



Høgskulen på Vestlandet

MS1-306 - Masteroppgåve i samhandling innan helse- og sosialtenester

MS1-306

Predefinert informasjon

Startdato:	25-04-2019 09:00	Termin:	2019 VÅR
Sluttdato:	10-05-2019 14:00	Vurderingsform:	Norsk 6-trinns skala (A-F)
Eksamensform:	Masteroppgåve	Studiepoeng:	30
SIS-kode:	203 MS1-306 1 MA 2019 VÅR forde		
Intern sensor:	(Anonymisert)		

Deltaker

Kandidatnr.: 102

Informasjon fra deltaker

Antall ord *: 19204

Egenerklæring *: Ja

**Inneholder besvarelsen
konfidensiell materiale?:** Nei

**Jeg bekrefter at jeg har
registrert oppgavetittelen
på norsk og engelsk i
StudentWeb og vet at
denne vil stå på
vitnemålet mitt *:** Ja

Jeg godkjenner avtalen om publisering av masteroppgaven min *

Ja

Er masteroppgaven skrevet som del av et større forskningsprosjekt ved HVL? *

Nei

Er masteroppgaven skrevet ved bedrift/virksomhet i næringsliv eller offentlig sektor? *

Nei



Høgskulen
på Vestlandet

MASTEROPPGÅVE

Lærarar sine erfaringar kring bortval og samarbeid i vidaregåande opplæring.

Teachers experiences regarding to `drop out` and cooperation in secondary education.

Margrete Stave Aksnes

Master i samhandling innan helse- og sosialtenester

Avdeling for helsefag

Rettleiar: Lillian Bruland Selseng

10.05.2019

Eg stadfestar at arbeidet er sjølvstendig utarbeida, og at referansar/kjeldetilvisingar til alle kjelder som er brukt i arbeidet er oppgitt, jf. Forskrift om studium og eksamen ved Høgskulen på Vestlandet, § 10.

Forord:

Då er det endeleg min tur til å levere masteroppgåva. Eg har i denne prosessen vore takksam for mykje. Gode studieteknikkar har vore avgjerande for at det var mogleg for meg å gjennomføre ei masteroppgåve. Studieteknikkane lærte eg på dei to åra mine på privatskule i Trondheim. Eg vart inkludert i eit godt studentmiljø med andre medelevar med store mål, mål eg aldri kunne drøyme om. Alle timane med oppmoding, motivasjon og lesing med Karoline, Karen Julie, Kristian, Birgitte og Solveig var avgjerande for at eg er her i dag og har tru på meg sjølv til å fullføre eit masterprogram.

Å fullføre masteroppgåva hadde ikkje vore mogeleg utan foreldra mine og barnehageplassen eg fekk tildelt ved Vangsnes barnehage. To sentral person eg vil takke er systema mi Gjertrud og Sandra, for god hjelp og motivasjon. Takk til den vesle solstråla mi Amira, for alle gongene du har gjeve meg pausar med smil, latter, leik og kos.

Til slutt vil eg takke den eineståande rettleiaren min, Lillian Bruland Selseng ,for inspirasjon og motivasjon undervegs i arbeidet med oppgåva. Takk for god rettleiing og ikkje minst ditt gode humør.

Innholdsliste

SAMANDRAG	I
ABSTRACT	II
1.0 INNLEIING	1
1.1 BAKGRUNN OG FØREMÅL MED STUDIEN	1
1.2 AVKLARING AV OMGREP	3
1.3 FULLFØRINGSGRAD I VIDAREGÅANDE OPPLÆRING	4
1.4 TIDLEGARE FORSKING	4
1.5 TIDLEGARE ERFARING MED SAMARBEID	7
1.6 KVA SEIER DEN INTERNASJONALE FORSKINGA OM BORTVAL	9
1.7 OPPGÅVA SI OPPBYGGING	10
2.0 TEORETISK RAMMEVERK	10
2.1 RUMBERGER	11
2.2 RUMBERGER SIN MODELL	12
2.3 ENGASJEMENTET OG KONTEKSTEN SI ROLLE	13
3.0 METODE OG ANALYSE	14
3.1 VITSKAPLEG STÅSTAD	14
3.2 FORSKINGSDESIGN	15
3.2.1 Semistrukturert intervju	16
3.2.2 Prøveintervju	16
3.2.3 Val og rekruttering av informantar	17
3.2.4 Gjennomføring av intervju og presentasjon av informantane	18
3.2.5 Transkribering av intervju	19
3.3 ANALYSE - TEMATISK INNHALDSANALYSE	19
3.3.1 Bli kjent med datamaterialet	20
3.3.2 Skape innleiande kodar	21
3.3.3 Sjå etter tema	21
3.3.4 Revurdere tema	22
3.3.5 Definere og namngje tema	22
3.3.6 Produsere rapport	23
3.4 FORFORSTÅING OG STÅSTAD	23
3.5 KONFIDENSIALITET OG FORSKINGSETIKK	24
4.0 SAMANSETTE ÅRSAKER TIL BORTVAL	24
4.1 MOTIVASJON	25
4.2 SKAL FIKSE ALT – UTFORDRINGAR PÅ FLEIRE OMRÅDER	29
4.3 Å FLYTTE HEIMAFRÅ	32
4.4 OPPSUMMERING	34
5.0 Å HA NOKON Å SNAKKE MED	34

