nippet slutte, mener har vært viktig eller kanskje helt avgjørende for at de valgte å fortsette. Dette blir da ut fra elevenes perspektiv.

Problemstillingen blir da:

**Hva mener elevene i videregående skole selv har størst betydning for at de velger å fortsette skolegangen, til tross for at de har vurdert å slutte?**

Formålet med min problemstilling er å få mest mulig beskrivende informasjon om hva som har hatt betydning for videre skolegang.

Følgende forskningsspørsmål skal belyse problemstillingen og vil bli styrende i undersøkelsen:

- Hvilke faktorer i opplæringen i videregående skole kan være mulige årsaker til frafall i skolen?
- I hvilken grad er det videregående opplæringstilbudet lagt til rette med tanke på sårbare elevers muligheter og behov?
- I hvilken grad er relasjon mellom lærer og elev viktig for å fullføre utdanningen.
- På hvilken måte er selvoppfatningen viktig for å fullføre utdanningen, og hva skaper selvoppfatning?
- På hvilken måte kan eleven selv ta ansvar for medelever og klasse miljø?



Forskningsspørsmålene viser til ulike perspektiver ved problemstillingen. Jeg har som mål å føre samtalen inn på emner, eksempelvis, relasjon lærer og elev, skolefaglig læring og klasse miljøet. Forskningsspørsmålene kan gi et bilde om elevene vektlegger systemet eller om de er mer individfokusert i sine synspunkter. Dette spenningsfeltet synes jeg er veldig interessant, særlig fordi Markussens (2008) NIFU-materiale har blitt kritisert for å være individfokusert. Blant annet sier Eriksen at det er trolig at også kvaliteten på den enkelte ungdoms møte med videregående skolen vil ha stor betydning for mulighetene for fullføring (Eriksen, 2010, s. 8). Dale trekker fram ulike avisoppslag og uttalelser fra lærere og Utdanningsbladet, som støtter seg til Markussen, der ansvaret for resultatene i skolen plasseres hovedsakelig hos elevene. Dale sammenligner Markussen sine funn med Sandven sine funn fra 1966 (Sandven 1966 iflg. Dale, 2008, s. 83), som konkluderte med at elevene var preget av en alvorlig mangel på motivering. Disse funnene mener Dale kan reformuleres med referanse til Markussens forskning; elever som er usikre på egne evner og interesser, er også ”klart mindre motiverte”.

## 2.0 Teorikapittel

Hvert år publiseres statistikk som viser hvor mange som fullfører videregående opplæring. Tallene som nylig ble publisert inneværende år viser at det fortsatt er langt flere som fullfører av dem som begynner på studieforbereende enn yrkesfaglig studieretning, henholdsvis 83 og 55 prosent etter fem år. Gjennomstrømningen i videregående opplæring holder seg fortsatt stabilt. Drøyt 80 prosent på studieforbereende fullførte med studiekompetanse, mens 7 prosent av elevene gjennomførte utdanningsløpet, men hadde strøket i ett eller flere fag, 2 prosent befant seg fortsatt i videregående opplæring og 8 prosent hadde sluttet.<sup>2</sup> (SSB, 2013)

Tallene for overgangen fra vg1, sommeren 2011, viser at om lag 500 flere elever fortsetter i vg 2 enn det som var tilfellet året før. Økningen tilsvarer 0,7 prosentpoeng. Tilsvarende tall for overgangen fra vg2 viser at om lag 400 flere elever fortsetter i vg3 eller lære enn det som var tilfellet året før. Økningen utgjør 0,6 prosentpoeng. Andelen elever i vg3 som fullfører med enten vitnemål eller fag- eller svennebrev har derimot gått noe ned.

Når en kontrollerer for grunnskolepoeng er det ikke forskjell på gjennomføring mellom studieforbereende og yrkesfaglig utdanningsprogram. På studieforbereende studieretninger

---

<sup>2</sup> For innvandrere har gjennomstrømningen økt med 3 prosentpoeng, til 53 prosent. Det er også færre innvandrere som har sluttet underveis, hele 5 prosentpoeng færre enn fjoråret (SSB, 2013)

fullfører og består 12 prosent av elevene med 25 – 29 grunnskolepoeng, mens tilsvarende andel for elever med 45 – 49 grunnskolepoeng er 87 prosent. Dette mønsteret er svært likt for studieforbereidende og yrkesfaglige studieretninger. Med andre ord – ved å ta høyde for antall grunnskolepoeng, så er det ikke store forskjeller i andelen som fullfører og består mellom studieforbereidende og yrkesfaglige studieretninger (Utdanningsdirektoratet, 2012, s. 76 i Utdanningspeilet).

Det foreligger mange internasjonale og nasjonale studier som har identifisert ulike risikofaktorer for frafall (Wollscheid, 2010). Forskning i Norden om frafall i utdanningen 16 – 20, utstedt av Nordisk ministerråd i 2010 viser at frafall i videregående skole er et stort samfunnsproblem i alle de nordiske landene<sup>3</sup> (Markussen, 2010).

NIFU STEP har gjennomført et stort prosjekt om kalt ”Bortvalg og kompetanse”, som har fulgt 1000 ungdommer i perioden 2002 – 2007. Prosjektet viser at svært mange ungdommer ikke fullfører, som forskningen i Norden viser. I dette prosjektet ble det, gjennom dybdeintervjuer, foretatt en analyse av fortellinger fra ungdommer som har sluttet i lære og i skole. Dette er satt sammen med kvantitativ datamateriale om statistiske sammenhenger for bortvalg, som handlet om betydningen av karakterer i grunnskolen, fravær, eller foreldres utdanningsnivå (Markussen, 2008).

Selv om den forskningsbaserte kunnskapen om ungdom i 16 – 20 årsalderen, som befinner seg i vanskelige lærings- og skolesituasjoner er sparsomme, mener Markussen at kunnskapsgrunnlaget er noe styrket fordi det er gjennomført mye forskning omkring frafall og gjennomføring av videregående opplæring i Norge (Markussen, 2012).

## **2.1 Kunnskapsstatus om årsaker til frafallet**

Hva forteller forskningslitteraturen om årsakene til frafallet i den videregående opplæringen? I følge Hernes er årsakene sammensatte, og det er heller ikke et særnorsk problem (Hernes, 2010). Mens annen forskning er tydelig på årsaksfaktorer i knyttet til frafall.

---

<sup>3</sup> Definisjon og avgrensning av frafall varierer fra land til land. Jeg har derfor valgt å ikke gå nærmere inn på disse tallene pga. begrensnig av plass.

I følge Wollscheid er dårlige skoleprestasjoner ved slutten av grunnskolen en av de viktigste årsakene til frafall i videregående opplæring<sup>4</sup> (Byrhagen, Falch, & Strøm, 2006; Markussen, 2010; Markussen, Wigum Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008 iflg. Wollscheid, 2012).

I tillegg nevnes høyt fravær og lav motivasjon i grunnskolen som viktige årsaker i opplæringsløpet (Frøseth & Markussen, 2012 iflg. Wollscheid, 2012).

Markussen (2012) har også gjort en undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010 – 2011, der han viser til at forskningsmaterialet gir bred støtte for at årsakene til bortvalg i mange tilfeller er ungdommens psykososiale problemer eller psykisk sykdom, enten det dreier seg om mestring av fag og undervisningssituasjon, egen erfaring med angst, depresjon, rusproblemer eller foresattes psykiske problemer. I undersøkelsene av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune inngår søvnløshet, lav selvtillit og oppgitthet i beskrivelsene til mange av Akerhusungdommene som valgte å slutte på videregående opplæring i forrige skoleår (Markussen, 2012).

Foreldrenes utdanning har også betydning for gjennomføringsgraden (Bakken & Elstad, 2012). I det ligger det at foreldrenes utdanning har betydning for prestasjonene som indirekte påvirker valgene elevene foretar seg ved overgangen til videregående skole.<sup>5</sup>

Kjønn og etnisk – kulturell bakgrunn gjør seg også gjeldende, der gutter viser seg å være utsatt for frafall i større grad enn jenter og at flerspråklige elever i likhet med yrkesfaglige elever er overrepresentert blant elever som ikke gjennomfører. Wollscheid uttrykker, i likhet med Hernes, at årsakene til frafall er svært komplekse. Hun viser til at man for eksempel blant flerspråklige elever finner både grupper som oppnår prestasjoner over gjennomsnittet, og grupper som ligger under gjennomsnittet og har høyere frafall. Hun viser til forskning som støtter opp om at flerspråklig bakgrunn har lite å si for frafall hvis man kontrollerer for skoleprestasjoner og foreldrenes bakgrunn. På samme måte som vi ser at lik grunnskolepoeng

---

<sup>4</sup> Telemark deler plassen med Finnmark over fylker med elever med lavest grunnskolepoeng i 2012.

<sup>5</sup> Elevenes karakterer fra grunnskolen, sammen med foreldrenes utdanningsnivå, betyr mye for gjennomstrømningsresultatene, viser nylig publikasjon, datert 28.05.13 (SSB, 2013).

nøytraliserer kjønnsforskjellene,<sup>6</sup> slik at mulig kvalitetssvikt i dette skoleslaget kommer i bakgrunn.

Viser denne forskningen en individorientert årsaksforståelse til frafallet? Forskningen har i forlengelse av årsakene til frafall vist behov for tidlig innsats og tiltak, særlig har grunnleggende ferdigheter blitt sterkt vektlagt. Blant annet skriver Lundetræ (2010) i sin doktoravhandling om at styrking av basisferdighetene øker sannsynligheten for å fullføre videregående skole.

Det store spenningsfeltet her er at frafallsfaktorer som kan være knyttet til innhold og organisering i det videregående opplæringstilbudet virker nesten fraværende. Til tross for mye forskning på feltet, som ofte har foregått ved intervjuer av elever som allerede har sluttet, har det ikke vært mye forskning på elever som ikke har sluttet på skolen og deres syn på frafallet i skolen.

## **2.2. Faglige begreper og perspektiver**

Det opereres med ulike varianter av frafallsbegrepet, som allerede har fremkommet. Fravær i to år på rad eller mer kategoriseres som frafall. Begrepet frafall innebærer at problemet ses fra et systemperspektiv, men fra individperspektivet snakker Tangen om å avbryte skolegangen (Tangen, 1998).

Det er mest vanlig å definere frafall som ikke å ha fullført videregående opplæring innen fem år etter å ha begynt i videregående skole. Det innbefatter altså videregående opplæring som er fullført, men ikke innen normert tid på 3 – 4 år, og inkluderer derfor dem som trenger ekstra tid, gjør omvalg eller tar ”hvileår” (Hernes, 2010).

Slik jeg ser det, blir ”dropp ut”, ”sluttere” og ”fracfall” brukt litt om hverandre. Et beslektet begrep er ”bortvalg”, som skal signalisere at elevene foretar et valg (Markussen et al., 2008) lik bruken av begrepet, å ”avbryte” skolegangen (Tangen, 1998). Elevene velger da bort noe framfor at de bare faller fra, nærmest som en bevisstløs handling. Mens begrepet ”fracfall” innebærer at problemet ses fra et systemperspektiv, altså ikke fra elevenes perspektiv (Befring & Tangen, 2012, s. 658). Markussen (2009) opererer også med to andre begreper: ”push-out” og ”time-out”. Push-out handler for eksempel om at man blir utstøtt av læreren eller klassen,

---

<sup>6</sup> Forholdet er et annet dersom vi sammenligner jenter og gutter innenfor ulike grunnskolepoengsintervaller. For elever med de beste karakterene fra grunnskolen var det tilnærmet ingen kjønnsforskjeller (Gjennomstrømning i vgo. i flg. SSB, 2012 ).

og kanskje føler at de ikke har noe annet valg enn å slutte. Time-out handler om at sluttingen bare er en midlertidig pause før de kommer tilbake (Øian 2004, iflg. Markussen, 2009). Jeg synes push-out framstår som et usminket og rått begrep som man ikke skal overse i forbindelse med frafallet. Time-out kan virke som et høyst aktuelt begrep, da jeg som PP-rådgiver allerede har fått erfaring med flere elever som tar en pause fra opplæringen, grunnet sykdommer, eksempelvis spiseforstyrrelser og utbrenthet (ME).

Til tross for at begrepet bortvalg viser et aktørperspektiv, velger jeg likevel å bruke frafall og dropp ut som begreper fordi begrepene er allmene og velkjente. Spesielt dropp ut er et begrep jeg hører elever på den videregående skole jeg tilhører, bruke mest.

### **2.3 Perspektiver på elever**

Tangen er interessert i elevenes livsverden og deres forståelse av denne. Dette kommer jeg nærmere innpå i kapittelet om skolelivsskvalitet.

Nordahl er opptatt av eleven som aktør og understreker at vi alle er født med ulike genetiske forutsetninger og vi får opplevelser i livet som vil ha innflytelse på hvordan vi handler. Disse individuelle egenskapene og forutsetningene brukes ofte som forklaring på vår atferd. Mange vil hevde at atferden er sterkt påvirket av de omgivelsene man er i.

Omgivelsene kalles ofte for strukturelle betingelser, og de kan noen ganger forklare vår atferd, samtidig kan individuelle kjennetegn forklare atferden. Videre sier Nordahl at mennesket er underlagt de strukturelle betingelsene og de individuelle forutsetningene det er født med, men er også i stand til å velge selv, slik at de forsøker å skape sitt eget liv og skape mening i tilværelsen. Det vil si at elevene reproducerer ikke bare skolens kunnskaper og oppfatninger, det er elevene selv som lærer, de konstruerer selv sine kunnskaper, erfaringer og meninger. Poenget er at elevene handler ut i fra disse individuelle forutsetningene og i interaksjon med de situasjoner og omgivelser de til enhver tid er i. Elevene står i relasjon til omgivelsene og disse omgivelsene påvirker deres tanker og handlinger. De både er noe og skal bli noe.

Nordahl viser her til Bruner (Bruner 1997 iflg. Nordahl, 2010, s. 25-26) som sier at ”å forstå barns bevissthet er en forutsetning innenfor pedagogikken i skolen”. Nordahl understøtter Bruner og uttrykker at læreren bør søke å forstå elevenes tanker og meninger for å bedre muligheten for læring. Det handler også om en bevissthet om at bedre mulighet for læring er en viktig faktor i forhold til frafall. Det er hva elevene tenker om sin egen læring som har betydning for deres læring. Det er forskjell på om eleven sier til seg selv ” dette får jeg til hvis

jeg gjør det på denne måten”, i stedet for å si ”dette er noe jeg ikke klarer, jeg er dum”. Det er ikke tilstrekkelig å forklare hva elevene gjør, eller beskrive hva vi ser at de gjør. Det som er avgjørende, ifølge Nordahl, er hva elevene tror de gjør, og hvilke grunner de har for det de tror de gjør. Det handler ofte om hvordan elevene oppfatter seg selv (Nordahl, 2010).

## **2.4 Elevenes selvoppfatning**

Den oppfatningen en person har av seg selv, er en viktig forutsetning for personens tanker, følelser, motiver og handlinger. Skaalvik og Skaalvik (2005) bruker begrepet selvoppfatning som en samlebetegnelse som de definerer som: ”enhver oppfatning, vurdering, forventning, tro eller viten som en person har om seg selv”. Noen av disse oppfatningene kan knytte seg til prestasjoner i skolen, eksempelvis vurdering av utførte prestasjoner og forventninger om framtidige prestasjoner. Selvoppfatningen er resultat av de erfaringene som gjøres og hvordan de blir tolket i det sosiale samspillet mellom personen og hans/hennes miljø. Teoretisk skiller man mellom indre og ytre kilde til individuell selvoppfatning. Opplevelsen av å mestre miljøet eller å være kompetent til å gjennomføre en bestemt handling, ses på som en indre kilde til selvoppfatning. Den ytre kilden til selvoppfatning vil si erfaring som gjøres i sosiale sammenhenger. Et kjent eksempel er karaktervurdering på en prøve, som forteller om man har lyktes eller mislykkes i forhold til lærerens norm, i tillegg til at det gir grunnlag for å kunne sammenlignes med resten av klassen. Samlet vil det påvirke elevens selvoppfatning. Det er ulike forhold som påvirker selvoppfatningen (Skaalvik & Skaalvik, 2005). Jeg vil her trekke fram hvordan mestringserfaringer kan påvirke selvoppfatningen. Har eleven erfaring med å mestre øker det forventninger om å klare tilsvarende oppgaver, om man så mislykkes enkelte ganger, kan det forklares med andre faktorer enn egen kompetanse, eksempelvis liten tid til å øve på prøva. Mens gjentatte erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring. Erfaring med å mislykkes vil da være uheldig i begynnelsen av en læreprosess, det vil svekke forventningene om å greie tilsvarende oppgaver. Hvis eleven har en forventningsstruktur knyttet til det å mislykkes, kan elevene velge å trekke seg ut av aktivitetene fordi det truer deres selvfølelse. Hvis en derimot har gjentatte erfaringer med å klare oppgavene, vil forventningene om mestring bli styrket.

Det skiller mellom to aspekter ved mestringserfaringer, reell - og opplevd mestring. Reell mestring er hva du oppnår av resultater, mens opplevd mestring er mestring slik den oppleves av eleven selv. Disse vil påvirke hverandre, for eksempel vil forventning om å mestre påvirke den reelle mestringen. Denne forventningen om å klare det er ofte avgjørende for innsats og

utholdenhet, og for angst og stress, som igjen vil ha den avgjørende betydning for reelt mestringsnivå (Bandura 1986, iflg. Skaalvik & Skaalvik, 2005). En elev vil fange opp lærerens, men også medelevenes forventning. Et eksempel på det kan være at eleven føler seg utrygg i et bestemt fag, fordi elevens virkelighetsoppfatning er at hun/han ikke mestrer faget/fagene. Ønsket for eleven er at det ikke skal bli tydelig for resten av klassen. Eleven velger derfor å ikke komme til timene i det faget eller droppe ut. Dette mener Nordahl er en rasjonell handling og støtter seg til Elster (Elster 1989 i flg. Nordahl, 2010, s. 30-35). En handling er bygd på en persons virkelighetsoppfatning og en persons ønsker, og at handlingen er rasjonell når den står i et bestemt forhold til virkelighetsoppfatningen og til ønskene. Jeg forstår Nordahl dit hen, at man uansett handling eller atferd (også de som bryter med normer og krav) ikke skal underslå at det er en rasjonell og hensiktsmessig handling. For å få tak i elevens ”her og nå”, må læreren kunne snakke med eleven.

## **2.5 Læreren og betydningen av relasjonen til elevene**

Det å inngå i en sosial relasjon til hver enkelt elev er noe av det viktigste en lærer gjør. Relasjon handler om innstilling til andre mennesker og betydningen av dem. Relasjonene er et grunnlag for den sosiale samhandlingen vi har med andre. En god relasjon handler om å være menneske, kunne kommunisere og samhandle med andre. Elever som opplever at læreren er der for dem og gir av seg selv, ønsker å gi noe tilbake. De føler seg mer forpliktet, blir arbeidsomme og drives mer av en indre motivasjon enn av karakterene (Wendelborg, 2011). Nordahl understreker betydningen av relasjonen mellom lærer og elev og sier at det er først når relasjonen er god og støttende at opplæringens oppgaver og utfordringer kan løses. Skal læreren få innsikt i elevenes verdier, oppfatninger og forståelse for deres handlinger er en nær relasjon helt avgjørende (Nordahl, 2010, s. 134). Læreren skal kjenne sine elever. Eleven er også aktiv når relasjonen mellom dem og lærere etableres. Den enkelte elev har med seg holdninger og måter å være på, på samme måte som læreren. Disse faktorene vil være med på å påvirke hvordan relasjonen til lærere utvikler seg (Drugli, 2012). Relasjon mellom lærer og elev har betydning for selvverdet, motivasjon og læringsutbytte. Hvordan en person verdsetter seg selv påvirkes av oppfatninger fra flere personer i miljøet over tid (Skaalvik, 1994).

