



Uit

NORGES
ARKTISKE
UNIVERSITET

Institutt for barnevern og sosialt arbeid

«Skolen er ikke alltid så lett å prioritere, skolen kommer på en måte i andre rekke»

Om frafall i videregående skole og sosiale relasjoners betydning for å forhindre dette.

—

Maryon Johnsen Nordsveen

Masteroppgave i sosialt arbeid.

Juni 2017



Sammendrag

Sammendrag

Denne studien handler om frafall i videregående skole og sosiale relasjoners betydning for å forhindre at elever slutter på skolen. Frafall som sosialt og personlig fenomen blir presentert innledningsvis i oppgaven, tidligere forskning og relevant teori likeså.

Studien er basert på kvalitativ metode hvor fem tidligere elever som vurderte å avslutte skolen, men som valgte å fortsette, har blitt intervjuet i et fokusgruppeintervju og to individuelle intervjuer. Informantene ble intervjuet om hvilken innvirkning sosiale relasjoner hadde på deres avgjørelse om å likevel fortsette på skolen. Grounded teori er benyttet som metodisk rammeverktøy. Innsamling av data er blitt analysert i lys av sosialfaglig og pedagogisk teori og empiri om hvilke faktorer som påvirker forebyggende tiltak rettet mot ungdom i skolen som samfunnets opplæringsaktør.

Sosiale relasjoner mellom lærer og elev, samarbeid mellom ulike nivåer og en tydelig klasseledelse er hovedkonklusjonen som fremkommer av studiet. Studie indikerer dermed at sosiale relasjoner er betydningsfullt for å minske frafall i videregående skole og fremvekst av en mulig ny sosial underklasse. I en sosialfaglig sammenheng dreier sosiale relasjoner i denne sammenheng seg om å forebygge marginalisering og devaluering av elever som faller ut av skolen som opplæringsaktør. Frafall i videregående skole er vesentlig for den enkelte elev så vel som for samfunnet. I sosial sammenheng dreier det å forebygge frafall i videregående skole seg om samhandling som moment for å styrke de unges livsmulighet.

I et nytteaspekt er det sosiale relasjoner som bidrar til å redusere frafall i videregående skole, ved å sette fokus på relasjon og trygghet i skolen for å redusere ulike konsekvenser av utenforskap og danne bidragsyttere i samfunnet i motsetning til sosialhjelpsmottaker eller fattigdomsutfordringer. Det fremkommer interessante funn, av relasjonell karakter som indikerer viktigheten av sosiale relasjoner, klasseledelse og samarbeid mellom skolen, hjem og andre relevante instanser knyttet til elever i videregående skole. Sosiale relasjoner fremkommer imidlertid som kjernekategori og er derfor i stor grad betydningsfullt. Studiet fremhever elementer ved sosiale relasjoner i skolen til ettertanke og videre refleksjon som kan være av interesse for både sosialfaglig, skolefaglig, sosialøkonomisk og sosialpolitisk karakter.

Sammendrag

Forord

Kunnskap er nøkkelen til mange uløste utfordringer. Hvordan en forvalter kunnskapen og den makt som følger med er betydningsfullt. Å tilegne seg kunnskap er et privilegium selv i vårt privilegerte land. Jeg oppdaget historien til en av mine formødre, tipp oldemor Peroline Andreassen som fikk tolv sønner og tok til seg seks fosterdøtre. Hun ervervet seg kunnskap på tross av datidens fordommer og utfordringer, forvaltet dette til det beste for samfunnet, hun var en bidragsyter som hadde livsviktig betydning for mange mennesker. Dette er hvor min inspirasjon og interesse for sosialfaglig arbeid fikk sitt utsprang. En sterk, selvstendig, kvinne med et kaldt hode og et varmt hjerte. Peroline er for meg Norges Merry Richmand og Jane Adams.

Aller først vil jeg takke informantene, som villig delte av sine erfaringer og tanker, deres refleksjoner om hvilken innvirkning sosiale relasjoner hadde for ønsket om å fortsette i skoleverket er helt avgjørende for dette prosjektet.

Takk til deg, veileder Oddbjørn Stenberg. Din kunnskap, ditt engasjement og din tålmodighet har vært til stor hjelp. Aldri har jeg møtt en dyktigere pedagog. Jeg har lært masse av deg og håper det kommer til syne i oppgaven.

Takk til medstudent og gode venn Liv Eli for et godt samarbeid, det er en gave å ha blitt kjent med deg. For en reise vi har tatt sammen, vår bagasje har vært full av latter, humor, motivasjon og selvrefleksjon. Vi klarte det!! Sammen.

Takk til mine foreldre for støtte og hjelp i disse to hektiske og innholdsrike årene. Deres bidrag med å kjøre Mathilde til og fra fritidsaktiviteter, hjelp med å arrangere konfirmasjoner til både Erik og Mathias, samt alle de dagene dere har stilt opp da vårt minste lille hjerte Johan Åge har vært så syk og sliten, og vi har kunnet dele vår bekymring med dere. Dere er forbilder for oss, vi håper også vi får gi samme omsorg til våre barn når de blir voksne. Vi håper og at vi får beholde dere lenge, så vi kan rekke å gi omsorg tilbake til dere.

Jeg opplever en dyp ydmykhet og takknemlighet ovenfor alle mine venner for oppmuntrende ord, hjelp og kjærlighet. Til Ann-Charloth for den engelen du er for oss. Til mine fire barn og snille ektemann, som har vist stor aksept, toleranse og flittighet ovenfor mitt valg av tidsbruk. Mine gode storgutter, som til høsten begynner på videregående skole, lykke til inn i en verden av ulik kunnskap. Min kjære ektemann, du er min klippe. Uten deg og din uendelige

Forord

motivasjon, ville dette aldri vært mulig for oss. Alle skulle hatt en som deg. Jeg er stolt og takknemlig for at dere så lettvint har taklet å bli bortprioritert til fordel for mitt masterprosjekt. Alle nevnte har så helhjertet ønsket meg vel i mål. Jeg ser frem til å være mere tilstede for dere som betyr så mye mer enn denne masteren for meg. Jeg ser frem til å være en bedre mamma, kone, datter men likevel, aller mest til å kunne bruke min kunnskap til å utøve et godt sosialfaglig arbeid og være et medmenneske for de som ikke er så privilegert som meg. Ydmykt, ydmykt sier jeg tusen takk!

Tromsø, 01. juni 2017

Maryon Johnsen Nordsveen

Forord

Forord

Innhold

Sammendrag	I
Forord	III
1 Innledning	1
1.1 Bakgrunn for valg av temaet frafall i videregående skole	1
1.2 Presentasjon og begrunnelse for valg av problemstilling.....	3
1.3 Sosialfaglig relevans	4
1.4 Formål med studiet.....	5
1.4.1 Avgrensning av temaet frafall i videregående skole	6
2 Teoretisk rammeverk	9
2.1 Forskningsstatus.....	9
2.1.1 Hvem faller fra videregående skole og hvem gjør det ikke.....	12
2.2 Beskyttende sosiale relasjonelle faktorer og resiliens.....	14
2.3 Skolens læringsfunksjoner og kompetanseutvikling	15
2.3.1 Kvaliteter ved gode lærere og skoler.....	17
2.4 Læreren som relasjonsskaper	17
2.4.1 Læringsmiljø.....	19
3 Forskningsdesign og metodiske refleksjoner.....	21
3.1 Tilnærming til feltet	23
3.1.1 Grounded teori	23
3.1.2 Koding og kategorisering.....	24
3.2 Utvelgelse av informanter	26
3.2.1 Intervju, utvelgelse og datainnsamling	27
3.2.2 Fokusgruppeintervjuet	29
3.2.3 Individuelle intervju	32
3.2.4 Datainnsamling	35

Forord

3.2.5	Transkribering og kategorisering.....	36
3.3	Forskningsetiske refleksjoner.....	38
3.3.1	Drøfting av validitet og reliabilitet.....	40
3.3.2	Vurdering av forskningens kvalitet.....	43
4	Analyse og presentasjon av data	45
4.1	Sosiale relasjoner	55
4.2	Samarbeid mellom skolen og hjemmet, eller andre instanser.....	59
4.3	Klasseledelse	61
5	Avsluttende refleksjon.....	65
	Referanseliste	69
	Vedlegg	73
	Vedlegg 1: Introduksjonsbrev	73
	Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppeintervju.....	74
	Vedlegg 3 Intervjuguide semistrukturert intervju.....	76

Forord

1 Innledning

I dette kapitlet presenteres bakgrunn for valg av tema, presentasjon og begrunnelse av problemstilling, formål med studiet og oppgavens sosialfaglige relevans, dernest faglige og teoretiske tilnærmingen og tidligere forskning, samt en kort beskrivelse av utvalgt litteratur og en enda kortere avgrensning av studiet. Til sist presenteres utforming og opplegg av undersøkelsen og hvilken analysemetode som er valgt samt en presentasjon av de ulike delene i oppgaven.

1.1 Bakgrunn for valg av temaet frafall i videregående skole

I 1739 fikk Norge de første skolelovene, senere endret retten eller plikten en hadde til å gå på skolen seg, og var under stadig utvikling og ble etterhvert også utvidet. Den skolestrukturen vi i vår tid har hatt, med etterhvert ni års skoleplikt, kom i 1969, samt et tilbud om videregående skole for de som var kvalifisert etter utvalg, basert på karakterene eleven hadde ved utgangen av grunnskolegangen. Reform 94 (1994) gav en lovfestet rett til tre års videregående opplæring. 17. Juli 1998 ble grunnskolen utvidet til 10 års skoleplikt og rett til tre år videre opplæring, som i 2017 er ytterligere utvidet til tre års skolerett i løpet av fem år. Like lenge som skolen har eksistert i Norge, har den fungert som en arena for sosialisering, som har skapt både vinnere og tapere. Videregående skole gir nå rom for alle elever i samfunnet. Eller gjør den det, når nær halvparten av elevene ikke fullfører? (Markussen & Seland, 2012).

Det er verdt å merke seg at alle som går ut av ungdomskolen har rett til videregåendeutdanning i fem år etter avsluttet grunnskole. Rundt 30 % av ungdom med rett til videregåendeutdanning, fullfører av ulike grunner ikke, og er derfor i faresone for å bli kvalifisert til fattigdomsbetegnelsen. For eksempel rusmiddelproblemer og dårlig helse kan være «bivirkninger» av fattigdom og er individuelle problemer (Burkeland, 2008). Samfunnet vil også lide under fattigdomsproblemer ved at de som ikke er i lønnet arbeid heller ikke vil være skatteyttere og sosiale økonomiske bistand må utbetales. De som ikke fullfører eller påbegynner videregåendeutdanning har naturlig nok høyere risiko for arbeidsledighet og er de som oftest er trygdemottakere og begår kriminalitet (Simson, 2014).

Innledning

Både norsk og internasjonal forskning viser at ikke fullført videregående opplæring medfører større sannsynlighet for arbeidsledighet, så vel som lavere inntekt og lavere velstandsøkning gjennom livet og at tiltak rettet mot redusert frafall har en positiv og signifikant effekt (Wilson m.fl., 2011, s. 50-51). Videre har de som ikke fullfører opplæring, statistisk dårligere fysisk og psykisk helse, er mer utsatt for rusmisbruk og kriminalitet samt er sjeldnere aktive samfunnsborgere (Bergsli, 2013). En spørreundersøkelse gjort av Utdanningsdirektoratet, blant skoleledere, skoleeiere og lærere påpekes det at psykiske lidelser er en av Norges største helseutfordringer målt med faktorer som belastning på barn sykefraværskostnader, ulike trygdekostnader, sykdomsbyrde og dødelighet. Disse lidelsene hindrer også utdanning og deltakelse i arbeidsmarkedet (Holen & Waagene, 2014, s.19). Bergsli (2013) refererer til en Amerikansk litteraturgjennomgang, som argumenterer for at det nå er rikholdig evidens for at dårlig helse i barne- og ungdomstiden er knyttet til høy risiko for frafall i videregående opplæring (Bergsli, 2013). En studie av frafall i videregående opplæring i Akershus, fant at 42,2 % av frafall skyldes forhold knyttet til psykisk helse og trivsel i skolen. Forskerne peker på at dette er et rimelig nytt funn i forskningen om frafall (Markussen & Seland, 2012). Det er slik at mange unge som har et eller flere kjennetegn som gir dem en høyere sannsynlighet for frafall, likevel får gjennomført sin videregående utdanning (Kristiansen, 2012). Det er derfor av interesse å forske på hva som kan ansees som virkningsfullt for å forhindre frafall, og i hvilken grad sosiale relasjoner har betydning. Erfaring, forskning og innhentet data viser at tålmodighet med langsiktig tidsperspektiv er nødvendig, dersom skolen skal kunne lykkes med ny generasjon elever. Dette er i hensyntatt med at retten til videregående opplæring er forlenget for elever som begynner videregående skole fra høsten 2017. Den nasjonale skolepolitikken som føres, pedagogikken og klasseledelsen i klasseromsituasjon, sosialfaglige perspektiver og arbeidslivet generelt, endres som et resultat av retten til videregående opplæring. Endringer i arbeidslivet og samfunnet har gjort at en etterhvert ser på det å skaffe seg en utdanning gjennom minimum 13 års skolegang, som nødvendighet for å være kvalifisert til de fleste yrker, der en tidligere kunne få jobb som ufaglært, noe som kan være ekskluderende for de som faller utenfor skolens rammer. Denne økte forventningen av formelle kvalifikasjoner i samfunnet, gjør at videregående opplæring er en selvfølgelig transportetappe for ungdom på vei mot voksenlivet (Bergsli 2013).

Dette studiet har til hensikt å identifisere virkningsfulle faktorer knyttet til sosiale relasjoner, med tanke på forebygging av frafall i videregående skole.

Innledning

1.2 Presentasjon og begrunnelse for valg av problemstilling

I innledningen har jeg belyst en bred tanke om skolens rolle i samfunnet og for den enkelte. I prosessen hvor en formulering av problemstilling skulle utformes, var tidvis et krevende ledd i masterprosjektet. Det var nødvendig å finne kompromisser mellom mitt ønske om, og nysgjerrighet til ulike aktualiteter og spørsmål jeg ønsker å belyse. Det var en form for redsel for å utelukke eller underfokusere på viktig forståelse i forskningsprosessen. Rammene i denne masteroppgaven gir samtidig begrensninger slik at formuleringen som angis i problemstillingen, fungerer som en rettesnor i prosjektet og presiseres derfor slik at den forståelsen som oppnås er så klar og konkrete som mulig. Jeg har derfor valgt følgende problemstilling:

Hvilken innvirkning har sosiale relasjoner på valget om å fortsette på videregående skole, for tidligere elever som hadde besluttet å avslutte skolen, men endret beslutning og fortsatte?

Utdyping av problemstilling:

- a) hva var hovedargumentet for at eleven vurderte å slutte?
- b) hva var hovedargumentet for å fortsette?
- c) hvilke faktorer i skolen ville gjort det lettere å fortsette.
- d) hvilke faktorer utenfor skolen ville gjort det lettere å fortsette.
- e) på hvilken måte innvirket sosiale relasjoner på avgjørelsen om å likevel fullføre.

Begrunnelsen for dette valget er som nevnt rammene i denne masteren, og av interesse for å belyse temaet i sosialfaglig, så vel som, skolefaglig lys. Informantene er tidligere elever på videregående skole, i studieretningen Barne- og ungdomsarbeiderfaget. Informantene var på et tidspunkt fast bestemt på å avslutte skolen. Informantene var kommet så langt i prosessen, at de alt hadde gjennomført samtaler med rådgiver der et alternativt løp var planlagt. Et sted i prosessen endret disse elevene sitt standpunkt, og ønsket likevel å fortsette på skolen. De fortsatte og avsluttet med middels eller høy måloppnåelse. Hva som er årsaken til at de fortsatte er uvisst, og er det jeg ønsker å finne mulige svar på i dette studiet, blant annet ved å se på hvilke faktorer informantene fremmer som årsaken/ årsakene til at de likevel fortsatte. Informantene er nå voksne og samtlige er i begynnelsen av tjuårene. Dette er kontekstuelle forhold av betydning, da refleksjonene som kommer frem er gjort i et tilbakevendt perspektiv

Innledning

fra den tiden da de var yngre. Alder på informantene og tidsperspektivet fra de gikk på videregående skole er en styrke, så vel som en svakhet i oppgaven.

Dette studiet tar utgangspunkt i kvalitativ metode, med hovedvekt på informanter i en fokusgruppe. Semistrukturerte intervjuer ble tilføyet fordi det var et behov for ytterligere informasjon fra informantene, i det analyse- og tolkningsarbeidet ble påbegynt. Intervjuene ble analysert og tolket av ulike kategorier som kom frem ved at teori og begreper blir tilført. Kategorier blir benyttet som et redskap for å tolke, forklare og forstå utsagn informantene kommer med, og analysen kombineres av *grounded* teori i den forstand at jeg benytter koding og inndeling av kategorier som ender opp med teoretiske bidrag, i forhold til informantens syn på betydningen av frafall. Grounded teori benyttes som et rammeverktøy, og blir forklart ytterligere senere i oppgavens metodekapittel. Ved at informantenes utsagn blir delt inn i kategorier og deretter kodet til noen koder som analyseres og diskuteres i kapittel fire og fem. Jeg samlet fem informanter til et fokusgruppeintervju, for å få frem forskjellige synspunkter. Fordeler og ulemper med fokusgruppeintervju vil bli belyst i metodedelen av denne oppgaven. I etterkant av fokusgruppeintervjuet, var det nødvendig å foreta to individuelle intervju med to av informantene. Dette på bakgrunn av at interessant informasjon ikke kom tilstrekkelig frem under gruppeintervjuet, og jeg ønsket å gå i en ytterligere i dialog med to av informantene, for best å kunne belyse problemstillingen og spørsmålene knyttet til problemstillingen.

1.3 Sosialfaglig relevans

Frafall, og konsekvensene som følge av frafall, er en viktig del av sosialfaglig arbeid. Konsekvensene av frafall har betydning for samfunnet, så vel som for enkeltpersoner på mikro-, meso-, og makronivå. Marginalisering av en stor gruppe unge mennesker som ikke fullfører videregående skole like så. Det er sosialøkonomiske så vel som personlige kostnader ved at unge blir stående på sidelinjen av arbeidslivet, og på den måten ekskludert fra en viktig del av samfunnet. Frafall i videregående skole ser ut til å øke fra år til år. De regionale ulikhetene blir større og dette er en risikofaktor for samfunnet. Samfunnsrisiko handler om risikofaktorer på makroplan der marginaliserende krefter, barrierer og snubletråder som kan skyve unge mennesker ut på uheldige sidespor. Til tross for økt velstand er det like mange som faller utenfor videregående skole i dag som for flere tiår tilbake (Befring & Moen 2017).

Innledning

Finnmark kommer dårligst ut og har flest elever som velger å avslutte videregående skole, samt lavest karaktersnitt på sine elever (Lillejord m.fl., 2015). Frafall er nok en av vår tids største skolepolitiske utfordringer (Befring, 2017). Foruten det faktum at det er et samfunnsøkonomisk perspektiv, er det og et personlig problem for den enkelte unge som faller utenfor, og et generelt samfunnsproblem, da så mange på landsbasis ikke fullfører videregående skole. Med en betydelig del av ungdommer på utsiden, kan en se konturene av en fremtidig «underklasse» med de sosiale og samfunnsmessige konsekvenser det fører med seg. Sannsynligheten for at utenforskap kan føre til marginalisering, stigmatisering, devaluering og diskriminering, er tilstede, og en åpenbar konsekvens av sosialfaglig interesse.

1.4 Formål med studiet

Frafall av elever i videregående skole er en felles utfordring for samfunnet. Det forskes og arbeides med å øke gjennomføring både nasjonalt og internasjonalt. Tverrfaglighet og samarbeid mellom nivåer og etater blir ofte fremmet som hensiktsmessige og til det beste for samfunnet så vel som individer (Lillejord m.fl., 2015). Tverrfaglighet kan være nyttig, men krevende, da ulik faglig bakgrunn skaper og gir forutsetning for ulikt fokus og grunnlag for refleksjon i møte med mennesker. Konsekvensene av frafall og fokus på forebygging, er viktig å fokusere på også i sosialfaglig utdanning og arbeid, og derfor et av formålene med dette studie. Jeg har både skolefaglig, pedagogisk, samt sosialfaglig kompetanse og erfaringer, og befinner meg derfor i en spennende refleksjonsarena med mulighet til å integrere disse fagområdene. Etter flere års erfaring som kontaktlærer i videregående skole og åtte års erfaring som terapeut i ungdomsinstitusjon ser jeg en sterk betydning av relasjonelle forhold ovenfor ungdom som har personlige og kontekstuelle utfordringer. Formålet med studiet er å trekke sosialfaget inn i det pedagogiske felt. Det er imidlertid vanskelig å skille mellom sosialfaglige og skolefaglige vinklinger i skolen. Ungdoms læringsprosesser foregår med planlagt og ikke planlagt læring, og skolen er en opplæringsaktør i samfunnet som kan være inkluderende og styrke ungdoms livsmuligheter (Befring & Moen, 2017). Læring av fagkunnskap har den største delen av skolens hverdag, men utfordringer i hjemmet og i livet kan, som tidligere forskning viser, være en medvirkende årsak til utfordringer også i skolen (Lillejord m.fl., 2015). Det er stort fokus på sosialisering og sosiale forhold i skolen og derfor naturlig å trekke det sosialfaglige og skolefaglige fagfeltet tettere sammen. I lys av en tanke om at individet påvirker samfunnet og at samfunnet påvirker den enkelte er skolen en viktig

Innledning

arena både for læring av fag samt for læring av samfunnets normer og verdier. Skolen er også en arena for mestring, samhold og identitetsbygging. En arena der sosialisering og inkludering kan finne sted. Videregående opplæring gir en innføring i et yrkesfag eller en innføring i studiespesialiserende fag. Skolen er et springbrett ut i arbeidslivet eller inn i akademia. Når en stor del av våre unge velger å avslutte denne opplæringen, er det bekymringsverdig, både fra sosialfaglig, sosiologisk, psykologisk, skolefaglig og politisk hold, og av interesse for dette studiet. Anvik og Gustavsens (2012) studie, er en av mange studier som viser en klar sammenheng mellom frafall og uførhet/utenforskap senere i livet. Lovverket vektlegger tilpasset opplæring for den enkelte elev, og alle norske ungdommer har rettighet til videregående utdanning. Overland og Nordahl (2013) skriver i sin bok «Rett og plikt til opplæring»:

«Om fravær og deltakelse i skolen»

«når en så stor del av vårt liv skal tilbringes i skolen, så forplikter det skolen til å være en opplæring som alle elever vokser på og har nytte av. Lista er lagt høyt, det innebærer at alle barn og unge i prinsippet bør få utnyttet eller realisert hele sitt potensiale for læring og utvikling i skolen» (Overland & Nordahl, 2013:14).

Dette prosjektet har som formål å vise til faktorer som gjorde at elever som vurderte å avslutte skolen valgte å fortsette, og studiet søker å finne hva som skapte denne endringen. Hvilke argumenter og/eller situasjoner som hadde betydning for at informantene lyktes i skolesammenheng. På den måten kan en finne ut hva som fungerte og gjøre mer av det samme, i håp om at det kan fungere på elever som nå er i skolen og vurderer å avslutte skolegangen.

1.4.1 Avgrensing av temaet frafall i videregående skole

På bakgrunn av studiets fokus, omfang og tidsperspektiv, er det greit med en forklaring av andre relevante temaer, med stor sosialfaglig relevans til temaet *frafall i videregående skole*. Sosial klasse og arv av sosiale posisjoner, psykiske lidelser hos unge eller psykiske utfordringer, er muligens et tema som pga. stigmatisering, antakeligvis ikke vil belyses i troverdig grad i denne oppgaven på bakgrunn av metodevalg. Temaet er ikke mindre betydningsfullt av den grunn. Ulikt kjønnsperspektiv og hvordan skolen er tilpasset ulike kjønn, fattigdomsproblematikk, diskriminering av funksjonshemmede, diagnostisering av adferd og emosjoner til fordel for legemiddelindustrien eller som argument for å iverksette

Innledning

hjelpetiltak, etnisitet og ulike privilegier rundt barns oppvekstsvilkår, som foreldres engasjement, er alle viktige temaer som har betydning for unges forutsetninger for å fullføre videregående skole, men vektlegges dog ikke i dypere forstand i dette studiet.