Læreren skal kunne ta initiativ og være problemløser når det ikke går som det skal. Læreren skal være voksen og holde fokus i alle situasjoner i samværet med elever, hvor elevenes utvikling, læring og trivsel er helt avhengig av lærerens håndtering. Læreren må med sin

personlige autoritet og personlige lederskap være i stand til å tilrettelegge, gjennomføre og evaluere undervisning og læreprosesser (Hermansen, 2010). Hermansen viser også til en dansk undersøkelse som viste at elevenes faglige fremskritt har stor sammenheng med elevenes selvverd og skoleinnstilling, jo mer selvverd og bedre skoleinnstilling, dess større faglig fremskritt (Hermansen, Ryberg, & Boye Andersen, 2007). Hermansen sier at det i seg sjøl ikke er overraskende, men undersøkelsen viste at de mest betydningsfulle personene, når det gjelder økt selvverd og bedre skoleinnstilling, er elevenes lærer, og at foreldrene, som er betydningsfulle i andre sammenhenger, har mindre betydning for selvverd og skoleinnstilling. Hermansen understøtter undersøkelsen med å si at lærere på ingen måte må undervurdere tyngden av sin egen betydningsfullhet. Det er den praksis læreren realiserer som avgjør om vi får et tilfredsstillende læringsutbytte (Hattie, 2012).

## 2.6 Skolefaglig læring

Med skolefaglig læring menes her undervisning. Undervisning kan forstås som en fellesbetegnelse for flere pedagogiske handlinger i skolen. Undervisning har blitt definert på følgende måte:

*Undervisning er en planlagt interaksjon mellom underviser og den lærende med henblikk på tilegnelse av faglig, sosial og personlig kompetanse i skolens kontekst* (Jank, Meyer, & Christiansen, 2006).

Denne planlagte interaksjonen kan for eksempel være individuell veiledning, veiledning i grupper og undervisning i samlet klasse. Nordahl sier at undervisningen er intensjonal, det vil si at læreren ønsker å oppnå læring hos eleven gjennom sin undervisning. Gjennom undervisningen forsøker læreren å påvirke elevenes læring ved å få oppmerksomhet rettet mot det som skal gjennomgås og læres. All undervisning innebærer at den enkelte lærer må gjøre noen innholdsmessige valg, for eksempel om læreren skal legge opp til elevaktiviteter i timen eller presentere lærestoffet selv. Læring er noe som foregår i det individet som skal lære. Det betyr at læring både er en prosess og et resultat. Læringen er avhengig av den undervisningen som læreren foretar og den kompetansen som eleven har selv til å ta seg av sin egen læring (Nordahl, 2010, s. 149)

Undervisningen skal åpne for de muligheter og det potensial som finnes i hver elev for læring og utvikling, i tillegg at den skal bygge på de erfaringer og kunnskaper som eleven sitter inne med, samt skape engasjement, deltakelse og aktivitet (Lillejord, Manger, Nordahl, & Drugli,



2010). Derfor er differensiering helt nødvendig for å utvikle alle elevers læringsmotivasjon. Differensiering er knyttet til det å skape like muligheter og at skolen skal gi alle elever optimale læringsmuligheter (Dale, 2008, s. 277-280). Å gi alle elever optimale læringsmuligheter kan oppleves som svært utfordrende for lærerne. Noen vil kanskje også mene at det ikke er mulig. Tilpasset opplæring blir forstått som likeverdig opplæring. Nordahl uttrykker med sterke ord at det er et stort misforhold mellom målet om at alle skal realisere sitt potensial for læring, og mangel på systemiske tiltak når elever ikke lærer og sliter med å tilegne seg det faglige. Når eleven ikke får tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, skal man først forbedre tilpasningen for å se om eleven likevel kan få et tilfredsstillende utbytte. Hvis det ikke hjelper, er neste steg å melde saken til PP-tjenesten, som skal gjøre en utredning og dernest avgi innstilling. Så skal skoleleder fatte et vedtak på grunnlag av anbefalingene fra PP-tjenesten. En slik behandling kan ta lang tid, og imens sliter eleven fortsatt med sitt uten å få nødvendig hjelp.<sup>7</sup>

Bråten (1996, s. 125) fremhever Vygotskys utviklingsteori, som nettopp handler om undervisning og utvikling. Nøkkelbegrepet i denne teorien er den nærmeste utviklingssonen. Det dreier seg om å finne det aktuelle utviklingsnivået hos eleven, slik at man kan finne kimen til videre utvikling, som altså er det potensielle utviklingsnivået. Det som er avgjørende er at det potensielle utviklingsnivået er innenfor elevenes rekkevidde. Vygotsky mente at elever i samarbeid med voksne eller mer kompetente medelever kan prestere mer enn de kan klare på egen hånd. Et prinsipp som kan defineres ut ifra den nærmeste utviklingssonen, er å tilrettelegge for mediert læring. I praksis vil det bety undervisning som er preget av dialog mellom lærer og elev. Vygotsky vektla språkets betydning i læringsprosessen. Språket er både det sosiale og et kognitivt redskap for etablering og lagring av internalisert kunnskap. Undervisning som er preget av dialog mellom lærer og elev er et godt utgangspunkt for mediert læring (Bråten et al., 1996). På den måten kan læreren finne nærmeste utviklingssonen og legge til rette for elevenes behov og muligheter. Det betinger at læreren stiller gode spørsmål til eleven for å kunne avdekke elevens faktiske kunnskap, samt tilrettelegge for tilpasset opplæring. Med denne kunnskapen som utgangspunkt, kan læreren veilede og støtte eleven i sin videre læring (Vygotsky iflg. Jensen & Aas, 2012, s. 173).

I likhet med Vygotsky, var også Bruner (Bruner iflg. Bråten et al., 1996) opptatt av å beskrive den ideelle undervisningssituasjon og lærerrollen. Bruner sto for et pedagogisk prinsipp som

---

<sup>7</sup> I Finland er det skolen som bestemmer hvem som skal ha ekstrahjelp i følge en artikkel i Magasinet, datert 11.05.13.

omtales som ”scaffolding principle” på norsk stillasprinsippet. Stillasprinsippet handler om å rekke ut hånden til elevene, når elevene blir konfrontert med intellektuelt utfordrende oppgaver, og etter hvert trekke hånden tilbake. Det handler om å få en sikker faglig basis som de på egen hånd kan bygge på videre.

## 2.7 Elevenes skolelivskvalitet

En sentral oppgave for skolen er at alle elever skal oppleve god skolelivskvalitet, hevder Tangen (Befring & Tangen, 2012). Innsikt i hvordan elevene opplever skolelivet og hva skolesystemet tilbyr elever, er en grunnleggende forutsetning for å realisere god opplæring for hver enkelt, og for å skape inkluderende fellesskap i skolen. I sin doktoravhandling forsker Tangen (1998) på elever i videregående skole. Det gjør Tangens forskning interessant, særlig fordi den omhandler elevers møte med videregående skole. Ved bruk av samtalebaserte intervjuer har hun en åpen tilnærming til elevenes subjektive erfaringer, noe som er helt sentralt i Tangens undersøkelse. I undersøkelsen ble ulike temaer i elevenes skoleliv fremmet. Temaene som ble omtalt var blant annet betydningen av relasjon til lærere og andre elever, det fremkom også at elevene var opptatt av skolefaglig læring, de vurderte undervisningen og var opptatt av om de selv lærte. Bekymringer og forventninger knyttet til fremtiden var også et tema. Begrepet ”skolelivskvalitet” er et resultat av undersøkelsene i Tangens avhandling (Tangen, 1998, s. 40-44). Det viser seg at det har vært lite forskning på skolelivskvalitet (Befring & Tangen, 2012, s. 166).

Skolelivskvalitet handler primært om elevenes egne opplevelser og vurderinger av eget skoleliv. Begrepet skolelivskvalitet refererer til unges subjektive, positive og negative skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid. Begrepet omfatter alle sider ved skolelivet, eksempelvis relasjon til lærere, læring, medelever, sosial og faglig utvikling. Det kan ha både en positiv og en negativ dimensjon, da man snakker om høy eller lav livskvalitet.

Skolelivskvalitet viser til samfunnets opplæringsvilkår og skolens praksis sett fra elevenes ståsted, skriver Tangen (Befring & Tangen, 2012, s. 152-164). Klassemiljøet handler også om hvordan elever opplever sosial tilhørighet og samhold med sine medelever. Dette anser man som svært viktig, og i den henseende er elevene lovpålagt et godt psykososialt miljø.

I Opplæringslova står det **I § 9a – 3** om det psykososiale miljøet:

*Skolen skal aktivt og systematisk arbeide for å fremje eit godt psykososialt miljø, der den enkelte eleven kan oppleve tryggleik og sosialt tilhør (Opplæringslova, 2006).*

I et klassemiljø vil det være normer for hva som regnes som god tatt atferd og det som ikke regnes som god tatt. Det defineres blant annet gjennom de sosiale signalene og reaksjonene den enkelte får fra medelevene. De verdiene, forventningene og kravene som dominerer i klassen vil være avgjørende for den sosiale atferden og arbeidsinnsatsen elevene yter. En elevkultur kan signalisere forventninger om passivitet og ansvarsfraskrivning. Siden mye av den læringen som skjer i skolen er påvirket av den elevkulturen som utvikler seg i den enkelte klasse, står læreren og skolen overfor en utfordring. De må ha blikk for hva som rører seg blant elevene og utøve en praksis som bidrar til at elevkulturen i klassen fremmer en ønsket utvikling.

Å kjenne noen av de andre elevene på forhånd, eller å bli kjent med noen fortst mulig, framstod også som svært viktig for elevene i Tangens (1998) forskningsresultater. Tangen betegner eksempelvis første skoledag på videregående skole, hvor alle de nye elevene er samlet i et fellesarrangement, der det for eksempel gis informasjon til mange klasser samtidig, som samlinger, selv om elevene fester seg ved hva enkelte i ”samlingen” foretar seg. Når elevene møtes i ”sin” klasse, kan en sannsynligvis tale om samvær. Tangen forteller at det er åpenbart for både elevene og lærerne at klassens medlemmer skal ha med hverandre å gjøre på forskjellige måter; klassen får ikke lov til å være bare en ”samling”. Tangen legger til at skolens ”bli-kjent” opplegg påskynder prosessen som skal til for å bli kjent, ved aktivt å legge til rette og organisere bestemte typer samvær, der elevene i større eller mindre grad ”tvinges” til å forholde seg til hverandre og til å vise fram litt av seg selv. Kjenner man noen fra før kan det gjøre starten lettere, siden det ikke blir så påtrengende nødvendig å bli kjent med andre med en gang (Tangen, 1998). Samtidig er det viktig å etablere et trygt og godt miljø umiddelbart. Imidlertid hevder Tangen (Befring & Tangen, 2012) at den største utfordringen, dersom man skal ta elevenes stemmer på alvor, kan innebære at skolesystemet må gjennomgå betydelige endringer.

## **2.8 Forståelse av sosiale systemer**

I tradisjonell individrettet problemløsning letes det etter årsaker i det enkelte individ eller i individets bakgrunn ut fra en lineær forståelse av forholdet mellom årsak og virkning. For

eksempel vil man finne årsakene til frafallet i det enkelte individ eller i individets bakgrunn, slik Dale (2008) kritiserer Markussen (2008) sin forskning for. Rene elevvariabler vil begrense forståelsen av frafall og vil bidra til å frita skolen for ansvar, både for kvaliteten i undervisningen og i forhold som gir grunnlag for relasjonell kvalitet. Dette er forhold som får betydning for elevenes selvoppfatning og får betydning for elevenes skolelivskvalitet.

For å forstå hvorfor så mange unge dropper ut av videregående skole, er det ikke tilstrekkelig med bare statistikk og kvantitative undersøkelser. Kvalitative undersøkelser der en lytter til elevenes subjektive erfaringer og perspektiver er derfor viktig for å få forståelse for frafallet (Tangen, 2012).

Systemteorien bryter med de tradisjonelle forklaringene om at alt har én årsak, eksempelvis at årsakene til høyt fravær i skolen primært ligger i eleven eller i hjemmet. Ut fra systemperspektivet er det helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse og forklaringer på problemer knyttet til enkeltindivider og det sosiale fellesskapet som er i fokus. I systemorientert tilnærming handler det om å endre de kontekstuelle forhold omkring elevene. Ved endring og utvikling, korrigeres miljøet omkring elevene. I følge Nordahl (2010, s. 127-131), er det først når vi analyserer mønstre og sammenhenger, for eksempel relasjon til læreren, at vi kan få en god forståelse av det som foregår. Det er med andre ord viktig å se skolehverdagen til elevene og skolens øvrige virksomhet i sammenheng med elevenes opplevde skolelivskvalitet (Tangen, 2012). Skolens virksomhet handler blant annet om lærerens relasjonelle kompetanse, skolefaglig læring, og skolens forståelse og løsninger av problemer knyttet til elever.

## **2.9 Kort oppsummering**

Lærerens relasjon til hver enkelt elev gir grunnlag for sosial samhandling med andre, den har også sammenheng med elevenes selvverd og skoleinnstilling. Lik bruk av grunnleggende pedagogiske prinsipper, som å finne det aktuelle utviklingsnivået hos eleven gjennom dialog med eleven, vil øke elevenes skolefaglige læring. Selvoppfatningen er summen av elevens erfaringer og opplevelser, noe som vil påvirke skolelivskvaliteten, det være seg negativt eller positivt.

I en individrettet forståelse av frafall leter man etter årsaksfaktorer hos eleven. Ut fra et systemperspektiv er det helheten og samspillet med omgivelsene som kan gi forståelse og forklaringer på elevens fravær og eventuelt frafall i skolen. I systemorientert tilnærming handler det om å endre omgivelsene. Elevenes skolekvalitet må altså ses i sammenheng med skolens øvrige praksis.

Skolelivskvalitet viser til samfunnets opplæringsvilkår og skolens praksis sett fra elevenes ståsted. Det vil si at begrepet omfatter alle sider ved skolelivet: eksempelvis relasjon til lærere, skolefaglig utvikling, medelever, selvoppfatning og, sosial og faglig utvikling. Begrepet bygger på elevenes erfaringer og har et elevperspektiv. For å forstå elevene er det viktig å lytte til elevens stemme.

### **3.0 Metode**

I min undersøkelse ønsker jeg å få innblikk i elevenes perspektiv. Jeg ønsker å få mest mulig beskrivende informasjon om hvordan elevene opplever skolen og hva som er viktig for at elevene fortsetter på skolen. For å få det vil det være naturlig å ta i bruk kvalitativ metode ved å intervjuer elevene for å få innsikt i elevenes egne erfaringer, tanker og følelser. Med kvalitativ metode ønsker jeg å studere virkeligheten slik den oppleves av elevene. Elevenes perspektiver og utsagn om frafallet blir grunnlaget for empirien i min forskning.

#### **3.1 Kvalitativ metode**

Vitenskapelige metoder sier noe om hvordan en framskaffer kunnskap og utvikler teorier i et bestemt fagområde (Grønmo, 2004). I samfunnsvitenskapelige studier er det kvantitative eller kvalitative metoder som brukes for å få kunnskap og teorier om samfunnsmessige forhold (Maxwell, 2005). Jeg ønsker å få innsikt i hva det er som gjør at elevene fortsetter på skolen når de har vært i nærheten av å slutte, og ønsker å få fram elevenes stemmer i dette ved en kvalitativ tilnærming.

*Det er et overordnet mål for kvalitativ forskning å utvikle forståelsen av fenomener som knyttes til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (Dalen, 2011, s. 15).*

Kvalitative studier er viktige når fokuset er elevperspektivet, ved at en lytter til ungdommen selv. Postholm sier følgende om kvalitativ forskning:

*I kvalitativ forskning skal forskeren være åpen for hva deltakerne gjør og sier, og videre løfte deres perspektiv frem (Postholm, 2010, s. 9).*

Kvalitativ metode blei valgt fordi jeg ønsker å få innblikk i elevenes subjektive erfaringer, opplevelser og tanker om hva som har vært av betydning for at de fortsetter på skolen og ikke sluttet.

En kvantitativ metode er ikke nødvendigvis så veldig forskjellig fra kvalitativ metode med tanke på å skulle forstå et fenomen, det er ofte spørsmålene og målet med undersøkelsen som skiller aller mest. Maxwell uttrykker denne forskjellen på følgende måte:

*The strengths of qualitative research derive primarily from its inductive approach, its focus on specific situations or people, and its emphasis on words rather than numbers (Maxwell, 2005, s. 22).*

### **3.2 Metodisk tilnærming**

Det er altså elevenes perspektiv og deres situasjon som har fokus i min kvalitative undersøkelse. Min tilnærming innebærer at jeg forsøker å stille meg åpen overfor elevenes måte å oppfatte og forklare hva som er av betydning for dem i skolen. Lik Tangen (1998) er jeg bevisst på at mine begreper, kunnskaper og oppfatninger med nødvendighet kan farge prosessen ubevisst. I tillegg har jeg, som Tangen, brukt planmessig teoretisk kunnskap og begrepsstfang i analysen og gått utover elevens verden, slik de opplever den. En slik validitet krever at de sammenhenger som forklares, kan dokumenteres i datamaterialet og fortolkning av dette. Den teoretiske forståelsen blir mer abstrakt og tar sikte på å forklare sammenhengene. I sin doktoravhandling sier Tangen (1998, s. 229-235) at abduksjon er et sentralt begrep i en slik forståelse av teorien. Ved abduksjon kombineres induksjon og deduksjon. En går ut fra empiriske enkelttilfelle, men tar samtidig bruk teoretiske forestillinger og begreper. En forutsetning for dette er at datamaterialet er analysert og systematisert. Tangen skapte begrepet skolelivskvalitet i sin induktive tilnærming. Min metodiske tilnærming er en kombinasjon av induktiv og deduktiv metode.

Empiri betyr erfaringsbasert informasjon om faktiske forhold i samfunnet. Vitenskapelige studier kjennetegnes ved at behandlingen av empirien foregår på en systematisk måte. Empirien som innhentes skal ha relevans for problemstillingen, det betyr at jeg som intervjuer holder meg til problemstillingen og tema, men jeg både kan og bør følge opp med nye spørsmål i intervjuet. Oppfølgings spørsmål kan være farget av min førforståelse. Førforståelsen er meninger og oppfatninger vi på forhånd har om det fenomenet som studeres. Både i møte med informantene og empirien vil forskeren stille med en slik førforståelse, dette er imidlertid viktig for utvikling av forståelse og senere tolkning. Bevissthet om egen førforståelse gjør meg som forsker mer sensitiv i arbeidet med intervjumaterialet (Dalen, 2011, s. 16-17).

Hermeneutikken, ”læren om tolkning”, danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens vektlegging av forståelse og fortolkning. Det sentrale er å fortolke et utsagn ved å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart blir oppfattet. For å få tak på den dypere meningsinnhold må budskapet ses i lys av en helhet. I en hermeneutisk forståelse vil det si at den enkelte delen må forstås ut fra helheten og at helheten søker å tilpasses den enkelte delen. Denne vekselvirkningen mellom helhet og del for å oppnå dypere forståelse, kalles den hermeneutiske sirkel (Dalen, 2011, s. 17-18).

Jeg ønsker å komme nær de ulike subjektive virkelighetene rundt ”nesten frafall”. For at jeg som forsker skal prøve å forstå hva elevene forteller meg er det svært avgjørende at jeg kjenner til frafallet og ungdommens væremåte og deres sjargong. Med andre ord er det lettere for meg å tolke og forstå hva de forteller meg når det er et kjent fenomen jeg forsker i. Som ny tilsatt PP- rådgiver i videregående skole har jeg fått både innblikk og kjennskap til det feltet jeg skal forske i. Det er mange måter å beskrive et fenomen på, og den vil alltid være avhengig av den konteksten og posisjonen til den som observerer. Anekdoten om Halfway Mountain i Aksel Sandemoses bok, En flyktning krysser sitt spor, er et eksempel på det:

*Jeg kjenner en sterk trang til å si deg dette nu, at fjellet er stort, og det er mangesidet, men den som lå i lenker på jorden så bare Halfway Mountain fra det stedet der han lå*  
(Sandemose 1980, s. 431 iflg. Nordahl, 2010, s. 125).