Innledning

2 Teoretisk rammeverk

I det følgende vil jeg presentere teori som jeg har benyttet meg av i denne oppgaven, og jeg vil komme inn på begrunnelsen for valget, på bakgrunn av analysen. Oppgavens tema var bakenforliggende til referansevalgene som er foretatt, likeledes er det ved bruk av grounded teori anledning til å foreta teorivalg i etterkant av analysen av datamaterialet. I min referanseramme vil jeg redegjøre for ulik forskning og styringsdokumenter som belyser frafall i videregående skole, dernest peke på hvilke elever som er i faresonen. Disse referansene er temabasert. Følgende referansevalg er foretatt ut i fra data etter analyse, der koder og kategorier ble identifisert. Lærerens rolle som bidrag til å forhindre frafall og viktigheten i å øke relasjonsskapende arbeid i klasserom, så vel som relasjon mellom elev og lærer og skole-hjem samarbeid. Læringsmiljøet kan ses som betydningsfullt i forhold til frafallsutfordringene ifølge ulik forskning, og studiet i denne oppgaven er intet unntak. Videre utdypes forskning på årsakssammenhenger og forhold som fremheves, for å forklare variasjonen i frafall og kompetanseoppnåelse. Oppgaven vil belyse betydningen av resiliens, hjelpesøkende arbeid, *affiliation* og *empowerment*. Teorien er valgt ut for å knytte datamaterialet til teoretiske begreper og for å fremme viktigheten av skolefaglighet i sosialt arbeid og visa versa. På bakgrunn av funn av kjernekategori, er teori og empiri i stor grad fokusert på sosiale relasjoner, og dette temaet er fremtredende i studiet. Relasjon har i alle tider vært et kjernebegrep i sosialt arbeids litteratur, og har endret seg over tid. Begrepet omhandler en gjensidig og interaktiv interaksjon eller forhold mellom mennesker, der begge parter påvirker hverandre (Aamodt, 2014). Allerede de første sosialarbeiderne, Mary Richmond (1861-1928) og Jane Addams (1869-1935), anerkjente betydningen av sosial samhandling, og forsøkte å bruke begrepet *relasjon* på en bevisst og veloverveid måte, der klientene hadde krav på å bli møtt med en aksepterende og ikke-dømmende holdning fra sosialarbeideren. Dette vil også være med på å danne det teoretiske grunnlaget for dette studiet. Teori og forskning vil bli ytterligere belyst kapittel fire.

2.1 Forskningsstatus

I denne studien fremmes virkningsfulle forhold for å forebygge frafall i videregående skole, noe jeg kommer tilbake til mot slutten av kapitlet. Først vil jeg belyse forskningshull som kan være av interesse for ytterligere forskning, samt bakteppe for denne oppgavens fokusområde. Det finnes for eksempel lite norsk forskning som ser på betydningen av psykososialt skolemiljø og forhold mellom mobbing, erting og plaging for frafall. Kunnskapscenteret har

Teoretisk rammeverk

heller ikke identifisert studier som eksplisitt har undersøkt hvordan forhold ved det psykososiale skolemiljøet virker inn på de unges motivasjon for å fullføre opplæringen (Lillejord m.fl., 2015:59). I oppdraget fra Kunnskapsdepartementet forventes det at Kunnskapssenteret for Utdanning bygger videre på en systematisk kunnskapsoversikt fra Campbell Collaboratio: *Dropout Prevention and intervention Programs: Effects on School Completion and Dropout Among School-Aged Children and Youth: A Systematic Review* (Wilson m.fl., (2011), noe som derfor viser til en internasjonal interesse for temaet. Kunnskapssenteret bygger på nyere forskning som er oppsummert av flere forskergrupper, uavhengig av hverandre, og det dannes et solid grunnlag for de konklusjonene som blir trukket frem i rapporten, og som er av relevans for dette masterstudiet (Lillejord m.fl., 2015). Oppdragsbrevet til rapporten (Lillejord m.fl., 2015) ba om at undersøkelsen skulle se på hva som kunne være virkningsfullt for tilbakeføring av unge utenfor utdanning og arbeidsliv, til utdanning også skulle inkluderes i rapporten, men slike studier er ikke identifisert. Basert på dette, finner Kunnskapssenteret følgende kunnskapshull.

- Ledelsens betydning for gjennomføring
- Betydningen av psykososialt skolemiljø og forhold som mobbing, erting og plaging for frafall
- Tilbakeføring av unge utenfor utdanning og arbeidsliv til utdanning.

Det vil alltid være et forbedringspotensial i skolen, noe som vil belyses i dette studiet. Det er en viktig institusjon og del av samfunnet vårt. Skolen må ikke stagnere, men tilpasse seg den samfunnsutviklingen vi i dag ser, med stadig flere roller å fylle som tradisjonelt er av sosialfaglig karakter. Vi må se på skolen som den arenaen den til stadighet endrer seg til å være. Ta imot de endringer med å tenke nytt. En studie fra statistisk sentralbyrå, 2007-2012, viste at andelen elever som ikke fullfører videregående skole på landsbasis er omtrent 30 %, og i nord noe høyere. Dette fører selvsagt til konsekvenser, både for den enkelte elev, og for samfunnet i sin helhet. Fokuset på temaet kommer til syne både gjennom forskningsinnsats, politiske føringer og igangsatte tiltak gjennom for eksempel NAV.

Denne oppgaven viser at relasjoner er en vesentlig del av grunnen til at informantene i dette studiet fortsatte i videregående skole. utfordringene i skolen krever ulike kompetanser. Relasjonell kompetanse kan fordelaktig anses som en viktig del i enhver videregående skole (Befring & Moen, 2017). Sosiale relasjoner vil være med på å legge grunnlag for senere

Teoretisk rammeverk

analyser og diskusjoner i denne oppgaven. Forskning viser til at frafall i videregående skole i et sosialfaglig perspektiv kan skape en bekymring, da noen av konsekvensene av frafall kan være fremvekst av en potensiell ny underklasse i samfunnet, en gruppe marginaliserte unge mennesker er potensielt i fare for å bli devaluert av samfunnet. Fattigdomsproblematikk, familievold, arbeidsledighet og psykiske utfordringer er ofte en konsekvens av frafall. Overnevnte årsakssammenhenger har ført til en økt satsning på forskning knyttet til *temaet å forebygge frafall i videregående skole i Norge* (Lillejord, m.fl., 2015).

Inspirasjon til dette studiet er basert på erfaringer gjort som kontaktlærer i videregående skole, og de tiltak som ble iverksatt i samarbeid med sosionom på skolen. Det er interessant å fokusere på hva forskning viser til som virkningsfullt i forhold til å forbygge frafall i videregående skole. Oppmerksomheten rundt frafallsproblematikken er stor, ikke bare i Norge, men i alle de land vi vanligvis sammenligner oss med. Fordi mange andre land forsøker å redusere frafall og finne ut hva som kan gjøres for å øke gjennomføringen, forskes det mye på frafall. Selv om utdanningssystemer og kultur varierer fra land til land, er det store likhetstrekk når man ser nærmere på konkrete utdanningspraksiser eller forventninger og behov hos den enkelte elev eller grupper av elever (Lillejord, m.fl., 2015). I april 2015 publiserte Kunnskapsentret for Utdanning en systematisk kunnskapsoversikt med tittelen *Frafall i videregående opplæring* (Lillejord m.fl., 2015), der de i sin rapport viser til bred enighet i OECD-områder om at frafall representerer et stort samfunnsproblem, både fordi det er dyrt for samfunnet, og fordi de har store kort- og langsiktige konsekvenser for dem som ikke fullfører utdanningen sin. Kunnskapsentret for Utdanning presenterer en systematisk kunnskapsoversikt, skrevet på oppdrag fra kunnskapsdepartementet, og dette er bakteppet for mine referanser om tidligere forskning, både nasjonalt og internasjonalt. Årsaken til frafall fra videregående skole viser et komplekst bilde. Det er et sammensatt problem, hvor mange årsaker kan virke sammen, og forskning peker i ulike retninger. Forskningen er imidlertid enig om enkelte sammenfattede grunner. Markussen (2012) har kategorisert disse til å omhandle *tidligere skoleprestasjoner, sosial bakgrunn*, som ofte bygges på studier om sosial reproduksjon avhengig av foreldres klassebakgrunn, og *skolens måte å favorisere middelklasseverdier*. Dette bidrar igjen til at flere arbeiderklassebarn enn middelklasse barn faller fra videregående opplæring (Markussen & Seland, 2012). Forskning av større relevans for dette studiet, er imidlertid noen tiltak som oftere får dokumentert effekt enn andre, dette er for eksempel tiltak som tar sikte på å etablere omsorgsfulle sosiale relasjoner preget av

Teoretisk rammeverk

balanse mellom krav og støtte rundt eleven. Forskning som er gjennomgått viser tverrgående temaer i tiltak mot frafall som har effekt, også entydig at det er viktig å tilpasse tiltak til de problemene man har (Lillejord, m.fl., 2015). Det viser at den sosiale, relasjonelle innvirkningen mellom elev og lærer er en ofte identifisert forebyggende faktor på frafallsutfordringene i videregående skole. Gjennom kunnskapsanalysen til Lillejord m.fl. (2015), identifiserte de hovedtema som kan regnes som helt klare forutsetninger for å lykkes. Vellykkede tiltak tar hensyn til at det må etableres sterke og tillitsskapende relasjoner. For at relasjoner skal anses å være gode, er det viktig at forhold mellom elever og de som har ansvar for dem, er gjensidig åpent og tillitsfullt. Støtte må kombineres med klare krav og forventninger, slik at elevene vet hva de har å forholde seg til. Hvordan elevene omgås og behandler hverandre, har også stor betydning for trivsel på skolen (Johnson & Johnson, 2014). Dette er vesentlig for dette studiet og har således vært interessant som datagrunnlag. Jeg vil og trekke inn tidligere forskning i fra en rapport kunnskapsentret for utdanning produserte om *Frafall i videregående opplæring* (2015). Der følgende trekkes frem om tverrgående tema i tiltak mot frafall, som har effekt og som var nærliggende og relevant i ulik grad i dette studie:

- *Relasjonsbygging*
- *sammenhenger mellom nivå*
- *tilslutning blant ansatte og elever*
- *tidlig innsats*

2.1.1 Hvem faller fra videregående skole, og hvem gjør det ikke?

Frafall i videregående skole er et politisk og samfunnsmessig problem. Forskning viser at noen grupper elever er mer utsatt enn andre:

«grupper som generelt sett har høyere risiko for ikke å gjennomføre videregående opplæring er elever med svake grunnskole karakterer, elever med lavt utdannede foreldre, gutter, minoritetsspråklige elever med manglende norskkunnskap og yrkesfagelever med dårlig grunnskoleferdigheter» (Dybd, 2010).

Forskning diskuterer også betydningen av konteksten opplæringen foregår i, som for eksempel hvilket fylke i landet for frafall fra, eller gjennomføring av videregående opplæring. Lillejord m.fl., (2015), finner for eksempel at særlig i yrkesfag har elever i de tre nordligste fylkene betydelig høyere sannsynlighet for å falle fra (Lillejord m.fl., 2015). Frafallsratene i

Teoretisk rammeverk

Norge må også ses i sammenheng med at reform 94 gjorde videregående opplæring til en rettighet. Det forventes i større grad at elever begynner på videregående skole, tross manglende motivasjon. Barn i vanskeligstilte familier og barnevernsbarn er, når det kommer til frafall i videregående skole, overrepresentert (Sikveland, 2013). Det kan da tenkes at resurssterke familier i større grad tilbyr beskyttende miljøfaktorer som hjelper de unge til å fullføre videregående skole. I familier der foreldre har høyere utdanning, fullfører opp mot 90% av elevene skolen, noe som viser at både velferd, holdninger og kunnskap har betydning (Sikveland, 2013). Overland (2007) fremhever varme, støttende relasjoner til minst en av foreldrene, foreldrenes evne til grensesetting og veiledning, samt i hvilken grad foreldre evner å ha oversikt over hvordan barnet har det, som beskyttende faktorer i familien. Fravær av risikofaktorer, som rus, psykiatri og dårlig økonomi, vil i seg selv være beskyttende faktorer. Familier med høyere sosiale posisjoner i samfunnet, og det at deres barn i større grad fullfører videregående skole, kan være et uttrykk for at disse foreldrene, i større grad enn andre ressursvake, påvirker skolen til å gi deres barn en bedre tilpasset opplæring. På den måten er skolen med på en reproduksjon av sosial ulikhet og en produsent av sosiale forskjeller. Debatter på sosiale medier de siste årene, kan tyde på at skolene opplever foreldre med svært ulikt engasjement opp mot egne barn. I Aftenpostens debatt, 24. og 25. Januar 2015 var dette opp til diskusjon, noe som skapte et engasjement rund denne ulikheten i skolen og bidro til en spirende interesse og begynnelsen til dette prosjektet. Det er viktig at lærere og hjelpeapparat er bevisst sin ressursbruk, i møte med elever der foresatte i liten grad er tilstede. Dette vil bli belyst som et resultat av datamaterialet i denne studien og diskuteres senere. Denne oppgaven fokuserer på positive, virkningsfulle årsaker til at informantene valgte å fortsette. Forskningen peker i mindre grad på spesifikke forhold knyttet til hvilke, eller hvorvidt, nødvendige endringer er foretatt på den skolen informantene hørte til, eller forhold ved informantene selv, slik som psykiske vansker, som er en viktig faktor som absolutt kan undersøkes nærmere når en ser på kompetanseoppnåelse og faren for frafall. Anevik og Gustavsen (2012) gjennomførte en undersøkelse blant unge som kom i kontakt med NAV og mental helse, om psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid: *Ikke slippe meg!* NF- rapport nr. 13/2012. Det slås her fast at psykiske helseproblemer i økende grad sees som årsak til at stadig flere unge faller ut av skolen, og blir derfor stående på sidelinjen av samfunnet og i arbeidslivet, enten helt eller delvis.

Det ble i 2010 registrert at 69 % av unge gjennomførte videregående opplæring i løpet av fem år, hvilket betyr at nesten en av tre unge velger å ikke begynne på videregående skole, eller at noen begynner skolegangen, men velger å slutte før endt skolegang (Folkehelseinstituttet, referert i Anvik & Gustavsen, 2012). I 2003 anslo en amerikansk studie at halvparten av de som faller ut av videregående opplæring har psykisk lidelse (Vander et al., 2003). I Norge ser vi noe av det samme. Flertallet av de som avslutter videregående utdanning oppgir forhold ved skolen og motivasjonsmangel som årsak til at de slutter på skolen, i andre rekke kommer psykiske vansker (Markussen & Seland, 2012). Våren 2015 la folkehelseinstituttet frem nye tall som viser at den psykiske helsen blant 16 til 24 åringer stadig forverres i form av at flere får diagnoser og økende medikamentell behandling.

2.2 Beskyttende sosiale relasjonelle faktorer og resiliens

Tradisjonelt har en sett på individuelle faktorer som erfaring og egenskaper hos barnet, relasjonelle faktorer som kvaliteten på nære relasjoner og mellommenneskelig samhandling over tid, samt karaktertrekk ved det sosiale miljøet som viktig for utvikling av resiliens. I dag vektlegges strukturelle forhold og relasjoner like mye som individuelle egenskaper (Førde, 2014). Ordet «resiliens» er en fornorskning av det engelske begrepet «resiliense». Direkte oversatt betyr det «spenst», eller «elastisitet», og i overført betydning «evnen til å hente seg inn». Noe som jeg som forsker så tendenser til hos samtlige informanter. Det er av interesse å klargjøre de ulike årsakene som forårsaket valget om å fortsette skolen, tross utfordringer. Resiliens kan ifølge Olsen & Traavik (2010) oppstå på ulike områder; *det emosjonelle, det atferdsmessige og det intellektuelle*, noe som kom frem i denne oppgaven og viste seg å påvirke hverandre. Resiliens kan både forekomme som et engangsfenomen og i tillegg som vedvarende prosesser som er tilstede i større eller mindre grad gjennom hele oppveksten. En av de fremste resiliensforskerne er Michael Rutter (1933-). I hans definisjon understrekes det at resiliens dreier seg om prosesser, noe som vil bli fremhevet i kapittel 4.3: «*Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativ stor risiko for å utvikle problemer og avvik*» (Rutter 2000, i Olsen og Traavik. 2010). For å finne ut hva som kan fungere for å redusere frafall i videregående skole og med utgangspunkt i informantenes fortellinger, sies det at suksessfaktorer kan være både individuelle og kontekstuelle. I stedet for å fokusere på de individuelle eller institusjonelle årsakene alene, bør en gjennomføring eller et skoleavbrudd forstås i møte mellom ungdommen og skolen (Brown & Rodriguez, 2009).

Teoretisk rammeverk

Altså bør det forstås i en relasjonell samhandling mellom samfunn og skolen, og i lys av hva som gjorde at elever, til tross for høy risiko for å utvikle problemer, likevel lyktes i skolen, noe denne studien vil bidra til å belyse og som vil bli ytterligere diskutert og illustrert på bakgrunn av identifiserte funn i kapittel 4.3. Informantene i denne forskningen var i ulik grad i faresonen for å avslutte skolen. Alle bar preg av erfaringer med situasjoner som i ulik grad kunne ses på som risikofaktorer for å utvikle problemer og avvik. På bakgrunn av denne forskningens formål er det av betydning å reflektere over resiliensfaktorer, da det kan bidra til å synliggjøre hva som kan være årsaken til at enkelte fortsetter skolen på tross av det. Ifølge Olsen og Traavik (2010) innebærer resiliens altså en *positiv utvikling*, noe som er grunnlaget for denne oppgaven, og essensen i de kategoriene som vokste frem. En positiv utvikling alene er ikke tilstrekkelig for å kunne snakke om resiliens. En nødvendig forutsetning er at barnet har vært eksponert for risiko som vanligvis medfører psykososiale vansker. Slik risiko kan eksempelvis være omsorgssvikt, mishandling, alvorlig konflikt i familien, foreldres dramatiske skilsmisse, rusmisbruk eller psykiske helseproblemer hos foreldrene (Olsen & Traavik, 2010). I denne oppgaven kommer det til uttrykk indirekte i form av informantenes bakgrunn og tidligere negative opplevelser i skolen. I sin definisjon understreker altså Rutter at resiliens dreier seg om *prosesser*, noe som er vektlagt i oppgaven. Sonja Luthar, en annen av de fremste resiliensforskerne, sier det slik: «den positive tilpasningen er aldri statisk, men utviklingsprosesser der nye styrker og sårbarheter oppstår med skiftende omstendigheter i livet» (Olsen & Traavik, 2010: 27-29). Spørsmålet er i *hvilken grad* og på *hvilke områder* barnet er sårbart, hvilke resiliensfaktorer som finnes i og omkring barnet, samt hvor effektive de er.

2.3 Skolens læringsfunksjoner og kompetanseutvikling

Dagens skolesystem har fått monopol som samfunnets opplæringsaktør, med mandat, muligheter og makt til å forme hverdagen til barn og unge, og til å gi retning til deres fremtid. Det å lykkes med skolelivet er blitt en av nøkkelfaktorene for å lykkes i livet. Dette betyr at skolen har et etisk og pedagogisk ansvar for å ivareta opplæringen av alle elever og for å sørge for at alle elever får best mulig utbytte av de mange årene med skoleliv.

«Ungdomsårene er en intens utviklingsperiode som preges av forventninger, forhåpninger og mange muligheter så vel som av skolekrav og bekymringer. Det som skjer i disse årene gir retning og grunnlag for fremtiden. Skolen er et samlingssted for

alle, noe som gjør den til den fremste arena for å fostre samfunnets og fremtidens viktigste ressurser» (Befring & Moen 2017, s.17).

Informantene i dette studiet fremmet likeledes det Befring og Moen (2017) viser til, og dette belyses i diskusjon av hovedkategoriene i kapitel 4. Sosiale relasjoner og utenom faglige faktorer og hvordan de påvirkes, diskuteres i samme kapitel. Det hevdes videre av Befring og Moen (2017) at skolen har som oppgave å gjøre barn og ungdom rede til å møte fremtidens oppgaver, forventninger og påkjenninger. Praktisk dyktighet, kunnskaper, dømmekraft, sosial kompetanse, konstruktive holdninger, etiskbaserte verdier er hovedelementer i kunnskapsutviklingen i skolen. De ulike lærerfunksjonene påvirker hverandre, og holdninger som selvtillit og pågangsmot vil således kunne styrke skolelæringen på alle områder, (Befring & Moen, 2017:36). Langt opp mot vår tid har forebyggende tiltak i skolen ikke vært ansett som noen fremtredende oppgave (Befring og Moen 2017:123), men en kan i annen litteratur se at skolen blir vurdert som en potensielt viktig forebyggingsarena (Arnesen & Sørli, 2013: 95). Strategisk er dette formålstjenlig fordi skolen er en møteplass for *alle*, med lærere som har daglig kontakt med elevene. Sammenlignet med sektorer som helse, ernæring og naturvern er imidlertid skolen på etterskudd som forebyggende aktør. Det er også et karakteristisk trekk at relevant fagutdanning legger liten vekt på å utvikle kompetanse til å utføre forebyggende arbeid i skolen (Arnesen & Sørli, 2013). I praksis har derfor skolen et stort potensiale for å kunne sette inn effektive tiltak mot noen av de mest markante risikofaktorene: mindreverdighetsfølelse, underytelse, ensomhet og utrygghet (Befring & Moen, 2017). I konkret forstand vil det være sentralt å hindre at unge mennesker faller utenfor som skoletapere. Det gjelder å gjøre noe annet, som for eksempel å utvikle vilkår for mestring og utvikling av selvtillit og gode holdninger. Ifølge Befring og Moen (2017) er en av nøkkelfaktorene for skolens forebygging at læreren evner å bry seg om sine elever. Det handler om kompetanse og innsats for å hjelpe, og oppmuntre og strukturere skolelivet for den enkelte. I første rekke handler dette om respekt, og å øke ungdommens personlige kompetanse og motstandsdyktighet slik at de makter å takle påkjenninger utenfor skolen. Derfor dreier det seg også om å beskytte samfunnet mot den utryggheten som er forbundet med at mange havner på utsiden av skoleverket (Befring & Moen 2017:124). Skolens samfunnsoppgave blir ofte omtalt som vesentlig i forebygging av frafallsproblematikk, og jeg vil videre redegjøre for skolens rolle. På hvilken måte informantene opplevde sosiale relasjoner i skolen som vesentlig, vil belyses senere i oppgaven.

2.3.1 Kvaliteter ved gode lærere og skoler

En oppsummering av kvalitetstrekk ved dronning Sonjas skolepris (etablert i 2005) for likeverd og inkludering, hevder sentrale trekk ved vinnerkolene at ansatte møter elever også i uformelle settinger, utenfor klasseromsituasjon, og at faglig læring henger tett sammen med relasjoner, positiv holdningslæring og erfaringer. På den måten står læringsglede og relasjoner sentralt i skolene som har fått denne prisen. Skolekvalitet som begrep beskriver et rettferdig, trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle får oppleve å være akseptert og verdsatt (Befring & Tangen, 2012). Dronning Sonjas skolepris er gitt til skoler hvor ledelsen og lærere setter etiske verdier og trygghet høyt. Det er gjerne et velfungerende fellesskap som tar hensyn til unges liv og læring, og gjennom sin praksis bidrar med respekt som videreføres fra elevene. Utvikling av en god skolekvalitet, kan ifølge Løgstrup (1979) sees i sammenheng med den danske etikeren Knud E. Løgstrup, som stiller krav om ansvarsetiske prinsipper, der han understreker lærerens vilje og evne til å ta ansvar for den enkeltes elev utviklings- og læringsmuligheter. Løgstrup (1979) mener lærer-elevrelasjon er vesentlig, og at læreren har en maktposisjon vis a vis eleven. Han mener at det å være pedagog innebærer å være seg bevisst sin makt, og å utøve denne til det beste for eleven (Løgstrup 1979). Befring og Moen (2017) viser til en modell kalt «den forløsende pedagogikk», som fremmer kvalitetsutviklende faktorer for å realisere god opplæring og skolelivskvalitet. Lærings- og livskompetanse er et mål som omhandler basale ferdighets- og funksjonskompetanse. Respekt og mangfold er et annet mål som setter fokus på det eleven kan, vet og vil, og legger vekt på at opplæringen imøtekommer et bredt spekter av evner, erfaringer, interesser, talent og særlige behov. Mestring som pedagogisk nøkkel fremhevet og i denne modellen og omhandler det å bygge på det basale, pedagogiske prinsippet om at god læring gir vilkår for mer læring, og at mestring gir vilkår for mer mestring. Oppmuntring og anerkjennelse løftes frem som vesentlig, hvor oppmuntring i denne sammenheng betyr å vekke positiv energi ved å sette fokus på det løfterike. Opplevelsen av å bli anerkjent og verdsatt er viktig for en positiv selvoppfatning og for inkludering i fellesskap, og er en grunnleggende kvalitet ved en god lærer (Befring & Moen 2017:89). Opplevelsen av å bli anerkjent og verdsatt kom frem ved gjentatte datafunn og har således i seg selv vært interessant som datagrunnlag.