Anekdoten belyser noe vesentlig, vi klarer ikke å se alle sidene, eller alle sider av en sak. Slik er det også i forskning.

### 3.3 Felttilgang

Av praktiske grunner valgte jeg den skolen jeg selv har tilknytning til, men også fordi den er en av de største videregående skoler i min region, med over 1100 elever. Skolen dekker både studieforberevende og yrkesfaglig og tilbyr mange ulike programområder. I følge en av ledelsen på skolen, er ikke frafall det største problemet, men at elevene ikke gjennomfører skoleløpet slik at de får vitnemålet. Ut ifra definisjonen på frafall, innbefatter frafallet også disse elevene.

I følge Grønmo (2004) er det viktig å vurdere strategisk hvor og hvordan man velger invitasjon til deltakelse. Informanter fra yrkesforberedende ville være strategisk, da forskning viser at frafallet er betydelig større på yrkesforberedende enn studiespesialiserende (Hernes, 2010, Markussen, 2010). På den måten ville jeg ha sikret meg at elevene kjente til, og hadde opplevd frafall problematikken. Jeg valgte likevel å henvende meg til begge studieretningene fordi jeg ønsket meg en sammensatt gruppe, men det var også nødvendig, da det viste seg at det ikke var så lett å få informanter, som jeg hadde sett for meg på forhånd.

Det var naturlig å etterlyse informanter til mitt intervju i skolens ressursteam. Jeg la vekt på at jeg søkte elever som hadde vært i nærheten av å slutte på skolen, men som fortsatt gikk på skolen, helst på vg2 skoleåret 2012/13. Det var positiv respons og allerede dagen etterpå kom det e-post fra rådgiveren fra studieforberevende med forslag til informanter. Imidlertid viste det seg at dette var elever som hadde opplagt fraværsgrunn på grunn av store psykiske problemer, og kom derfor ikke innenfor mitt utvalg<sup>8</sup>. Først etter to uker og en liten påminnelse fikk jeg en e-post fra en annen rådgiver, denne gangen med navn på aktuelle lærere på yrkesfaglig som jeg kunne ta kontakt med. Jeg ringte sporenstreks til alle lærerne og la fram oppdraget mitt. Responsen var kanskje litt laber, men de skulle tenke over det. Det var en lærer som sa at han kanskje hadde en i tankene, men som han ville snakke med først. På samme tid tok jeg kontakt med rådgiveren på studieforberevende og fikk navn på en aktuell lærer som jeg tok kontakt med i spisepausen samme dag. Læreren foreslo igjen andre lærere som hun mente hadde elever som kunne passe til meg. Hun skulle sende meg noen navn på e-post. Det nærmet seg jul og jeg var usikker på om jeg ville klare å intervju informantene før juleferien. Jeg fikk heller ikke respons på den e-posten jeg sendte ut med det første, men etter en uke kom det en lærer på kontoret mitt for å drøfte en elev. Det viste seg at han var den ene læreren jeg hadde sendt e-post til. Etter samtalen foreslo han to aktuelle informanter fra

---

<sup>8</sup> Kriterier for utvalg s. 25-26.



klassen sin som han mente kunne være interessante for meg, men at han var veldig usikker på om de ville møte på intervju. Han skulle ta en prat med dem. Den andre læreren jeg sendte e-post til hadde tatt kontakt med en elev som selv ringte meg og sa at han gjerne vil komme på intervju. Samme uke fikk jeg en sms fra eleven på yrkesforberedende som sa at han kunne komme på intervju. Samtidig fikk jeg e-post fra læreren jeg hadde snakket med om at begge guttene ville komme på intervju. Jeg hadde fire informanter tilgjengelig, de to siste ukene før juleferien. Imidlertid viste det seg at den ene av informantene ikke dukket opp på intervju. Jeg tok heller ikke kontakt med vedkommende, da læreren på forhånd hadde uttrykt en viss usikkerhet om han ville komme på intervju. Jeg ble altså sittende igjen med tre informanter. Tilgangen til informantene ga meg innsikt i hvor sensitivt dette kan være. Både handlingen der læreren velger ut elever og tar kontakt (hvordan vil eleven reagere?) og elevens handling etter dette (vil eleven ta kontakt med meg?). Kanskje kan det være en medvirkende grunn til at ikke så mange har prøvd dette før.

### **3.4 Utvalg**

Min plan var først at utvalget skulle etableres på grunnlag av de aktørene som selv meldte seg og ville være med etter å ha blitt gjort oppmerksom på muligheten gjennom lærerne. Det ville derfor være nokså tilfeldig utvalg. Men det var ikke gitt at det dermed var "tilfeldig" hvem som til slutt utgjør det endelige utvalget. Siden dette krevdes aktiv respons av aktørene, er det disse aktørene selv som utgjør enhetene i utvalget. Når intervjuguiden endelig var ferdig hadde spørsmålene fått en slik form at det krevde reflekterte informanter. Det var altså dette som lå til grunn for at jeg valgt å bruke lærerne til å skaffe informanter, slik at de kunne være med på å rekruttere informantene de mente var godt i stand til å beskrive sine egne tanker rundt det å droppe ut eller å bestemme seg for å fortsette. Fordelen med det er at de elevene som er interessert i å komme på intervju er opptatt av tematikken og er mer motivert for å snakke om det, enn de andre elevene.

Valget av informanter er viktig innenfor kvalitativt forskning; hvem skal intervjues, hvor mange og etter hvilke kriterier skal de velges ut? I følge Dalen (2011) er betydningen av systematisk og gjennomtenkt utvelging av informantene blitt for lite vektlagt i kvalitative intervjustudier. Jeg ønsket et utvalg bestående av både gutter og jenter, og at de gikk andre året på videregående skole, og at de representerte ulike programområder. Samtidig som de

skulle være helt ordinære elever, som ikke hadde åpenbare personlige vansker som opplagt var årsak til høyt fravær.

Den første informanten (informant A)<sup>9</sup> sendte meg sms om at han hadde snakket med en lærer og at han kunne komme på intervju. Jeg ringte tilbake for å avtale tid og sted. Jeg informerte kort om hva intervjuet dreide seg om og spurte han om han hadde vært i nærheten av å slutte, noe han bekreftet. Det var læreren som var mellomledet til informant B. Jeg fikk aktuelle tidspunkter fra læreren. Informant C ringte selv og presenterte seg som aktuell informant til intervjuet og gjorde det klart at han mang en gang hadde virkelig kjent på ønsket om å slutte.

Det endelige utvalget besto av to gutter og ei jente. Elevene representerte både yrkesfaglig og studiespesialiserende utdanningsområder i tillegg til at det var både etnisk norske og flerspråklige elever med i det endelige utvalget. Dette er et selektert utvalg, via lærere som portåpnere. Selvseleksjonselementet ligger i at de valgte å si ja eller nei til lærer om å koples til meg. De var bestilt som elever som en trodde kunne sette ord på dette og som kunne takle en situasjon med meg som en ”fremmed person.”

Dukes foreslår at forskeren intervjuer fra tre til ti personer, hvis hensikten er å komme dypere inn i et fenomen (Duke iflg. Postholm, 2010, s. 43). Dersom forskeren velger tre personer kan hun eller han finne en felles essens eller den sentrale opplevelsen, som er kjernen i forskningsdeltakernes opplevelse av erfaringen innenfor rammene av et mindre forskningsarbeid. Dalen er ikke opptatt av antallet på forskningsdeltakerne, men understreker heller at intervjumaterialet en sitter igjen med må være av en slik kvalitet at det gir tilstrekkelig grunnlag for tolkning og analyse (Dalen, 2011, s. 45). Et intervjumateriale som innehar et godt grunnlag for tolkning og analyse, forutsetter et godt, gjennomarbeidet intervjuguide.

### **3.5 Intervjuguide og semistrukturert intervju**

I et forskningsintervju er målet å få belyst temaet og problemstillingene. Jeg har valgt å bruke et semistrukturert intervju der samtalene er fokusert mot bestemte temaer. Temaene er

---

<sup>9</sup> Alle informantene er anonymisert som han og omtales som han. Dette begrunnes i kapitlet om etiske refleksjoner og forskningsetiske hensyn.

bestemt på forhånd, og spørsmålene er tenkt ut på forhånd. Utarbeiding av spørsmålene er viktig. Forskningsspørsmålene er formet på den måten at de er åpne, det åpner for at jeg kan komme med utdypende spørsmål underveis i intervjuet og intervjusituasjonen kan da ligne mer på en samtale om et gitt tema. Det er måten en stiller spørsmål på som virker utløsende på informantenes pratsomhet. Det informantene forteller er datamaterialet eller empirien, det vil derfor være til stor fordel om det er så rikt som mulig. Samtalen er viktig fordi det gir mulighet til å følge opp med nye spørsmål hvis det skulle komme noen interessante innspill underveis.

En god samtale forutsetter et godt gjennomarbeidet intervjuguide (vedlegg 1). En intervjuguide handler om å omgjøre min problemstilling til konkrete temaer med underliggende spørsmål. Jo, bedre og klarere problemstillingen er før datainnsamlingen begynner, jo, mer fokusert vil gjennomføringen bli. Når du vet hva du søker etter blir trinnene i forskningsprosessen lettere å belyse (Dalen, 2011, s. 25-28).

I følge Maxwell (2005), vil en tydelig forståelse av formålet med oppgaven, både være til hjelp for motivasjonen for arbeidet og selve forsknings designet. Det vil også være essensielt for validiteten av forskningen. I tillegg vil en tydelig forståelse og hensikt med studiet forme beskrivelsen, tolkningene og teoriene jeg bruker i min forskning (Hammersley 1992, s. 28 iflg. Maxwell, 2005). Samtidig kan jeg ikke være helt sikker på hva jeg går til. Det vil da være trygt å ha gjort mye forarbeid. Det vil ikke hindre meg i å være åpen og forutsetningsløs.

For å få til en fin oppstart på intervjuet viste jeg til forskningsresultater om frafallet. Det er en god måte å få fram informantenes synspunkter og meninger. Det er helt vesentlig at spørsmålene har relevans i forhold til tema og problemstillingen. Det handler selvfølgelig om at informantene skal ha forutsetninger for å kunne svare på spørsmålene og kunne oppleve et engasjement i forhold til tema (Grønmo, 2004).

Min rolle som intervjuer er svært viktig, men også spennende. Det handler om at tolkningen av empirien baseres på inntrykkene og innlevelsen som oppstår under intervjusituasjonen. Det vil derfor være avgjørende å ha et åpent sinn. Fordelen med denne metoden er at jeg får høre hva elevene selv mener har betydning for at elever ikke dropper ut av skolen.

### **3.6 Prøveintervju**

Å foreta et intervju krever erfaring. Det er derfor hensiktsmessig å foreta et prøveintervju som kan gi verdifull informasjon om intervjuguiden fungerer. Er spørsmålene gode nok, slik at de åpner opp for uttømmende informasjon? Et prøveintervju gir muligheten til å omredigere spørsmålene, eventuelt legge til eller stryke noen spørsmål. Jeg ville derfor gjennomføre ett enkelt prøveintervju for å gjøre meg kjent med det å gjennomføre et intervju, slik at forutsetningene for å innhente empiri blir så optimal som mulig. Jeg gjennomførte prøveintervjuet i lang tid før jeg gjennomførte de ordinære intervjuene, fordi jeg ikke visste at det ville ta så lang tid å få tak i informanter. Jeg ønsket å være kjent og familiær med intervjuguiden, i tillegg ville jeg teste ut båndopptakeren på min nye mobil. Jeg opplevde under prøveintervjuet at jeg som intervjuer var mer opptatt av å stille neste spørsmål i intervjuguiden enn å lytte på informant. Jeg var med andre ord for lite sensitiv som lytter og kom i begrenset grad med oppfølgingsspørsmål. Det følte mer som om jeg gjennomførte en spørreundersøkelse – og det var ikke i nærheten av en samtale. Samtidig må det sies at det var bevisst fra min side å gå igjennom alle spørsmålene, for å høre meg selv stille spørsmålene. Det var likevel viktige oppdagelser som jeg kunne dra nytte av i intervjuet, selv om jeg ikke gjorde noen endringer i spørsmålene. Jeg fikk testet ut opptakeren på mobilen min og satt meg inn i rollen som intervjuer. (Dalen, 2011, s. 31). Jeg fant prøveintervjuet nyttig og det gjorde meg forberedt til intervjuene. Samtidig ble jeg bevisst på hva jeg måtte forberede i min egen rolle som intervjuer da det nærmet seg første intervju, som det å være en mer sensitiv lytter. Prøveintervjuet førte også til en dypere gjennomtenkning av intervjuguiden, som var nyttig da jeg utførte intervjuene.

### **3.7 Intervjuene**

Det opplevdes som en kjempefordel at jeg allerede hadde samtalen med et stort antall og mangfold av elever på videregående før jeg satte i gang med intervjuene, i tillegg til å ha erfaring med å gjennomføre elevsamtaler i skolen.

Elevsamtaler i skolen dreier seg nettopp om å lytte til elevens stemme og få deres erfaring. Dette har gitt meg en bevissthet om hvordan god kontakt med elevene kan etableres. Jeg følte meg derfor fortrolig med min egen voksenrolle i samtale med elever, noe som bidro til større sikkerhet i intervjurollen. Det var lett å få kontakt med elevene. De var avslappet og veldig tilstedeværende og virket veldig konsentrerte. Det var ingen misforståelser eller behov for

gjentakelser, bortsett fra den ene informanten som hadde behov for litt utdypende forklaringer på to spørsmål, noe som kunne ha en sammenheng med at han var flerspråklig. Det var tydelig at temaet engasjerte informantene, de var svært meddelsomme og åpne.

Intervjuguiden blei brukt som et redskap for å sikre at de temaene som jeg hadde valgt ut på forhånd blei belyst. Formen i intervjuguiden ga rom for åpenhet og bevegelsesfrihet. Denne åpne dialogen ledet ofte til at informantene selv fortalte om spørsmålenes innhold uten at jeg spesifikt hadde spurt om det. Spørsmålene mine blei tilpasset samtalen og det informantene fortalte. Det ble viktigere enn å stille spørsmål fra intervjuguiden. Å lytte og la informanten få tid til å fortelle er nødvendige forutsetninger for at intervjuet skal kunne brukes i forskningssammenheng. Det er informantenes verbale fortellinger i form av ytringer og utsagn som utgjør forskerens datamateriale (Dalen, 2011, s. 33). I et kvalitativt forskningsintervju er samtalen på den ene siden en metode, altså et middel som blir brukt for at forskeren skal skaffe seg empiri, på den andre siden er samtalen, når den er avsluttet og transkribert, selve empirien (Fog, 2004).

Jeg gjennomførte intervjuene på mitt eget kontor på skolen. Vi satt uforstyrret og det så ut som at informantene opplevde rommet som et godt sted å være. Under intervjuene skrev jeg notater underveis. Det skulle vise seg å komme svært godt til nytte under et av intervjuene, som jeg kommer til snart. Selv om jeg hadde intervjuguiden foran meg under samtalen, var det ikke slik at jeg som intervjuer var opptatt med å formulere neste spørsmål. Det var heller sånn at temaene var i mitt hodet (det var fordelen med prøveintervjuet), slik at jeg kunne høre etter og konsentrere meg om hva som ble sagt. Det ble mer naturlig å følge opp med oppfølgingsspørsmål. Det var først mot slutten av samtalen at det var behov for å ta et blikk på intervjuguiden. Jeg opplevde da at temaene mer eller mindre var berørt.

Det første intervjuet med informant A tok en og halv time, mens jeg brukte akkurat en time på de to andre. Hvorfor det første intervjuet varte så lenge handlet om at jeg som intervjuer stilte mange oppfølgingsspørsmål om hans programområde på yrkesforberedende. Det var mange ukjente begreper innenfor dette området som jeg hadde behov for å bli forklart eller utdypet. Samtidig kommer det fram på opptaket at informanten gjentar seg selv, som igjen fører til at jeg stiller samme spørsmål, bare i en ny språkdrakt. Informanten framsto som ordrik og selvsikker.

Informant B er elev på studieforberedende. Jeg opplevde at jeg brukte intervjuguiden litt mer aktivt fordi han ikke var så fortellende som de to andre informantene. Informanten var

veltalende og svarte konsist, men ikke så utfyllende. Samtidig la jeg merke til at informanten blei litt ukonsentrert og litt gjespende på slutten av intervjuet. Han uttrykte også etterpå at intervjuet hadde vært mer omfattende enn han hadde trodd.

Informant C er også elev på studieforbereende. Han kom kvikk og opplagt til intervjuet. Han hadde ikke vært på skolen og kom rett til intervju til tross for at intervjuet var klokka ett.

Når det gjelder intervjuet av informant B, viste det seg at mitt opptak på mobiltelefon kun bestod av det første kvarteret. Siden jeg oppdaget det umiddelbart etter intervjuet, skrev jeg ned alt jeg husket og brukte notatene som jeg hadde skrevet underveis. Selv om jeg følte at jeg fikk skrevet ned det meste av intervjuet umiddelbart, vil blant annet min førforståelse og hukommelse prege det jeg husker. Kvaliteten på mine nedtegnelser vil derfor være noe dårligere og ikke så fullstendig. Heldigvis fikk informanten fram mange av sine poenger i løpet av dette kvarteret. Men, det er behov for å understreke at det som kommer fram etter det første kvarteret, vil være rekonstruert av meg. Jeg tok kontakt med informanten og forklarte den nevnte situasjonen og spurte om han ville lese igjennom noen av sitatene. Informanten var ikke interessert i å lese gjennom mine rekonstruerte sitater.

Informantene A og C var ivrige til å prate. De fortalte om seg selv og om deres erfaring med skolen. Gode intervjupersoner kan gi lange og levende beskrivelser av sin egen livssituasjon (Kvale, Brinkmann, & Anderssen, 2009). Jeg må innrømme at jeg blei overrasket over hva informantene viste av engasjement og refleksjon når det gjaldt læreren, skolefaglig læring og frafall, samt den innsikten de hadde om temaene som blei berørt. Det kan ha sammenheng med selekteringen å gjøre.

### **3.8 Fra samtale til transkribering**

Å analysere betyr å dele opp noe i mindre deler, i virkeligheten søker man å sammenfatte materialet i større, sammenhengende kategorier. Analyseprosessen blir en pendel mellom å analysere (bryte ned, stille skarpt) og syntetisere (bygge opp, sette sammen). Der målet er å få et overblikk over materialet som setter en i stand til å se nye sammenhenger som ikke var åpenbare i begynnelsen (Kvale et al., 2009). Kvaliteten på intervjuet er avgjørende for kvaliteten på den seinere analyseringen av intervjuet.

Analysearbeidet begynner når alle intervjuene er gjennomført og transkribert fra tale til tekst. Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen. Transkripsjoner er

oversettelse fra talespråk til skriftspråk (Brinkmann & Tanggaard, 2010, s. 187). Når intervjuene transkriberes fra muntlig til skriftlig form, blir intervjusamtalene strukturert og mer egnet for analyse. Det er mye lettere å få oversikt over materialet når det er strukturert i tekstform. (ibid). Struktureringen er på en måte begynnelsen på analysen. De transkriberte intervjuene inneholder informantenes beskrivelse og informasjon. Den første delen handler følgelig om å lese intervjuene grundig og gjentatte ganger for å få et inntrykk av helheten av informantenes beskrivelse av fenomenet. Så snart transkripsjonene av intervjuene er foretatt, er de å betrakte som grunnleggende empiriske data i et intervjuprosjekt (Brinkmann & Tanggaard, 2010). I første omgang virket empirien uhandterlig og uoversiktlig, men når den blei kategorisert i de valgte temaene blei det straks mer oversiktlig. Tematiseringen i intervjuguiden var en stor fordel i arbeidet med analysen, særlig i forbindelse med kategoriseringen av temaene.