2.4 Læreren som relasjonsskaper

People don't care how much you know until they know how much you care.
-Theodor Roosevelt -

Teoretisk rammeverk

En god relasjon mellom lærer og elev er kjennetegnet av tillit, tiltro, motivasjon og fokus på hele menneske (Befring & Moen 2017: 94). Elever skal ha tillit til at læreren tror på det de sier, noe som er særlig viktig for elever som er belastet. Elevens selvopplevelse og selvforståelse er forankret i en gjensidig interaksjon med andre mennesker og vi lærer først og fremst i et sosialt fellesskap. Det er derfor viktig at læreren viser at han eller hun har tiltro til den enkelte eleven og bidrar til at elevene strekker seg mot realistiske mål. Sosial støtte og følelsen av tilhørighet er viktig for elevenes motivasjon. Motivasjonen kan defineres som det som forårsaker aktivitet hos et individ som holder aktiviteten vedlike og skaper mål og mening. Ved å kjenne den enkeltes motivasjon vil en i større grad ha mulighet til å bidra til at den kan bli en god drivkraft for elevens innsats, samtidig som motivasjon må bygge på realistiske forventninger. Med fokus på hele mennesket, vil en voksen i skolen kunne få en helhetsforståelse av elevene i videregående skole. Det stilles høye krav til lærerens kompetanse og spesielt i møte med elever med ulike former for relasjons- og samhandlingsproblemer. Her er det sentralt at læreren makter å skape tillit og trygghet og evner å se hele mennesket (Befring & Moen 2017:97). For å sykeliggjøre hvilket mangfold av kompetanse og mellommenneskelige faktorer en god lærer bør inneha, for å kunne lykkes med elever i faresonen, vil jeg vise til en undersøkelse foretatt av Nordenbo (2008) der «*relasjonskompetanse, regelledelseskompetanse og didaktisk kompetanse*» fremgår som grunnleggende egenskaper i en god lærer (Nordenbo, 2008). I rapporten «Frafall i fagopplæringen – slik yrkesfaglærere ser det» (2009) vises det til som en betydelig faktor for å lykkes i videregående opplæring, at relasjon mellom elev og lærer er god. Særdeles viktig er kontaktlærers rolle også i forhold til skole-hjem samarbeid. Lærerens relasjon til eleven er en faktor som ifølge Skaalvik (2009) har stor betydning, og det er relevant å se nærmere på hvordan elev- lærerrelasjon kan påvirke elevs motivasjon i skolehverdagen. Det kan se ut til å være en reell årsak til at elever som vurderer å avslutte skolen, endrer mening og motiveres til å fortsette. Forskning viser til elev-lærerrelasjon som svært betydningsfullt for elevens utvikling og mestring i skolehverdagen (Skaalvik, 2009). Et av forskningsspørsmålene er hvilke forhold i skolen som i særlig grad hadde betydning, hvor informantene i stor grad trakk frem relasjon til lærer, og klasseledelsen en lærer utøvde, som betydningsfull. At en lærer har styring i klasserommet og opptrer som en trygg voksen, ble av informantene fremmet som en forutsetning for å skape en god relasjon, og derfor av vesentlig betydning og viktig kontekst i studiet.

2.4.1 Læringsmiljø

Ett av forskningsspørsmålene omhandler hvilke forhold på skolen og i skolehverdagen som gjorde det lettere for informantene å fortsette på skolen, og som videre hadde betydning for at de lyktes i å fullføre videregående skole. Elevene var selv en viktig del av læringsmiljøet og lærerens rolle blir ansett som betydningsfull. *«Læringsmiljø kan defineres som de miljømessige faktorene i skolen som har hatt betydning for elevenes sosiale og faglige læring, samt deres generelle situasjon i skolehverdagen»* (Karlsdottir & Hyberntsen, 2013:288). Et godt læringsmiljø vil for den enkelte elev være et sted der de opplever tilhørighet, meningsfullhet og trivsel. Tilhørighet til klassen eller fellesskapet er en avgjørende faktor for at læringsmiljøet skal oppleves som godt av den enkelte (Befring & Moen, 2017). Miljøet i klassen og lærerens klasseledelse, samt relasjon mellom elevene og mellom elev og lærer var de temaene som oftest kom opp i fokusgruppeintervjuet, og vil bli grundig fremhevet senere i oppgaven. Klassemiljøet anses som grunnlaget for etablering av relasjoner og relasjonsbyggende arbeid i skolen, og kan fremmes som et konstruktivt bidrag i arbeid for å redusere frafall i videregående skole. Et hensiktsmessig læringsmiljø bærer preg av gode betingelser for både faglig og sosial læring, og viser til viktigheten i lærerens evne til å skape et positivt klima og læringsmiljø, med god arbeidsro og i tillegg evne å motivere elevene til en god arbeidsinnsats (Overland & Nordahl, 2013:118). Læringsmiljø anses også som vesentlig for å forebygge og å redusere frafall i videregående skole, og er av samme grunn vektlagt i denne forskningen.

Et sitat som er av betydning i forhold inntrykkene fra informantene, er det Olsen & Traavik (2010) skriver om teori og tiltak knyttet til hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge:

«Det er viktigere å ha kompetanse på å reise seg igjen, enn på det å lykkes.»

Marco Elsafadi

Teoretisk rammeverk

3 Forskningsdesign og metodiske refleksjoner

Dette kapitlet omhandler forskningsdesign og metode, analyse og tolking av data.

Forskningsdesign fremstiller hvordan en legger opp forskningsoppgaven med et vitenskapsteoretisk ståsted, valg av forskningsmetoder, utvelgelse av informanter og problemstilling. Valg foretatt både før og underveis i prosessen.

«Metode er læren om å samle inn, organisere, bearbeide, analysere og tolke sosiale fakta på en så systematisk måte at andre kan kikke oss i kortene» (Halvorsen, 1989:15). Litteraturen skiller i stor grad mellom kvalitativ og kvantitativ metode, hvor jeg har valgt å benytte meg av kvalitativ metode. Jeg har likevel foretatt en spørreundersøkelse der hensikten var å velge ut informanter med relevant for forståelse tilpasset dette studiet. Derfor vurderes tidligere elever med spørsmål som blir presentert, på en felles lukket side i sosiale medier, dette for å skaffe informanter som overveide å avslutte videregående skole, men som endret sin beslutning. Ved å få svar på om de vurderte å slutte, men likevel fortsatte, kunne jeg videre i intervjuet gå i dybden av deres vurderinger som ble vurdert som formålstjenlige for å besvare utgangspunktet i problemstillingen. Da interessen og valg av tema er knyttet til hva tidligere elever i videregående skole trekker frem som årsaker til at de valgte å fortsette på skolen. I kvalitative intervju går en mer i dybden av datamaterialet, noe som gjenspeiler en mer teoretisk generalisering. Færre informanter og større fleksibilitet innebærer at en kan endre metodisk opplegg underveis, og finne nye innfallsvinkler. En kan observere samhandling og utviklingen, og utforske dynamiske prosesser i større grad og dernest utvikle og danne seg et helhetsbilde. Det er en mykere fremgangsmåte, i den grad hvor en kan spørre mer rundt et tema, som ikke lar seg tallfeste og måle (Grønmo, 2011).

Samfunnsvitenskapen bygger, ifølge Grønmo (2011), på systematisk forskning av ulike forhold i samfunnet, slik som årsaken til frafallsutfordringer i videregående skole, eller årsakssammenhenger knyttet til forebygging av frafall (Grønmo 2011). Ut ifra et vitenskapsteoretisk perspektiv er det ulike syn på hva vitenskapelig kunnskap, er og hvilken metode en bør anvende for å produsere god kunnskap. Det viktigste prinsippet er at vitenskapelig kunnskap formes ved at en søker sannhet og gyldighet om hva som fungerer, «det er et ontologisk prinsipp» (Grønmo, 2011:17). En kan spørre seg hva som er den mest hensiktsmessige metoden. «Generelt sett er metode en planmessig fremgangsmåte for å nå et bestemt mål» (Grønmo 2011:26). Når det gjelder samfunnsforskning fremmer Kvale og Brinkmann (2014) eksempler på samfunnsforskning som gir uttrykk for en antimetodisk

tilnærming til samfunnsforskning (Kvale & Brinkmann, 2014:99). Begrunnelsen for en slik tilnærming legges til begrensningene metoden ofte medfører i forskningssammenheng. Og Kvale og Brinkmann (2013) skriver «*de personlige ferdighetene og den respekt som er nødvendig for å praktisere det kvalitative forskningsintervjuet på en kompetent måte, kan ikke reduseres til metodologiske regler*» (Kvale & Brinkmann, 2014:101). Hvordan en utvikler kunnskap, og hvilke redskaper en benytter for å samle inn den informasjon en søker etter, samt hvordan en utvikler kunnskap om de sosiale fenomener som studeres, har stor betydning. Intensjonen er at en kan utvikle en teoretisk forståelse av kunnskapen som produseres. I hovedsak handler derfor vitenskapsteori om å kartlegge og analysere eller tolke metoder og arbeidsmåter, roller og resultater i samfunnet. Det vil alltid være en viss usikkerhet og uenighet om hva som er sant, og en forsker må derfor være kritisk til sin forskning, så vel som annen forskning og teori. Grønmo (2011) hevder at det innenfor vitenskapsteoretiske hovedretninger finnes positivisme, som har sitt utspring i naturvitenskapen og humanisme.

I naturvitenskapelig forskning legges det hovedvekt på tall og statistikk. Humanisme er nærmest det motsatte av naturvitenskapen og styres i sterkere grad av fortolkning, empiri og medmenneskelig aspekt. I en slik sammenheng blir det viktig å skille mellom deskriptiv og normativ vitenskapsteori. Deskriptiv vitenskapsteori beskriver i større grad hvordan ting har vært eller er, uavhengig om vitenskapen er god eller dårlig. Mens en innenfor normativ vitenskapsteori søker etter om påstander eller tolkninger er sanne. En utarbeider i sterkere grad arbeidsmåter for vitenskapelig aktivitet (Grønmo, 2011). Det er formålstjenlig å bygge denne masteroppgaven på en deskriptiv vitenskapelig teori, sett i lys av dette forskningsprosjektets formål, hvor jeg søker etter tidligere elevers erfaringer knyttet til temaet *fracfall i videregående skole*.

Jeg har valgt forskningsdesignet fenomenologi. Vitenskapsteoretisk kan en si at oppgaven har et fenomenologisk perspektiv. Kvale og Brinkmann (2014) beskriver fenomenologi som å innhente beskrivelser av personenes livsverden og forstå betydningen av den.

Fenomenologisk perspektiv er også aktuelt når en vil forbedre praksis ut fra de felles erfaringer som deles (Cresswell, 2013) noe som er årsaken til valg av fokusgruppeintervju. En fenomenologisk tilnærming betyr «*å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av, et fenomen*» (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2008:80). Fenomenet i mitt forskningsprosjekt er fracfall i videregående skole. Metodisk har jeg benyttet *grounded teori*, og mener det er rom for fenomenologien da det henger sammen, og med, *grounded teori*

ved den kodingen og kategorisering som foregår når en leter etter fenomener i informantenes utsagn og navngir disse i ulike kategorier.

For meg som uerfaren i forskningssammenheng har det vært krevende og tidvis forvirrende å sette meg inn i metodisk litteratur. Det er ulike synspunkter og tolkninger til hvordan en kan utøve forskning på en forsvarlig måte. Ønsket om å forstå forskjeller, for så å kunne treffe de riktige beslutningene for dette prosjektet, har vært lærerik og jeg har foretatt valg på bakgrunn problemstillingen og av teori og veiledning. Først besluttet jeg en kvalitativ metode, av induktiv og deduktiv karakter for så å velge intervjuform og valg av analyse inspirert av grounded teori.

3.1 Tilnærming til feltet

Enhver forskningsprosess har elementer fra deduktiv og induktiv tilnærming. Om denne forskningsprosessen kan sies å være det ene eller det andre handler mer om hvorvidt tyngdepunktet av induktivitet eller deduktivitet er på den ene eller andre siden av midtpunktet av ytterlighetene deduktiv og induktiv tilnærming (Malterud, 2011). Jeg har i all hovedsak en induktiv tilnærming til feltet men det kan likevel inneholde elementer av deduktiv tilnærming, særlig i arbeidet med datainnsamlingen og analysen. Grounded teori som metodisk rammeverktøy, er hovedårsaken til det. Det tillot at jeg kunne kontakte informantene underveis i prosessen for nye individuelle intervjuer, for å få ytterligere informasjon eller utdypende svar. Studiet søker et kvalitativt dypdykk inn i årsaken til at elever valgte å fortsette på videregående skole etter å ha bestemt seg for å avslutte, og hvorvidt sosiale relasjoner var en avgjørende faktor for valget.

3.1.1 Grounded teori

Grounded teori er godt egnet i forskning der temaet dreier seg om sosiale relasjoner og prosesser som dette studiet jo gjør (Granskaar & Høglund-Nielsen, 2008). Metoden er også velegnet når forskning på felt hvor det fra før finnes lite forskning skal gjennomføres (Charmaz, 2006; Granskaar og Høglund-Nielsen, 2008). Årsaken til det er at grounded teori ikke forutsetter at metoden skal være bestemt før datainnsamling, men gir rom for at metoden kan endres underveis i tråd med hva forsker anser som hensiktsmessig for å belyse problemfeltet (Charmaz, 2006). Dette er årsaken til at grounded teori er valgt som rammeverktøy for denne oppgaven. Grounded teori betegnes eller omtales på ulike måter- som en metodologi, en metode, men også som et resultat fra en studie med grounded teori

design. Den kjennetegnes av en bevisst åpenhet hos forskeren. Forskere vet ikke på forhånd hva som er hovedanliggende for den aktuelle målgruppen i studiet, eller hvordan dette håndteres. Forskeren har tillit til at gjennom de data som samles inn, vil det som er vesentlig for deltagerne fremtre. Derfor skal forskeren være bevisst på at tidligere teorier, antagelser og erfaringer ikke skal være styrende for forskningen, men heller prøve å være så åpen som mulig for hva som foreligger i disse dataene. Grounded teori er en metode som er særlig anvendt ved kvalitative undersøkelser i ulike vitenskapsgrener (Hjälmhult, Giske & Satinovic, 2014). Det som er vurdert i dette prosjektet er hvilke argumenter eller momenter informantene fremhevet som betydningsfulle for at de valgte å fortsette skolen. Derfor vil inspirasjon fra grounded teori være en konstruktiv måte å analysere datamaterialet. Datamaterialet utvikles i grounded teori gjennom koding og kategorisering av det transkriberte materialet. Stern og Porr (2011) fremhever at «Grounded theory is not a way of doing but a way of thinking» (Stern & Porr, 2011:27).

3.1.2 Koding og kategorisering

Ifølge Stenbergs doktorgradsavhandling (2006), er koding bindeleddet mellom data og teori (Stenberg, 2006:57). Koden omformer de underliggende mønster som vi kan finne i empiriske indikatorer til begrep. Når vi genererer teori fra data ved å utvikle hypotetiske relasjoner mellom koder som er generert fra data som indikatorer, «oppdager» vi en empiribasert teori. Teorien kan for eksempel vise seg som hypotetiske sammenhenger mellom koder eller kategorier. Kodingen hjelper forskere med å forlate det empiriske nivå gjennom å bryte opp data, gruppere det i koder og så sette de sammen på teoretisk nivå. På den måten overskrider den empiriske naturen i data, og kan begrepsmessig gjøre rede for prosessen som forskeren ser i sin data, på en teoretisk sensitiv måte. Det er dette som Glaser (1978) betegner som teorigenerering. Stenberg (2006) forstår det som å skrive om empiriske sammenhenger på teoretisk nivå (Stenberg 2006:86). Stenberg (2006) refererer videre til Glaser (1978), der koder betegnes som byggeblokker til teoriutvikling. Det er hovedsakelig to typer koder å generere, *substantiv* koder og *teoretiske* koder. Substantiv koder begrepsfester den empiriske substans på feltet for studiet. Teoretiske koder begrepsfester hvordan de substantive kodene hypotetisk kan relatere til hverandre og integreres i teorien som vokser frem (Stenberg, 2006). Denne prosessen fremvises i neste avsnitt og utdypes i neste kapittel.

Fra fokusgruppeintervjuet i mitt arbeid, har jeg et eksempel på to substantive koder fra tidlig i arbeidet, *trivsel* og *struktur*. Teoretisk kan de kodes som en hypotese om prinsipper for

relasjonsbygging. Det kan være hvordan læreren eller skolen jobber for å fremme eller øke trivsel i klasserommet og på skolen. En annen substantiv kode i denne konteksten kan være hjemmesituasjon, som gir den teoretiske koden: «utsatte elever bør ha en strukturert oppfølging i forhold til samarbeid mellom skole og hjem», hvilken struktur skolen har for å etablere og fremme trivsel eller godt samarbeid mellom skole og hjem.

Disse hypotesene følges da opp med teoretisk utbygging, ved å sammenligne med data fra andre informanter. Det er også rom for å trekke inn tidligere forskning eller teorier som kan utdype og utvide den voksende teori. Substantiv koder er altså utviklet ved hjelp av åpen koding som etterhvert går over til selektiv koding (Stenberg, 2006: 86-87). Målet for forskeren er å generere ett sett av kategorier og deres egenskaper som passer, fungerer og er relevant for integrering i teorien. For å oppnå disse målene starter forskere med åpen koding som kan kategoriseres som den første forsøksvise kodingen. Nye kategorier oppstår og nye hendelser og svar sammenlignes med eksisterende kategorier. Åpen koding og teoretisk utprøving synliggjør hvilken retning studien tar, før forskeren blir selektiv og velger ut et hovedproblem som det kodes i forhold til. Dette valget kan foretas når det er en tydelig sammenheng og relevans mellom data og koder (Stenberg, 2006:87). Ved bruk av grounded teori er det momenter fra åpen koding og teoretisk utprøving i utviklingen av datamaterialet, så vel som i dannelsen av ulike koder og kategorier i denne oppgaven.

3.2 Utvelgelse av informanter

Utvalget til forskningsoppgaven består av tidligere elever på videregående skole som vurderte å avslutte skolen, men som endret avgjørelse. Målet med utvelgelsen av informanter var å få informanter som hadde informasjon som kunne belyse temaet i masterprosjektet, og jeg kunne derfor ikke ha et tilfeldig utvalg. Hensikten med forskningsprosjektet er å finne ut hva informantene har opplevd som avgjørende i valget om å likevel fortsette i skolen, og innvirkningene av sosiale relasjoner i den sammenheng. For å skaffe informanter med gitt forutsetning og riktig kontekstuell forutsetning, startet undersøkelsen med et spørreskjema. Spørreskjema forbindes ofte med kvantitativ metode. Hensikten og styrken ved å begynne på denne måten er å kartlegge mulige informanter som jeg kan ta et utvalg ifra senere i prosessen. Ved bruk av spørreskjema kan en undersøke «utbredelse av fenomener», hvor mange som har spesielle kjennetegn, eller særtrekk med fenomener, som i dette tilfelle frafall og sosiale relasjoners betydning for gjennomføring av videregående skole. Det er av interesse å se om det er flere med samme forståelser og argumentasjon, noe som kan belyses i fokusgruppe. Spørreskjemaene var enkelt formulert med to spørsmål, med ja eller nei som svaralternativer. Det første spørsmålet var om de hadde planlagt å avslutte videregående skole, men deretter ombestemte seg, og det andre spørsmålet var om de ønsket å delta på et gruppeintervju. Ved bruk av spørreskjema ønsker jeg ikke å finne ut av *utbredelsen* eller *hvor mange* som har vurdert å avslutte skolegangen, men jeg ønsket å få informanter med den ganske så generelle egenskap som kontekstuelle forutsetning for dette studiet.

Fokusgruppeintervju kan videre kartlegge *i hvilken grad* noen tenker likt eller ulikt ifht. mine forskningsspørsmål. Dette ser jeg på som viktig i mitt masterprosjekt, for å se om det kan være sammenfallende argumentasjon eller motivasjon for å fortsette på skolen. En fordel med fokusgruppeintervju er at den i sterkere grad kan synliggjøre den sosiale interaksjon, og det sosiale samspillet kan generere kunnskap som et resultat av å være i en gruppe. Litteratur om fokusgruppeintervjuer rapporterer om vellykkede grupper på så vel tre-fire deltakere som ti-tolv (Halkier & Gjerpe, 2010). I fokusgruppen trenger jeg et knippe informanter hvor jeg håpet på åtte stk., men endte opp med fem informanter. Individuelle intervjuer ble i etterkant vurdert, da det kan gi informasjon som de tidligere elevene ikke ønsket å dele i plenum. I et slikt individuelt oppfølgingsintervju, vil det være mest hensiktsmessig å benytte halvstrukturert intervjuform. Det gir meg som forsker mulighet til å strukturere og planlegge intervjuet, samtidig som det åpner opp for innspill fra informanten og en dialog som kan gi uventet og annen informasjon enn jeg kunne forutse.

Det kunne være av interesse å velge ut informanter med svært like eller ulike syn på mine forskningsspørsmål, og eventuelt se om disse ulikheter/ likheter kan vise seg som en tendens eller mulig løsning på forskningsspørsmålene, men det ble ikke vektlagt. Spørsmålet om hvem forskeren, i dette tilfell meg selv, skal få informasjon fra, innebærer å definere det utvalget undersøkelsen baserer seg på (Thagaard, 2013). Kvalitative studier baserer seg på strategiske utvalg, det vil si at vi velger deltakere som har egenskaper eller kvalifikasjoner som er strategiske i forhold til problemstillingen og undersøkelsens teoretiske perspektiver (Thagaard, 2013:60). Det var ti personer som svarte på forespørselen, og i etterkant av spørreundersøkelse foretok jeg en utvelgelse av åtte informanter. Elevene som etter spørreskjema ble valgt ut, ble invitert til et fokusgruppeintervju. Av de åtte personene som ble invitert til å delta, var det fem som stilte på intervjuet. Tilfeldigheter gjorde at det var tre jenter og to gutter. Kjønn er et ofte belyst tema knyttet til frafall i videregående skole, men som nevnt i avgrensningen, ikke ytterligere diskutert i min studie.

«Feltkunnskap og teoretisk bakgrunn er viktig forutsetning for å samle data fra relevante kilder» (Malterud, 2011:56). Min bakgrunn som lærer og terapeut, og min kjennskap til mulige konsekvenser av temaet i oppgaven, mener jeg har bidratt til å få representative utvalg av respondenter for å drøfte problemstillingen.

3.2.1 Intervju, utvelgelse og datainnsamling

Å velge kvalitativ metode i dette prosjektet innebærer videre å ta stilling til datainnsamlingsmetode. Forskningsarbeidet er utført ved intervju av tidligere elever som hadde positive erfaringer i møte med skolen de gikk på, da de planla å slutte på skolen. Metoden er valgt for å belyse temaet i masteroppgaven på best mulig måte. Etter å ha klargjort formålet med masterprosjektet, ble nødvendig kunnskap om temaet ervervet i form av tidligere forskning og ulik teori, dernest ble ulike metoder vurdert og til sist fant at intervjusjangeren fokusgruppe ville være en hensiktsmessig måte å innhente informasjon. Da dette viste seg å ikke være tilstrekkelig, foretok jeg to individuelle semistrukturerte intervjuer. Begge sjangrene er verken åpne eller lukket. Det kan være en løs og fast struktur, en kan ha enkelte konkrete spørsmål og svarene kan være både standardisert og åpne. Det kjennetegnes ved at det er en balanse mellom løs og fast struktur (Grønmo, 2011).