Jeg opplevde transkriberinga som en fin beskjeftigelse. Det var en nyttig prosess som satt i gang tanker og idéer. Noen ganger var det behov for å stoppe opp, notere meg noe jeg kom på som ikke kommer akkurat frem i transkripsjonen. Jeg valgte å transkribere det så konsist som mulig. Jeg oppdaget at talen til den flerspråklige informanten ble forandret når den kom på tekst. Under samtalen observerte jeg at han ikke alltid fant ordene, men ellers uttrykte seg helt greit og alminnelig. Informanten la til mange tilleggsord, for eksempel avsluttet han alltid med – ”skjønner du” og startet veldig ofte setningene med ”eh” og ”ah”. Imidlertid hadde han mange rike beskrivelser. I sitatene som fremkommer, har jeg noen få ganger og veldig forsiktig føyd til et ord eller tatt bort et ord for at innholdet i sitatet skal bli forståelig for leseren. Det virket riktig å gjøre det sånn, og jeg kom på en måte nærmere denne informanten måte å tenke på. Tekster i form av intervjuutskrifter er fikseringer av språklige handlinger, og når de senere leses er de ikke lenger bundet til den opprinnelige intervjusituasjonen. Talen kan tilbakeføres til den talene, mens en tekst blir stående for seg selv, atskilt fra den opprinnelige personen. På tross av at intervju i utgangspunktet er en muntlig samtale mellom to parter, er det stor enighet blant forskere om intervjuutskrifter kan anvendes som tekster i en tolkningsprosess (Dalen, 2011, s. 55-60). Hvor vi legger trykk, tonehøyde, volum, tempo og pauser gir også informasjon om meningsinnholdet i det vi sier, men i min fremstilling har jeg valgt ikke å bruke de anvendte gjengivelsene av slike uttrykk, og former i transkriberingen.

### 3.9 Etiske refleksjoner og forskningsetiske hensyn

Hvordan er det å snakke med ungdommer som er i den situasjonen det forskes på? Den kvalitative intervjuformen bygger på menneskelig samspill, og det er en metodisk forutsetning at det skapes intersubjektivitet mellom forsker og informant. Det handler om hvordan opplevelser og situasjonstolkninger blir felles mellom mennesker. De uttalelsene som kommer frem, bør være så nær informantens opplevelser og forståelse som mulig.

Intervjuerens fortolkninger av uttalelsene vil være preget av forholdet mellom forsker og informant (Dalen, 2011, s. 94-102). Er det da etisk forsvarlig å sitere informanten på noe som er basert på bare notater under intervjuet? Jeg har valgt å gjøre det, men i den forbindelse var det viktig å spørre informanten om jeg kunne sitere han, og om han ville lese i gjennom.

Det er også viktig å legge forholdene til rette slik at det skapes intersubjektivitet. Fog (2004, s. 224-229) er opptatt av at det er samtalen som er utgangspunktet for å lytte til informanten. Samtidig må en være bevisst på hva som oppstår, fordi det kan være en motsigelse mellom samtals åpenhet og bruk av samtalen til forskningsformål, og som forskningsmiddel.

Informantene er på mange måter overlatt til min fornemmelse for hvor grensen går i forhold til hva som fortelles. Med andre ord er informantene overlatt til min takt og respekt som jeg som intervjuer utviser. Jeg opplevde et godt samspill med informantene. Det gjorde likevel inntrykk på meg at de viste en slik åpenhet om noe som helt klart også er sårbart og vanskelig for dem. Var det greit for dem? Jeg tror at det handlet nettopp om at jeg viste respekt for det de fortalte, samtidig som temaet var kjent for informantene. Det de snakket med meg om var noe de hadde erfart. Min oppfattelse av informantene er at de opplevde det både godt og kanskje som en lettelse å få prate om noe som på et vis engasjerte dem. Samtidig er jeg klar over at dette var en selektiv gruppe.

Det var flere spørsmål som meldte seg, blant annet om det er etisk forsvarlig at jeg brukte lærerne som portåpnere? Jeg hadde ingen betenkeligheter med å bruke lærerne som utvelgere. Lærerne kunne velge ut elever som de visste var reflekterte, og som kunne snakke for seg. På den måten fikk både informantene og jeg positiv erfaring med intervjuene, samtidig som jeg unngikk å få informanter som ikke var egnet til mitt formål eller som jeg måtte avvise.

Å gjennomføre kvalitative intervjustudier kan by på etiske utfordringer. Ved å forske på egen arbeidsplass kan man oppleve å få sensitive opplysninger om ansatte, eller om rutiner som ikke ivaretas. Som forsker må jeg derfor være mitt ansvar bevisst og behandle intervjumaterialet forsvarlig. For å styrke kvaliteten i studiet er det viktig å følge etiske



retningslinjer. Særlig er kravet om konfidensialitet viktig å etterfølge, blant annet ved at forskningsmaterialet anonymiseres. Jeg valgte derfor av anonymitetshensyn én kjønnsbetegnelse, dette gjelder både lærerne som blir omtalt og informantene. Før intervjuet startet fikk informantene orientering om det som angikk informantenes deltagelse i forskningen. Samtidig som jeg redegjorde for målsettingen med undersøkelsen, metodene og hvordan resultatene skulle formidles (Dalen, 2011, s. 100-102).

Etter å ha fått godkjenning til å gjennomføre min forskning av NSD (Norsk samfunnsvitenskaplig datatjeneste) (se vedlegg 4) tok jeg kontakt med rektor ved skolen og ba om tillatelse til å gjennomføre forskningsprosjektet. Rektor var positiv og godkjente søknaden (se vedlegg 3). Jeg formulerte også et samtykkeskjema som inneholdt informasjon om intervjuet som blei godkjent av NSD (se vedlegg 2).

## **4.0 Resultater**

I dette kapitlet kommer jeg fram til resultatene av mine forskningsspørsmål som del av en overordnet problemstilling. Hva mener informantene har betydning for videre skolegang og hva forteller informantene om betydningen av eksempelvis læreren, undervisningen og klassemiljøet. Før jeg viser resultatene, vil jeg presentere informantene A, B og C. Deretter vil jeg kort nevne hovedområdene fra intervjuene. Som nevnt, har jeg av etiske hensyn valgt å bruke én kjønnsbetegnelse; han.

### **4.1 Presentasjon av informantene**

Informantene er fulltidsstudenter og har fulgt vanlig progresjon fram til det tidspunktet jeg intervjuet dem.

Informant A hadde ikke gode nok karakterer til å komme inn på det programområdet han ønsket seg, Teknisk industriell produksjon, men fordi han søkte lurt (strategisk valg) kom han likevel inn på det utdanningsprogrammet han ønsket seg. Strategisk valg vil si at eleven setter opp to utdanningsprogrammer som har så høyt snitt at eleven ikke kommer inn, på den måten sikrer man seg ønsket sitt på tredje valget. Informant A hadde et høyt fravær og fagvansker på ungdomsskolen. Siste året i grunnskolen hadde han svært dårlige karakterer, spesielt i matematikk hvor han stod med et nødscrik. Han var fritatt for karakter i sidemål og i faget Religion, livssyn og etikk. I tillegg hadde han store utfordringer i forhold til motivasjon og

beskriver tiden på ungdomsskolen som urolig. Motivasjonstrøbbelet gjentok seg første termin på yrkesfaglig, vg1. Han klarte likevel på et vis å gjennomføre skolen, uten et altfor høyt fravær. Informant A forteller selv under intervjuet at han ikke er noen teoretiker.

Informantene B og C på studiespesialiserende har noen likheter. De hadde studiespesialiserende på første valget. Grunnen til at det var studiespesialiserende var fordi de hadde et ønske om framtidig yrke som forutsetter studiekompetanse og høyere utdanning. De har gått bort fra det nå. Målet nå er først og fremst å klare å komme seg gjennom videregående opplæring.

Informant B mener at han mestrer de fleste fag, unntatt matematikk, og at det er interessen som varierer. På barneskolen likte han matematikk veldig godt, men vanskene blei tydelig på ungdomsskolen. Han strøyk i matematikk første året på studieforbereidende. Han har derfor hatt privatundervisning i matematikk på ettermiddagene i høst, og gått opp til eksamen på nytt.

Informant C har store utfordringer i noen fag. Han strøyk i både geografi- og naturfageksamen på vg1. Informanten strever i fagene biologi og matematikk. Imidlertid gjør han det bra i historie og norsk.

Informantene B og C gir inntrykk av å ha klart seg bra karaktermessig på ungdomsskolen, selv om informant B som nevnt hadde utfordringer i matematikk. I følge Wollscheid (2012) er dårlige skoleprestasjoner ved slutten av grunnskolen en av de viktigste årsakene til frafall i videregående opplæring. Denne faktoren blir ofte trukket fram som indikasjon på frafall i videregående opplæring. Forskning viser at karakterene i ulike fag i grunnskolen bidrar til å forklare elevenes sannsynlighet for å fullføre videregående opplæring. Resultatene fra den statistiske analysen viser at standpunktkarakterene i realfagene har stor betydning for sannsynligheten for fullføring, mens betydningen av karakterene i norsk er beskjedne, og karakternivået i engelsk er uten betydning (Byrhagen, Falch, & Strøm, 2006).

Noen grupper blant flerspråklige elever er utsatt for frafall. Dette henger sammen med svake skoleprestasjoner på grunn av dårlige norskkunnskaper (Wollscheid, 2012).

Alle tre har utdannede foreldre, henholdsvis ingeniører og lærere. De tilhører dermed den midtre delen av sosioøkonomiske skalaen. Utdanningen til foreldrene har betydning for

skoleprestasjonene, som indirekte påvirker valgene elevene foretar seg ved overgangen til videregående skole. Elever som ikke har fullstendig vitnemål fra grunnskolen finner vi særlig blant flerspråklige elever fra familier som befinner seg på nedre del av den økonomiske skalaen.

Informant A er på mange måter utsatt ved skolestart i forhold til frafall, det er ikke gitt at han skal klare å gjennomføre opplæringen med det utgangspunktet han har. Informantene B og C ser ut til å hangle seg gjennom videregående opplæring, men de har ikke sluttet.

## **4.2 Hvilke erfaringer har informantene gjort seg i forhold til dropp ut?**

I utvalget mitt var betingelsen at informantene hadde kjent på det å være i nærheten av å slutte, men ikke har gjort det. Hva er informantenes erfaring fra videregående skole i forhold til å ha nesten droppet ut?

Informantene viser et stort engasjement i frafallet i skolen. Det at de velger å sette av tid og komme på intervju understøtter jo dette. Men aller mest tror jeg deres interesse skyldes at de har vært ”der” og kjent på den følelsen av å nesten droppe ut.

Informant A beretter at han var fryktelig skolelei første halvåret på vg1. Han forteller at hver dag var en kamp for å dra på skolen og det var bare så vidt han klarte å komme seg på skolen. Kampen var ikke over da han var kommet på skolen, han satt ofte i timene og var lei, også. Hele det første halvåret var han lei og veldig nær å slutte. Det gjorde ikke saken bedre at matematikkundervisningen ble vanskelig, på grunn av hans lave faglige nivå fra ungdomsskolen.

Informant B har jevnt over et høyt fravær til nå. Fraværet begynte godt ut på våren på vg1 og det økte utover høsten. Tanken på å ikke dra på skolen starter mange ganger allerede kvelden før. Han sier at han orker ikke å dra på skolen og noen ganger orker han ikke tanken på en time til. Informant B forteller at han har fått mange varselbrev og det får han til å tenke seg om, og at han klarer å skjerpe seg litt for en stund. Han gir inntrykk av at han er usikker på hvor mange brev han har fått, noen ganger har han fått muntlige advarsler også. Informanten sier at han aldri helt seriøst har tenkt å slutte.

Informant C forteller at han virkelig vurderte å slutte i høst. Særlig var det med tanke på en tøff høst foran seg med to eksamener han skulle ta opp, samtidig med de ordinære fagene. Da heller ikke faget han hadde gledet seg til ble som forventet var dropp ut-tanken veldig nær.

Informantene har gjort seg erfaring med det å være ganske nær å droppe ut av skolen, i tillegg forteller to av informantene om et høyt fravær som er vanskelig å komme ut av. Målet for alle er å gjennomføre videregående skole.

Hva mener informantene i undersøkelsen har hatt betydning for valget om å fortsette skolen?

### **4.3. Betydningen av den relasjonelle læreren**

Informant A kaller den læreren som har betydd mye for han, den blide læreren og noen ganger den glade læreren. På spørsmål om hva som er den største forskjellen på lærere svarer han følgende:

*Forskjell på lærere, da tenker jeg på mange ting. I fjor hadde vi han (sier navnet på læreren)han var jo, hva skal jeg si, han var kontaktlæreren min, han var ikke sur en eneste gang. Han gikk bare rundt og var blid hele tida. I hans timer, var det sånn at hvis vi begynte å prate litt for mye så var han fortsatt like blid.*

Det at en lærer kan være blid hele tiden kommer til uttrykk her:

*Han blei aldri sint eller noe. Altså, han smilte konstant, han var alltid glad, hvis vi tulla litt på verksted, helte ut litt vann og sånn, så hendte det at vi ikke visste hvem som stod i sveisebåsen og vi hoppet over og spruta vann ned, så var det han som stod der, men han var fortsatt like blid og smilte, men han sa at vi ikke måtte gjøre det. Jeg kommer bare godt overens med læreren, på ungdomsskolen er "de bare lærere", ofte ikke så bra. Han var så glad. Han liker det han gjør. Det spredde seg til hele klassen. Den beste læreren.*

Flere ganger under intervjuet stoppet informanten opp og ristet på hodet (jeg tolket det som at "den læreren er ikke sann") når det var noe han kom på han ville si om den blide læreren.

Informant B som ikke har den ene læreren som betyr mye for han, har likevel ikke noe problemer med å belyse viktige egenskaper hos læreren, noe han gjør med å understreke at det er stor forskjell på lærere. Om det sier han følgende:

*Det er noen lærere som er veldig blide og finner din interesse, de tuller litt og spør hvordan det går. Også er det noen lærere som bare driter i elevene.*

Da jeg spør han om han kan fortelle om lærere som har hatt betydning for han, enten i væremåte eller noe de har sagt, må han tenke lenge. Etter tenkepausen sier han følgende:

*Hvis jeg føler at lærerne er negative til fraværet mitt, da senker lysten til å forbedre meg. Det er en, kanskje to lærere som sier at "hyggelig å se deg her" og sånn, bra at du står på, fortsett sånn. Du vet sånne hyggelige kommentarer. Det hjelper altså. Gir meg selvtillit.<sup>10</sup>*

Sitatet til denne informanten får meg til å stille spørsmål om informanten ikke føler seg helt akseptert og anerkjent hos lærerne?

Informant C beskriver sin betydningsfulle lærer på følgende måte:

*Han er veldig god på sånn humor, han tuller veldig mye og sånn, koselig å snakke med, så det blir koselig og interessant på samme tid.*

Imidlertid formulerer informant C et mer negativt forhold til flere av sine lærere:

*Han var så treig, han bare stod der, kanskje derfor jeg strøyk, hadde han bare vært mer engasjert hadde det gått bedre. Ikke bare jeg, alle klassekameratene jeg har snakka med sier det samme. Andre lærere sitter bare der og snakker og vi sitter bare der og følger ikke med.*

Han mener bestemt at han hadde kommet til timene hvis de andre lærerne hadde vært mer engasjert i elevene sine. På spørsmål om han tror det handler om at ikke alle lærere har evne til å skape relasjon til elevene sine, svarer informant C følgende:

*Ja, kontaktlæreren min klarer det, hvorfor skulle ikke de andre klare det? Jeg liker å være i historie og norsk, ikke bare på grunn av faget, men fordi han er læreren.*

Informant C forteller om god innsats i noen fag:

---

<sup>10</sup> Rekonstruert sitat.

*Ja, når vi snakka i sammen på elevsamtaler, sa han til meg: ”Jeg ser at du har en del fravær”, sier jeg bare, ”ja, det har jeg”, men så sa han; ”sånn jeg ser det, gjør du det du skal i fagene mine, så jeg har ikke noe å klage på deg.” Så jeg leverer alle oppgavene, stiler og prøver til han i fagene hans, men er ikke like flink i andre fag.*

Men en god innsats, betyr ikke nødvendigvis høy aktivitet og engasjement i timene, som det fremkommer i sitatet:

*Nei, jeg er egentlig ikke så engasjert i hans timer heller. Jeg bare sitter og hører på. Jeg rekker ikke opp hånda og sånn, jeg er, hva skal jeg si, jeg liker egentlig ikke å være muntlig aktiv i timene, det går for det meste i høring, ta notater og sånt, men jeg vet ikke, han har bare fått meg engasjert for å følge med.*

Informantene viser tydelig at de er opptatt av læreren og den betydning læreren har i skolehverdagen. Særlig var det ett område som pekte seg ut; den relasjonelle læreren, men også egenskaper hos læreren ble vektlagt hos informantene. Informant A kan berette om den ene læreren som har hatt stor betydning for han, og fortsatt har, selv om han ikke har denne læreren i år. Imidlertid forteller informant B at han verken har god eller dårlig relasjon til noen av sine lærere. Men legger til at det er selvfølgelig forskjell på gode og dårlige lærere. Informant C kan også vise til den ene læreren som har stor betydning for han.

Betydningen av den relasjonelle læreren er uvurderlig. Det relasjonelle får betydning for opplevelsen av timen og holdningen til læreren. Vi ser at informantene blir mer arbeidsomme. Summen av dette øker tilstedeværelsen. Egenskaper hos læreren, som å være blid, morsom og engasjerende, skaper lærelyst og motivasjon. Derimot kan signaler fra en lærer om at det ikke er så nøye om du innleverer oppgaver eller ikke kommer til timene, forringe relasjonen betraktelig.

#### **4.4 Betydningen av skolefaglig læring**

Under intervjuet var informantene på mange måter samstemte når de skulle beskrive undervisningen, det var de også når de skulle si noe om lærerens betydning. Informantene gir inntrykk av at kjedelig undervisning er utfordrende på den måten at det er vanskelig å motivere seg til timer de vet blir kjedelige. Spesielt var det gjeldende for informantene B og C, men også informant A var opptatt av at kjedelig undervisning er tunge timer. Følgende

sitater blei uttalt av informantene under intervjuet, på spørsmål om hvordan de opplever undervisningen:

*Kjedelige timer er A4 timer. Må sitte og høre, læreren snakker og vi følger med. Ikke noe spennende.*

*Skrive av tavla, veldig kjedelig i lengden. Det er stunder jeg ikke orker å komme til timene.<sup>11</sup>*

Informanten C utdyper hva han mener med kjedelig undervisning:

*Som sagt, så er det undervisninga, altså, faglæreren bare står der, han bare snakker og etterpå sier han, ”- ja, da kan dere jobbe med oppgaver fra læreboka”.*

I sitatet under gir informant C et eksempel på hvordan han mistet all interesse for et fag han hadde gledet seg til å ta fatt på etter sommerferien:

*Jeg valgte biologi i år, jeg er veldig interessert i anatomi da og kroppens oppbygging, nervesystemet og sånt, og når jeg leste denne boka var jeg sånn veldig interessert i fagstoffet da, men da jeg begynte med biologi var det veldig kjedelig på grunn av læreren, at han stod der oppe og bare snakka, snakka, snakka. Og da blei det bare sånn mye snakking. Det blei bare kjedelig til slutt.*

Informanten hadde lest nesten hele boka på forhånd i sommerferien og han forteller under intervjuet at han gledet seg til å ta fatt på faget. Informanten har spesielt stor interesse for det fagfeltet da det var rettet mot det han ønsker å bli.