Intervju er, som sagt, den mest hensiktsmessige metoden til dette studie. Intervju er særlig brukbart fordi menneskers erfaring og oppfatning kommer godt frem og informanten selv har

innflytelse på hva som tas opp i intervjuet, og i et intervju kan en gå «*dypere enn den spontane meningsutvekslingen som finner sted i den hverdagslige samtale, og blir en varsom spørre- og lytte tilnærming som har til hensikt å frembringe grundig utprøvet kunnskap*» (Kvale & Brinkmann, 2014:21). I tillegg er sosiale fenomener komplekse, og det kvalitative intervjuet muliggjør å få frem kompleksitet og nyanser (Johannessen m.fl. 2008). Likeledes har informanter gjennom intervju anledning til å rekonstruere hendelser, noe som ikke er mulig å gjøre ved hjelp av observasjon eller strukturerte spørreskjema. Thagaard (2013) mener intervju som metode er basert på et subjekt- subjekt forhold mellom forsker og informant. Det innebærer en forståelse av at begge partene påvirker forskningsprosessen, og konstruerer data i et samspill. Kvale og Brinkmann (2014) beskriver intervju som en interaksjon mellom forsker og informant, og mener at det er interaksjon i intervjuet som skaper kunnskap. Denne tilnærmingen kalles et konstruktivistisk perspektiv. Samtale er et godt utgangspunkt for å skaffe seg kjennskap til hvordan individer tenker, føler og opplever sosiale fenomener (Thagaard, 2013). Vi finner to hovedformer for intervju: informantintervju og respondentintervju. Informantintervju gjennomføres i de tilfellene der forskeren er avhengig av å intervju personer som har kjennskap til de hendelser eller områder som skal undersøkes. Ved denne formen for intervju er forskeren i hovedsak interessert i informantens kunnskaper, og i fakta som kan underbygge andre fortolkninger av situasjonen. Respondentintervju er en teknikk som brukes for å få kunnskap om personlige følelser, oppfatninger og hensikter hos de personer som intervjues (Kvarv, 2014:139). Da jeg ønsker å få svar på og kunnskap om personlige oppfatninger, er det naturlig å velge respondentintervju. Jeg vurderte videre en halvstrukturert intervjutilnærming som hensiktsmessig i fokusgruppe. I forskningssammenheng skiller intervju seg fra en vanlig samtale på det vis at det er en klar hensikt og en viss struktur i intervjuet. Intervju går gjerne dypere inn i meningen enn i en meningsutveksling i en vanlig samtale. Det stiller krav til forskers kunnskap, av både intervju og metodisk karakter samt om det feltet intervjuet omhandler (Kvale & Brinkmann, 2014). Sosiale relasjoner er tema i denne studien, og også under intervjuene. Kvale og Brinkmann (2014) trekker sosiale relasjoner frem som viktig i gjennomføring av et godt kvalitativt intervju. Det hevdes at den sosiale relasjon som oppstår mellom intervjuobjekt og intervjuer må bære preg av respekt og trygghet. En avgjørende faktor er respekt for informantens integritet, og som jeg vil forsøke å opprettholde i både fokusgruppeintervjuet, samt i de individuelle intervjuene..

3.2.2 Fokusgruppeintervjuet

Mens akademiske intervju generelt har foregått mellom to personer, benytter en seg i dag i stigende grad av fokusgruppeintervju. Samfunnsforskere brukte gruppeintervju i 1920-årene, men utbredt anvendelse av gruppeintervju har først funnet sted etter 1950, da forskere utviklet det de kaller fokusgruppeintervjuer, til undersøkelse av forbrukermotiv og varepreferanser. I dag er fokusgrupper dominerende i forbruksforskning og benyttes til mange formål, fra reklamekampanjer for frokostprodukter, til markedsføring av politikere. De brukes dessuten på en lang rekke områder, for eksempel i helsepropaganda og ved sosiale programmer, og på 1980-tallet gjorde den sitt inntog i den akademiske samfunnsforskningen. En fokusgruppe består som regel av seks til ti personer og ledes av en moderator (Chrozanowska, 2002). Men, som nevnt tidligere, har nyere litteratur beskrevet god effekt med et antall bestående av langt færre deltakere. Fokusgruppeintervju er en ressursbesparende metode for å samle data fra flere personer, det er semistrukturerte gruppediskusjoner med et mindre utvalg av populasjon. Et trygt gruppemiljø og åpenhet i gruppen er vesentlig for å skape en fri diskusjon mellom medlemmene. Dataskaping skjer konsentrert ved at flere personer sammenligner erfaringer og tolkninger under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2014). På den andre side kan det være praktisk vanskelig å finne tidspunkt hvor alle gruppedlemmene kan møtes. Noe som viste seg som utfordrende i dette prosjektet. Det ble planlagt flere møter før vi lyktes i å finne tidspunkt der alle kunne stille. Intervjuet, eller møtet, kjennetegnes av en ikke-styrende intervju stil, der det først og fremst er viktig å få frem mange forskjellige synspunkter om emnet som er i fokus for gruppen. Jeg valgte å ikke ha en assisterende moderator, betinget av argumentasjon i gruppens størrelse, ikke særlig sensitivitet knyttet til tema, og forskers brede erfaring med gruppeintervju. En svakhet ved det valget, er at en assisterende mentor kunne bidratt til å gjøre notater, observasjoner av kroppsspråk eller sikre at lydopptaker virket. Moderatoren har som oppgave å skape en velvillig og åpen atmosfære, der en kan uttrykke personlige og motstridende synspunkter på emnet som er i fokus. Gruppespillet reduserer imidlertid moderatorens kontroll over intervjuetforløpet, og det livlige spillet kan medføre at intervjuetutskriftene får et noe kaotisk preg (Kvale & Brinkmann, 2014:161-162). Moderatoren har i gruppeintervju en større grad av styring, og samtalen i mellom gruppedlemmene vektlegges mindre enn i fokusgruppeintervju. Selv om jeg ikke benyttet meg av en gruppemoderator, klarte jeg som forsker å skape denne åpne og velvillige atmosfæren, samtidig som jeg hadde kontroll over intervjuforløpet til enhver tid. På en måte fungerte jeg som både gruppemoderator og forsker i dette intervjuet.

Forskningsdesign og metodiske refleksjoner

Fokusgruppe ble valgt da det i større grad enn et vanlig gruppeintervju er selvgående og uforstyrret. Det er av vesentlig betydning at fokusgruppen har en felles bakgrunn som danner fokuset under intervjuet. Styrken med fokusgruppeintervju i forhold til et gruppeintervju er og den mellommenneskelige innflytelsen og settingen eller omgivelsene som gir rom for å gå i dybden på spørsmålene som stilles. Derfor vil det være vesentlig å ha nokså få spørsmål eller god tid slik at en interaktiv gruppeprosess kan fremmes, noe som jeg lyktes med å få til.

Som forsker ønsket jeg å forstå deltakernes tenkning på deres premisser, og valgte derfor en løs struktur med fokus på deltakernes egen styring av samtalen, uten en moderator. Svakheter med en løs struktur kan være dersom enkelte av deltakerne er mer dominante, og det skapes en ulikhet i meningsutvekslingen eller maktforholdet i gruppen. *«Fokusgruppen har ikke til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å få frem forskjellige synspunkter på saken. Fokusgruppeintervjuet er velegnet til explorativ undersøkelse på et nytt område, ettersom den livlige, kollektive ordvekslingen kan bringe frem flere spontane eksplosiver og spontane synspunkter enn når man bruker individuelle og ofte mer kollektive intervju. Når det dreier seg om følsomme, tabubelagte temaer, kan gruppesamspillet i noen tilfeller gjøre det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige»* (Kvale & Brinkmann, 2014:161-162). Ved et mer tradisjonelt gruppeintervju ville samtalen i større grad gått mellom informantene og forskeren, mens dette fokusgruppeintervjuet hadde som mål å få en dialog mellom de ulike informantene (Kvale & Brinkmann, 2014).

Fokusgruppeintervjuet ble gjennomført på et grupperom på et nøytralt sted for alle informantene og forsker. Det var et varmt hyggelig rom, hvor jeg satte frem et bord med kaffe, mineralvann og en god kake. Den samme kaken ble servert til informantene da de avsluttet større prosjekter da de gikk på videregående skole og ved skoleavslutninger, og kaken ble dermed grobunn til en hyggelig samtale og mimring tilbake i tid. Kaken ble vurdert som en hyggelig innfallsvinkel for å fremme positivitet, lukt og stemning til temaets kjerne, nemlig positive og virkningsfulle forhold som gjorde at nettopp disse informantene valgte å fortsette sitt videregående skoleløp. Kaken ble kjent igjen og utsagn som *«husker dere den dagen gangen da...»* og *«jeg var så overrasket over at jeg klarte å avslutte skolen og fikk feire med kake...»* og *«føles ut som det var i går...»*. Dette skapte umiddelbart et fellesskap og et fokus tilbake til ønsket kontekst. Stolene vi satt på under intervjuet, var myke og behagelige og plassert i en sirkel. Det var ettermiddagstid, og den aller mørkeste mørketid i kalde nord.

Forskningsdesign og metodiske refleksjoner

Majoriteten i gruppen var småbarnsforeldre og det ble uttalt at det var et privilegium å få noen timer fri fra en hektisk hverdag. Jeg hadde plassert ut mange tente stearinlys på gulvet foran oss og stemningen virket rolig, avslappende, positiv og gledelig. Informantene var godt kjent med intervjuguiden, da de vel en uke i forkant fikk den tilsendt. Jeg valgte likevel å delvis gjennomgå intervjuguiden, der jeg innledningsvis informerte om prosjektet og hvilken samfunnsmessig relevans temaet har, bakgrunn og formålet samt påså at det ble synliggjort at jeg var ute etter positive virkemidler for å forebygge frafall i videregående skole. Videre takket jeg for deres deltakelse, informerte om taushetsplikt, transkriberingsmetode og informantenes tilgang på transkribert materiale og anonymitet. Til sist presenterte jeg problemstillingen og de ulike spørsmålene, som en innledning til intervjuet.

Det ble presentert noen spilleregler for møtet, som viktigheten i å tillate og tåle stillhet, for å fremme refleksjon og ettertanke etter uttalelser, og en bevissthet knyttet til turtaking, samt viktigheten i at samtalen i hovedsak var med, og til, hverandre, fremfor til meg som intervjuer og forsker. Det ble viktig å formidle spørsmålene tydelig samt å avklare eventuelle undringer eller misforståelser. For å fremme ønsket samtalestruktur, var jeg bevisst på eget kroppsspråk, hvor jeg eksempelvis, i tilfeller der informantene i for stor grad snakket til meg, valgte å se ned og notere i notatboken, i håp om å stimulere til dialog informantene imellom. Jeg så det som vesentlig å ikke intuitivt tolke utsagn, og gjentok derfor sentrale begreper og utsagn som kom frem. For å forsikre meg om riktig forståelse oppfordret jeg informantene til å utdype eller forklare nærmere hva de mente eller la i uttalelser. Ved at jeg som forsker også styrte, og forsikret riktig forståelse, kunne det på den ene side begrense samtalen informantene imellom og på den andre side innhente fyldig data på temaet i fokusgruppeintervjuet.

Dynamikken i fokusgruppen var god, samspillet var spontant, og det virket til at det var voksne, trygge deltakere som ikke i for stor grad lot seg affisere av mine innspill.

Gruppedynamikken og interaksjon mellom deltakerne ble vurdert som konstruktiv. Tross en tilfredsstillende gruppedynamikk og interaksjon, var det likevel tilfeller der jeg var i tvil på om enkelte i gruppen dominerte samtalen mer enn andre. Jeg observerte at to av deltakerne som regel besvarte spørsmålene før de andre. De samme to var svært inkluderende og kom en rekke ganger med oppfølgingsspørsmål, som «hva mente du med det», «kan du si noe mere om det» osv. De påtok seg en lederrolle under intervjuet, og denne rollen oppfattet jeg som positiv og inkluderende. Likevel gjorde denne maktbalansen meg usikker på om den hierarkiske rangordningen mellom informantene kunne være skjult for meg, og derfor ikke

mulig å oppdage i denne konteksten, noe som kan være en svakhet med fokusgruppeintervju. Forøvrig hadde jeg etter å ha ønsket velkommen og forsikret meg om en felles forståelse av temaet og intervjuets formål, likeledes oppfordret deltakerne til å snakke med hverandre fremfor å snakke med meg som forsker og moderator.

Jeg valgte, som nevnt, å samle kvalitative data fra en gruppe på fem personer. Litteratur om fokusgruppeintervjuer er sprikende hva antall informanter i fokusgruppen angår, alt fra tre til ti deltakere. Jeg forsøkte å få åtte personer til intervjuet, men da kun fem stilte valgte jeg likevel å gjennomføre. Temaet ble gitt på forhånd slik at informantene hadde anledning til å tenke over temaet i forkant, hensikten med det var også for å få en god gruppediskusjon preget av refleksjon, erfaringsutveksling, synspunkter og holdninger til fenomenet frafall i videregående skole. Det er en sterk grad av brukermedvirkning i et fokusgruppeintervju. Jeg forsøkte å stimulere til en god dialog mellom informantene, en dialog om temaet i fokus og der det ble gitt rom og tid til å gå i dybden på enkelte temaer informantene anså som viktige grunner eller faktorer i det å fortsette skolen de en gang ønsket å avslutte. Det var derfor viktig å stille spørsmål som gjorde det mulig å gå i dybden på temaet og stimulerte til utfyllende beskrivelser av informantenes oppfatning eller opplevelser de hadde i relasjon til temaet frafall i videregående skole.

Intervjuet lyktes i å utvikle kunnskap på bakgrunn av meningsdannelsen som oppsto som en konsekvens av gruppedynamikken og interaksjon. Det ble fortalt historier fra den gang da de gikk på skolen sammen, det var innspill som skapte latter og det var en god stemning under intervjuet. Informantene gis innflytelse og får en aktiv rolle om et tema de kjenner godt til, dette samsvarer med idealer fra en ideologi om empowerment og resiliens. Noe jeg vil komme mere inn på siden. Jeg opplevde likevel at noen av informantene i fokusgruppeintervjuet satt med mer interessant informasjon, og jeg ville finne mer ut hva dette gjaldt.

3.2.3 Individuelle intervju

Jeg kunne valgt å foreta ytterligere fokusgruppeintervjuer med de samme fem informantene, også kaldt flerstegsfokusgruppeintervju. Jeg valgte dette bort, og inviterte heller to av deltakerne fra fokusgruppeintervjuet, til individuelle intervju noen uker senere. Dette fordi jeg opplevde en mettetthet i det første fokusgruppeintervjuet, knyttet til besvarelsen av samtlige forskningsspørsmål. Det var i større grad ønskelig å innhente ytterligere informasjon fra kun

to av informantene om konkrete utsagn de presenterte under intervjuet. En av informantene fortalte om en historie som beskrev mobbing fra den tiden da informanten var elev på ungdomskolen, og en av de som mobbet kom i samme klasse på videregående. Informanten bodde på en barnevernsinstitusjon, noe som kan være en stigmatiserende og devaluerende faktor, og dette gjorde det hensiktsmessig å be om individuelt intervju, i fall informanten unnlot å dele informasjon relevant for problemstillingen på bakgrunn av konteksten fokusgruppeintervjuet fant sted. Jeg ønsket å snakke mer om hva som påvirket informantens valg om å fortsette i skolen, da de i utgangspunktet ønsket å avslutte skolen. Jeg ønsket å gå i dybden på temaet som kunne være relevant for min problemstilling. Fordelen med å snakke om sensitive temaer i en fokusgruppe kan være muligheten dette gir for en diskusjon om mulige måter å forhindre eller fremme ønskede løsninger, men intensjon i fokusgruppeintervju er som nemt ikke å komme frem til en konklusjon. Temaet mobbing har høy relevans, og jeg opplevde uttalelser fra to av informantene som omhandlet nettopp mobbing, erting og plaging. Disse uttalelsene skapte en nysgjerrighet hos meg som forsker. Uttalelsene ble vurdert som mulig sensitive, og av en personlig eller privat karakter. Derfor ugrei i forhold til etiske hensyn å diskutere ytterligere i en fokusgruppe. Dersom dette var et tema som kunne integreres og ha betydning for problemstillingen, ville det være viktig å identifisere på hvilken måte mobbing kan virke inn på frafallsproblematikk. Jeg bestemte meg likevel for å ikke gå i dybden på temaet mobbing under fokusgruppeintervjuet, ei eller tematikk som omhandlet det å ikke bo hjemme. Å diskutere dette i fokusgruppeintervjuet kunne absolutt være et tema med betydning for problemstillingen, med mulige interessante bidrag fra informantene. Det kunne skapt nyttige diskusjoner og identifisert interessant materiale for dette prosjektet. Jeg valgte imidlertid, med fokus på etikk om sensitivitet ovenfor informantene, og i større grad hensynet til enkeltindividene, å ta dette i de individuelle intervjuene. I tillegg ønsket jeg i større grad å forsikre meg om at de hadde gitt utfyllende svar og ikke var blitt hemmet av en eventuell gruppedynamikk som for meg var utilgjengelig.

Individuelle intervju vil ha en mer utdypende og forklarende tilnærming, og det vil kunne gi rom for å dele standpunkter og holdninger som ikke er sosialt aksepterte eller i tråd med hva gruppen mener. Jeg vil kunne gå i dybden av sensitive og mere intime temaer, holdninger og tanker rundt et fenomen, som i dette tilfelle drivkrefter til at informantene valgte å fortsette videregående skole. Der fokusgruppeintervjuet skaper kreativitet, minner hverandre på hendelser og interaksjon er viktig, kan en ikke regne med å få marginale synspunkter eller

meninger og erfaringer som er av personlig eller privat karakter. En mulig ulikhet i maktbalansen blant deltakere, var en av grunnene til at jeg valgte ytterligere intervju med to av informantene i etterkant. Fordelen med dette var å sikre tilstrekkelig utfyllende informasjon knyttet til å belyse fenomenet i min problemstilling, årsaken til at informantene, tross ønske om å avslutte, likevel valgte å fortsette skolegangen. De aktuelle informantene var i noe mindre grad bidragsytere til meningsutveksling i løpet av fokusgruppeintervjuet. De to informantene som ble valgt ut til individuelle intervju, kom likevel i løpet av fokusgruppeintervjuet med nyttig informasjon og historier, de var bidragsytere i gruppen, men jeg som forsker opplevde de to informantene som noe mer reservert i forhold til å dele av sine erfaringer, og av den grunn ønsket jeg å be om ytterligere informasjon i form individuelle kvalitative intervju.

I kvalitativ forskning kan en anvende individuelle intervju ved innhenting av data når man ønsker å opparbeide en bedre forståelse av hvorfor ting er som de er (Thagaard, 2013). Det finnes ulike former for slike intervju og jeg har valgt semistrukturerte intervju. Et semistrukturert intervju vil si at samtalen forskeren har med informanten verken er åpen eller at det anvendes et lukket spørreskjema (Kvale & Brinkmann, 2014). Intervjusjangeren, der jeg har benyttet fokusgruppeintervju og semistrukturert intervju, er begge halvstrukturete. Intervjuet gir derfor rom for oppfølgingsspørsmål samtidig som jeg på forhånd har forberedt spørsmål jeg ønsker å få svar på. Disse spørsmålene var like de spørsmålene i fokusgruppeintervjuet, dette for å få muligheten til å høre hva de aktuelle informantene reflekterte rundt disse spørsmålene i en setting der samtalen ikke foregår og gjennomføres i en gruppe. Motsetninger som vil påvirke intervjusjangerne, er at forskers relasjon til informantene har en større betydning i et semistrukturert individuelt intervju enn i et fokusgruppeintervju. Mens interaksjon og samspill informantene seg imellom har en mer relevant rolle i dette prosjektet, og at min rolle som forsker «er å være en profesjonell lytter» (Halkier & Gjerpe, 2010:56). Jeg var forberedt på at det i et en-til-en intervjusituasjon, der temaet til en viss grad kan forventes å omhandle sensitive temaer, eller der situasjoner eller refleksjoner fra en mulig vanskelig tid kan bli diskutert, i større grad kunne gi rom for å dele private tanker og opplevelser og at dette kunne oppleves som opprivende eller vanskelig for informantene. Jeg valgte derfor å møte informantene ansikt til ansikt. Intervjuene fant sted på et gruppe/ samtalerom, der det var mulighet for å snakke uforstyrret. Jeg hadde ut over dette like forberedelser til dette individuelle intervjuet, som til fokusgruppeintervjuet, med tanke på

å skape en trygg og god setting. Jeg valgte imidlertid å ikke servere annet enn mineralvann og te. Jeg har erfaring og kunnskap som terapeut og anså meg som skikket til å håndtere eventuelle emosjoner, og var derfor ikke forberedt på andre måter enn å ha liggende fremme tørkepapir, i fall informanten begynte å gråte. Jeg ville også være i stand til å tilby eller informere om muligheter for hjelp dersom informantene hadde ytterligere behov for bearbeidelse av eventuelle vanskelige opplevelser som kom frem under intervjuet.

3.2.4 Datainnsamling

Når en velger grounded teori som metode ventes det at forsker går igjennom analysearbeidet parallelt med datainnsamlingen (Charmaz, 2006). Umiddelbart etter intervjuene gjennomgikk jeg lydopptakene av materialet, noterte ned refleksjoner for så å starte transkriberingen og analysen. I grounded teori forklares analysen som prosess der en gjennomgår datamaterialet gjentatte ganger før en systematiserer og kategoriserer datamaterialet (Charmaz, 2006; Malterud, 2011). Inspirert av grounded teori valgte jeg samme prosess for dette studiet. I følge Malterud (2011), er hensikten med denne fremgangsmåten å skape et system i materialet, og å avdekke eller oppdage ulike elementer i datamaterialet som kan belyses videre i innhenting av data. Grounded teori som metode har denne fremgangsmåten som et grunnprinsipp. Data i denne forskningen ble innhentet fra informantene i fokusgruppeintervju og individuelle intervju. Dette var en strategisk utvalgt gruppe der det utfra en helhetlig ressursvurdering kunne forventes å få informasjon som kunne belyse problemstillingen. Datainnsamling ble målrettet gjort med bakgrunn i intervjuguiden. På bakgrunn av innsamlet data, startet søken etter teoretisk utvalg og tidligere forskning. Ifølge Glaser (1998), brukes dette teoretisk utvalg for å sjekke og berike kategorier og deres egenskaper som er utviklet i det begrepsmessige rammeverk du har kommet frem til (Glaser). Empirisk datainnsamling ved grounded teori skal være systematisk og i startfasen, åpen, uten forhåndsbestemte ideer om hvilke data som behøves. Det finnes likevel lite konkrete anbefalinger om hvordan datainnsamling skal foregå- enten det er gjennom intervju, observasjoner eller dokumenter (Glaser & Strauss, 1967; Glaser, 1978;1998).

Glaser (1998) anbefaler at vi *ikke* bruker båndopptaker under et intervju, men noterer viktige momenter underveis for ikke å drukne i data og miste oversikten. Det som er viktig mener han at vi vil huske. På den andre siden anbefaler Glaser at vi ved koding gjennomgår linje for linje

i teksten. Jeg valgte ut i fra manglende erfaring å ta opp intervjuene på lydbånd, skrive dem ut/transkribere ordrett for å sikre god nok kjennskap til datamateriale (Hjaalmhult, 2014:27). Forskningsprosessen er et samarbeid som setter forsker og informant i et felleskap som settes sammen og skaper et meningsfullt bilde. Etter intervjuet og transkriberingen, var det en krevende prosess der ulike kategorier og koder ble introdusert. Denne prosessen var ikke informantene deltakende i. En kan derfor si at dette felles prosjektet ikke fortsatte ved mine analyser og tolkninger, og tolkningene og analysen er et produkt informantene ikke har vært delaktig i. Med momenter og inspirasjon fra grounded teori startet en prosess med åpen koding.

3.2.5 Transkribering og kategorisering

Empirien og intervjumaterialet ble analysert kvalitativt. Materialet fra fokusgruppeintervjuet ble tatt opp på lydbånd, og ble transkribert like etterpå, for å lettere kunne kode og kategorisere materialet. Å transkribere fra lyd til tekst var tidkrevende, men ble likevel prioritert i etterkant av fokusgruppeintervjuet for å sikre at hovedelementene kom riktig frem. Intervjuguiden var et viktig verktøy for å sortere setninger og stikkord under de ulike spørsmålene i guiden. Deretter startet en prosess med å kode utsagn og å forsøke å kategorisere og sammenfatte erfaringer fra informantene.

Grønmo (2011) peker på at koding kan brukes som et nyttig verktøy for å kunne fange opp tendenser som går igjen ved å forenkle å sammenfatte innholdet i teksten. Ut ifra problemstillingen var det av betydning å gjøre nettopp dette. Jeg var ute etter tendenser for å belyse hva som kunne være virkningsfullt for å endre mening om å avslutte videregående skole.

Koding og kreativ tenking

Grounded teori er utviklet gjennom tre faser: *åpen*, *selektiv* og *teoretisk*, ved hjelp av konstant sammenligninger og analyse av datamaterialet. Skal vi kunne gjennomføre en undersøkelse ut i fra grounded teori-metodologien, er det forventet å ha teoretisk sensitivitet. Du må således ha følsomhet for nyanser, så vel som meninger i data, og ut fra Glaser bør teoretisk følsomhet prege hele forskningsprosessen. Et råd for å komme utover et deskriptivt nivå, er å tenke teoretiske koder, men skrive substantiv koder, samt prøve å relatere begrep til begrep og ikke begrep til personer (Glaser, 1998:197-198). Dette er en krevende prosess i et

forskningsprosjekt som dette. Analyse av datamaterialet er inspirert av en slik tenkning, men ikke gjennomført i sin helhet.

Det var en utfordring i min analyseprosess å løfte funnene til et teoretisk nivå. Eksempler på deskriptive begrep i denne oppgaven er uttalelser fra informantene som: «*følte meg ønsket*» eller «*forpliktet til å stille opp*», som løftes og abstraheres til «realiserer potensialet i klassemiljøet og klare forventninger», og «blir så mye styr om jeg ikke kommer på skolen» blir til «hever utholdenheten», som kan videre abstraheres til sammenhenger mellom nivåer: samarbeid mellom skolen og andre instanser eksempelvis hjem, politiets forebyggende gruppe eller sosialmedisinsk senter.

Åpen koding

I åpen koding navngir en et utsagn eller hendelser i materialet. Hver ny hendelse som blir identifisert, sammenlignes med eksisterende koder, og får deretter enten sin egen kode eller blir gruppert med en eksisterende kode. Kodene skal reflektere innholdets substans, og benevning på kodere deler seg gjerne i fagbegrep fra egen disiplin og hovedbegrep, basert på deltagerens uttrykk. Kodingen gir ikke i seg selv en teori, den skapes gjennom kreativ bearbeiding og analyse. Begrepene blir etterhvert mer abstrahert. Glaser vektlegger at ved åpen koding skal vi ikke søke etter et helhetlig inntrykk, for da kan vi overse detaljer og sammenligninger i prosessen med å generere begrep. Vi skal derimot søke etter bredde og mangfold (Hjaalmhult, 2014:27). I åpen koding navngir du utsagn eller hendelser (incidents) i materialet. Hver ny hendelse som blir identifisert, sammenlignes med eksisterende koder og får deretter enten sin egen kode eller blir gruppert med en eksisterende kode. Koden skal reflektere innholdets substans, og benevning på koder deler seg gjerne i fagbegrep fra egen disiplin og hverdagsbegrep basert på deltagerens uttrykk. Kodene grupperes i bredere kategorier, målet er å finne så mange kategorier som mulig for å få et rikt materiale (Hjaalmhult m.fl, 2014:27). Hensikten med å kategorisere er først og fremst for å avgrense datamaterialet, og på den måten få frem perspektiver som er relevante i forhold til problemstillingen. Fokuset var i hovedsak å fange opp hva informantene fremmet som positive faktorer, der konsekvensen var å fortsette skoleløpet. Samtidig ble det viktig å belyse utfordringer informantene opplevde i livet. En viktig fordel ved å kategorisere, er at en får systematisert og definert innhold fra kodene. Slik synliggjøres særlige fellestrekk, og gjentakelse av funn reduseres. Samtidig ble funnene satt inn i en bedre struktur, slik at

datamateriale ble mer oversiktlig (Grønmo, 2011). Endringer ble gjentatte ganger foretatt og elementer fra grounded teori ble valgt ut for å identifisere enkelte koder og kjerne kategorier.

Selektiv og teoretisk koding

Når du aner konturene av hva som er mest betydningsfullt i datamaterialet, når du finner informantens hovedutfordring og hvordan de håndterer den (kjerne kategori), går en fra åpen til selektiv fase i forskningsprosessen. Kjerne kategorien blir nå en empirisk veiviser for videre datainnsamling, der bare de kategoriene som relaterer til kjerne kategorien og deres egenskaper blir med. I den selektive fasen er det også aktuelt å identifisere konsekvenser av handlingene i materialet og under hvilke betingelser eller forhold det skjer. Forskjellige ytre og indre forhold påvirker og skaper dermed ulike konsekvenser for handlingene. I tredje og siste fase, teoretisk koding, er analysearbeidet og arbeidet med å finne relasjoner mellom de ulike kategoriene og deres egenskaper. Dette blir gjerne sett på som en krevende fase med mye tankearbeid. Kodene i den åpne og den selektive fasen sies å være substantiv. Det innebærer at de reflekterer substansen eller de faktiske datamateriale, i motsetning til teoretisk koding, som viser mulige sammenhenger mellom kategoriene, det vil si, limet som binder sammen kategoriene til en teori (Hjaalmhult, 2014). Intervjuene ble analysert og identifiserte data ble hele veien sammenlignet og med eksisterende data for å avdekke likheter og forskjeller (Malterud, 2011). Underveis ble tanker om intervjuet og temaet skrevet ned. Å transkribere intervjuene ga meg som uerfaren forsker mulighet til å fordype meg i datamaterialet og skape refleksjoner, mens intervjuene enda var ferskt i minne.

3.3 Forskningsetiske refleksjoner

Forskeren bør ha en overordnet respekt for informantene. Når det er barn og unge som deltar i forskningen, er det særlig krav på beskyttelse i tråd med deres alder og forståelse, (Forskningsetiske komiteer, 2010). Selv om informantene i dette studiet var over 20 år, er de fortsatt unge, og det er et mulig stigma knyttet til det å ikke mestre egen utdanning og ønsket om å gi seg eller avslutte engen skolegang. Likeledes kan informasjon som ble delt under intervjuet, oppleves som sensitive. Derfor er overnevnte relevant for deltakende i dette studiet. Det er en rekke etiske hensyn og formelle regler som bør vurderes i et forskningsprosjekt. Kvale og Brinkmann (2014) spesifiserer disse reglene spesielt knyttet til

Forskningsdesign og metodiske refleksjoner

forskning der personer er informanter, og bakgrunn for datamaterialet. Kvale og Brinkmann (2014) trekker frem følgende som vesentlig i kvalitativ forskning: *informert samtykke*, *konfidensialitets* og *konsekvenskravet*.

Som hovedregel skal forskningsprosjekter som inkluderer personer, settes i gang bare etter deltakernes informerte og frie samtykke. Informantene har til enhver tid rett til å avbryte sin deltakelse, uten at dette får negative konsekvenser for dem. Det som kreves knyttet til informert samtykke, innebærer at forskeren ikke kan slå seg til ro med at deltakerne har gitt sitt samtykke i startfasen av prosjektet, men må være innstilt på å forhandle om deltakernes samtykke i løpet av forskningsprosessen (Thagaard, 2013:26-27). For å ivareta dette hensynet, leverte jeg som forsker i god tid et informasjonsskriv til alle informantene som ble invitert til å delta i prosjektet. Informantene fikk informasjon om prosjektets relevans og hensikt, samt at de til enhver tid i prosjektet kan velge å trekke seg, samt en garanti for fullstendig konfidensialitet. Om konfidensialitet skriver Thagaard (2013) at konfidensialitet er et krav og grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis. Dette innebærer at de som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir, blir behandlet konfidensielt. Forskeren må hindre bruk og formidling av informasjon som kan skade enkeltpersoner. Prinsippet for konfidensialitet innebærer at forskeren må anonymisere deltakerne i prosjektet, i det resultatene av undersøkelsen presenteres. Forskeren kan imidlertid oppleve dilemmaer mellom hensynet til deltakernes anonymitet og hensynet til å fremstille resultatene på en måte som oppfyller kravene til pålitelighet og etterprøvbarhet (Thagaard, 2013:28-29).

Hvis en studie medfører å offentliggjøre informasjon som andre har mulighet til å kjenne igjen, må intervjupersonene samtykke i at denne informasjonen skal frigis (Kvale og Brinkmann, 2014:68). For å ivareta dette hensynet skriver jeg i informasjonsskrivet til informantene at de er anonyme i oppgaven, og at taushetsplikten gjelder. Alle opplysninger er anonymisert, og i dette tilfellet gjelder det navn på skoler, personer samt at den rette alderen på informantene ikke er konkret. I etterkant av analysen og drøftingen er all informasjon slettet og tilintetgjort. Jeg som forsker kommer til å ta vare på plakater som benyttes for å sammenfatte, kategorisere og kode funn fra intervjuene til etter at masteroppgaven er forsvart 23. juni 2017. Dette for å kunne repetere informasjon og refleksjoner knyttet til funn av data, noe som er klarert med informantene.

Et annet grunnprinsipp for en etisk forsvarlig forskningspraksis, er knyttet til de konsekvensene forskningen kan ha for deltakerne. Dette prinsippet har sammenheng med grunnverdier som NESH fremhever: «*Forskeren skal arbeide ut fra en grunnleggende respekt for menneskeverdet. Forskere skal respektere deltakernes integritet, frihet og medbestemmelse.*» Forskeren bør tenke igjennom de konsekvensene som undersøkelsen vil ha for deltakerne. De etiske reglene definerer altså rettighetene til deltakerne i forskningsprosjekter, og forskerens ansvar overfor dem (Thagaard, 2013:30-31). Jeg kan i dette prosjektet ikke se at det kan medføre noen fordel eller ulempe knyttet til informantenes deltakelse. Jeg ser en verdi og betydning av de selvrefleksjon og det engasjement informantene bidrog med, og tenker det kan ha akademisk og samfunnsmessig nytte dersom funn av interesse for fagfeltet eller samfunnet kommer frem.

3.3.1 Drøfting av validitet og reliabilitet

Validitet og reliabilitet er begreper som har sin opprinnelse i den kvalitative forskningstradisjonen, hvor validitet blir forstått som i hvilken grad resultatene kan sies å være gyldige eller måler det de skal måle, mens reliabilitet forstås som graden av nøyaktighet i denne målingen (Kleven, 2005). Etersom kvalitativ forskning i liten grad opererer med tallstørrelser, blir slike definisjoner problematiske og begrepene mindre innlysende. Det er behov for en omdefinering av begrepet eller en ny benevnelse som samsvarer bedre med den reelle virksomheten som skjer i en kvalitativ forskningsprosess. En videre definisjon enn den snevre tradisjonelle er nødvendig. Thagaard (2013) viser til Denzin og Lincoln (1994) som hevder at innholdet i begrepene har en annen betydning i kvalitativ forskning, og at det derfor er riktig og hensiktsmessig å benytte andre betegnelser. Hun viser videre til at det innarbeides alternative begreper som troverdighet, bekreftbarhet og overførbarhet.

«*Troverdighet sier noe om forskningen utføres på en tillitvekkende måte. Bekreftbarhet knyttet til kvaliteten av tolkningen, og om den forståelsen det enkelte prosjektet fører til, støttes av annen forskning. Overførbarhet har referanse til at tolkninger som er basert på en enkelt undersøkelse, også kan gjelde i andre sammenhenger*» (Thagaard, 2013:21). Data utvikles i grounded teori gjennom koding og kategorisering av det transkriberte materialet, derfor en økt troverdighet knyttet til datamaterialet.

Vil en kritisk leser bli overbevist om at forskningen er utført på en tillitsvekkende måte? *Reliabilitet* kan knyttes til at forskeren gjør rede for hvordan data utvikles. I grounded teori kodes og kategoriserer en det transkriberte materialet, og det innebærer blant annet at forskeren skiller mellom den typen informasjon hun eller han har fått under feltarbeidet, og egne vurderinger av denne informasjonen. Det er fokusert på samsvar mellom datamaterialet og de koder og kategorier som er benyttet. Reliabilitet er også basert på at forskeren redegjør for relasjoner til deltakerne og hvilken betydning erfaringer i felten har for de dataene forskeren får (Thagaard, 2013:94). Jeg som forsker kjente til informantene i en elev-lærerrelasjon da jeg som forsker underviste elevene i samfunnsfag. Dette ble vurdert som ikke betydningsfullt og kunne i liten grad ha innvirkning på svar under intervjuene. Jeg jobber ikke lenger som lærer og har ingen tilknytning til informantene forøvrig.

Validitet er knyttet til tolkning av data, som i denne oppgaven er basert på grounded teori og koding og kategorisering av transkribert datamateriale. Validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Vi kan, ifølge Thagaard (2013) presisere begrepet validitet ved å stille spørsmål om de tolkninger vi kommer frem til, er gyldig i forhold til den virkeligheten vi har studert (Thagaard, 2013:204-205). For ivaretagelse av validitet har jeg i denne forskningen ønsket å gjengi informantene så nøyaktig som mulig. Forskere som Kvale og Brinkmann (2014) og Thagaard (2013) poengterer viktigheten av å benytte disse begrepene til en bevisst kvalitetssikring av alle faser i forskningsprosessen. Jeg ser det derfor som en nødvendighet å innta en reflektert holdning hvor jeg kontrollerte og stilte kritiske spørsmål ved hele min virksomhet i dette prosjektet. Jeg har lagt vekt på å beskrive fremgangsmåten i forskningsprosjektet, slik at også andre interesserte kan få innsyn, forståelse og samtidig ha muligheten til å forholde seg kritisk til alle valg som er foretatt også i analysen. Validitet skal gi en vurdering av, og mål på «*forskerens håndverksmessige dyktighet*» (Kvale & Brinkmann, 2014). Det må likevel være vanskelig å innfri krav om etterprøvbarehet. Jeg som forsker deltok på intervjuene og analyserte med en forforståelse og fortolkninger. I tillegg er det sannsynlig at informantenes syn og forståelse endres over tid. Interpretandum må ikke forveksles med et dødt uforanderlige objekt, men et selvfortolkende meningsbærende fenomen. I tillegg kan det etiske krav til konfidensialitet med hensyn til hvem som har deltatt i intervjufasen, gjøre det nærmest umulig å rekonstruere et tidligere intervju og tolkningsgrunnlag (Kvale & Brinkmann, 2014:69). Jeg gjorde derfor rede for de ulike fasene i intervjuprosessen, notater, lydopptak, og transkribering av materialet. Jeg

Forskningsdesign og metodiske refleksjoner

forsøkte å rette søkelyset om hvorvidt jeg har lyktes i å undersøke det jeg ønsket, og om mine egne fortolkninger deles av andre forskere. Jeg har søkt å innfri dette, samt å belyse informantenes utsagn med relevant teori.

Kvale og Brinkmann (2014) hevder reliabilitet, validitet og generalisering er sentrale begreper dersom en skal si noe om kvaliteten i en undersøkelse, «*en valid slutning er basert på korrekte premisser*» (Kvale & Brinkmann, 2014:165). Dersom funnene ikke er relevante i forhold til problemstillingen, vil reliabiliteten til datamaterialet være irrelevant. I kvantitativ forskning vil det i større grad være mulig å reprodusere datamaterialet, og i kvalitativ forskning er dette ofte ikke mulig å gjøre. Derfor møter kvalitativ forskning større skepsis knyttet til troverdighet og etterprøvnbarhet. I følge Grønmo (2011) brukes i større grad begrepet *pålitelighet* i kvalitativ forskning.

Denne forskningen er generaliserbar i form av at den i etterkant kan være et bidrag til refleksjon og informasjon til de som kan ha interesse for frafall i videregående skole. Undersøkelsen er også generaliserbar i form av ytterligere forskning på bakgrunn av dette forskningsprosjektet. Hva troverdighet angår, kan en si at det er vesentlige kvalitetskriterier innen kvalitativ forskning. Troverdighet til forsker og forskers utvalg av informanter, påvirker validiteten i denne oppgaven. For å kvalitetssikre datamaterialet er det en detaljert og strukturert intervjuguid, samt nøyaktige feltnotater og lydopptak som lot seg lytte til gjentatte ganger for å sikre riktige sitater. Validiteten ble også videre sikret ved at informantene ble oppfordret til å lese igjennom analysen og presentasjon av data på tampen av masterprosjektet. Det vil kunne avdekke eventuelle svakheter i undersøkelsen, og sikre samsvar mellom forskers forståelse og informantenes faktiske uttalelser. Det ble imidlertid ikke gjort endringer da ingen tilbakemeldinger identifiserte svakheter eller behov for korrigerende av det arbeidet.

Min kompetanse skaper et grunnlag for å styrke validitet og kunnskapsutvikling, og kommer til uttrykk i dette prosjektet gjennom begrunnelse av funn og teoretisk forankring, noe som også kan vurderes som kompetansevaliditet og teoretisk validitet knyttet til denne oppgaven. Grønmo (2011) betrakter åpen validitet som det datamaterialet som kan knyttes direkte til problemstillingen. Det innebærer at forarbeid og problemstilling til undersøkelsen samsvarer med svar og refleksjoner som informantene kommer med. Det er derfor naturlig å fremheve

min yrkesspesifikke kunnskap relatert til faglig forankring, da jeg har lang erfaring og kompetanseforståelse innen sosialfaglig arbeid, etter ti år som sosionom i ulike instanser, men og er farget av den tid og kunnskap relatert til min pedagogiske og didaktiske kunnskap og erfaring. Refleksjoner vil kjennetegnes av en sammenblanding av forkunnskap og innsyn til sosialfaglig, så vel som pedagogisk, noe denne oppgaven bærer preg av.

3.3.2 Vurdering av forskningens kvalitet

Det finnes flere veier til vitenskapelig kunnskap i samfunnsvitenskapelig sammenheng (Bryman, 2008; Kvale, et al. 2009; Malterud, 2011), hvilke metodiske valg forsker foretar i arbeidet med å belyse en problemstilling påvirker kvaliteten i forskningen og den kunnskap som produseres (Malterud, 2011). Måten forskeren erverver og bruker kunnskapen, er avgjørende for hvorvidt kunnskapen og forskningen holder vitenskapelig mål (Malterud, 2011). Det er ulike begreper for å beskrive eller vurdere forsknings kvalitet (Bryman, 2008; Kvale, et al., 2009; Malterud, 2011). Malterud (2011) har utarbeidet en definisjon som er relevant, uavhengig av metodevalg inn samfunnsvitenskapelig forskning:

«En kort definisjon av forskning på tvers av metodetradisjon er at det handler om en systematisk og refleksiv prosess der kunnskap utvikling kan etterprøves og deles, med en ambisjon om overførbarhet av funnene ut over den sammenheng der den enkelte studie ble gjennomført» (Malterud, 2011:16).

Dette betyr at forskeren må redegjøre for metodiske valg, og holde seg til sine valg for å kunne gjøre rede for gjennomføringen av forskningen. Jeg har derfor forsøkt å redegjøre for denne studiens metodiske valg, beslutninger, styrker og svakheter ved arbeidet i henhold til samfunnsvitenskapelige kriterier. Jeg har gjennomført datainnsamling og analyse slik beskrevet i metodebeskrivelsene og utarbeidet en forskning der problemstillingen er forsøkt belyst opp mot utvalgt empiri. Det er dog et paradoks, men en naturlig forventning eller konsekvens av erfaringene med dette studiet, at studiet gjør meg bedre i stand til å gjennomføre et forskningsprosjekt, da erfaring og øvelse vil ha innvirkning på forskning, lik alle andre arenaer eller oppgaver i livet.

4 Analyse og presentasjon av data

I dette kapitlet vil presentasjon og diskusjon av mine funn opp mot utvalgt empiri forberedes. Jeg vil i underkapitlene først sammenfatte funn som ble identifisert i analysen av datamaterialet, knyttet til utdypning av forskningsspørsmålene presentert i vedlegg 1 og vedlegg 2. De ulike fasene i intervjuene, slik de er beskrevet i intervjuguiden, er overgangsspørsmål, nøkkelspørsmål og oppfølgingsspørsmål beskrevet, og er ikke grunnlag for analyse. Jeg anser det likevel som en viktig del av forberedelse til intervjuene og rammeverktøy for å sikre fokus på temaet, samt forberedelsesmaterielle gitt informantene i forkant av intervjuene (vedlegg 1 og 2). De utdypende forskningsspørsmålene ble imidlertid diskutert under fokusgruppeintervjuet og i de to individuelle intervjuene for å belyse problemstillingen. Forskningsspørsmålene illustreres som punkter i det følgende, og er grunnlaget for fremveksten av tre hovedkategorier. «*Analysere betyr å dele opp i biter eller elementer*» (Kvale & Brinkmann, 2014:201), som i grounded teori er å kode og å kategorisere datamaterialet (Glaser, 1998). Når datainnsamlingen begynner, starter også analyseprosessen. Å analysere intervjuene handler derfor om å hente ut det viktigste av intervjuene som er av interesse for å belyse problemstillingen. Før analysen og presentasjon av data ønsker jeg å gjøre leser oppmerksom på at resultatene fra dette studiet er basert på *en* persons arbeid og erfaring. Malterud (2011) påpeker dette på en slik måte at jeg finner det interessant og relevant å vise til i forkant av presentasjon av data fra dette prosjektet.

«våre empiriske data er mer eller mindre vellykkete representasjoner av de fenomen vi skal studere, som filtreres systematisk gjennom alle samhandlings- og bearbeidningsledd. Som regel omsettes rådata til tekst før analysen, transkripsjonsprosesser er også med på å omforme materialet og kunnskapsgrunnlaget.. derfor skal vi ikke tro det er autentiske fakta vi håndterer, men vise den ydmykhet og de forbehold som følger av den håndtering vi selv har utsatt kunnskapen for» (Malterud, 2011:71-72).

Dette handler om datamaterialet og forskningens kvalitet, og er tidligere redegjort for. Jeg vurderer likevel Malteruds påpekning som et interessant refleksjonsgrunnlag i forkant av analysen.

I etterkant av intervjuene transkriberte jeg som forsker materialet, og prosessen med å kode og analysere materialet begynte. Ved grounded teori startet analyseprosessen ved å fordele

Analyse og presentasjon av data

informantenes utsagn i ulike koder og kategorier. Dette var et tidkrevende arbeid. Etter transkribering gjennomgikk jeg teksten, og alt som var av interesse for å belyse problemstillingen, ble markert og kodet slik som beskrevet tidligere. Etter økt antall koder og da jeg kunne se hvilke meningsenheter som hadde sammenfattende betydning, ble kodene forsøkt sammenstilt til felles koder for de som hadde samme betydning. I begynnelsen så jeg det nødvendig og hensiktsmessig med svært mange kategorier. Basert på min teoretiske og erfaringsbaserte forforståelse, var det utfordrende å stille seg åpen og ikke tolke og kategorisere for snevert. Dette resulterte i et mylder av kategorier, som likevel viste seg å være en nødvendig start for å sikre at viktige momenter og hovedutfordringer fikk sin plass. Senere i prosessen ble kategorier slått sammen og det redusertes til stadig færre kategorier, og klare koder viste seg som teoretiske begreper. Kodingene kunne jeg som forsker dernest dele inn etter hva som var essensen. Jeg avdekket, nyanserte og innhentet nye ideer som videre i datainnsamlingen vil bli tatt i bruk. På den måten fører analysen til at forskeren får mulighet til å utvikle og styre datainnsamlingen underveis i innsamlingsprosessen (Malterud, 2011). Hensikten er å skape et system som gir forsker oversikt over store mengder materiale som ofte fremkommer av kvalitative intervjuer (Malterud, 2011). Den selektive kodeprosessen handlet om å trekke sammen datamaterialet og finne frem til noen kategorier som omhandlet det hele. Data ble på nytt gjennomgått, koder satt sammen og vurdert utfra kontekst og hverandre. Med utgangspunkt i problemstillingen: *Hvilken innvirkning har sosiale relasjoner på valget om å fortsette på videregående skole, for tidligere elever som hadde besluttet å avslutte skolen, men endret beslutning og fortsatte?*, var formålet å belyse hva informantene svarte på i de ulike spørsmålene i intervjuguiden. Jeg vil presentere informantene og prosessen i fokusgruppeintervjuet og de to individuelle intervjuene fra utsagn informantene kom med, til de utvalgte kategoriene og kodingene, for så å knytte teori og empiri opp mot kodene. Informantene er i begynnelsen av tjuårene, utover alder er de en uensartet gruppe med ulik utdanning og sosial så vel som kulturell bakgrunn. Av anonymiseringshensyn og vurdering av relevans for forskningens formål, er informantene ikke ytterligere presentert. Informantene blir i noen tilfeller presentert som informant I1, I2, I3, I4 eller I5.