Informanten har fått to varselbrev i dette faget og han er usikker på om han vil få vurdering i faget til jul<sup>12</sup>. Videre sier informantene, som en fortsettelse av sitat ovenfor:

*Jeg mista egentlig ikke interessen, men interessen for å være i faget hans da. Og lissom å møte opp da, hvis du skjønner... Da blei det til at jeg begynte å skulke i biologitimene.*

Det er ikke bare undervisningsmetoden som kan være utfordrende, men også teoristoffet i følge informantene, i dette tilfellet i faget geografi:

---

<sup>11</sup> Rekonstruert sitat.

<sup>12</sup> Informanten får ikke vurdering i det faget, i dette skoleåret.

*Interesserer meg ikke, greit med land og hovedsteder, men når det er snakk om fjellkjeder og breer, ikke noe for meg, i fjor, læreren han var så treig. Han bare sto der, kanskje derfor jeg strøyk. Hadde han vært mer engasjert hadde det gått bedre. Ikke bare jeg, alle klassekameratene jeg har snakket med har fått 2 eller 3.*

Han sier at det aller viktigste for at elever skal klare å gjennomføre er følgende:

*Det som er viktig er at læreren engasjerer, vet hva de snakker om og får elevene til å være interessert i faget, så det er egentlig det viktigste, slik jeg ser det, og det har kontaktlæreren min fått til, han forklarer det på interessante måter, hvis du skjønner.*

På oppfølgingsspørsmålet om hvordan læreren klarer å få elevene til å bli interessert i faget forteller han følgende:

*Når han forklarer meg om forskjellige historie ting sånn som det var i middelalderen og sånn, forklarer han på en interessant måte, slik at man blir interessert i det. Han forklarer det sånn, ja hvordan skal jeg forklare det (tenker). Ler, altså han forklarer begreper og sånn, slik at det går an å forstå og huske det samtidig, så du blir på en måte engasjert, ja, det er jo det som bidrar til at du får bedre karakterer på prøvene og sånn.*

Informanten nevner flere ganger under intervjuet at det er vanskelig å forstå og huske begreper. Han skiller også mellom lærere som er flinke til å forklare begrepene og de som ikke gjør det. Informanten savner med andre ord forklaringer av faguttrykk og begreper i undervisningen i de andre fagene, slik som den nevnte læreren er god på.

Informant A sier at han har størst interesse for fag som er praktiske og at noen fag er lettere enn andre fag og poengterer følgende:

*Men det kommer helt an på lærere også, om de klarer å lære deg, få deg til å skjønne det de prøver å si, pluss at de ikke går for fort fram.*

Når Informanten skal beskrive en god undervisning blir han engasjert og forklarer på en svært entusiastisk måte som er umulig å overføre på papiret. Han legger ut om oppgaver på verkstedet, om å justere mengdenivå mellom tanker, overføre vann fra tank til tank, damp som kjøles og bråkjøles, bytting av flense, trykktesting etc. Han avslutter framstillingen med følgende uttalelse:



*Det vi lærer har jeg fått oppleve i "Bedriften." Endelig har jeg forstått varmeveksel. Jeg sitter ikke i timen og skjønner at det har jeg bruk for.*

Informant A skiller seg fra de to andre informantene, han opplever positiv og meningsfull læring.

Jeg undrer meg over at verken informant B eller C nevner tilpasset opplæring. Informant B har eksempelvis aldri hatt støtte i matematikkundervisningen og begrunner det med at det var han som mistet interessen for matematikken. Samtidig blir heller ikke veiledning individuelt eller i gruppe nevnt. Det som jeg ser er en stor utfordring for særlig informant B og C er at de ikke får utbytte av undervisningen. Vekten på teorifag, særlig på studiespesialiserende, kan fort favorisere elever som er teorifaglige sterke og som evner å se sammenhenger i teorien, mens de som ikke klarer det kan oppleve undervisningen meningsløs. Undervisningen kan fort bli en kjedelig rutine når den samme arbeidsformen gjentar seg time etter time. Det er også utfordrende å høre på læreren snakke og snakke hele tiden. Informantene har fravær av faglig dyktighet i sine beskrivelser. Informantene viser med det at de relasjonelle sidene har sterkere betydning enn det faglige, eller at de ikke skiller mellom det faglige og de relasjonelle sidene hos læreren. Jeg ser også at det spiller mindre rolle hva slags undervisningsmetode læreren bruker, når det først er etablert relasjon.

#### **4.5 Betydningen av elevens selvoppfatning**

For å få kunnskap om hva som har betydning for informantene, er det interessant og viktig å få vite noe om informantenes selvoppfatning, fordi det ikke bare har betydning for mestring, men at det er en drivkraft for læringen, og det å komme til timene. Informant A forteller om læreren som får han til å jobbe målrettet med oppgavene:

*Han er veldig glad i å bikke karakteren litt opp, men det kommer veldig an på oppførselen, hvordan de er i faga. Det var flere ganger han gjorde det på meg; Når jeg lå mellom fire og fem, så kikket han engang til for å se om det var en ting som kunne bikke den opp, han leita veldig, etter den lille biten, når vi skulle dreie pennholder, så leita han veldig etter det punktet som han kunne finne som kunne vippe opp karakteren.*

Læreren tar seg tid til å vurdere resultatet. Informanten forteller at det oppmuntrer han til å gjøre det enda bedre neste gang. Da får han også bedre karakterer, sier han. Informanten forteller om mestring og motivasjon i skolehverdagen. Det er en stor endring fra hvordan han

hadde det på ungdomsskolen og første del av videregående. Informanten forteller at kontaktlæreren hans så at han sleit med motivasjonen og var skikkelig skolelei. Læreren tar opp dette i klassens time og spør om det er noe han som lærer kan forbedre for å bli en bedre lærer. På spørsmål om det var denne læreren som var avgjørende i avgjørelsen om å ikke slutte på skolen, sier han følgende:

*Aller mest meg sjøl, men læreren hadde stor betydning. Læreren gjorde at min motivasjon økte. Jeg har kommet over dette, blei for dumt! Det var ei jente som droppet ut, folk snakket om det og spurte hvorfor, det bevisstgjorde meg.*

Det er også interessant at informanten forteller at andre som slutter på skolen skaper reaksjoner hos medelever. Informant B<sup>13</sup> støtter opp om det samme ved å gi inntrykk av at han synes synd på de to elevene som er eldre enn alle de andre i klassen, og at han selv aldri kunne tenke seg å gå på videregående skole når klassekompisene har fullført.

Informant C er veldig tydelig på at hans høye fravær handler om at han ikke trives på skolen. Informanten framstår som både utadvendt og sosial, noe han også bekrefter selv. Som intervjuer tenker jeg at det er et godt utgangspunkt for trivsel i skolen. På spørsmål om hva han mener er grunnen til at han ikke trives, sier han følgende:

*Det har mest med faga å gjøre da og sånt, jeg vet ikke, føler at jeg ikke duger til noe egentlig, sånne ting at jeg ikke kan fullføre skolen, da er det jo kjedelig(ler).*

Jeg spør hvorfor han føler det sånn når han framstår som så sterk personlig og utadvendt? Til det sier han følgende:

*Ja, ja, det er jo det, når en tenker den tanken, eller når jeg får resultater på prøver, da tenker jeg bare, jeg kan ingenting og kan ikke det her, da kan jeg ikke det andre heller. Da tenker jeg at jeg kan ingenting og får dårlig selvtillit i samme slengen.*

Gjentatte dårlige karakterer skaper en forventning om å mislykkes. Forventningen til tiden etter videregående skole er negative og mulighetene svekkes. Dette truer selvoppfatningen til informant C, noe som går utover trivselen på skolen. Informant A har ikke hatt noe fravær, høsten 2012. Hans opplevelse av motivasjon og mestring i skolehverdagen, det har fått stor betydning for hans selvoppfatning og forventningene til framtida er positive.

---

<sup>13</sup> Rekonstruert.

## 4.6 Betydningen av klassemiljøet

Elever identifiserer seg ofte med klassekameratene, noe som helt klart også har betydning for selvoppfatningen. Informantene beskriver ulike miljøer i klassen.

Informant A beretter om et positivt klassemiljø. I første klasse hadde de klasseturer, alt fra badeturer til bowling. Læreren satte opp lag og elevene spilte mot hverandre. Informanten gir inntrykk av et godt klassemiljø:

*Klart det var jo morsomt, også. Vi har blitt bedre kjent og mindre sjenert på hverandre. Klassemiljøet er bra, det er ingen på utsiden, noen holder seg tilbake. Det er deres grunn, de er rolige, sier ikke mye, har kamerater i andre klasser som de spiller pc med og sånn.*

Et godt og trygt klassemiljø har bidratt til en positiv endring, noe vi ser hos denne informanten.

Informant B kan også fortelle om en sosial klasse, der alle snakker med hverandre og ingen er aleine. Klassen hadde ikke ”bli-kjent” aktiviteter i første klasse, som informant A kunne berette om. Imidlertid forteller informant B at klassekameratene er venner fra grunnskolen og at de henger med hverandre på fritiden også. Han tenker seg om og legger til, i hvertfall halvparten. På spørsmålet om det er et trygt miljø, svarer han at det er ”ganske greit.”

Informant C er ikke tilfreds med klassemiljøet sitt. Han påstår at de bare har hatt én klassetur, og det var i forbindelse med et tema i geografi. Det mener han bestemt ikke går under ”bli-kjent” tur. Informanten legger til at de hadde noen navnleker første uka, men det var alt. Informanten beskriver klassen som splittet og uttaler følgende:

*Jeg var så lei av det, fire gjenger, en gjeng her og en gjeng der (han peker på hjørnene i rommet). Jeg var så lei av det og tok initiativ, kan ikke vi prøve, vi går i samme klasse, skal bli kjent og sånn, skal tross alt gå i samme klasse i tre år.*

Informanten tok initiativ til sosial happening på en pizza - restaurant. Det var bare noen elever som dukket opp. Til det kommenterer informanten at han prøvde i hvertfall.

Informant C forteller at miljøet er like dårlig i år på vg2, men at det har skjedd en liten forbedring fordi læreren tok opp klassemiljøet under elevsamtalen.

*Altså, jeg hadde elevsamtale med lærer, så han spurte meg om hva jeg synes om klassemiljøet, da sa jeg det samme som jeg sa til deg nå, splittet. Så sa han at han har merket det han også. Så spurte han hva han kunne gjøre for at det kunne forandre seg.*

Informanten foreslo at læreren selv bestemmer hvem som skal være på gruppe, slik at de som ikke kjenner hverandre får mulighet til å bli kjent med hverandre. Læreren var positiv til forslaget og endret på gruppene. Til det sier informanten at de snakker litt mer sammen, om ikke annet.

Informantene har ulik opplevelse av sitt klassemiljø. Den ene opplever høy grad av tilhørighet, mens den andre føler at han ikke er inkludert, noe han forklarer med at miljøet er splittet. Vi ser at kontaktlæreren til informant A har lagt til rette for at elevene skal få en god opplevelse ved skolestart og bli kjent med hverandre. De har fått mulighet til å bli kjent med nye elever og etablere vennskap. En viktig faktor er at aktivitetene har vært lærerstyrte. Det skaper trygge rammer, noe som kan være spesielt viktig i starten på skoleåret. For elevene har det betydning at de har "løst opp" og fått et trygt og godt miljø, der elevene har etablert relasjon og trives.

#### **4.7 Medansvar for medelevene**

Informant B hevder at elevene tar ansvar for seg sjøl på videregående skole, akkurat som han tar ansvar for seg sjøl.<sup>14</sup> Han hadde ikke mer å si om det å ta ansvar for andre medelever. Imidlertid kunne informant A fortelle at han tar ansvar for sine medelever og viste til et eksempel fra vg1 da en klassekamerat hadde alvorlig stort fravær og gjengir følgende:

*Vi jobba i sammen for å få bra karakter, på en oppgave fikk vi 4-. Plutselig blei han mye borte fra skolen og havna i trøbbel, jeg måtte ta han ut av en slosskamp. Jeg tok ansvar, hver dag henta jeg han på døra, måtte vekke han, vi sa at han måtte skjerpe seg. Han var en veldig allright fyr.*

Informanten forteller at denne gutten, som nå ikke lenger går på skolen, har sagt etterpå at det var bra at de var etter han. På spørsmål om det er vanlig å ta medansvar i klassen, svarer han at det er det til en viss grad. Særlig når en er mye borte, da sier vi at han må komme seg på skolen. Etter en liten pause legger han til at det kommer an på forholdet og det er ikke alltid man blir like engasjert. Jeg tolker utsagnet hans dit at medansvaret reguleres av styrken i forholdet til klassekameratene.

---

<sup>14</sup> Rekonstruert.

Informant C har tatt initiativ til å skape et bedre klassemiljø, og han er klar på at han ville prøve å hjelpe en medelev som var mye borte fra skolen til å være der oftere. Til det sier informanten følgende:

*Jeg ville kanskje ringt eleven og spurt hva om hva som foregår og sånt, er det noe jeg kan hjelpe deg med, trenger du hjelp, kanskje, ja sånne ting da, spurt hvorfor hun eller han ikke er på skolen.*

På spørsmålet om hans klassekamerater har vist ansvar for han, svarer han følgende:

*Ja, det har de, i starten, men etter hvert, når det blei såpass mye, da bare ga de opp, da hadde de skjont at det hjelper ikke så mye at de ringer og spør hva som skjer.*

Informanten snakker her om sine venner i klassen og ikke generelt klassekameratene, akkurat som informant A også gjorde.

Det er lettere å ha medansvar for medelever i et trygt og godt miljø. Jeg ser at elever som opplever et godt klassemiljø både støtter og passer på hverandre, særlig hvis det butrer for en elev. En elev som opplever at en medelev bryr seg, kan bety mye for denne eleven. I et dårlig klassemiljø viser man også medansvar på et vis, men at det er rettet mer mot klassekameraten. Det er nærliggende å stille noen spørsmål om dette; Hvilken rolle har læreren her? Kan læreren skape en kultur for medansvar for å øke tilstedeværelsen?

## **4.8 Foreldrenes betydning**

Foreldrenes betydning for informantene er forskjellig. For informant B kan det virke som at foreldrene har en stor betydning, ikke bare for å få han opp om morgnen, men også for at han skal komme på skolen. Foreldrene kjører han til skolen hver morgnen. Informanten svarer følgende på spørsmålet om foreldrene kjører han til skolen fordi de er bekymret for at han skal slutte på skolen.

*De er bevisst på at jeg skal komme til riktig tid. De er ikke så veldig blide, men jeg tror ikke de tror jeg vil slutte akkurat. Men kanskje de tror jeg ikke klarer å gjennomføre.*

Informant C belyser foreldrenes betydning på følgende måte:

*I første klasse skulket jeg ikke så veldig mye, turte ikke skulke egentlig, tenkte bare, nei mamma kommer til å få vite det. Hun kommer til å drepe meg! Det tenker jeg ikke nå lenger.*

Tanken på at foreldrene skulle få vite om skulkingen var skremmende i seg selv. Det er nærliggende å stille spørsmål om fraværet hadde sett annerledes ut, hvis foreldrene hadde blitt informert umiddelbart, før det hadde rukket å bli så mange timer.

Da informant A startet med å være skolelei og var ganske nær å droppe ut allerede de første månedene på vg1, ville han ikke belemre foreldrene sine med det:

*Jeg utelater familien nå, det er noe jeg holder på med. De kan ikke hjelpe meg. Mamma prøver å følge meg. Pappa har gitt opp. Han visste at jeg var lei. De trodde det gikk fint på vg1. De merket ikke at jeg var skolelei.*

Foreldrene har på ulike måter en stor betydning for informantene. Foreldrene til informant B har en særdeles viktig rolle for denne informanten. De frakter han på skolen for å være på den sikre siden. Uten foreldrenes hjelp, kunne situasjonen vært en helt annen for denne informanten, høyere fravær eller frafall. Det er heller ikke urimelig å anta at fraværet til informant C hadde vært betraktelig mindre, hvis foreldrene hadde blitt informert tidlig om fraværet, før det ble en vane for informanten. Det hadde også gitt foreldrene en mulighet til å snakke om dette med informanten. Det er et tankekors at foreldrene til denne informanten ikke har fått informasjon om et særlig høyt fravær.

#### **4.9 Betydningen av skolens rutiner og systemer**

Informant C forteller at skulkingen som begynte i vårsemestret på vg1 tok seg opp igjen på vg2. Han forklarer at det er vanskelig å slutte når han først har begynt å skulke. I følgende sitat beskriver informanten om at skulking kan bli en vane:

*Når jeg først begynner å skulke, så bare fortsetter jeg fordi jeg tenker; har jeg skulka en gang, kan jeg skulke enda en gang til, det skjer ingen ting. Men så er det utrolig vanskelig å komme ut av det egentlig, for eksempel kan jeg sitte i klasserommet og det er veldig kjedelig, så tenker jeg bare, nei, ikke neste time, gidder ikke å være her mer, så bare gjør jeg det.*

Informanten selv reagerer på at det er så lett å skulke og påstår følgende:

*Så det er jo veldig lett å skulke på en måte, og det synes jeg egentlig er veldig dårlig da, fordi det er jo ikke sånn det skal være.*

Informant C har fått to varselbrev. Som nevnt ovenfor aner ikke foreldrene noe om at ungdommen deres sannsynligvis ikke får vurdering i minst to fag. Til tross for at han skal ha underskrift av foreldrene på varselbrevene, har han klart å unngå det. På spørsmål om læreren har etterspurt underskriftene svarer han følgende:

*Nei, nei, nei, han har bare sagt at ta det med i morgen, ja greit det skal jeg gjøre, men har ikke gjort det, så har han aldri spurt om det heller, så da blei det bare sånn.*

Han forteller at han egentlig er overrasket over at de ikke har ringt eller sagt noe til foreldrene. Jeg spør om det ikke er noen lærere som pleier å følge opp? På det svarer han kvikt følgende:

*Nei! Det som er greia er at de tror ikke jeg skulker mer, fordi det jeg sier at enten er jeg hos legen eller sånne ting, kan ikke si rett ut at jeg skal skulke nå (ler) så da må jeg lyve litt da, men ingen har spurt om jeg har noen dokumentasjon på det...*

Informanten ser likevel på fraværet sitt som lite ønskelig og problematisk:

*Jeg angrer på at jeg begynte å skulke, ja, det gjør jeg fordi nå er blitt en sånn, hva skal jeg si, i dag skulker jeg, orker ikke å gå på skolen i dag, angrer litt på det, hvis jeg kunne skru tiden tilbake så hadde jeg ikke begynt med det.*

Informanten mener at skolen bør være tett på i forhold til fravær. Selv er han et eksempel på at han har blitt dratt inn i noe som han ikke helt klarer å komme ut av.

Det er kontaktlærer som har ansvar for oppfølging av enkeltelever og læringsmiljøet. Faglærerne har meldt ifra om høyt fravær til kontaktlærer. Kontaktlærer gir informanten varselbrev men han etterspør ikke brevene med underskrift eller ringer hjem til foresatte. Her kan det se ut som at det sviktes i siste leddet, med andre ord, opplagte rutiner opprettholdes ikke av læreren. Dette kan være en faktor som er med på å opprettholde fraværet, fordi det ikke får konsekvenser for informanten.

Vi ser at skolen ikke har rutiner på å informere foreldrene om høyt fravær. Det er underlig, fordi skolen kan ha mye å hente på et samarbeid med foreldrene. Sammen kunne foreldrene og læreren redusere fraværet. Informanten (C) ønsker jo ikke selv å være i denne situasjonen.

Informant A, som går på yrkesfaglig studieretning, forteller at elever med stort fravær ikke har sjanse til å få lærlingsplass, det er nemlig det første arbeidsgiveren ser på. Derfor er det viktig at lærerne bryr seg. Han forteller at noen ganger ber læreren han om å ringe til en elev som ikke har kommet. Hvis eleven kommer på skolen da, selv om han kommer mer enn 15 min for seint, får han ikke fravær. Her gjentar informanten at det kommer an på oppførselen (oppførselen blei også trukket fram av samme informant i forbindelse med karaktersettingen). Informanten forteller at det er fravær og oppførsel som teller i forhold til å få lærlingsplass. De fleste som går på yrkesfaglig, med unntak av elever som søker påbygg, har et ønske om lærlingsplass. Det er en motivasjon i seg selv, noe som er en fordel for yrkesfaglig. Denne fordelingen har ikke studiespesialiserende, og derfor blir gode rutiner for fravær enda viktigere.