I fokusgruppeintervjuet bestående av fem informanter (Chrozanowska, 2002), gikk samtalen lett og det var en åpenbar effekt knyttet til å sitte sammen flere i en fokusgruppe og samtale om et felles tema. Interaksjon i gruppen var preget av et trygt gruppemiljø og åpenhet i gruppen førte til et fellesskap knyttet til temaet, noe som igjen bidro til å belyse

problemstillingen og holde fokus på temaet under intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2014). At samspillet og interaksjon bidro til å belyse temaet kan hevdes ved å beskrive enkelte informanters fortellinger, og samspillet i gruppen førte til at samtalen utviklet seg og momenter som var av betydning for at de valgte å fortsette skolen således ble belyst, og hva som kan bidra til å forebygge frafall i videregående skole diskutert. Informantene tilførte erfaringer og tanker, og kommenterte andres uttalelser, som igjen ble diskutert i gruppen. Fokusgruppen har ifølge Kvale og Brinkmann (2014) ikke til formål å komme til enighet, noe som heller ikke ble fremmet som vesentlig under intervjuet i denne forskningen, likeså ble det ikke presentert løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men enkelte forskjeller og ulike synspunkter på problemstillingen kom frem (Kvale & Brinkmann, 2014). Moderatoren, som og var forsker, lyktes med å skape en konstruktiv atmosfære, slik Kvale og Brinkmann (2014) har beskrevet. Informantene har gjennom intervjuene bidratt med å belyse problemstillingen og snakket om hva som var betydningsfullt i forebygging av frafall da de vurderte å slutte på videregående skole. Temaet for prosjektet ble presentert for informantene både under fokusgruppe intervjuet og de to individuelle intervjuene. Ønsket om å fremme positive virkemidler for å forhindre frafall ble uttalt. Spørsmålene ble stilt da det opplevdes mest naturlig, ved at ingen hadde mer å tilføye eller kommentere. Det var likeledes viktig for meg å sørge for at pauser ikke ble avbrutt av nye spørsmål. Dette for å sikre rom for refleksjon og ettertanke. Kodene ble til sist i denne selektive prosessen samlet i til sammen tre kategorier, kode 1: *sosiale relasjoner*, kode 2: *samarbeid mellom ulike nivåer*, kode 3: *klasseledelse*. Disse kodene vil bli diskutert opp mot teori og tidligere forskning i kapittel 4.1-4.3. Jeg vil presentere fremveksten av de tre hovedkategoriene ved å vise til elementer som var fremtredende i diskusjon under fokusgruppeintervjuet og de individuelle intervjuene i neste avsnitt. Elementene er temaer som ble viktige da underkategorier kom til, og som er bakenforliggende for kategori en, to og tre som vist i avsnittet ovenfor. Forskningsspørsmålene søkte å belyse problemstillingen og ga forholdsvis like besvarelser, som ved bruk av grounded teori lot seg kode og bidro til fremvekst av de tre hovedkategorier. På spørsmål om hva som var hovedargumentet for at informantene vurderte å slutte på videregående skole, var konflikter utenfor skolen, psykiske lidelser og manglende mestringsfølelse dominerende argumenter. Data som belyser forskningsspørsmålet om årsaker til at informantene ønsket å avslutte skolegangen forklares ved informant **I5** som beskrev: «jeg var så lei av å være på skole og sitte der å ikke forstå, følte meg ikke motiverte og kjente

Analyse og presentasjon av data

ikke noe glede ved å lære». Informant I4 snakket om hvor utslagsgivende det var å komme i klasse med en som tidligere hadde utsatt informant I4 for mobbing, og at frykten for at mobbingen skulle forekomme også på skolen gjorde at I4 ønsket å avslutte skolen: *«det hadde jo ikke noe med skolen direkte å gjøre, men jeg ble redd for at mobbingen skulle begynne igjen»*. Ifølge Førde (2014) vektlegges sosiale relasjoner og karaktertrekk ved det sosiale miljøet i stor grad for utvikling av resiliens. I4 var en av informantene som beskrev en prosess i de sosiale relasjonene som førte til et tilfredsstillende resultat, i form av trivsel og mestring, til tross for informantens negative erfaringer, knyttet til mobbing som Olsen og Traavik (2010) beskriver som relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik. Informantenes fortellinger underbygde Brown & Rodriguez (2009), som mener suksessfaktorer kan være både individuelle og kontekstuelle og i den forstand ikke må fokusere på de individuelle eller institusjonelle årsakene alene, men forstå gjennomføring eller skoleavbrudd i en større kontekst, som for eksempel hvordan mobbingen utenfor skolen skaper en frykt, og på skolen, i møte mellom ungdommen og skolen. Brown & Rodriguez (2009) hevder at det også er en relasjonell samhandling mellom samfunn og skolen som må ses i forhold til hva som gjorde at elever, til tross for høy risiko for å utvikle problemer, likevel lyktes i skolen, noe denne studien bidrar til å belyse da informantene påpekte nettopp den relasjonelle sammenhengen som utslagsgivende. Konflikter utenfor skolen kan ses på som irrelevant for hvordan elever har det og deres mulighet til å fullføre skolegangen. Informantene i denne studien viser imidlertid at situasjon, og forhold ellers i livet, er av stor betydning for risikoen for å falle i fra. To av informantene var i særlige vanskelige situasjoner, og en var på institusjon. Sikveland (2013) hevder barn i vanskeligstilte familier og barnevernsbarn er overrepresentert med tanke på frafall i videregående skole. Det kan på den ene siden ses som et mulig resultat av at resurssterke familier i større grad tilbyr beskyttende miljøfaktorer som hjelper de unge til å fullføre, slik Sikveland (2013) peker på og underbygges av Overland (2007), som fremhever betydningen av varme, støttende relasjoner til minst en av foreldrene, der foreldrenes evne til grensesetting og veiledning er avgjørende, samt i hvilken grad foreldre evner å ha oversikt over hvordan barnet har det, og mener det er beskyttende faktorer i familien og på den måten fremmer sosiale relasjoners betydning i denne sammenhengen. To av informantene hadde utfordringer knyttet til psykiske lidelser. Uttalelser som *«jeg var deprimert og hadde problemer med å sove, tenkte på min familie»*. Denne informanten hadde minoritetsbakgrunn og redusert språkforståelse. Informant I2 fortalte *«etter at jeg hadde utbruddene mine var jeg så sliten og følte meg bedøvd på en måte,*

ikke så rart at jeg ikke fikk til å jobbe bra på skolen». I forskning presentert i kapittel 1.1 viser Bergsli til en Amerikansk litteraturgjennomgang, som viser rikholdig evidens for at dårlig helse i Barne- og Ungdoms tiden er knyttet til høy risiko for frafall i videregående opplæring. Studien av frafall i videregående opplæring i Akershus, fant at 42,2 % av frafall skyldes forhold knyttet til psykisk helse og trivsel i skolen (Markussen & Seland, 2012).

Konsekvenser av frafall kan vises ved spørreundersøkelsen gjort av Utdanningsdirektoratet, som påpeker at psykiske lidelser er en av Norges største helseutfordringer målt med faktorer som blant annet trygdekostnader, og lidelsene hindrer også utdanning og deltakelse i arbeidsmarkedet (Holen & Waagene, 2014:19). Dette påpeker viktigheten av å fokusere på forebyggende arbeid knyttet til frafall i skolen, men også i samfunnet på politisk nivå. Blant informantene i dette studiet kan en vise til funn og en mulig sammenheng mellom sosiale forhold og utfordringer med å fullføre videregående skole, men i liten grad om det er sammenheng mellom informantene med ulik sosial tilhørighet og om det i større eller mindre grad påvirket gjennomføringsgrad, eller hvordan skolen i forhold til tilpasset opplæring, slik beskrevet av Overland (2007) og debattert i Aftenposten, 24. og 25. Januar 2015. En kan i denne studien heller ikke hevde at skolen bidrar til en reproduksjon av sosial ulikhet. Det er likevel viktig at lærere og hjelpeapparat er bevist sin ressursbruk, i møte med elever der foresatte i liten grad er tilstede. Det er i tillegg vesentlig å ta i betraktning tidligere forskning som viser at enkelte grupper har høyere risiko for ikke å gjennomføre videregående opplæring, som for eksempel elever med svake grunnskolekarakterer, elever med lavt utdannede foreldre, gutter, minoritetsspråklige elever med manglende norskkunnskap og yrkesfagelever med dårlig grunnskoleferdigheter (Dybd, 2010). Det er imidlertid grunnlag for å hevde at konflikter utenfor skolen, psykiske lidelser og manglende mestringfølelse for informantene var viktige og dominerende argumenter knyttet til frafallsutfordringene og bakgrunn for informantenes vurdering om å slutte på videregående skole i dette studiet.

Følgende kom frem som viktige grunner til at informantene valgte å fortsette på skolen, og er faktorer som hadde særlig betydning var forhold knyttet til skolehverdagen. Det var et dominerende funn knyttet til informantenes opplevelse av skolens måte å jobbe aktivt for å styrke sosiale relasjoner, både mellom elev og lærere, og elevene seg imellom. Samarbeidet mellom skolen og hjemmesituasjon ble likeledes hyppige og fremtredende argumenter. Gode sosiale relasjon til klassekontakt ble brakt frem som avgjørende for å mestre krav og

forventninger i skolen, likeledes en klar oversikt over hvilke forventninger lærer har til elevene. *Sosiale relasjoner* ble brakt frem som den viktigste faktoren for å fortsette på skolen, og anses etter analysen som hovedkategori og belyses siden i kapittel 4.1. På hvilken måte sosiale relasjoner virket inn på valget om å likevel fortsette, til tross for ønske om å avslutte, kom det frem at relasjoner til lærer og medelever var av så vesentlig betydning at data knyttet til sosiale relasjonene ble vurdert som en kjernekategori i dette studiet og blir belyst i eget kapittel. Det var et sterkt engasjement da samtalen i fokusgruppeintervjuet dreide seg om sosiale relasjoner, og diskusjonen vekket engasjement da de diskuterte dette. Et godt klassemiljø var viktig for å klare og være på skolen. I særlig grad var sosiale relasjoner av betydning for de informantene som hadde en krevende situasjon utenfor skolen.

På spørsmål om hvilke faktorer i skolen som ville gjort det lettere å fortsette, viste det seg som viktig og har strukturerte skoledager der betydningen av en god klasseledelse kom frem som viktig for å skape gode sosiale relasjoner. Forutsigbarhet og tydelige regler i klasserommet ble av samtlige informanter nevnt, samt det å ha et undervisningsopplegg som gav informantene en følelse av å forstå og å mestre oppgavene. Skolehverdagen i seg selv viste seg som viktig for informantenes valg om å fortsette. Den teoretiske kodingen førte til hovedkategorien *klasseledelse* og diskuteres i kapittel 4.2.

Da spørsmålet om hvilke faktorer utenfor skolen som ville gjort det lettere å fortsette, ble det tidlig identifisert funn som påpekte at livet utenfor skolen påvirket skolehverdagen, og var derfor av betydning for ønsket om å fortsette videregående skole eller ikke. Hvordan informantene hadde det hjemme, og hvordan skolen forholdt seg til hjemmesituasjon, innvirket på hvordan de hadde det på skolen. Fravær av konflikter eller utfordringer utenfor skoletiden, og at nødvendige møter som ikke dreide seg om skolen heller ikke fant sted og opptok tiden da informantene var på skolen, var de hyppigste og sterkeste indikatorene på hva som var viktige faktorer utenfor skolen for å lettere klare å fortsette på skolen.

Møter med barnevern eller politi i skoletiden var en utfordring for informant I1 og I2. Et av forskningsspørsmålene informantene fikk anledning å svare på, både under fokusgruppe og individuelle intervjuer var som følge: *Hva var argumentasjon for å avslutte på videregående skole?* Dette spørsmålet vies mindre fokus, da intensjon med dette studiet var å fremme positive elementer for å fremme gjennomføringsgrad i videregående skole. Likevel kom det frem funn av interesse, og data som ble betydningsfullt i flere av hovedkategoriene. Fra informantene I1, I2 og I3 ble livet utenfor skoletiden hovedgrunn til at de ønsket å avslutte

skolen. Det at livet utenfor skolen var hovedgrunn for å avslutte skolen, er et interessant funn, da det kan være en indikator på at det å gjennomføre skolen dersom livet utenfor skolen er besværlig, var en utfordring for informantene i denne studien. Informant **I1** hevdet «*det var umulig å konsentrere seg på skolen når det var så mye krangel og bråk hjemme de årene jeg gikk på videregående skole*». Informant **I2** utalte: «*i utgangspunktet var jeg skoleflink og var vant til å gjøre det tålig bra på skolen, men da konfliktene hjemme var på sitt verste klarte jeg ikke å konsentrere meg på skolen og fikk ikke til å øve på prøver eller forberede meg til neste skoledag*». Denne uttalelsen viser en sammenheng mellom elevens liv utenfor skolen og hvilke prestasjoner eleven evner å prestere på skolen. En annen konkret årsak til ønske om å avslutte skolen, var på grunn av møtevirksomhet i forbindelse med barnevern eller forebyggende gruppe i politiet. Møter med barnevern og politi i skoletiden ble fremhevet av to informanter som årsaker til at de vurderte å avslutte skolegangen. Tidspunktene for møtene ble ofte satt da informantene var på skolen. For å få fri fra skolen med gyldig fravær, måtte informantene levere en bekreftelse til skolen på at ulike møter hadde funnet sted i skoletiden og at elevene faktisk hadde deltatt. At informantene måtte levere en slik bekreftelse, sa informantene at opplevdes som flaut og stigmatiserende. Informant **I2** bodde på institusjon i tiden på videregående skole og kom med følgende uttalelse: «*det var flaut nok at læreren viste at jeg bodde på institusjon, og da jeg måtte på ansvarsgruppemøter var jeg redd læreren skulle tro at det var noe feil med meg eller noe jeg hadde gjort galt, det følte og urettferdig at jeg måtte gå glipp av undervisning og beskjeder den tiden jeg var på disse møtene... ikke hadde jeg foreldre som fulgte med heller*». Informant **I1** sa: «*det var så store konflikter på fritiden i det miljøet jeg tilhørte på den tiden, det gikk så mye tid av skoledagen med på å være i møter, i tillegg gikk jeg glipp av undervisning*». Videre påpekte samme informant «*læreren trodde jeg fikk med meg det som ble forklart i timene, men det gjorde jeg jo ikke, jeg tenkte på møte som hadde vært eller som jeg senere skulle på jeg... så da vi skulle gjøre som vi fikk beskjed om, ante jeg ikke hva jeg skulle gjøre og følte med dum, jeg fikk ikke med meg om vi hadde prøver eller utflukter og gikk glipp av det meste*». Dette kom frem da jeg som forsker foretok et intervju individuelt med informant **I1** og **I2**. Noe som kan vise at ytterligere og mer personlig informasjon kom frem i dybdeintervju.

Mestringsfølelse i skolehverdagen ble diskutert under intervjuene og informantene diskuterte hvordan innvirkning mestringsfølelse hadde i å fortsette skolegangen. Informant **I4** sa: «*jeg fikk gode karakterer på ungdomskolen, men nå var det nye fag som krevde at jeg reflekterte*

og diskuterte mere.... jeg følte meg så dum, visste ikke hva som var forventet i de ulike fagene og fikk dårlige karakterer for første gang i mitt liv, jeg trodde først at jeg hadde valgt helt feil linje». En siste uttalelse som kan knyttes til manglende mestringsfølelse var da informant **I5** sa: *«jeg forsto ikke hva alle de ulike rammene var, rammeplan, årsplan, ukeplan.... folk i klassen må ha trodd jeg ikke forsto noe».* Jeg fanget opp at informantene generelt opplevde overgangen mellom grunnskolen og videregående skole som større enn forventet. Likeledes at det å oppleve mestring er motiverende, og mangel på mestringsfølelse opplevdes så demotiverende at det skapte et ønske om å slutte på skolen. Konflikter utenfor skolen påvirker direkte skoledagen via f.eks. sosiale medier, eller møter i forbindelse med hjem eller fritid, som tar både tid, konsentrasjon og bidrar til en følelse av stigmatisering for eleven. Å oppleve mangel på mestringsfølelse gjorde at to av informantene i dette prosjektet ønsket å slutte på skolen. Mestring er i større grad enn resiliens basert på læring og brukes i betydningen for å inneha kunnskaper på et felt, som for eksempel matematikk. Mestring brukes også i betydningen *livsmestring*, noe som er spesielt relevant i resiliens sammenheng og viktig for å forebygge frafall i videregående skole slik som beskrevet ytterligere av Olsen og Traavik (2010). I skolen vil dette innebære at vi i opplærings situasjoner arbeider for å styrke sterke sider, noe informantene diskuterte i fokusgruppeintervjuet. Mestringsopplevelse og kompetanseheving hos elevene ble av de fleste informantene fremmet som viktig for å øke motivasjon til skolearbeidet. Mestring har i mindre grad fokus på patogenese, vansker og begrensninger ovenfor arbeid med elever i risiko, og skolen må, ifølge Olsen og Traavik (2010) legge til rette for at elever kan få utvikle sine muligheter og ressurser på tross av de utfordringer og begrensninger som finnes i, og omkring dem. Bestyrking/empowerment innebærer en prosess og et løft for eleven, fra en uønsket situasjon til en ønsket forbedret situasjon. En vellykket prosess kan ansees som en bevegelse mot en positiv utvikling, både for eleven selv, og for systemene rundt eleven, først og fremst familien, lærerne og klassen. Gjennom styrkingen av seg selv opplevde informantene mestringsfølelse og økt selvfølelse. Mestringsfølelse og økt selvfølelse er de aller mest sentrale resiliensfaktorene for utsatte barn ifølge Olsen og Traavik (2010), og er også av vesentlig betydning i forhold til funn identifisert i denne forskningen, og derfor viktig å belyse teoretisk.

Psykiske lidelser var et tema som informant I1 kom inn på under det individuelle intervjuet. Informantens svar og refleksjoner ble vinklet opp mot problemstillingen og forskningsspørsmålene og det ble i liten grad gitt rom for å snakke om utfordringer rundt

individuelle problemer som psykiske vansker under fokusgruppeintervjuet. Det er likevel slik beskrevet i kapittel 1.1 og 2.1.1 en betydelig årsak til at elever faller fra videregående skolen (Anvik & Gustavsen, 2012) og derfor viktig å ta med i betrakningen i søken etter momenter som kan bidra til å redusere frafall eller belyse utfordringer knyttet til frafallsproblematikken. Det er mangt å si om både diagnostisering av psykiske lidelse og medikamentell behandling og effekt eller mangel på effekt av slik behandling, og skepsisen til legemiddelindustriens intensjoner knyttet til dette. Likeledes tanken som fremmer psykiatri og antatte psykiske lidelser frem som årsaksforklarende til frafall i videregående skole. Etterhvert som kunnskapen for behandling av psykiske lidelser i form av medikamentfri behandling for innpass i samfunnet, så vel som i skoleverket, kan en økt forståelse også kunne tenke tiltak mot frafall på bakgrunn av dette, og tiltak i skolen knyttet til f.eks. fysisk aktivitet og normalisering få innpass. I denne oppgaven ble det identifisert vage funn der psykisk helse var en uttalt grunn til at informantene vurderte å avslutte videregående skole. En kan likevel ikke utelukke at psykiske utfordringer utover det som er normalt i denne fasen av livet, kunne vært en medvirkende årsak til ønske om å avslutte videregående skole. Deler av intervjuformen var i en gruppesetting, og en mulig svakhet med fokusgruppeintervju kan være fravær av sensitive personlige skildringer, spesielt tema som kan være stigmatiserende som for eksempel, ensomhet, psykiske lidelser, rusbruk osv. Men på den andre siden kan følsomme, tabubelagte temaer, i gruppesamspillet i noen tilfeller gjør det lettere å uttrykke synspunkter som vanligvis ikke er tilgjengelige (Kvale & Brinkmann, 2014:161-162). Den kontekstuelle settingen i fokusgruppeintervjuet kan være en årsak til graden av tematiserte tema og var grunnlaget for at to individuelle intervjuene ble gjennomført.

Resiliens, eller beskyttende sosiale faktorer, var data som i større grad kom frem i dette studiet. Resiliens er grunnlag for refleksjon i dette studiet. I denne oppgaven har jeg studert sosiale relasjoner i sammenheng med resiliens, der frafall som fenomen er bakenforliggende. Resiliens er en vesentlig indirekte årsak til at informantene fant inspirasjon og mot til å fortsette skolegangen, og derfor ansett som betydningsfull i denne forskningen. Evnene til å hente seg inn i livssituasjoner som er utfordrende er ifølge Olsen og Traavik (2010) resiliensfaktorer. For de av informantene som hadde utfordrende situasjoner utenfor skolen, var det en prosess der relasjon til klassen og lærer vokste frem og ønsket om å forbli på skolen økte. Denne prosessen var en faktor som gjorde at de, til tross for høy risiko for å falle fra, evnet å fullføre skolen. En av informantene hadde oppfølging fra politiets forebyggende

gruppe, bosatt på barnevernsinstitusjon og situasjoner i hjemmet som var utfordrende. Situasjon beskrevet er bakenforliggende for å hevde at informantene innehar resiliensfaktorer, da skolegangen ble fullført. En av de fremste resiliensforskerne er Michael Rutter som fremmer prosesser som betydelig, noe data i denne studien underbygger. Resiliens kan, ifølge Olsen & Traavik (2010), oppstå på ulike områder; *det emosjonelle, det atferdsmessige og det intellektuelle*, noe som kom frem i denne oppgaven og viste seg å påvirke hverandre. Da den følelsesmessige opplevelsen av egen situasjon påvirket hvilken adferd informantene entret og påvirket den intellektuelle utviklingen i større eller mindre grad. Gjennomføring eller skoleavbrudd forstås ifølge Brown & Rodriguez (2009) i møte mellom ungdommen og skolen, altså i en relasjonell samhandling mellom samfunn og skolen, og i lys av hva som gjorde at informantene tross høy risiko for å utvikle problemer likevel lyktes i skolen. Flere av informantene snakket om en stolthet over at de tross vanskelige situasjoner i livet da de gikk på videregående skole, klarte å hente seg inn igjen og fullføre skolen. Informant **I2** sa: *«barnevernet og de som jobbet på institusjon snakket om hvor viktig det var å gå på skole, men forklarte og at jeg kunne velge å slutte eller ta pause, akkurat som at de forventet at jeg skulle avslutte eller ta pause, mens jeg ville ikke ende opp på nav»*. Informant **I1** sa: *«jeg ville vise læreren at jeg kunne klare skolen, selv om ikke så mange trodde på meg... at ikke læreren brukte tida si for gjeves, jeg synes det var drit bra gjort av henne å bry seg, det motiverte meg...»*. Dette er to informanter som, ifølge Rutter, er i risikozonen for å falle fra videregående skole (Olsen og Traavik, 2010). De aktuelle informantene fant motivasjon til å fortsette videregående opplæring, tross utfordringer i hjemmet som gjorde de var ekstra utsatt for å falle i fra. En positiv tilpasning kom til syne ved utviklingsprosessen som informantene belyste viste en evne til å finne nye styrker og underbygger at sårbarheter oppstår, men skiftende omstendigheter i livet slik Olsen og Traavik (2010) påpekte. For å belyse spørsmålet i *hvilken grad og på hvilken områder informantene var sårbar*, og hvilken resiliensfaktorer som finnes i og omkring barnet, samt hvor effektive de er, er det av relevans å reflektere over hvordan data om sosiale relasjoner bidro til å belyse resiliensfaktorer og økt motivasjon til å fortsette skolegangen for de aktuelle informantene i dette studiet noe som belyses i kapittel 4.1.

Informant I3 opplevde det som ubehagelig å komme i en klasse der ingen av elevene var kjent fra tidligere. Jeg kunne tidlig se en enighet i gruppen knyttet til viktigheten av å ha et trygt klassemiljø. Jeg anså hovedutfordring som mer og mer klar og fremtredende. Etter å ha

kategorisert en stor mengde utsagn, kom det frem en klar kategori som jeg valgte å kalle for *klassemiljø*, og som senere bidro til koding og fremvekst av kategorien *sosiale relasjoner*. Her presenterer jeg noen flere utsagn som bidro til en teoretisering rundt kategorien som bidro til en begrepsliggjøring av sosiale relasjoner.