Vi ser også at skolen har ulik praksis på å etablere et godt klassemiljø, det er med andre ord opp til hver lærer. Informant C beskriver nettopp hvor vanskelig det var å få klassen til å være med på en pizza-restaurant. Han er som vi har sett, gjennomgående opptatt av det dårlige klassemiljøet. Informanten er overbevist om at skolen bør ha rutiner på å ta i mot elever. Han viser til følgende eksempel:

*Altså, vi har snakket med de som har hatt sånne "bli-kjent" aktiviteter i år, de sier at klassen deres er veldig sammensveiset og har det fint i sammen. Så jeg trur at det hadde kanskje hjulpet om vi hadde fått samme start på året, som de har fått, da hadde det kanskje fungert bedre nå.*

Imidlertid ser vi at det er fravær av systemtiltak fra skolens side, som velger å overlate dette til elevene. Det avhenger av tilfeldighetene og den enkeltes evne til å skape nye relasjoner. Imidlertid forteller informant A om et trygt og bra klassemiljø, nettopp fordi lærerne her har rutine for å ta grep om klassemiljøet.

#### **4.10 Kort oppsummering**

Den største utfordringen til informant A, som er elev på yrkesforberedende, var at han var skolelei og manglet motivasjon allerede fra skolestart. I tillegg hadde han et faglig svakt grunnlag og et høyt fravær på ungdomsskolen. De første månedene på vg1 var han svært nær ved å droppe ut. Det som fikk betydning for denne informanten og som ble et vendepunkt var møte med den relasjonelle læreren og opplevelsen av mestring. Samtidig som det ble etablert et trygt og godt klassemiljø Dette fikk betydning for hans selvoppfatning. Informanten har i



dag, på slutten av det andre året funnet seg godt til rette på yrkesfaglig og opplever opplæringen meningsfylt. Han har heller ikke fravær og kan vise til gode faglige resultater.

Informant B hadde ingen faglige utfordringer på ungdomsskolen, med unntak av vansker i matematikk og heller ikke ugyldig fravær. I dag består utfordringene av høyt fravær og motivasjonstrøbbel. Det er fare for at han ikke klarer å gjennomføre skoleløpet. Han har ingen relasjon til noen lærere. Matematikk vanskene fortsatte. Dette er faktorer som får betydning for hans selvoppfatning. Jeg ser at foreldrene har hatt stor betydning fram til nå, de har sørget for at han har kommet seg til skolen. I tillegg har gode venner i klassen, hatt betydning for å ikke droppe ut.

Informant C framstår for meg som mest sårbar, både faglig, ut fra manglende integrasjon i klassemiljøet og ut fra sin avhengighet av den ene positive relasjon. Han har et særlig høyt fravær og mangler vurdering i flere fag. Han trives ikke på skolen på grunn av lav mestringsfølelse, særlig faglig. I tillegg opplever han et dårlig klassemiljø. Dette er faktorer som har betydning for hans lave selvoppfatning. Det som har betydning for at han fortsatt går på skolen, er den ene læreren han opplever å ha god relasjon til, i tillegg til noen venner.

## **5.0 Drøfting**

Skolelivskvalitet, slik jeg forstår Tangen (1998, s. 40-44), er myntet på hva som er godt og hva som er dårlig i elevenes skoleliv, slik de selv oppfatter det. Skolelivskvalitet er et spennende begrep sett i lys av frafallet i videregående skole, og forståelsen av frafallet.

Mitt hovedanliggende har vært å forsøke å finne fram til en forståelse av hva som fra elevenes eget perspektiv er deres skoleerfaringer, og hva som har hatt betydning for videre skolegang. Jeg forsøker å forstå den mening elevene selv tillegger sine skoleerfaringer. Det er altså elevperspektivet som har vært det sentrale. Skolelivskvalitet viser også til skolens praksis, sett fra elevenes ståsted.

Med basis i elevenes subjektive meninger og erfaringer, knyttes elevperspektivet sammen med enkelte systemperspektiver. Siktemålet er å utvide forståelsen av hva som har vært avgjørende for elevene i deres valg om å fortsette på skolen, og samtidig prøve å få en

systemisk forståelse av dette. Jeg skal drøfte informantenes sitater i lys av den konteksten informantene befinner seg i, skolen.

Det er ulike sosiale systemer i skolens kontekst. I min undersøkelse har informantene primært vært opptatt av dette: relasjonelle forhold, skolefaglig kvalitet, tilrettelegging i undervisningen, og ikke minst klassemiljøet. Klassemiljøet og medelevene vil danne interesser og forventninger som kan ha betydning for hvordan eleven handler, og hvilke læringserfaringer de får. For eleven vil også de andre elevene i klassen være en del av skolens kontekst. Disse sosiale systemene i skolen vil til sammen påvirke selvoppfatningen til elevene og få betydning for elevenes skolelivskvalitet. Lærerens væremåte og undervisning kan betraktes som en avgjørende del av den kommunikasjonen og interaksjonen som foregår i klassen som et sosialt system.

Det fremkommer under introduksjonsdelen at noen forskere mener Markussen er for individfokusert i sine forklaringer av frafallet. I forbindelse med læringsproblematikken kan det virke som om individuelle årsaksforklaringer har fått sterk forklaringskraft i skolen. Nordal (2010) hevder at individuelle årsaksforklaringer av elevenes handlinger, erfaringer og læring verken er tilstrekkelig eller godt nok grunnlag for å få kjennskap til den enkelte. Han mener også at det etisk sett er betenkelig å vektlegge individuelle forutsetninger og egenskaper som årsaken til elevenes atferd. Strukturelle forklaringer, som hjemmeforhold, er heller ikke tilstrekkelig som forklaring på hvordan elevene utvikler seg, hvilken atferd de viser og hvilke læringsresultater elevene oppnår. Nordahl begrunner det med at elevene er selvstendige individer med meninger og intensjoner. Pedagogikkens oppgave er å bidra til maksimal læring og utvikling på tross av de problemene elevene har. I tillegg er det sentrale retningslinjer, som lover, forskrifter og læreplaner, som legger føringer for hvordan elevene erfarer skolen

## **5.1 Den relasjonelle læreren**

Vi har sett at alle informantene er svært opptatt av læreren. Læreren ble stadig trukket fram, uavhengig av det tema vi snakket om. Det er ikke urimelig når vi ser hvordan relasjonelle lærere har betydning, men er også helt avgjørende, for tilstedeværelsen, også Hermansen (2007) understreket lærerens betydning.

Det å bruke humor i skolehverdagen, vise interesse og småprate, ha et blidt oppsyn var sider hos læreren informantene tilla stor betydning. For å etablere relasjon må læreren være

sensitiv, slik at hun/han fanger opp hva som rører seg hos elevene. Kanskje ser denne læreren at det er viktig å stille spørsmål om opplæringen er lagt opp slik at den ikke bare er tilpasset elevene, men også opprettholder lærens posisjon i møte og dialog med elevene. Forståelse og kjennskap til elevene forutsetter at lærerne har god innsikt i seg selv og sin virksomhet som lærer. Nordahl (2010) mener at det er læreren som definitivt har hovedansvaret for å etablere relasjon til elevene. Det kan tyde på at læreren på yrkesforberedende var bevisst sitt ansvar og møtte informant A med forståelse og dialog, noe som var helt avgjørende for at han ikke droppet ut av skolen. Informanten beskriver den relasjonelle læreren som blid hele tiden, mens de andre lærerne er strenge. Informanten legger til at de strenge lærerne ikke får respekt av elevene. Nordahl skriver at det egentlig ikke handler om hvorvidt en lærer er streng eller snill, men at det er personligheten, det å være pålitelig, rettferdig og lett å snakke med, som er viktig. Det er vanskelig å skape god relasjon, det handler om personlighet og evnen til å etablere relasjoner.

Informant B har ikke denne relasjonen til noen lærere, derfor er det også veldig tilfeldig hvilke timer han kommer til. Samtidig blir han veldig sårbar i systemet. En av Tangens (1998) informanter fortalte at han hadde inntrykk av at lærere ikke brydde seg om han kom på skolen eller ikke. Informant B kunne fortelle at lærerne la merke til om han var på skolen eller ikke, riktignok hadde lærerne ulike reaksjoner; noen hadde positive kommentarer til at han var tilstede på skolen, mens andre benyttet muligheten til å komme med negative kommentarer til fraværet, noe som bare forsterket hans lyst til å være borte fra skolen. Det er ikke helt urimelig å anta at informant B kan ha den samme følelsen som informanten til Tangen. Informant C som bare har den ene læreren han har relasjon til, er også sårbar i systemet. Om denne læreren skulle bli syk over lengre tid, kan det i ytterste konsekvens være den ene faktoren som kan føre til dropp ut.

En annen viktig faktor er at den ene læreren ikke makter å involvere seg i fraværet til informant C. Læreren virker fornøyd, så lenge han kommer til hans timer. Informanten selv forstår ikke hvorfor ikke denne læreren har tatt grep om varselbrev. Det kan tyde på at denne læreren ikke fullt ut har relasjonskompetanse. Det er nettopp et poeng at relasjon ikke bare er et godt forhold mellom lærer og elev, en lærer må også involvere seg i elevene og følge opp varselbrev. Når det ikke blir gjort, forteller det også at han ikke følger opp systemet.

## 5.2 Relasjon i undervisningen

Videregående skole har tradisjonelt vært bygget opp rundt en undervisningsform der lærere formidler fagstoff og elevene øver på fagstoffet, enten gjennom individuelle oppgaver eller gruppeoppgaver (Jensen & Aas, 2012). Undervisningen preges av at alle elevene stilles overfor de samme krav og vurderes ut fra en lik tidsbruk. Det eneste man oppnår med det er sosial ulikhet, mener Dale (2008). Videre kritiserer han også den tradisjonelle klasseundervisningen, fordi elevene ikke erfarer at lærerne interesserer seg for elevenes læreprosess.

Vi kjenner igjen informantenes beskrivelser av nevnte undervisningsform. Lærerne snakker og snakker, etterpå er det oppgaver i boka. For informantene B og C, blir det meningsløst og intetsigende og de forteller om lite engasjement i timene. Om lag halvparten av elevene uttrykker at undervisningen ofte eller svært ofte er kjedelig (Nordahl, 2009). Det er elever fra ungdomsskolen som mener det, men siden dette samsvarer med det informantene mine også så etterrettelig uttrykker, synes jeg det gir mening. Jeg stiller meg litt undrende over at det informanten forteller om, stemmer godt med mine egne erfaringer som elev ved videregående skole. Hva er grunnen til denne kjedsomheten?

Informant B sier at det er flere lærere som har stilt spørsmål om han har valgt feil programområde (studieretning). Spørsmålet er om lærerne reflekterer over sin egen undervisningsform, når de ser elever som sitter og er uengasjerte og kjeder seg. Jeg støtter meg til Tangen, som berører et viktig poeng. Når en elev regelmessig får dårlige karakterer i ett eller flere fag, vil det nok som regel være et tegn på at eleven har vansker med å følge undervisningen. Et annet tegn på at eleven kan ha alvorlige problemer i forhold til opplæringen er et stort fravær (Tangen, 1998). Både dårlige karakterer og høyt fravær er noe vi kjenner igjen hos informantene B og C, i tillegg til at de har vansker med å følge undervisningen. Kan det forklares utover at undervisningen oppleves kjedelig?

Nordahl (2010) hevder også at undervisningen har blitt mer individualisert, med en sterk vektlegging av ukeplaner på Fronter, ansvar for egen læring og andre individualiserte tilnærminger som innebærer at elevene sitter med arbeidet sitt aleine. For noen elever vil det være krevende. Det kan innebære muligheten for stagnasjon og blokkering hos den enkelte elev.

Jarvis skriver følgende om undervisning:

*God undervisning er ikke blot ensbetydende med det rette videnskabelige valg av de "rigtige" undervisningsmetoder - undervisning er også en kunstart i sig selv (Jarvis, 2006).*

Jarvis mener at profesjonell undervisning krever at læreren både er sensitiv over for elevenes behov og dyktige til å bruke passende metoder. Passende metoder kan bety at tradisjonell undervisning også kan være god undervisning for noen. Eller det kan være veiledning i klasser, grupper eller individuell veiledning. Videre sier han at lærere må erkjenne at personene, de underviser er hele mennesker, og at *det* er kompleksiteten i læringsprosessen. Jeg tolker Jarvis utsagn om at undervisningen er en kunstart i seg selv dit hen at undervisningen må være preget av oppriktig engasjement og formidlingsglede. Til tross for at informant C har høyt fravær i noen fag, og har vært sårbar i forhold til å droppe ut av skolen, er det grunn til å anta at kontaktlærerens fagrelasjon har stor betydning for informantens tilstedetilværelse. Et interessant poeng er at undervisningsformen til denne læreren ikke skiller seg vesentlig ut fra de andre lærerne. Også denne læreren står ved tavla og gjennomgår stoffet og elevene gjør oppgaver etterpå. Men som informant C uttrykte, *"han engasjerer meg"*.

### **5.3 Tilrettelegging for sårbare elever.**

Jeg betrakter de elevene som jeg intervjuer som både ressurssterke og sårbare elever. Informant C forteller at han får med seg svært lite av undervisningen, og noen ganger ingenting. Han er fortvilet over at noen lærere ikke forklarer begreper og uttrykk, og informant A var også av den oppfatningen at noen lærere går altfor fort fram. Informant B forteller om undervisning som ikke er til å holde ut. For informant B og C vil det særlig gå utover den faglige selvoppfatningen. Tangen (1998) fant i sin undersøkelse at skolen hadde manglende orientering om elevenes vansker og behov, de hadde mangel på kunnskap om de skoleproblemene elevene slet med, og viste manglende tilrettelegging for sårbare elever. Uheldige læringserfaringer kan for eksempel oppstå når elevene får ansvar for egen læring, noe som har vært en trend i visse perioder, spesielt med tanke på prosjektarbeidstiden under Reform – 97. I videregående skole er det lett å tillegge elevene mer ansvar enn de er i stand til å ta, selv om det alltid vil være en god del elever som klarer det. Jeg har inntrykk av at tankegangen er at når elevene går på videregående skole, er det på tide at elevene tar ansvar

for egen læring. ”Ansvar for egen læring” legger ikke til rette for sårbare elevers behov og muligheter i skolen.

Vygotsky (Vygotsky iflg. Jensen & Aas, 2012, s. 173) kritiserte tradisjonell undervisning for å ha et atomisk syn på læring og mente at både oppsplittingen i skolefag og oppdelingen av undervisningsinnholdet innenfor det enkelte fag bidro til at meningen i undervisningen ble borte. I følge Vygotsky, kunne ikke kunnskapen tas ut av sin naturlige sammenheng og overføres isolert. Den kan bare gi mening og skape motivasjon dersom den inngår som del av en helhet. For informant A var det først på verkstedet at han skjønnte det han hadde lært. Det ga han mening. Når undervisningen gir positive læringserfaringer opplever elevene mestring og motivasjon.

Læreren har en ubetinget viktig rolle i undervisningssituasjoner i klasserommet. Vygotsky selv mente at det er den felles interaksjonen mellom lærer og elev som fungerer som drivkraft i elevenes faglige utvikling, ofte på bakgrunn av standardiserte normeringer og at det hele tiden er en dynamisk prosess. I den forbindelse tok Vygotsky avstand fra prøver som skal evaluere elevenes ferdigheter ved å måle hva de kan og ikke kan. Med andre ord ville Vygotsky vært kritisk til all den testingen som forgår i dag, tester som måler ferdighetene elevene har tilegnet seg i forhold til gjennomsnittet i klassen. Han mente at det ikke har noen pedagogisk hensikt. Det er viktigere å definere elevenes videre potensial, for det er det potensialet som må bestemme retningen for undervisningen (Bråten et al., 1996, s. 156-157). Som nevnt under teorikapittelet var Vygotsky opptatt av elevenes nærmeste utviklingszone som et område med et stort potensial for læring. Det betinger at læreren stiller gode spørsmål til eleven for å kunne avdekke elevens faktiske kunnskap, samt sørge for tilpasset opplæring. Da informant B strøyk i matematikk sørget foreldrene for privatundervisning før han gikk opp til ny eksamen. Her har ikke skolen forsøkt å finne informantens potensiale for læring og heller ikke gitt han den veiledningen og støtten han burde fått. Vi forstår at han ikke har fått tilrettelegging. Informanten selv er av den oppfatningen at det er hans feil, han har ikke vært flink nok til å følge med i timene. Det er interessant at informantene ikke stiller spørsmål om lærerens faglig dyktighet, eller om mangelen på veiledning og støtte, i undersøkelsen.

Informant C beskriver møte med biologifaget som en skikkelig nedtur. Det til tross for at han hadde gledet seg til og hadde interesse for faget. Informanten forteller at han mistet interessen allerede i starten. Bruner (Bråten et al., 1996) mener at lærerens støtte er en forutsetning for at

læring skjer og utvikles. Får man ikke den støtten mister man forståelsen og engasjementet, og undervisningen blir kjedelig. Det virker som om skolen har lite tilrettelagt undervisning, ut ifra det informantene forteller. Det er nærliggende å spørre om hva skolen gjør når det viser seg at en elev ikke makter å følge undervisningen i ett eller flere fag? Det ser ut som det er mangel på rutiner. På den andre siden vet jeg at denne skolen har rutiner for å kartlegge alle elevene i norsk og matematikk på vg1. Slik jeg har oppfattet det, blir resultatene av kartleggingen primært brukt til å skille ut elever som skal tilmeldes til PP-tjenesten, og ikke som et utgangspunkt for samtale med eleven.

#### **5.4 Klassemiljøet**

Informant C uttrykker både mistriivsel og negative læringserfaringer, i tillegg til et splittet klassemiljø i, med tydelige gjenger. Han gir inntrykk av at elevene ikke kjenner hverandre, og knapt vet hverandres navn. Han viser at dette er noe som engasjerer han, ved at han i første klasse tok initiativ til sosialt fellesskap. Det førte ikke til noe. Først godt inn i andre året på videregående innrømmer også læreren dårlig klassemiljø. At det tok tid, handler kanskje om at kontaktlæreren selv må bruke tid for å bli kjent med klassen. På denne skolen bytter mange klasser kontaktlærere etter hvert år. Informanten forteller at etter at kontaktlærer etablerte grupper på tvers av gjengene kan de i hvertfall snakke sammen, men et godt klassemiljø er det ikke. Et annet perspektiv som understøtter det dårlige klassemiljøet, er at informanten, som framstår som sterk muntlig, forteller at han ikke er muntlig aktiv i disse timene. Uten at informanten er klar over det, kanskje heller ikke læreren, kan det ha utviklet seg en klasseromskultur der passivitet blir verdsatt framfor aktivitet. Sannsynligvis har et dårlig klassemiljø vært en avgjørende faktor i forhold til høyt fravær. Som informant C også uttrykker, hvem har lyst til å gå på skolen når man ikke trives.