I3: *”læreren likte meg, det kunne jeg merke, da var det liksom ugreit å svikte henne med å ikke stille på skolen selv om jeg var lei og helst ville sove...hjemme».*

I2: *«jeg måtte jo prøve å fullføre dagene, det var jo en avtale mellom læreren, meg og politiet... jeg måtte jo på et vis det. Ville ikke skuffe dem på en måte, også ville jeg vise at jeg sto for det jeg sa, læreren dro jo lamme meg på møter og sånn».*

I4: *«Jeg ville vise at jeg kunne trives og bli likt i en klasse bare jeg kom meg bort fra den gamle klassen, jeg hadde jo venner i denne klassen som viste at han... hadde mobbet meg. Kanskje jeg fikk et nytt inntrykk av han nå eller han kanskje ikke syns det var så kult å mobbe meg siden han ikke kjente noen. Jeg syns det var viktig for min egen del å trives, for en gangs skyld... jeg syns det var så godt å være lamme noen som var vennlige og på en måte så meg»*

4.1 Sosiale relasjoner

Informantene har gjennom intervjuene beskrevet i hvilken grad *sosiale relasjoner* har virket inn på deres valg om å likevel fortsette i videregående skole. Hvilke faktorer i og utenfor skolen som var av betydning for ønsket om å fortsette var data som belyses i større eller mindre grad. Informantene hadde noen ulike vinklinger på sosiale relasjoners betydning og hva de fremmet som viktig for å skape gode relasjoner, men sosiale relasjoner som en forutsetning for å skape et trygt læringsmiljø og forebygge frafall var samtlige informanter enig om. Dette samsvarer forøvrig med Addams og Richmond som og allerede på 1800 tallet anerkjente betydningen av sosial samhandling. Elevens adferd opptrer som nevnt tidligere ikke i et vakuum, men i samspill med andre (Befring & Moen, 2017). Derfor vil det også være meningsløst å se uønsket atferd som et individuelt problem som kun har med egenskaper ved eleven å gjøre. Adferd på skolen vil alltid være et resultat av samspill mellom den aktuelle elev og voksne på skolen og/eller medelever. Filosofen Jon Hellesnes har så treffende uttalt at jo mer en individualiserer et problem, jo mer uforståelig blir det, for å individualisere et problem er å isolere det fra den konteksten det er et problem innenfor (Olsen & Traavik 2010:98).

Videre vil jeg påpeke relasjonen mellom lærer og elev i forhold til frafallsproblematikk. Forskning viser til dette som en viktig faktor for at elever skal lykkes i videregående skole (Lillejord, m.fl., 2015), noe som er intensjon så vel som ønskelig å fremme i denne forskningen. Elevens selvoppfatning og relasjon mellom elev og lærer har betydning for elevens sosiale og faglige utvikling (Aamodt, 2014). Relasjoner mellom lærer og elev, der lærerrollen blir sett ut fra et konstruktivistisk lærings syn, med utgangspunkt i et helhetlig perspektiv rundt eleven som individ, er betydningsfullt. Sosiale relasjoner er av særlig interesse i denne studien, da samtlige informanter påpekte relasjon til lærer som en *avgjørende* faktor for å revurdere valget om å avslutte skolegangen, og som en direkte årsak til at de fant motivasjon til å fortsette. Diskusjoner i lærerkollegiet, så vel som i litteratur, dreier seg om hvordan ressurser i skolen skal utnyttes. I hvor stor grad skal undervisningen, det didaktiske og pedagogiske arbeidet fokuseres på undervisningsopplegg og formidling av fag, og klasseledelse eller relasjonsbygging mellom elevene og i lærer-elevrelasjon. Og hvor viktig eller nødvendig er det at relasjon mellom lærer og elev er god for at undervisningene skal ha en god kvalitet. Bestryking av sosiale relasjoner ble beskrevet av informantene og blir ifølge Olsen og Traavik (2010) beskrevet som en prosess der individet får økt makt over seg selv og økt kontroll over egen livssituasjon. For at dette skal kunne skje må eleven få hjelp av læreren til å oppdage sine ressurser og sin kompetanse, og for at det igjen skal kunne skje, må det være en trygg og sosial relasjon. Mange av de utsatte elevene er underryttere i skolesammenheng, hvor de utviser liten tro på egne krefter og liten motivasjon for skolearbeid (Olsen & Traavik, 2010). Mange elever, ikke minst de i risikogrupper, er så fanget av egne skuffelser og følelsen av å ikke strekke til, at de ikke er fortrolig med å se egen kompetanse. Det er ofte en overbevisning om at alle elever har noen sterke sider. Ved å lete etter, fokusere på, å bevisstgjøre eleven selv i forhold til de kompetanseområdene og ressursene eleven besitter, hjelper vi dem til økt salutogenese, det vil si til å forstå sin egen situasjon bedre, tro på at de kan finne en løsning og finner det meningsfullt å forsøke på det. Her står lærerens relasjonskompetanse sentralt (Olsen & Traavik, 2010:31). Lærerens evne til økt salutogenese i klassen ble fremhevet som utslagsgivende i denne forskningen. Forskning indikerer en signifikant sammenheng mellom god klasseledelse og godt læringsmiljø på den ene siden, og god sosial kompetanse og faglig prestasjon på den andre (Lillejord m.fl., 2015). At læreren er en god klasseleder, er en helt sentral betydning for både klasse- og læringsmiljø, relasjonen mellom elever og lærer og relasjonen elevene imellom (Olsen & Traavik, 2010:134).

Jeg benytter ovennevnte litteratur på bakgrunn av de mange uttalelser under intervjuene. Betydningen av relasjoner, resiliens, salutogenese, empowerment og attribusjon kom til syne tidlig i analyseprosessen, og viste seg som viktig for oppgaven. Elementer fra mine informanter påpeker signifikant sammenheng mellom god klasseledelse og godt læringsmiljø på den ene siden, og god sosial kompetanse og faglig prestasjon på den andre. Derfor var det av interesse å se i hvor stor grad sosiale relasjoner, klasseledelse og samarbeid mellom hjem og skole ble hevdet. Sentrale påstander om virkningsfulle faktorer for å forebygge frafall kan derfor sies å være sosiale og relasjonelle forhold, utfordringene og debatten blant pedagoger kan være om dette fokuset i for stor grad krever og tar av den tid og de ressurser som kunne gått til gjennomgang av fag og oppnåelse av ulike læringsmål og høynet faglig kunnskap. En kan på den ene siden argumentere for viktigheten av å ha fokus på sosialisering og relasjonsbygging i klasserommet på videregående skole, men på den andre siden se bekymringen for at dette er så ressurskrevende at det går utover undervisning i fag og kunnskapstilførselen til elevene på videregående skole. En av informantene kom med følgende uttalelse under fokusgruppeintervjuet: *«en av klassekompisene mine spurte hvorfor jeg ikke var med på skituren vi hadde da klassen hadde en planlagt skidag, og da læreren hørte det, spurte hun om å få snakke med meg. Jeg tror hun forsto at jeg trengte ekstra oppmerksomhet. Vi hadde etter dette faste samtaler, fem minutter i uka om hva jeg kunne gjøre for å øke mine prestasjoner.... det gjorde enorm forskjell, jeg følte at hun brydde seg om hvordan jeg hadde det også utenfor skolens vegger,... jeg kunne be om hjelp, drøfte ting i livet med læreren og planlegge å spørre om ting jeg lurte på eller trengte hjelp til».*

Lisbeth Brudal (2006) skriver i boka *Positiv psykologi* (Olsen & Traavik 2010:65), at et av de sentrale kjennetegnene ved resiliens er «*affiliation*». Hun forklarer affiliation som hjelpesøkende atferd, med andre ord evnen til å søke trøst og nærhet hos andre i risikobetonede situasjoner. Brudal (2006) refererer videre til Perry, som omtaler affiliation som en spesiell form for tilpasning, der *“The individual deals with emotional conflicts or internal or external stressors, by turning to others for help or support. By affiliating with others, the individual can express him or herself, confide problems, and feel less alone or isolated with a conflict or problem»* (Olsen & Traavik 2010:64). Viktige aspekter ved slik hjelpesøkende adferd er, ifølge denne definisjonen, at individet får uttrykt egne følelser, samt får en følelse bekreftelse og samhörighet gjennom støtte og oppmerksomhet fra andre. Nyere forskning tyder på at evnen til å søke trøst og nærhet hos andre blant annet er knyttet til hormonet oxytocin. Både

menn og kvinner produserer dette hormonet, men kvinner mer enn menn. Ifølge Brudal (2006) viser denne forskningen sammen med flere studier at det er 30 % vanligere blant kvinner enn blant menn å søke hjelp i vanskelige livssituasjoner. Noe som gjør at en ikke kan utelukke at dette også er en gjeldende ulikhet blant kjønn i videregående skole. Ett av de mange spørsmålene innenfor mestringsstrategi som forskere ikke har funnet svar på, er om den kjønnsforskjellen kan gi seg utslag i ulike mestringssevner i risikoutsatte situasjoner. Flere forskere hevder at jenter er mere resiliente enn gutter (Olsen & Traavik, 2010:64). Psykolog Jan Bjørnar Moe (2006) beskriver det han kaller «de skjulte relasjoner» blant gutter og jenter på skolen. Han viser til forskjeller mellom gutters og jenters måte å være på. Det er ofte det stille, følsomme og tilbaketrukne barnet som opplever avvisning sterkest. Moe (2006) anbefaler at lærere bør bli mer bevisste på de skjulte relasjonene og at de må reflektere rundt denne problematikken (Olsen & Traavik, 2010:101). Dette er relevant i denne oppgaven, da informantene i stor grad hevdet at lærerens pågåenhet og vilje til å tørre å bry seg og å spørre om informantenes liv, hadde innvirkning på deres relasjon til læreren og skapte en tillit som økte evnen til å uttrykke egne følelser, og dermed kunne få tilrettelagt behov eller søke trøst og nærhet i situasjoner som var av sosial karakter. Denne hjelpesøkende adferden bidro dernest som et innvirkende innslag på valget om å fortsette videregående skole og en sosial relasjon ble fremmet som en forutsetning til å be om hjelp.

Jeg har ikke identifisert eller fokusert på kjønnsmessige ulikheter i denne forskningen, og betydningen av å få uttrykt egne følelser og å øke hjelpesøkende adferd kom til syne både blant menn og kvinner i denne undersøkelsen, likeledes følelsen av samhørighet som var et tema med relativt stort fokus under fokusgruppeintervjuet. Utvalget vurderes også som for snevert til å trekke konklusjoner rundt kjønnsmessige eventuelle ulikheter. Samtlige av informantene fortalte historier og situasjoner, der det å få snakke med læreren om egen situasjon i livet, utenfor skolen så vel som på skolen, skapte en opplevelse av trygghet og samhørighet, og påpekte verdien av elevsamtaler for å skape økt fokus på hjelpesøkende adferd. En kort og uformell prat med læreren ble beskrevet av informantene, som en viktig relasjonsbyggende faktor og arena for å få hjelp og støtte. Klassemiljøet fremmes av samtlige informanter som viktig for å forebygge frafall. Informantene påpeker viktigheten i å ha en arena på skolen, der det gis rom for å uttrykke behov om hjelp til en voksen som er i stand til å forvalte behovet. Dette påpeker også Olsen og Traavik (2010) «*det er viktig at skolen sørger for at barn i risiko har kanaler for hjelpesøkende adferd lett tilgjengelig. Slike kanaler kan*

være helsesøster, sosiallærer, kontaktlærer ... den voksne som barnet viser hjelpesøkende adferd ovenfor, må være kompetent til å fylle dette oppdraget» (Olsen & Traavik, 2010:64).

4.2 Samarbeid mellom skolen og hjemmet og andre instanser

Mangelen på et reelt samarbeid mellom hjem og skole kan få negative konsekvenser, spesielt for utstøtte elever, med ekstra stort behov for et godt samarbeid mellom foreldre og skole. Dette påpekte flere av informantene under fokusgruppeintervjuet. Flere hadde uttalelser knyttet til hjem- skole samarbeid. På den ene siden skal en ifølge Olsen og Traavik (2010), gradvis kunne forvente mer selvstendighet fra barn på videregående skole, likevel har foresatte, elevene og samfunnet en fordel dersom elever får den oppfølgingen de trenger for å fullføre skolen. Samarbeidet hjem- skole er ikke et mål i seg selv, men et middel for å nå målet om optimal læring og utvikling for eleven. Ifølge de nasjonale målene er altså hjemmet en del av barns læringsmiljø det skal anses som en likeverdig partner, med rett til informasjon, delaktighet og medbestemmelse i skolens virksomhet. Dette krever blant annet gjensidighet, likeverd og god kommunikasjon (Olsen & Traavik, 2010). Det var tydelige identifikasjoner om at klassemiljø preges av respekt. God relasjon til klassekontakt, der klassekontakten på en respektfull måte etablerte og opprettholdt en kontakt med hjemmet var likevel av større betydning for at den enkelte av informantene forble på skolen. Forøvrig kunne det virke som at det for de informantene med størst utfordringer på hjemmebanen var enda viktigere med et godt skole-hjem samarbeid. Dersom samarbeidet var positivt, førte det til en motivasjon, selvtillit og et pågangsmot opp mot at skolearbeid økte, som også kan underbygges av Befring og Moen (2017). Hvilke faktorer eller motivasjon opplevde informantene som avgjørende for å fortsette på skolen? Her svarte en informant klart og tydelig at kontakten mellom hjemmet og læreren følte trygt og inkluderende for eleven, og mor opplevde seg viktig og verdsatt, noe som oppsummeres som kvalitetstrekk ved dronning Sonjas skolepris for likeverd og inkludering, likeledes underbygges av Befring og Tangen (2012). Utsagn som fra informantene støtter viktigheten av inkludering av hjemmet og dets betydning på følgende måte:

«mamma og læreren hadde faste avtaler pr. telefon, der mamma fikk vite om jeg var på skolen eller ikke... hun fikk og vite om jeg kom for seint til timene... mamma synes det var fantastisk... mamma følte seg godt informert og inkludert i skolehverdagen min. Jeg følte at læreren brydde seg ekstra mye om meg og om mamma... det var mye omsorg i de telefonene, jeg forsto at jeg var viktig for læreren og for mamma». «jeg

Analyse og presentasjon av data

ble faktisk motivert og fikk selvtillit av at læreren brydde seg, følte det på meg, ikke bare når hun ringte hjem, men jeg opplevde at relasjon blei mere personlig.. både mellom meg og læreren og mellom skolen og hjemme.».

Samarbeid mellom skolen og hjemmet, eller andre viktige instanser, som barnevern eller politi, ble og av samtlige informanter nevnt, men ulikt fokusert på. *Samarbeid mellom skole og hjem* belyses i empirien blant annet der forskning viser at foreldres engasjement for skolen er av betydning (Lillejord, 2015). Likeså fokuserer Overland (2007) på foreldres rolle i forhold til å opptre støttende og være tydelige grensesettende voksne. Befring og Moen (2017) understreker betydningen av samarbeid mellom skole og hjem, og hevder det som skjer i disse årene gir retning og grunnlag for fremtiden. Videre påpeker de at skolen er et samlingssted for alle, noe som gjør den til den fremste arena for å fostre samfunnets og fremtidens viktigste ressurser (Befring og Moen, 2017). En informant belyste samarbeid mellom skolen og hjemmet som utfordrende tross foreldres engasjement og god relasjon til læreren slik: *«selv om læreren og jeg hadde et godt forhold, og mamma fulgte opp skolen så godt hun kunne, var det flaut å snakke om at politi fulgte meg opp på den tida».* En av informantene som bodde på institusjon snakket mye om stigma og redsel for å bli sett rart på, siden det å bo på institusjon kan medføre en fare for stigmatisering. Sikveland (2013) mener barn i barnevernsinstitusjoner er mer utsatt for frafall, noe som kan henge sammen med et dårligere samarbeid mellom hjem og skole for barn boende på institusjon, noe som en av informantene beskrev ytterligere.

«Jeg opplevde det vanskelig å be de ansatte på institusjon om å kontakte læreren og vanskelig å be læreren om å kontakte institusjon for jeg viste ikke hvordan læreren ville se på meg...»

«Samarbeid mellom nivåer» beskrives som betydningsfullt i kunnskapsoversikten Lillejord m.fl., (2015) produserte. I forskningen til Wilson m.fl. som Kunnskapssenterets kunnskapsoversikt bygger på, fremmes betydningen av skole-hjem samarbeid. Dette påpeker en nasjonal, så vel som internasjonal enighet og forståelse av samarbeidsperspektivet for å øke gjennomføringsgraden og forebygge frafall i videregående skole. Samarbeid mellom skole og hjem eller andre som har betydning for informantene i denne studien, ble kategorisert som et av hovedfunnene i denne studien. Funn av data knyttet til samarbeidsmåte ble som tidligere presentert særlig betydningsfullt for de informantene som hadde utfordringer utenfor skolen, men og utslagsgivende som et motiverende tiltak der avtaler og samtaler med

foreldre og lærer ble gjennomført, og for informantene med normal situasjon utenfor skolen. Uansett bakgrunn og utfordringer viste samarbeid mellom skolen og hjemmet seg som viktig av flere grunner. Dels for å lette elevers belastning, øke tilhørighet og forståelse mellom skole og hjem situasjon, men viktigst ble samarbeid mellom hjem og skole identifisert som nødvendighet for å knytte gode sosiale relasjoner mellom lærer og elev.

4.3 Klasseledelse

En god relasjon mellom lærer og elev er kjennetegnet av tillit, tiltro, motivasjon og fokus på hele menneske (Befring & Moen, 2017:94). Elever skal, ifølge Befring og Moen (2017) ha tillit til at læreren tror på det de sier, noe som er særlig viktig for elevene som er belastet.

Løgstrup (1979) mener likeledes elev-lærerrelasjon er vesentlig, og påpeker lærerens maktposisjon vis a vis eleven. Han mener det å være pedagog innebærer å være seg bevisst sin makt og utøve denne til det beste for eleven (Løgstrup, 1979). Flere av informantene påpekte maktbruken og tilliten læreren viste dem som viktig for å knytte en god relasjon, likeledes en grunn til at respekt ovenfor læreren etablertes. En god klasseledelse ble vurdert som en forutsetning og en bakenforliggende grunn til å skape gode sosiale relasjoner.

Informant I3 fortalte om en situasjon der informanten ble møtt med omsorg og tillit, og I3 fortalte: *«husker en gang jeg kom for seint på skolen fordi bussen ikke kom, jeg forventet å få anmerkning, men læreren sa bare: «åhhh da må du være bra kald som har stått ute i dette været»»*. Olsen og Traavik (2010) peker på at resiliens kan oppstå både på det emosjonelle og atferdsmessige plan. Informant I2 fulgte opp med å si: *«læreren hadde struktur i klasserommet og var streng, men samtidig viste hun oss at det var viktig å være fleksibel og ikke være så rigid. Hun var jo et forbilde og jeg tenkte ofte at, oii blir hun ikke sur nå, eller skal ikke han få anmerkning osv... jeg så at det gikk annt å hente seg inn og tenkte kanskje at jeg ikke skulle være så firkanta i måten jeg selv tenkte på...»*

I følge Michael Rutter sin definisjon, vist i kapitel 2.2, fremstilles resiliens som en prosess som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat. Refleksjon vist til i sitatet til informant I2 ovenfor, kan en vise til en refleksjon på bakgrunn av lærerens måte å møte eleven, som skapte endring i tankesett hos den aktuelle informanten. Dette påviser en mulig resiliens, og underbygges videre av Brown & Rodriguez (2009) som hevder at en for å kunne redusere frafall i videregående skole må ta utgangspunkt i informantenes fortellinger, og at suksessfaktorer kan være både individuelle og kontekstuelle. I forhold til det kontekstuelle, forklarer Brown & Rodriguez en sammenheng som er av relevans for dette studiet. Det at en

ikke alene kan fokusere på de individuelle eller institusjonelle årsakene, men fordelaktig kan forstå møte mellom ungdommen og skolen i forhold til frafall og gjennomføring av videregående skole (Brown & Rodriguez, 2009). Altså i en relasjonell samhandling mellom samfunn og skolen, og i lys av hva som gjorde at elever, til tross for høy risiko for å utvikle problemer, likevel lyktes i skolen. Informantene opplevde en fleksibilitet fra læreren som flere adopterte og benyttet i eget liv, og en utvikling av resiliensfaktor ble til på bakgrunn av lærerens klasseledelse. Samme informant, I2, startet en diskusjon om betydningen av struktur i klasserommet og en god klasseledelse. Informant I5 opplevde struktur i klasserommet som betryggende og som en forutsetning for å få en god selvforståelse.

I5: *«det at det sosiale samspillet var så bra med elevene i klassen og læreren gjorde at jeg følte en tilhørighet, det var en trygghet i klassen siden læreren var så streng, jeg blei tryggere og tryggere og turte etterhvert å rekke opp hånda».*

Sosial støtte og følelsen av tilhørighet er viktig for elevenes motivasjon, slik Befring og Moen (2017) og beskrev. Slik informant I5 fremmet klasseledelse som en forutsetning for å skape trygghet i klassen. Det er sentralt at læreren makter å skape tillit og trygghet og evner å se hele mennesket (Befring & Moen, 2017:97). Hva struktur i skolehverdagen og klare regler videre angår, var dette en stor del av diskusjon under fokusgruppemøte, så vel som under de to individuelle intervjuene.

Følgelig kommer et utvalg av utsagn som bygger opp viktigheten i klasseledelse for informantene i dette studiet. Flere av informantene hevdet at en tydelig struktur i skolehverdagen var viktig, og hadde betydning for at de valgte å fortsette. Bare en av informantene hevdet klasseledelsen bidro til å øke selvfølelsen og trygghet nok til å at denne informanten ble en bidragsyter i klassesituasjon, og turte rekke opp hånda. Ingen av informantene fremmet noe negativt med en streng og klar klasseledelse.

«Da klassen laget en plakat med regler som å rekke opp handen og ikke røyse seg fra stolen uten å be om lovt først, så ble det mere ro både i klassen og inni meg selv».

En annen informant trakk frem det å ha ro i timene som viktig. Informant I5 forklarte ytterligere:

«Når læreren var strenge og det ble roligere i timene, da fikk jeg mere igjen for å sitt der... jeg forsto mer og mer av det hun forklart og turte å spørre om hjelp dersom jeg ikke forsto»

Analyse og presentasjon av data

«det var så gøy å føle at vi forsto helt nye fag og mange fremmede ord og faglige uttrykk som de brukte når vi var utplassert på arbeidsplasser.»

«jeg klarte ikke å få en god relasjon til en lærer om læreren ikke klarte å få ro i klassen, ikke klarte jeg å følle med på undervisninga heller».

Forskning viser til elev/lærerrelasjon som svært betydningsfullt for elevens utvikling og mestring i skolehverdagen (Skaalvik i Andreassen m.fl., 2009). Sosiale relasjoner var, ifølge funn i dette studiet, en nødvendig forutsetning for å lykkes i å etablere en god klasseledelse. I dag vektlegges og, ifølge Førde (2014), strukturelle forhold som klasseledelse og relasjoner like mye som individuelle egenskaper. Hvordan struktur i klasserommet påvirket lærelyst og mestringsfølelsen, kom tydelig frem og støttes av Karlsdottir og Hyberntsen (2013) som mener at *«Læringsmiljø kan defineres som de miljømessige faktorene i skolen som har hatt betydning for elevenes sosiale og faglige læring, samt deres generelle situasjon i skolehverdagen»*. Det kom og frem i samtalen under gruppeintervjuet, at tiltakene inne i klasserommet som førte til ro og forutsigbarhet, gjorde det lettere å få med seg essensen i undervisningen og dermed økte mestringsfølelsen. Tre av informantene fremmet også lærerens rolle og måten læreren styrte klassen på, kalt *klasseledelse*, som betydningsfullt for å skape gode relasjoner og derfor viktig for å klare å gjennomføre skolen, tross utfordringer både på og utenfor skoletid. Johnson og Johnson (2014), mener trivsel på skole er en avgjørende faktor, og lærerens evne til å være støttende kombinert med å stille krav som viktig for å øke trivsel.

«Hadde det ikke vært for lærerens måte å skape ro i klassen så tror jeg vi hadde slutta hele gjengen, det var på en måte behagelig at læreren var så streng, jeg følte det gjorde noe med trivselen i klassen».

Tydelige forventninger i de ulike fagene kom spesielt frem som viktige under de individuelle intervjuene, der begge informantene fremhevet at klare forventninger om hva de skulle gjøre og eller kunne for å få de ulike karakterene, økte opplevelsen av mestring og selvfølelse. Opplevelsen av å bli anerkjent og verdsatt er viktig for en positiv selvoppfatning og for inkludering i fellesskap, og en grunnleggende kvalitet ved en god lærer (Befring & Moen (2017:89). Lærerens måte å lede klassen hadde betydning for hvor meningsfullt informantene opplevde skoledagen, evnen til å bidra og utvikle seg både faglig og sosialt. Det er ikke

Analyse og presentasjon av data

identifisert funn knyttet til betydelige motsetninger mellom informantene av relevans for dette studiet.

5 Avsluttende refleksjon

I dette kapitlet vil jeg trekke frem problemstillingen min, og komme med en konklusjon, i lys av relevant teori og funn fra dette masterprosjektet. Min problemstilling var som følgende:

Hvilken innvirkning har sosiale relasjoner på valget om å fortsette på videregående skole, for tidligere elever som hadde besluttet å avslutte skolen, men endret beslutning og fortsatte?

Frafall kan forebygges av gode sosiale relasjoner, ble tittelen på hovedkategorien som fremstod av dette studiet, og derfor stående som en konklusjon og sammenfatter det denne studien handler om, omkring frafall i videregående skole.

Følgelig kommer en oppsummering av hovedfunn og denne studiens bidrag med utgangspunkt i informantenes erfaringer om temaet i problemstillingen og empiri og referanser som er ansett som vesentlig for studiet. I teorikapitlet fokuseres det på teori og empiri som påvirker frafall i videregående skole, beskyttende sosiale relasjonelle faktorer, og resiliens hos elever som fortsatte, tross større utfordringer i livet. Videre belyses skolens rolle i samfunnet som læringsfunksjon og kompetanseutvikler og læreren som relasjonsskaper for å heve kvaliteten og et godt læringsmiljø i den enkelte klasse. En oppsummering av hovedfunn, belyser hvordan frafall i videregående skole på samfunnsnivå så vel som individnivå, påvirkes eller forebygges av de ulike kategorier identifisert etter studiets funn. Skolen ses på som en potensielt viktig forebyggingsarena (Arnesen & Sørli, 2013:95), noe som underbygges med bakgrunn i denne studiens empiri og informantenes erfaringer om temaet i problemstillingen.

Hva nå? Lillejord m.fl. (2015) har i sin gjennomgang av forskningsrapporter avdekket noe av det samme som dette studiet kan sies å underbygge, nemlig manglende funn som peker på ledelsens betydning for gjennomføring av videregående opplæring. Dette gjelder både skoleledelse og lokal/kommunal ledelse (skoleledelse). Også Wilson m.fl. (2011) påpeker at studier påfallende sjeldent nevner ledelsens betydning for implementering (Wilson m.fl., 2011:52). Dette kommer også frem i min forskning, der informantene ikke påpeker ledelsen ved skolen som en løsning eller inkluderende faktor i deres valg. Dette kan også ses på som at utvalget av informanter i liten grad fokuserer eller reflekterer over ledelse eller politikk i skolen, men at fokus er det eleven møter direkte i sin skolehverdag, og at sosiale relasjoner for informantene ikke ses i sammenheng med politiske føringer, forutsetninger eller lederskap. Lillejord m.fl. (2015) har heller ikke identifisert studier som eksplisitt har

Avsluttende refleksjon

undersøkt hvordan forhold ved det psykososiale skolemiljøet virker inn på de unges motivasjon for å fullføre opplæringen. I dette studiet kan psykososialt skolemiljø ses i sammenheng med sosiale relasjoner da det kan antas å ha stor innvirkning på det psykososiale miljøet. Frafall i videregående skole er forsøkt belyst i et relasjonelt perspektiv og fremmet som et viktig argument for å forebygge frafall. Det å snakke om psykiske utfordringer er forbundet med stigma og sosiale forhold likeså, noe som gjør det vanskelig å forske på det psykososiale miljøet, noe som kan være en av årsakene til at det foreligger lite forskning på temaet. Sett i sammenheng med identifiserte funn i denne studien, vil det være av samfunnsmessig interesse å foreta ytterligere forskning på sosiale relasjoners betydning for frafall i videregående skole.

I teorikapitlet referer jeg til en systematisk kunnskapsoversikt gjort av Kunnskapssentret for Utdanning (Lillejord m.fl., 2015) og dens omtale av frafall i videregående skole både nasjonalt og internasjonalt, samt ulike teorier om hva som kan bidra til å øke gjennomføringsgraden i videregående skole i dag, betydningen av sosiale relasjoner rundt unge i videregående skole og dets innvirkning på frafallsutfordringene i skolen i dag. Denne studien av tidligere elever og deres erfaringer om sosiale relasjoners betydning for at de endret standpunkt om å slutte på skolen og likevel fortsatte, kan sies å korrelere sterkt med tidligere forskning av årsaker til at elever trives og fullfører videregående skole. Som et avslutningssitat har jeg valgt å legge inn en av informantenes forsøk på å beskrive sosiale relasjoners betydning for å fullføre videregående skole:

«Det er utfordrende å være ungdom, mye drama både på skolen, hjemme og i det sosiale blant venner og uvenner. Skolen er ikke alltid så lett å prioritere, skolen kommer på en måte i andre rekke. Så om en skal klare å være på skolen må en trives og ha det bra der. Og skal en trives på skolen så må en trives sammen med klassen og læreren og da må de sosiale relasjonene være ærlige og gode, om ikke er det lett å velge senga eller dulle seg inn i konflikter og velge skolen bort og heller være med venner som alt har falt utenfor videregående skolen».

Sitatet skaper ytterligere refleksjon. Skolen og livet henger sammen for ungdom i videregående skole. Sosiale relasjoner er komplekst og imidlertid et abstrakt begrep som krever refleksjon om en skal belyse betydningen av relasjoner. Videregående skole er en viktig samfunnsinstitusjon som forbereder unge til livet, både faglig og sosialt. Det er en kontekstuell utdanningsinstitusjon og en kulturell og normdannende arena for unge

Avsluttende refleksjon

mennesker. Å lykkes her i disse årene der en balanserer over fra barneverden til voksenverden, er grundig belyst i teori og forskning. Sosialfaglig, helse, politisk og økonomisk gagnar det samfunnet, så vel som den enkelte unge å fullføre denne overgangen uten å falle fra eller falle av eller falle overende eller falle utenfor. Om du faller må du reise deg, reise deg fort før fristen er ute.

«Det er viktigere å ha kompetanse på å reise seg igjen, enn på det å lykkes».

Marco Elsafadi

Om en sosial relasjon kan bety at en ungdom mestrer å reise seg igjen og fortsetter skolegangen, unngår fattigdom, psykisk lidelse, kriminalitet og utenforskap i en marginalisert gruppe slik som er fremvist av tidligere forskning, så har sosiale relasjoner stor verdi noe studie levner liten tvil om. Sosiale relasjoner kan derfor sies å være nyttig og ha betydning for forebygging av frafall i videregående skole. Fokusgruppeintervjuene kartla en lik opplevelse blant informantene, og hadde sammenfallende argumentasjon om betydningen av sosiale relasjoner som motivasjon for å fortsette videregående skole. Dilemma knyttet til det tradisjonelle fokuset om kunnskapsformidling i skolen, som lærerens hovedoppgave og sosialfaglig helhetstenking viser seg som viktig, da empiri, referanser og funn i dette forskningsprosjektet peker på viktigheten av hele livssituasjon til elever i videregående skole. Hvordan livet i sin helhet for den enkelte elev fortøner seg, virker inn på hvordan den enkelte elev prestere på skolen. Hvordan samfunnet bidrar til å utjevne eller opprettholde ulikheter i befolkningen generelt, vil være betydningsfullt for hele samfunnet. De unge som vokser opp i privilegerte, ressurssterke hjem har ifølge forskning flere fortrinn, som på den andre siden viser at andre grupper elever er i større risiko for å falle utenfor. Dette er et sosialpolitisk, så vel som pedagogisk og sosialfaglig, henliggende og krever gjennomtenkte holdninger, forståelse og fokus for å øke likhetsprinsippet. Samfunnet må på politisk, så vel som individnivå, tenke over hvordan vi kan redusere ulikheter og dermed øke sjansene for gjennomføringsgraden i videregående skole. Forskning både på nasjonalt og internasjonalt nivå viser at ikke fullført videregående opplæring fører til negative konsekvenser, som for eksempel lavere velstandsøkning og utenforskap i samfunnet (Wilson m.fl.,2011). Videre har de som ikke fullfører ifølge Bergsli (2013), statistisk dårligere helse, er mer utsatt for rus og kriminalitet og sjeldnere deltakende samfunnsborgere. Det kan utfra overnevnte antas at det vil være økonomisk besparende for samfunnet så vel som for den enkelte elev som lykkes i å fullføre videregående skole, og derfor vesentlig at vi som samfunn ivaretar denne

Avsluttende refleksjon

utfordringen sammen, og i ulike fagfelt, ved å for eksempel legge til rette for de grupper forskning viser har høyere risiko for å falle utenfor videregående skole. Frafall kan ikke ses som utelukkende en individuell utfordring, men må ses i sammenheng med samfunnets struktur, som for eksempel integrering av minoriteter, økonomiske ordninger, juridiske og sosiale rammer. Derfor er det stort fokus på forebyggingstiltak både inn forskning, NAV systemet, skolefaglig så vel som inn sosialfaglig arenaer som barnevern og frivillighetsarbeid. Sosiale relasjoner er i denne forskningen et hovedfunn da sosiale relasjoner viste seg som det mest fremtredende argumentet for å fortsette på skolen tross at informantene i denne forskningen vurderte å avslutte. Ved å benytte fokusgruppeintervju var det forventet å i større grad kunne diskutere ulikheter mellom informantene. Datamaterialet gav ikke grunnlag for å påpeke særlige forskjeller. Noe av grunnen til dette kan være at koding og kategoriseringen baserte seg på likheter, en annen begrunnelse kan være introduksjon til fokusgruppeintervjuet, der forsker informerte om at det ikke er meningen å fatte konklusjoner eller komme til enighet. Det kan se ut som informantene i stor grad var enige om de argumenter og utsagn som er bakenforliggende for teoretisering av kategoriene som er fremmet i dette studiet, og dataskapning foregikk konsentrert ved at informantene i fokusgruppen sammenlignet erfaringer og tolkninger under intervjuet noe som er i tråd med Kvale og Brinkmann (2014) sin fremstilling. «*Fokusgruppen har ikke til formål å komme til enighet om eller presentere løsninger på de spørsmålene som diskuteres, men å få frem forskjellige synspunkter på saken*» (Kvale & Brinkmann, 2014). Studiet har under intervjuene diskutert og fremmet viktigheten av sosiale relasjoner, samarbeid mellom nivåer og klasseledelse. Det er fremmet ulike synspunkter, men ikke i særlig grad gjort funn av store forskjeller knyttet til synspunktene. Noe som kan være et uttrykk for en samstemthet blant informantene om de ulike kategorier.

Referanseliste

- Aamodt, L. G. (2014). *Den gode relasjonen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Andreassen, R. A., Irgens, E.J. & Skaalvik, E.M. (Red). (2009). *Skoleledelse- betingelser for læring og ledelse i skolen*. Tapir Akademisk forlag.
- Anevik, C. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid*. (Nordlandsforskning Rapport nr.13, 2012). Bodø: Universitetet i Nordland.
- Arnesen., A., & Sørli M-A (2010). *Forebyggende arbeid i skolen*. I Befring, I Frønes, I. & M-A Sørli (red.). *Sårbare unge. Nye perspektiver og tilnærminger*, s. 86-100. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Befring, E., & Moen, B.-E. (2017). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo: Cappelen Damm akademisk.
- Befring, E. & Tangen, R. (Red.). (2012). *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Damm AS.
- Bergsli, H. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring: Underlagsrapport til sosial ulikhet i helse: en norsk kunnskapsoversikt*. Oslo: Høgskolen i Oslo og Akershus
- Brown T.M. & Rodriguez, I.F. (2009). *School and the co-construction of drop-out*. I *International Journal of Qualitative Studies in Education*.
- Burkeland, S. (2008). *Fattigdommens hensiktsmessighet*. *Sosiologisk årbok*, 2008. 3-4, s.44-62
- Charmaz, K. (2006). *Constructing grounded theory: a practical guide through qualitative analysis*. London: Sage.
- Chrzanowska, J. (2002). *Interviewing Groups and Individuals in Qualitative Market Research*. SAGE Publications Ltd.
- Cresswell, J.W. (2013). *Research design. Qualitative, quantitative, and mixed methods approaches*. Sage publications.
- Dybd, H. (26.08.2010). *Tidlig innsats gir mindre frafall.:*

Referanseliste

- <http://forskning.no/skole-og-utdanning/2010/08/tidlig-innsats-gir-mindre-frafall> [Lest: 02.06.15]
- Førde, S. (2014). *Å klare seg mot alle odds*: .<http://psykologisk.no/2014/04/a-klare-seg-mot-alle-odds/> [Lest: 10.10.15]
- Glaser, B. G. & Strauss, A. (1967); *The Discovery og Grounded Theory*: San Francisco University of California.
- Glaser, B. G. (1998): *Doing Grounded Theory: Issues and Discussions*. Mill valley: Sociology Press
- Granskaar, M., & Høglund-Nielsen, B. (2008). *Tillaampad kvalitativ forskning inom fysisk aktivitet: Et globalt opprop om handling*. Lokalisert på: <http://www.globalpa.org.uk/charter/>
- Grønmo, S. (2011). *Samfunnsvitenskapelig metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Halkier, B., & Gjerpe, K. (2010). *Fokusgrupper*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Halvorsen, K. (1989). *Å forske på samfunnet*. Oslo: Bedriftsøkonomens forlag.
- Hjälmhult, E., Giske, T. & Satinovic, M. (red.). (2014). *Innføring i grounded theory*. Oslo: Akademika Forlag.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere*. Rapport 9/2014. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Johannessen, A., Tufte, P-E, Christoffersen, L. *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (2010). Oslo: abstrakt forlag.
- Johannessen, E., Kokkersvold, E. & Vedeler, L. (2010). *Rådgivning*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Johnson, D. & Johnson, F. (2014). *Joining together. Group theory and group skills*. Harlow: Pearson.
- Karlsdottir, R & Hybertsen, I. (2013). *Læring – utvikling-læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Lysø Forlag: Akademika

Referanseliste

- Kvale, S & Brinkmann S. (2014) *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O.J., Hauge, T.E., Homme, A.D. og Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring-en systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. KSU 1/2015
- Malterud, K. 2011. *Kvalitative metoder i medisinsk forskning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg- bare skolens ansvar?* Oslo: NIFU Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Rapport 6:12.
- Nordenbo, S. E. (2008). *Lærerkompetanse og elevers læring i førskole og skole læring i førskole og skole: Et systematisk review utført av Kunnskapsdepartementet*, Oslo: Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning, Danmarks Pædagogiske Universitetsskole CY-København.
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Overland, T. (2007). *Skolen og de utfordrende elevene: Om forebygging og reduksjon av problematferd*. Bergen: Fagforlaget.
- Overland, T. & Nordahl, T. (2013). *Rett og plikt til opplæring: om fravær og deltakelse i skolen*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Simson, V., K. (2014). *Frafall i videregående skole og lokale arbeidsmarkedsforhold*. Søkelys på arbeidslivet nr. 1-2/2014
- Sikveland, S. (2013). *18 år og snart uførepensjonist*. Tidsskrift for Norsk Psykologforening. www.psykologtidsskrift.no/?seks id=324014&a=3. [Lest: 10.12.16]
- Stenberg, O. (2006). Doktoravhandling ved NTNU. *Pedagogisk- psykologiske rådgiveres tilnærming til problematferd i skolen*. Trondheim: Norsk teknisk- naturvitenskapelig universitet. Fakultet for samfunnsvitenskap og teknologiledelse. Pedagogisk institutt.
- Stern, P.N. & Porr, C.J. (2011). *Essentials of accessible grounded theory*. Walnut Creek, California: Left Coast Press.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Vander Stoep, A., Weiss, N.S., & Kuo, E.S. (2003). *What proportion of failure to complete*

Referanseliste

secondary school in the US population is attributable to adolescent psychiatric disorder? The Journal of the Behavioral Health Services & Research, 30(1), 119-124. Doi:

<http://dx.doi.org/10.1007/BF02287817>

Wilson, S.J., Tanner-Smith, E.E., Lipsey, M.W., Steinka-Fry, K., Morrison, J. (2011).

Dropout prevention an intervention programs: Effects on school completion and dropout among school-aged children and youth. The Campbell collaboration, 2011:8.

Vedlegg

Vedlegg 1: Introduksjonsbrev

I forbindelse med mitt master studie i sosialt arbeid, skal jeg intervju en gruppe på seks tidligere elever fra videregående skole. som ønsket å slutte på skolen, men som likevel fortsette etter samtale med ansatte på skolen. Jeg ønsker å finne ut hva elevene som lyktes i videregående skole, til tross for ønske om slutte trekker frem som de faktorene som hjalp dem til å gjennomføre skolegangen. Spørsmål med jeg vil stille vil dreie seg om hvilke hendelser eller faktorer som motiverte gruppen til å fortsette.

Utvalgets består av tidligere elever som nå er i alderen 20 til 24 år.

Intervjuet vil foregå på et av universitets grupperom. Det vil være seks informanter som kjenner hverandre fra før og gikk i samme klasse på videregående skole.

Hva innebærer deltakelse i studiet?

Forskningsspørsmålene forsøker å få frem faktoren om hva som skal til for å lykkes i videregående skole. Formålet til med denne undersøkelsen er å høre gruppens tanker og refleksjoner rundt suksessfaktorer som de mener var relevante og eller avgjørende for de fortsatte på skolen. Hvordan informantene opplevde veiledning fra skolen, situasjonen sosialt på skolen, situasjon hjemme og utenfor skoletiden, faglig interesse, trivsel, sosial bakgrunn, motivasjon, signifikante andre, tilpasset opplæring eller lignende. Siden dette skal være informantenes egen historie og opplevelse vil det forhåpentligvis komme opp tidligere erfaringer og hendelser som preger og skaper refleksjon hos informanten i dag.

Intervjuene vil vare i opptil 2 timer. Gruppen møtes en tid før intervjuet starter slik at fokuset på problemstillingen til forskningsprosjektet og spørsmålene knyttet til det er i høysetet under fokusgruppeintervjuet. Jeg vil ikke samle informasjon om informantene fra noe annet sted enn det som kommer frem i fokusgruppe intervjuer. Under intervjuet vil jeg gjøre lydopptak som bare jeg har tilgang til og som jeg vil slette når intervjuet er transkribert og anonymisert.

Hvordan håndteres informasjon som kommer frem i løpet av fokusgruppemøte og om deltagerne?

Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppeintervju

Personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Jeg er den eneste som vil ha tilgang til personopplysninger og lydopptakene. Opplysninger som kan identifisere deltagerne vil ikke bli lagret sammen med data fra intervjuene. Slike opplysninger lagres etter NSDs (universitetets personvernombud) retningslinjer hvor forskningsprosjekt dette er meldt. Forskningsprosjektet sin rapport skrive sin fullstendig anonymisert form hvor skolen og deltagerne ikke vil være gjenkjennbare. Notater og lydopptak fra prosessen frem til rapporten, makuleres. Prosjektet avsluttes før 29. Mai 2017.

Frivillig deltagelse

Videre vil jeg påpeke at det er frivillig å være med i dette studiet. Intensjonen masteroppgaven er å fremme gode tiltak og strategier for å forebygge bortfall av videregående opplæring. Det er derfor av stor betydning å få relevante informanter og deltagere til dette studiet. Deltakerne kan du som helst trekke sitt samtykke til å delta i studiet, uten å oppgi noen forklaring. Dersom noen trekker seg, vil alle opplysninger om deltageren blir anonymisert og holdt tilbake fra studie.

Veileder for prosjekt er professor i pedagogikk ved Norges arktiske universitet, Oddbjørn Stenberg.

Jeg setter pris på deltakelsen.

Tromsø 10.10.2016

Mvh Maryon Nordsveen

Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppeintervju

Problemstilling : Hvilken innvirkning har sosiale relasjoner på valget om å fortsette på videregående skole, for tidligere elever som hadde besluttet å avslutte skolen men endret beslutning og fortsatte

Utdyping av problemstilling:

- a) hva var hovedargumentet for at eleven vurderte å slutte?
- b) hva var hovedargumentet for å fortsette?

Vedlegg 2: Intervjuguide fokusgruppeintervju

- c) hvilke faktorer i skolen ville gjort det lettere å fortsette.
- d) hvilke faktorer utenfor skolen ville gjort det lettere å fortsette.
- e) på hvilken måte innvirket sosiale relasjoner på valget om å likevel fullføre.

Fase 1: Rammesetting

- Presentere tema for samtalen, (bakgrunn for valg av tema og formål).
- Synliggjøre ønske om positive virkemidler i kampen mot frafall.

Informasjon

- Informere om formålet med intervjuet og hva det skal brukes til å forklare taushetsplikt og anonymitet.
- Kontrollsikre at informantene og jeg som forsker har felles forståelse av hvilke tema som spørsmålene omhandler.
- Informere om transkribering metode.
- Redegjøre for informanten deres tilgang på transskribert materiale.

Fase 2: Overgangsspørsmål

- Hva var årsaken til at du ønsket å avslutte videregående opplæring.
- Hvordan arbeidet skolen for å forhindre at du sluttet.
- Hvordan opplevde du å bli møtt av ansatte på skolen da du ønsket å avslutte.
- Hvilke faktorer eller motivasjon opplevde du som avgjørende for at du likevel fortsatt på skolen.

Fase 3: Nøkkelspørsmål

- Hva opplevde du som positivt i samtale med skolen.
- Ser dere en sammenheng mellom måten dere ble møtt på av skolen og den avgjørelsen dere tok om å fortsette på skolen. Gi konkrete eksempler.
- Hva fungerte som motivasjon for å forbli på skolen.

Oppfølgingsspørsmål og sjekklister:

- Hvordan oppfattet dere å bli ivaretatt av skolen, da dere vurderte å slutte.
- Gi eksempler på gode tiltak som fungerte for dere.

Vedlegg 3 Intervjuguide semistrukturert intervju

- Var det utfordringer utenfor skolen som påvirket situasjon på skolen positivt eller negativt.

Fase 4: Oppsummere funn: Er det noe dere vil legge til? Har jeg forstått det riktig?

Vedlegg 3 Intervjuguide semistrukturert intervju

Hva trekker tidligere elever som fullførte men vurderte å avslutte videregående opplæring, frem som årsaker til at de endret standpunkt og likevel fortsatte videregående skole, som avgjørende faktorer eller årsaker til denne endringen?

Utdypeing av problemstilling:

- a) hva var hovedargumentet for at eleven vurderte å slutte?
- b) hva var hovedargumentet for å fortsette?
- c) hvilke faktorer i skolen ville gjort det lettere å fortsette.
- d) hvilke faktorer utenfor skolen ville gjort det lettere å fortsette.
- e) på hvilken måte innvirket sosiale relasjoner på valget om å likevel fullføre.

Fase 1: Rammesetting

- Presentere tema for samtalen. (bakgrunn for valg av tema og formål)
- Synliggjøre ønske om positive virkemidler i kampen mot frafall.

Informasjon

- Informere om formålet med intervjuet og hva det skal brukes til å forklare taushetsplikt og anonymitet.
- Kontroll sikre at informantene og jeg som forsker har felles forståelse av hvilke tema som spørsmålene omhandler.
- Informere om transkribering metode.
- Redegjøre for informanten deres tilgang på transskribert materiale.

Fase 2: Overgangsspørsmål

- Hva var årsaken til at du ønsket å avslutte videregående opplæring.
- Hvordan arbeidet skolen for å forhindre at du sluttet.
- Hvordan opplevde du å bli møtt av ansatte på skolen da du ønsket å avslutte.

Vedlegg 3 Intervjuguide semistrukturert intervju

- Hvilke faktorer eller motivasjon opplevde du som avgjørende for at du likevel fortsatt på skolen.

Fase 3: Nøkkelspørsmål

- Hvilken tiltak fungerte for deg.
- Hva opplevde du som positivt i samtale med skolen.
- Ser dere en sammenheng mellom måten dere ble møtt på av skolen og den avgjørelsen dere tok om å fortsette på skolen. Gi konkrete eksempler.
- Hva fungerte som motivasjon for å forbli på skolen.

Oppfølgingsspørsmål og sjekkliste:

- Hvordan oppfattet dere å bli ivaretatt av skolen, da dere vurderte å slutte.
- Gi eksempler på gode tiltak som fungerte for dere.
- Var det utfordringer utenfor skolen som påvirket situasjon på skolen positivt eller negativt.

Fase 4: Oppsummere funn: Er det noe dere vil legge til? Har jeg forstått det riktig?