Tilvenningen til det nye skolelivet strekker seg over hele eller mesteparten av det første skoleåret. Det bør derfor være aktuelt å ha "bli-kjent" aktiviteter over hele første skoleåret, og ikke bare de første ukene, som noen lærere har. Det fremkommer også at det er tilfeldig hvor mye tid lærerne setter av til relasjonsskapende aktiviteter det første året. Informant A kan fortelle om mange ulike aktiviteter det første året, og som han sa: "Klart det var jo morsomt også". Informant C sier at det var ikke noen form for miljøskapende og trivselsfremmende

aktiviteter det første året. Informanten selv er ikke tvil om at det er grunnen til det dårlige miljøet i klassen. Samme informant viser til en annen klasse med misunnelsesverdig godt klassemiljø, hvor elevene har hatt mange ulike aktiviteter. Lærere som ikke setter av tid til trivselsfremmende og relasjonsdannede aktiviteter, for nettopp å skape et godt klassemiljø, kan risikere å få elever med høyt fravær på grunn av dårlig klassemiljø (Løveide 2011, iflg. Overland & Nordahl, 2013, s. 79). Med andre ord kan det ikke være tilfeldig hva en lærer finner for godt å sette i gang av bli kjent aktiviteter. Det må derimot være aktiviteter som skolen igangsetter som helhet. Skolen har alt å vinne på å sette av tid og ressurser til ulike aktiviteter, både på skolen og utenfor skoleområdet, og utenfor skoletiden.<sup>15</sup>

## 5.5 Selvoppfatning

I min undersøkelse forteller informant C om en skolehverdag der han føler at han ikke duger til noe og at han har mistet selvtilliten. På ungdomsskolen var han flink og han trivdes. Han begrunner denne endringen med dårlige resultater på prøver.

Jeg har tidligere vist hvordan mestringserfaringer påvirker selvoppfatningen. Skoleerfaringer henger sammen med selvoppfatningen. Elever som oppfatter seg som flinke har høyest selvverd, og motsatt. Det kan forklares med at forventning om mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon. Mestringsforventninger har vist seg å være bestemmende for både innsats og utholdenhet når oppgavene blir for vanskelig. Samtidig som vi har en tendens til å unngå situasjoner og aktiviteter som stiller krav til det vi tror vi ikke innfrir. Stilt overfor slike utfordringer vil elever som tviler på sin kompetanse redusere innsatsen eller gi opp. Dette kan også være en del av forklaringsbildet til informantenes høye fravær. Informanten belyser dette tydelig under intervjuet. Han var nær ved å gi opp i høst, da han skulle ta opp igjen to fag, i tillegg til de andre prøvene. De som har lave forventninger om mestring har en tendens til å tolke situasjonen som truende. Dette virker hemmende på læringsaktiviteten og kan føre til valg av lite adekvate strategier. Slik som informant B og C, som skulker timene for å unngå det ubehagelige. Det koster informanten mindre å skulke timer enn å få varselbrev, og i ytterste konsekvens ikke vurdering i faget. Skulkingen kan da være et virkemiddel for å beskytter selvoppfatningen, ved at dårlige resultater på prøver kan forklares.

---

<sup>15</sup> Elvebakken videregående skole har jobbet systematisk for at elevene skal trives. På slutten av 90-tallet hadde skolen et frafall på 23 prosent, i dag er den på 1,5 prosent i følge Wollscheid (2012, s. 66).



Når ulike faktorer hos de unge fører til lav mestring av fag, så oppleves det som brudd med de sterke forventningene fra elevens miljø på skolen og hjemme. Elevens selvakseptering blir truet (Skaalvik & Skaalvik, 2012, s. 170-175). En måte å beskytte sin selvakseptering på er i ytterste konsekvens å trekke seg ut av utdanningsløpet for å unnslippe denne trusselen. Når selvoppfatningen trues eller er lav går det utover trivselen noe som informanten tydelig belyser. Informanten trives ikke på skolen fordi han føler at han ikke duger til noe.

Informant A har i møte med den relasjonelle læreren opplevd et vendepunkt i skolelivet, fra å ikke mestre skolehverdagen til å mestre den. Det kan forklares med Banduras og hans begrep ”self efficacy” (ibid) - selvstyrke. Elevers selvstyrke kan utvikles på ulike måter, blant annet gjennom lærerens tro på at eleven vil mestre oppgaven. Informant A beskriver hvordan denne læreren hadde tro på han og ga han mestringsopplevelser. Med andre ord har læreren bidratt til å gi informanten opplevelse av å være en aktør i sitt eget skoleliv.

Selvoppfatning og trivsel henger sammen, men knytter seg til det individuelle og det personlige på forskjellige måter. Selvoppfatning plasseres i det psykiske systemet, med tanker, følelser og vilje, mens trivsel er et personlig aspekt ved tilværelsen, som defineres ut i fra møte med omgivelsene. Selvoppfatningen er med andre ord noe som tilhører enkeltmennesket og som ikke kan påvirkes direkte av andre. Trivselen derimot er ikke utelukkende bestemt av mennesket selv. Det vil alltid bestemmes av det sosiale fellesskapet med sosiale relasjoner (Wistoft, 2012, s. 45-49). På skolen vil for eksempel klassemiljøet ha betydning for trivselen.

## **5.6 Skolelivskvalitet**

Analyser av PISA-undersøkelser<sup>16</sup> viser at de aller fleste elevene oppgir å være tilfredse med skolehverdagen. Til tross for dette positive bildet, sier Tangen(2012) at det er viktig å ha fokus på de elevene som ikke er tilfredse eller som trives dårlig, fordi disse elevene er mer sårbare. Selv om trivsel ikke er det samme som skolelivskvalitet, vil de som opplever skolelivskvalitet trives på skolen. Trivselen er tett forbundet med sosiale relasjoner, som nettopp er viktig for ungdommen. Relasjonsdannelsen foregår på mange forskjellige ”arenaer,” men den er spesielt viktig i overganger, eksempelvis fra ungdomsskolen til videregående skole.

---

<sup>16</sup> En analyse av PISA-undersøkelsen 2003 viser at 85 prosent av de norske 15-åringene som deltok, følte sterk eller meget sterk tilhørighet i skolen, men gjennomsnittet for alle OECD-landene var 81 prosent (OECD 2004) i følge Tangen (2012 s. 153).

Informant A hadde ingen forventninger til videregående skole, og som vi vet, endret det seg til noe positivt. Informantene B og C hadde positive forventninger til videregående opplæring. Denne utdanningen var et steg i riktig retning med tanke på valg av yrke. For disse to ble ikke forventningene innfridd. Næss snakker om ”gap teorier” som refererer til gapet mellom hva elevene forventer og hva de oppfatter at de får (Næss 2011 iflg Befring & Tangen, 2012). Dårlig skolelivskvalitet kan ha sammenheng med at elever ikke blir imøtekommet på tilfredsstillende vis. Elever som har bestemte forventninger til skolen, kan få sin skolelivskvalitet vesentlig redusert dersom skolen ikke svarer til forventningene. Frafallet i videregående skole kan altså delvis forklares ved «forventningsbrist», i det ligger det at videregående skole for en del elever viser seg å være noe helt annet enn det de hadde forventet (Markussen 2006 iflg. Befring & Tangen, 2012). Det hadde vært interessant å vite hva informantene selv hadde forventet av videregående skole.

Fellesskapet i en klasse er ikke bare viktig for trivselen, det er også en betingelse for den læring som foregår i den enkelte elev. Det foregår et spill på den sosiale arenaen hvor vennskap og popularitet er viktig. Den enkelte elev må forstås, anerkjennes, respekteres og verdsettes. Det innebærer at vi bør være mer opptatt av elevenes sterke sider, interesser, motiver og behov, enn av deres svakheter, vansker og begrensninger. Dette fordi forholdet til jevnaldrende er av stor betydning for de unges læring. De har et tett forhold til hverandre, og det kjempes om posisjoner, status, deltakelse og venner. Forholdet til jevnaldrende er en av de viktigste verdiene i de unges liv (Frønes & Kjølørød, 2010). Informantene fortalte nettopp at klassekameratene har hatt stor betydning i avgjørelsen om å ikke droppe ut. For det første vil de miste de kontakten med vennene sine, for det andre er tanken på at de skal gå på skolen når vennene har fullført en uutholdelig tanke.

Mistrivsel og negative læringserfaringer kan være en konsekvens av ulikheter mellom skolens kultur og ungdomskulturen, og at det ikke tas tilstrekkelig hensyn til dette. Som nevnt bruker elever i dag flere digitale arenaer. Læreren bør vise interesse for dette, og snakke med elevene om deres egne erfaringer og opplevelser i fritiden, uavhengig av hvilke aktiviteter det er snakk om. Den ene informant forteller nettopp at han bruker all sin fritid til PC- og TV- spill. Er der slik at han opplever denne motsetningen i skole og ungdomskulturen? Man må kunne forvente at lærere må vise samme interesse og respekt, og lik tilbakemelding til elever som forteller at de har vært sportslige og til de elevene som forteller at de har bare drevet med pc-spill i helga. Det er å ta utgangspunkt i eleven som menneske.

I følge Nordahl (2010) opplever elevene og lærerne hva som foregår på skolen og i klasserommet ulikt. Lærerens oppfatning om at problemet ligger hos eleven kan være påvirket av holdninger, interesser og tradisjoner som finnes i skolesystemet. Nordahl kaller det for manglende elevforståelse, men mener at det ikke nødvendigvis er bevisst fra lærerens side, men mer å regne som handling basert på vaner, sosiale normer og kultur i skolen. Jeg mener Nordahl berører noe vesentlig med tanke på avstanden mellom mange lærere og ungdommer når det kommer til interesser og verdier, og at mange overser elevenes erfaringer. Hvis denne kulturen er gjeldende og manglende elevforståelse opprettholdes, er det ikke urimelig å anta at det er en avgjørende faktor i frafallsproblematikken, nettopp fordi den type kultur og elevforståelse vil skape negativ skolelivskvalitet for elevene.

Når atferden ikke er rettet mot de faglige aktivitetene, vurderes det som mangel på motivasjon, naturligvis, vil kanskje mange hevde (Skaalvik & Skaalvik, 2005, s. 131-133). Skaalvik mener at en bestemt atferd ikke kan fortelle hvorfor en elev er motivert, eller hva eleven er motivert for, eller hva som er elevens mål. Ut fra en slik forståelse av motivasjon kan vi ikke forstå informantens likegyldige atferd som et tegn på at han mangler motivasjon. Det er interessant fordi jeg ofte hører, både av lærere og rådgivere, at eleven mangler motivasjon. Det finnes faktisk alternativt tilbud for demotiverte elever på den skolen jeg foretar min undersøkelse. Spenningsfeltet her er om skolen ”pusher-out” elever til et lavterskel tilbud, istedenfor å tilrettelegge en læringssituasjon? I følge Skaalvik har læreren mulighet til å påvirke elevenes motivasjon ved nettopp å tilrettelegge læringssituasjonen. Lærerens evne til å knytte psykologiske bånd til den enkelte elev er av stor betydning for unges læring. Denne relasjonen bør være rettet mot fag, kunnskap og ferdigheter, om den skal bidra til læring. I tillegg er det en sterk sammenheng mellom elev/lærer relasjonen og elevenes oppfatning av den undervisning som foregår i klasserommet (Nordahl, 2010, s. 134-138). Elever som har godt forhold til læreren sin, vurderer undervisningen som strukturert, engasjerende og variert. Det samsvarer godt med informant B og C sine beskrivelser av god undervisningen. Når de liker læreren sin, trives de i undervisningen. Når de skal beskrive undervisningen til den betydningsfulle læreren skiller den seg ikke mye fra den undervisningen som de beskriver som uutholdelig. Med andre ord er Nordahls undersøkelser sammenfallende med hva mine informanter sier.

Elever som opplever at læreren er der for dem og gir av seg selv, ønsker å gi noe tilbake. De føler seg mer forpliktet, blir arbeidsomme og drives mer av indre motivasjon enn av karakterene i seg selv (Wendelborg, 2011), slik vi har sett hos informant A. Informant C gjør

det han skal og det som forventes av han i timene han har den relasjonelle læreren. Han gjør arbeidsoppgavene i timene, leverer oppgaver og leser på prøvene. Det er en positiv gjenytelse. Det støtter opp om at det er viktig for eleven å ha en eller flere lærere som sin allierte. Med det menes at de sammen har felles mål og at læreren beskytter eleven mot nederlag. Å være alliert betinger at elevene og lærerne har et felles mål. I et elevperspektiv betyr det at elevene må erfare at læreren/skolen/skolesystemet arbeider for at hun/han skal oppnå eller nærme seg et eller flere mål. (Tangen 2009, Tangen 2012). Forholdet mellom lærere og elever er helt avgjørende for elevenes forpliktelse og innsats på skolen.

For at skolen skal få kunnskaper om elevenes skolelivskvalitet må elevene bli sett og hørt. Hvordan kan lærerne få innsikt i elevenes erfaringer og opplevelser i skolen? I følge Nordahl er det systematisk kvalitetsarbeid som sikrer elevene en tilfredsstillende læring (Nordahl, 2012). Gjennom den daglige dialogen med elevene i og utenfor klasserommet kan det komme fram viktige ting, om bare læreren stiller de riktige spørsmålene og viser interesse for eleven. Informantene vektla at læreren småprater med dem. Den daglige dialogen kan være alt fra utfordringer i klassen til ekskludering. Særlig er elevsamtalen svært viktig, fordi den gir en god arena for å få tak i elevenes opplevelser i skolen. Kjennskap til elevenes meninger og tanker er avgjørende for å forstå samspeillet mellom de kontekstuelle betingelsene i skolen og elevenes handling. Gjennom en slik forståelse kan flest mulig elever få realisert sitt potensial for læring og utvikling, som igjen kan få en sterk innvirkning på fraværet og frafallet. Ved å la elevene bli hørt, vil skolen og lærerne lettere kunne se at de kontekstuelle betingelsene ikke gir alle elever like muligheter. Elevens stemme kommer fram ved at læreren lytter til, snakker med, ser, viser interesse, verdsetter, anerkjenner, roser, oppmuntrer og støtter eleven (Nordahl, 2010). En forutsetning for å få innsikt i elevenes skoleerfaringer, behov og forventninger til skolegangen er at skolen lytter til elevens stemme. Tangen understreker nettopp at det handler om å fange opp problemer så tidlig som mulig; slik blir det å lytte til eleven viktig i forbyggende øyemed (Befring & Tangen, 2012, s. 153-168).

Som PP-rådgiver ser jeg nettopp betydningen av at læreren anerkjenner og ser eleven, særlig sårbare og introverte elever etterspør dette. Elevene blir ikke spurt om deres erfaringer og meninger om skolen og det som foregår der. I følge Nordahl har ikke elevenes erfaringer og opplevelser i skolen fått særlig oppmerksomhet i verken forskning eller i den generelle debatten om pedagogisk virksomhet. Han skriver også at når elevenes erfaringer og opplevelser i skolen skal forskes på, bør et mangfold av de subjektive erfaringene deres

belyses, ikke bare læringsresultatene, som er det som oftest er i fokus når man ser på elevenes erfaringer i skolen. Vi har sett at forskningen, særlig Markussen (2009) blant annet er opptatt av hvor viktig prestasjonene og erfaringene fra ungdomsskolen er for å gjennomføre videregående opplæring.

Skolelivskvalitet viser også til hvordan strukturer, prosesser og resultater i skolen oppleves av elevene. Det kan være alt fra læreplan, til klasserom, til klassestørrelse, skolens ressurser, karakterer på prøver, til lærerens kompetanse. Dette vil være med å styre undervisningen, noe som igjen vil påvirke elevenes subjektive erfaring av undervisningen.

Selv om det er en sterk sentralstyring av skolen gjennom læreplaner, lovverk, økonomi og lærebøker, har skolen og læreren likevel et stort handlingsrom. Det betyr at skolen og læreren har stor innflytelse på den pedagogiske praksisen i skolen. Er lærerne bevisst på å bruke handlingsrommet til sitt eget og elevenes beste? En lærer som ikke følger opp varselbrevene er kanskje ikke bevisst på sitt handlingsrom, og /eller elevens beste. I følge Nordahl (2010) blir dette særlig tydelig når lærerne forholder seg til dårlige læringsresultater eller frafall, der læreren retter søkelyset mot eleven og ikke de kontekstuelle betingelsene i skolen. Satt litt på spissen så kan skolen konkludere med at ”eleven er håpløs” og det er lite vi som skole kan gjøre med det. Skolen sitter med muligheten til å definere hvilke handlinger og kunnskaper elevene bør vise i skolen, og hvordan eventuelle brudd på normer og forventninger skal håndteres. Skolen kan ha egeninteresse av å opprettholde enkelte forståelsesmåter og en bestemt pedagogisk praksis, selv om enkeltelever ikke får realisert sitt potensial for læring og utvikling. Fra skolesystemet sin side er det rasjonelt å definere problemer og vansker i skolen som noe som tilhører eleven, eller som eleven er selv årsak til. Ta for eksempel skulking: Er grunnene til skulking noe som kan defineres som dårlige egenskaper hos eleven, som ”giddaløshet”, og som noe som kanskje henger sammen med slappe foreldre som ikke er sitt ansvar bevisst? En slik forståelse av skulkingen viser en holdning hvor søkelyset rettes mot elevene, og eventuelt hjemmeforholdene, og at det er elevene det er noe galt med.

## **5.7 Det systemiske perspektivet**

Mange foreldre føler seg nok fremmedgjort når det gjelder innsynet i videregående skole. Gjennom hele skolesystemet er det en gradvis mindre kontakt med skolen. Fra å ha et tett samarbeid med grunnskolen, er man plutselig helt utenfor og mister litt grepet, både på skolen og ungdommen. Samtidig står videregående skole overfor store utfordringer med hensyn til

undervisningen i kunnskapssamfunnet vårt. Vi har en struktur for videregående opplæring som kanskje ikke er så hensiktsmessig lenger, ut fra de krav et moderne kunnskapssamfunn stiller. Hargreaves sier følgende om dette:

*”mange videregående skoler er store og ofte uhåndterlige organisasjoner som later til å ha dårlig kontakt med elevenes faglige, personlige og sosiale behov, og med lærerens behov for fruktbar profesjonell utvikling, kontinuerlig læring og fleksible beslutningsprosesser”* (Hargreaves 1996, iflg. Jensen & Aas, 2012, s. 48)

Undersøkelser viser at store videregående skoler kan karakteriseres som ”systemutviklere” som er mest opptatt av å etablere strukturer og systemer (Jensen & Aas, 2012). Det kan skape grobunn for en kultur der læreren gjør som hun/han alltid har gjort og lærerens behov for utvikling og læring forsvinner i forhold til ledelsens behov for systemutvikling.

Samtidig sier Nordahl (2009) at en klasse kan endre seg mye ved at en ny lærer legger betingelser og etablerer relasjoner i det sosiale systemet i klassen som igjen påvirker elevene. Det kan være i en ny time med en ny lærer eller ved læreskifte. Det er ikke fordi elevene har endret seg, men fordi det sosiale systemet har endret seg. På skolen som informantene er elever på, er det hyppig kontaktlærerskifte. Noen ganger vil det være en fordel for klassen og for læreren, særlig når det ikke fungerer optimalt. Men samtidig er det sårbart med lærerskifte, når det er etablert et godt klassemiljø og gode relasjoner mellom lærer og elever.

I følge Nordahl, agerer elever mot en pedagogisk kontekst de ikke finner seg til rette i, eller ikke opplever å bli verdsatt innenfor. Det vises mest blant elever som opplever undervisningen som lite engasjerende, har dårlig relasjon til læreren og et negativt syn på skolen. Informant B er nok den av de informantene som agerer mest mot den pedagogiske konteksten. Han skiller seg ut fra de andre informantene, fordi han er den eneste informanten som forteller at han ikke har noe relasjon til noen lærere. Det er heller ingen fag han hadde noe interesse for, bortsett fra kroppsøving. Dette forklarer Nordahl med at de kontekstuelle betingelsene i skolen, ikke er direkte årsak til de nevnte faktorene, fordi mange ikke viser samme aversjon mot skolen, men en del elever gjør det. Atferd som å drømme seg bort, forstyrre undervisningen eller ikke gjøre arbeidsoppgaver kan betraktes som motstand. I forlengelse av dette vil også kjedsomhet være en form for passiv motstand, i følge Nordahl (2005).

Dale på sin side hevder at kjedsomhet, og det at mange elever ikke er engasjerte i det faglige, som informantene B og C, er tegn på institusjonell svikt. Dale understreker at dette mener han, selv om undervisningen skulle vise seg å holde mål i forhold til gitte forskrifter (Dale, 2008, s. 38). Den mest aktive og sterkeste formen for motstand er skulk, i betydningen ugyldig fravær i enkelttimer eller hele dager. Lærerne oppfatter elevenes motstand som disiplin problemer i skolen, mens for elevene oppleves disse handlingene som en beskyttelse av egen verdighet. Det er ikke urimelig å tenke at dette også er gjeldende for informant B og C. Den ene informanten sa nettopp det at det er stunder han nesten ikke holder ut. Dale sier ovenfor at det er en institusjonell svikt når elevene kjeder seg. Det kan se ut som frafallet knyttes til at det er noe galt med elevene, uttrykker Bjørnsrud og Nilsen. Skolen diskuterer disiplinproblemer, istedenfor å ta i bruk elevenes erfaringer (Bjørnsrud & Nilsen, 2012, s. 158-161). Dette viser at Bjørnsrud og Nilsen støtter både Tangen og Nordahls tanke om å lytte til elevene.

## **5.8 En skole for alle?**

Informant A viser nettopp at hans prestasjoner og erfaringer fra ungdomsskolen ikke har hatt betydning i forbindelse med å gjennomføre videregående skole. Videre har vi sett at både informant B og C hadde gode prestasjoner og erfaring fra ungdomsskolen (med unntak av dårlig karakter i matematikk hos informant B).

Informantene har fortalt om betydningen av den relasjonelle læreren. Mange undersøkelser viser det samme (Nordahl 2010, Hattie, 2012).

Informant A hadde med seg ”tung bagasje” og uro fra grunnskolen. Han hadde særdeles negativ innstilling til skolen som han dro med seg inn i vg2. Hadde det ikke vært for denne læreren som både etablerte relasjon med informanten og motiverte han for videre skolegang, ville han antakelig droppet ut.

Informant B hangler seg i gjennom. Jeg vil påstå at han fortsatt står i fare for å ikke klare å gjennomføre studiet, på grunn av et høyt fravær som gjør at han ikke vil få vurdering i alle fag. Klassekameratene har nok hatt, og fortsatt har, stor betydning for at han ikke dropper ut. Samtidig som foreldrene sørger for å få han opp om morgenen, i tillegg til å kjøre han på skolen.

Informant C framstår for meg som sårbar, både faglig, ut fra manglende integrasjon i klassemiljøet og ut fra sin avhengighet av den ene positive relasjonen. Det er flere fag han ikke får vurdering i, i tillegg til et svært høyt timefravær. Det som har størst betydning for denne informanten er relasjonen til den ene læreren.

Min oppfatning, etter undersøkelsen og min erfaring så langt i videregående skole er at det er tilfeldig hva elevene møter på, blant annet av relasjonsskapende arbeid, skolefaglig arbeid og ”bli-kjent” aktiviteter. Og at dette har større betydning for elevene, enn hvilke prestasjoner og erfaring de har fra tidligere. Det å bli sett med nye øyne vil alltid være positivt. Å være en skole for alle omfatter langt mer enn adgang for alle, det handler om å møte mangfoldet blant elevene slik at alle får et godt læringsutbytte. Bjørnsrud og Nilsen (2012) stiller flere betimelige spørsmål: Kan det være at deler av elevenes psykososiale vansker og vansker med læring i fagene kan ha sammenheng med at skolen ikke makter å møte mangfoldet i elevenes erfaringer, interesser og forutsetninger på en likeverdig måte? Bør forskjellene i elevenes bakgrunn få større konsekvenser for skolens innhold? Dette berører kjernen i mine resultater. Dersom deler av et elevkull år etter år opplever skolen som kjedelig, for teoretisk og lite relevant, må en spørre om dette primært har å gjøre med tilfeldige svakheter i forutsetningene til den enkelte elev, eller om det også kan ha å gjøre med at skolen bidrar til en systematisk sosial ulikhet gjennom lærestoff og sine arbeidsformer. Om så er, er det kanskje på sin plass å stille spørsmålet om det er skolen som pusher ut elevene?

Det er skoler som har klart å endre både struktur og innhold, og fått positive resultater. Det er med andre ord mulig!<sup>17</sup> Det må etableres et samarbeid og en kollektivt støtte for å sikre at læring og undervisningen forberedes (Hattie, 2012). For de fleste skolene innebærer det en kulturendring der de grunnleggende verdiene, og særlig elevsynet, må endres. For skolen og lærerne handler disse tilnærmingene om direkte, proaktive og forebyggende undervisning, der alle elever oppmuntres, støttes og hjelpes i sitt læringsarbeid. Der er alle lærere og andre som møter eleven har et fellesansvar for denne elevens læring og utvikling (DuFour & Marzano, 2011).

Drøftinger i skolen om kontekstuelle betingelser, det systemiske, som innhold og arbeidsmåter i undervisningen, klasseledelse, normer, verdier, lærebøker og

---

<sup>17</sup> Essungen i Sverige klarte å forbedre skoleresultatene så mye at de gikk fra å være tredje verst til å bli tredje best i landet. Det var særlig to grep som de gjorde: 1. Elever som tidligere var tatt ut for spesialundervisning, er tilbake i klasserommet igjen med de spesialpedagogiske ressursene de var tildelt. 2. Skolen gikk til forskningen og jobbet kun med det som var bevist å virke.



organiseringsprinsipper er viktige, men foregår som oftest mellom lærere og skoleledere. Det er liten interesse for elevenes læringserfaringer i skolen og i pedagogisk forskning og i offentlig debatt. Fraværet av eleverfaringer synes å være en fortielse av elevens stemme, skriver Nordahl (2010). For å få innsikt i elevenes meninger og tanker, og forståelse for deres handlinger, bør læreren ha en nær relasjon og et tillitsforhold til eleven. Og han legger til at det er viktig å tydeliggjøre noe av det elevene erfarer og opplever i skolen, og understreker videre betydningen av elevens stemme som veldig verdifullt. For å få kunnskap om de unges skolelivskvalitet er det viktig med en åpen tilnærming der elevene nettopp kan uttrykke seg fritt, med egne ord, og der de blir lyttet til, skriver Tangen (2012).

Bjørneboe sier det slik;

*Det er bare én ting som kan gi mål for hva en skole bør være, og denne tingen er forståelsen av det som er skolens hovedsak, nemlig barnet. Ikke en "forståelse" i sentimental forstand, men i betydningen innsikt (Bjørneboe & Bjerke, 2006, s. 69).*

## Litteratur

- Bakken, A., & Elstad, J. I. (2012). *For store forventninger? : Kunnskapsløftet og ulikhetene i grunnskolekarakterer* (Vol. 7/2012). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Befring, E., & Tangen, R. (2012). *Spesialpedagogikk*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Bjørneboe, J., & Bjerke, A. (2006). *Under en mykere himmel: pedagogikk og antroposofi*. Oslo: Antropos.
- Bjørnsrud, H., & Nilsen, S. (2012). *Tidlig innsats - bedre læring for alle?* [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Brinkmann, S., & Tanggaard, L. (2010). *Kvalitative metoder : en grundbog*. København: Reitzel.
- Bråten, I., Thurmann-Moe, A. C., Øzerk, K., & Dale, E. L. (1996). *Vygotsky i pedagogikken*. [Oslo]: Cappelen akademisk forl.
- Byrhagen, K. N., Falch, T., & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring : betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke* (Vol. 08/06). Trondheim: SØF.
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen : skolefaglig læring for alle*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Dalen, M. (2011). *Intervju som forskningsmetode*. Oslo: Universitetsforl.
- Drugli, M. B. (2012). *Relasjonen lærer og elev : avgjørende for elevenes læring og trivsel*. [Oslo]: Cappelen Damm høyskoleforl.
- DuFour, R., & Marzano, R. J. (2011). *Leaders of learning: how district, school, and classroom leaders improve student achievement*. Bloomington, Ind.: Solution Tree Press.
- Eriksen, O. (2010). *Bortvalg, frafall eller utdanningsbrudd? Hvordan kan vi forhindre at ungdom bryter løpet i videregående skole? : basert på intervjuer med nøkkelpersoner ved 6 videregående skoler i Østfold* (Vol. 2010:12). Halden: Høgskolen.
- Fog, J. (2004). *Med samtalen som utgangspunkt : det kvalitative forskningsinterview*. København: Akademisk Forlag.
- Frønes, I., & Kjølørød, L. (2010). *Det Norske samfunn*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Grønmo, S. (2004). *Samfunnsvitenskapelige metoder*. Bergen: Fagbokforl.
- Hattie, J. (2012). *Visible learning for teachers : maximizing impact on learning*. London: Routledge.
- Hermansen, M. (2010). *Spilleregler i klassen: læringsledelse i teori og praksis*. København: Akademisk forl.
- Hermansen, M., Ryberg, B., & Boye Andersen, F. (2007). *Læringsledelse: løft til læring i skolen*. Frederiksberg: Forlaget Samfundslitteratur.
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Vol. 2010:03). Oslo: Forskningsstiftelsen FAFO.
- Jank, W., Meyer, H. L., & Christiansen, J. P. (2006). *Didaktiske modeller : grundbog i didaktik*. København: Gyldendal.
- Jarvis, P. (2006). *The Theory and practice of teaching*. London: Routledge.
- Jensen, R., & Aas, M. (2012). *Å utforske praksis : videregående*. [Oslo]: Cappelen Damm akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., & Anderssen, T. M. A. R. J. f. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Manger, T., Nordahl, T., & Drugli, M. B. (2010). *Livet i skolen : grunnbok i pedagogikk og elevkunnskap, 2, Lærerprofesjonalitet*. Bergen: Fagbokforl.

- Lundetræ, K. (2010). *16-24-åringers basisferdigheter: en studie av basisferdigheter relatert til selvpoppfatning, frafall i videregående opplæring og arbeidsledighet* nr. 120. UiS, Stavanger.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. [Oslo]: Cappelen akademisk.
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (Vol. 2010:517). København: Nordisk Ministerråd.
- Markussen, E. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolens ansvar?* Hentet 17. februar, 2013, fra <http://www.nifu.no>
- Markussen, E., Sandberg, N., Lødding, B., & Frøseth, M. W. (2008). *Bortvalg og kompetanse: gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002 : hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (Vol. 13/2008). Oslo: NIFU STEP.
- Maxwell, J. A. (2005). *Qualitative research design: an interactive approach*. Thousand Oaks, Calif.: Sage Publications.
- Nordahl, T. (2009). Realisering og resultater av tilpasset opplæring i grunnskolen (s. S. 193-211). Vallset: Oplandske bokforl.
- Nordahl, T. (2010). *Eleven som aktør: fokus på elevens læring og handlinger i skolen*. Oslo: Universitetsforl.
- Nordahl, T. (2012). *Bedre læring for alle elever : om skoler som har problemer med elever, og om elever som har problemer i skolen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Nordahl, T., Sørli, A., Manger, T., & Tveit, A. (2005). *Atferdsproblemer blant barn og unge*. Bergen: Fagbokforlag.
- Opplæringslova. (2006). *Veileder til opplæringsloven kapittel 9a - elevenes skolemiljø*. Hentet 24. februar, 2012, fra <http://www.regjeringen.no>
- Overland, T., & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforl.
- Postholm, M. B. (2010). *Kvalitativ metode : en innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforl.
- Rasmussen, I., Dyb, V., A., Heldal N., og Strøm S. . (2010). *Samfunnsøkonomiske konsekvenser av marginalisering blant ungdom*. Hentet 19.04.13, 2013, fra [Vista analyse.no](http://www.vistaanalyse.no)
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2005). *Skolen som læringsarena: selvpoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: Universitetsforl.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2012). *Skolen som arbeidsplass : trivsel, mestring og utfordringer*. Oslo: Universitetsforl.
- SSB. (2012). *Utdanning/statistikker/vgogjen*. Hentet 24.05, 2013, fra <http://www.ssb.no>
- SSB. (2013). *Utdanning/statistikker/vgogjen*. Hentet 28.05, 2013, fra <http://www.ssb.no>
- St.meld.44. (2008-2009). *Utdanningslinja*. Hentet 04.06., 2013, fra <http://www.regjeringen.no>
- Tangen, R. (1998). *Skolelivskvalitet på særvilkår : elever og foreldre i møte med videregående skole*. [Oslo]: Institutt for spesialpedagogikk, Det utdanningsvitenskapelige fakultet, Universitetet i Oslo.
- Utdanningsdirektoratet. (2012). *Utdanningsspeilet* Hentet 25.05, 2013, fra <http://www.udir.no>
- Utdanningsdirektoratet. (2013). *Tilstand/Analyser-og-statistikk/Gjennomføringsbarometer/*. Hentet 24.05, 2013, fra <http://www.udir.no>
- Wendelborg, C. (2011). *Analyse av indekser på Skoleporten 2011: Analyse av Elevundersøkelsen 2011 på fylkes- og nasjonalt nivå for 7. og 10. trinn, samt VG1*. Trondheim: NTNU Samfunnsforskning.
- Wistoft, K. (2012). *Trivsel og selvværd: mental sundhed i skolen*. København: Hans Reitzel.

- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst: tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten : en kunnskapsoversikt* (Vol. 12/2010). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Wollscheid, S. (2012). *Tiltak mot frafall i videregående opplæring*. Oslo: Pedlex norsk skoleinformasjon.

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Bakgrunn

- Kjønn?
- Alder?
- Hvilket utdanningsprogram går du på?
- Kom du inn på førstevalget ditt?
- Hvilke erfaringer har du gjort deg?
  - på hvilken måte har du deltatt faglig på ditt studieprogram?
  - har du bestått alle fagene til nå?
  - har du fulgt vanlig progresjon?
  - hvis nei, forklar det nærmere; pause, tatt et år om igjen, jobbet, syk?
- På hvilken måte har du deltatt sosialt?
  - klasseturer?
  - er sammen med klassekamerater utenom skoletiden?
  - aktiv på klasseråd/elevrådsarbeid?
  - hvis nei, hva tror du er grunnen til at du ikke har deltatt?

### Tilstedeværelse i skolen

- Hva mener du har betydning for at elever møter opp på skolen?
- Lærerens betydning?
  - viktige egenskaper hos læreren?
- Undervisningens betydning?
  - spennende og interessant stoff?
  - variasjon i undervisningen?
  - tilrettelagt undervisning?
  - måten læreren legger opp læringsaktiviteter på?
  - skaper interesse for tema? Kreative aktiviteter i oppstarten av et emne ev underveis?
- Andre ting som ikke har blitt nevnt som du mener er viktig?

## **Gjennomføring av videregående opplæring**

På hvilken måte legger skolen(opplæringstilbudet) til rette for at elevene skal gjennomføre videregående opplæring?

- Hva er din erfaring om at:
  - skolen har gode rutiner på å ta i mot elever som begynner på vg1?
  - skolen/læreren har fokus på et godt klassemiljø?
  - skolen tilrettelegger for elevene med ulike behov?
  - læreren gjennomfører tilpasset opplæring?
  - læreren følger opp elever som viser tegn til mistriivsel i klassen?
  - læreren følger opp elever som sliter faglig?
  - læreren differensierer fagstoffet.
  - læreren er tett på ifht fravær?
  - læreren motiverer elevene? Eksempler?

### **Klassemiljøet**

- På hvilken måte har medelever ansvar for klassemiljøet?
  - møte opp på skolen?
  - aktiv i timene?
  - positiv opptreden?
  - tar ansvar for egen læring?
  - inkluderer medelever?
- På hvilken måte mener du at elevene selv kan hjelpe en medelev som er mye borte fra skolen?
- På hvilken måte er egenskaper hos eleven av betydning for å gjennomføre vgo.
  - faglig sterk?
  - pliktoppfyllende, gjør som læreren sier?
  - sosial?
  - populær?

-positiv og blid?  
engasjert, muntlig aktiv i timene?

- På hvilken måte er noen elever mer utsatte og sårbare for frafall i skolen?
  - annerledes?
  - hjemmeforhold?
  - dårlige karakterer fra ungdomsskolen?
  - flerspråklige?
  - gutter/jenter?

### **Egen erfaring**

- Når på året vurderte du å slutte på videregående?
- Hva var det som fikk deg til å fortsette?
- Ditt eget valg? Fortell!
  - familien/søsken ?
  - klassekamerater?
  - kontaktlærerne?
  - rådgiverne på skolen?
  - andre?
- På hvilken måte har du gjort noe positivt for andre som sliter med motivasjon og mening?

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

I forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk ved høyskolen i Vestfold ønsker jeg å intervju noen elever i løpet av høsten. Jeg er interessert i å finne ut om hva elevene mener skal til for at flest mulig elever gjennomfører videregående opplæring.

Problemstillingen er: **Hva mener elevene i videregående skole selv har størst betydning for at de velger å fortsette skolegangen, til tross for at de har vurdert å slutte?**

Jeg håper du er villig til å delta i intervju her på skolen. Det er helt frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra denne undersøkelsen uten å måtte begrunne dette nærmere.

Jeg vil bruke lydopptaker på mobilen min og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta ca. en drøy time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2013. Lydopptaket slettes når oppgaven er ferdig. Jeg har taushetsplikt og alle opplysningene vil bli behandlet strengt konfidensielt. Dersom du ønsker å delta, undertegner du samtykkeerklæringen på neste side.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Dersom du senere ønsker å trekke deg eller har spørsmål til studien, kan du kontakte meg på telefon 924 63 974 eller sende en e-post til [hanne-lene.riis@t-fk.no](mailto:hanne-lene.riis@t-fk.no)

Med vennlig hilsen

Hanne Lene Riis



**Samtykkeerklæring:**

**Jeg har mottatt informasjonen og ønsker å stille til intervju.**

**Dato:**

**Signatur.....**

**Som foresatte for.....**

**Samtykker jeg i at intervjuet kan gjennomføres.**

**Dato:**

**Foresattes**

**navn.....**

### **Vedlegg 3: Søknad til rektor**

#### **Søknad om å få intervjuere elever.**

I forbindelse med min masteroppgave i pedagogikk ved høyskolen i Vestfold ønsker jeg å intervjuere noen elever i løpet av høsten. Jeg er interessert i å finne ut om hva elevene mener skal til for at flest mulig elever gjennomfører videregående opplæring.

Problemstillingen er: **Hva mener elevene i videregående skole selv har størst betydning for at de velger å fortsette skolegangen, til tross for at de har vurdert å slutte?**

Elevene vil få spørsmål om egen skolegang og egne erfaringer med opplæringen.

Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og ingen enkelt personer vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er fullført.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk Samfunnsvitenskaplig Datatjeneste AS.

Med hilsen

Hanne Lene Riis

**Undertegnede samtykker i at Hanne Lene Riis kan intervjuere elever som går på videregående skole høsten 2012.**

.....  
Dato

Navn



Willy Aagre  
Fakultet for humaniora og utdanningsvitenskap  
Høgskolen i Vestfold  
Postboks 2243  
3101 TØNSBERG

Vår dato: 17.10.2012

Vår ref:31682 / 3 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

## TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 30.09.2012. Meldingen gjelder prosjektet:

31682	<i>Hvilke tanker og meninger gjør elever seg som går på Vg 2, om årsaker til frafallet i videregående skole og hva mener elevene skal til for at flest mulig elever gjennomfører retten til videregående opplæring?</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Vestfold, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Willy Aagre</i>
Student	<i>Hanne Lene Riis</i>

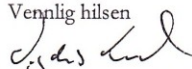
Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.


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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.2013, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen  
  
Vigdis Namtvedt Kvalheim

  
Hildur Thorarensen

Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54  
Vedlegg: Prosjektvurdering  
Kopi: Hanne Lene Riis, Kvernbekkveien 13, 3716 SKIEN

Avdelingskontorer / District Offices

OSLO NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11 nsd@uio.no  
TRONDHEIM NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07 kyrre.svarva@svt.ntnu.no  
TROMSØ NSD, SVE, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36 nsdmaa@svtuit.no