5.1 RELASJON	35
5.2 DEN «DIFFUSE» STØTTA	37
5.3 OPPSUMMERING	39
6.0 INTERNT OG EKSTERNT SAMARBEID	39
6.1 SOSIAL STØTTE – Å IKKJE GJE OPP.....	40
6.2 INTERNT SAMARBEID	41
6.3 EKSTERNT SAMARBEID.....	43
6.4 OPPSUMMERING	47
7.0 OPPSUMMERANDE FUNN OG METODEDISKUSJON	47
7.1 SENTRALE FUNN OG VIDARE FORSKING	47
7.2 METODEDISKUSJON.....	48
7.2.1 <i>Forforståing og posisjon</i>	48
7.2.2 <i>Validitet</i>	49
7.2.3 <i>Intern validitet</i>	49
7.2.4 <i>Ekstern validitet</i>	50
8.0 KONKLUSJON	50
LITTERATURLISTE.....	52

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Informasjonsbrev og samtykkeformular

Vedlegg 3: Førespurnad til vidaregåande skular om løyve til å rekruttere

Vedlegg 4: Svar frå NSD

Vedlegg 5: Stadfesting på endring (frå NSD)

Samandrag

Bakgrunn: Bortval i vidaregåande opplæring er ei stor utfordring i samfunnet. Omtrent 30% av elevar som byrjar i vidaregåande opplæring fullfører ikkje opplæringa.

Formål: Formålet med denne studien var å utforske lærarar på yrkesfaglege linjer sine erfaringar kring bortval, knytt til årsaker, førebygging og samarbeid kring elevar. Auka innsikt i lærarane sine erfaringar kan bidra til utvida kunnskap om å leggja til rette for auka fullføringsgrad i vidaregåande opplæring.

Problemstilling: Kva erfaring har lærarane i den vidaregåande opplæring kring elevar som avbryt eller står i fare for å avbryte utdanninga, og kva faktorar, erfarer dei, bidreg til at eleven vel å fortsetja?

Metode: Studien har eit kvalitativt design, inspirert av hermeneutikk og fenomenologi. Det er gjennomført fire individuelle intervju. Tematisk innhaldsanalyse vart nytta som metode. Eg har nytta meg av Russel W Rumberger sin modell (2011) som analytisk reiskap for å forstå kvifor elevar vel bort vidaregåande opplæring.

Resultat: Studien viser ei brei årsaksforklaring for bortval i vidaregåande skule. Det er fleire faktorar som påverkar elevane sin avgjerd om å avbryte studiet. Internt samarbeid verkar å vere godt, medan dei strukturelle rammene rundt de eksterne samarbeidet verka mindre godt. Studien viser at samarbeid kring elevane er viktig for å auka fullføringsgraden i vidaregåande opplæring.

Nøkkelord: bortval, vidaregåande opplæring, årsaker, erfaringar, samarbeid

Abstract

Background: Drop out in Secondary education is a large challenge in our society. Around 30% of pupils who begin their higher Education Do not complete their course.

Purpose: The purpose of this study was to explore the experiences of teachers in Secondary education. Regarding drop outs, connecting this to causes, prevention and cooperation around the pupils. Better insight into these experiences may contribute to extended knowledge how we can increase completion of secondary education.

Research question: What kind of experience do teachers in secondary education have regarding pupils dropping out or who are in danger of dropping out of their studies, and which factors, in their experience, contribute to their pupils continuation of their studies?

Method: The study has a qualitative design with a hermeneutic and phenomenological approach. The data was analysed applying Russel. W. Rumberger's model.

Results: This study shows a wide range of causes for leaving secondary education. There are several factors influencing pupils' decisions to drop out of their studies. Internal cooperation seems to be functioning well, however the structural framework regarding the external cooperation seems less successful. This study shows that cooperation around pupils is important to increase the degree of completion in secondary education.

Key words: Drop Out, secondary education, causes, experiences, cooperation.

1.0 Innleiing

Bortval og svak gjennomføring i vidaregåande opplæring er ei samfunnsutfordring i fleire land (Markussen 2011; Rumberger, 2011). Bortval i skulen får konsekvensar både ungdomen sjølv, og helsesektoren, arbeidslivet, samfunnet generelt og samfunnsøkonomien (Skjeseth, 2019).

Bortval som omgrep fekk først fotfeste etter at reform 94 tredde i kraft (Reegård & Rogstad, 2016). Bakgrunnen for reforma var høg arbeidsløyse mellom ungdom, og utdanning vart sett inn som eit verkemiddel i å jamne ut den sosiale ulikskapen (Reegård & Rogstad, 2016). Alle ungdomar som hadde fullført ungdomsskulen, fekk lovfesta rett til tre års vidaregåande opplæring. Ein såg at antal elevar som starta i vidaregåande opplæring auka kraftig. Organiseringa av skulen vart endra, ein slo saman kurs, og kravet til teori auka i dei yrkesfaglege linjene (Olsen, 2008). Etter at ein innførte Reform 94 har omlag to av tre ungdomar fullført vidaregåande opplæring, noko som med tida har gjeve eit auka fokus på både kvifor nokre av elevane ikkje fullfører og på kva styresmaktene kan gjere for å auke fullføringsgraden.

1.1 Bakgrunn og føremål med studien

Bakgrunn for val av tema er engasjementet mitt for ungdomar sin velferd, trivsel og utvikling i skulesamanheng. Arbeidet mitt som rettleiar ved eit lokalt NAV kontor har vore og er ein viktig faktor for val av tema. NAV sin visjon er «*Vi gir mennesker muligheter*». Visjonen skal synast i dei samfunnsfunksjonane NAV har ansvar for å ivareta; moglegheit for arbeid, moglegheit for meningsfull aktivitet og for inntektssikring i samsvar med til lovfesta rettar. Mine arbeidsområder på NAV er samarbeidsmøter med oppfølgingstenesta (OT)¹, der vi utvekslar informasjon om elevar som er i oppfølging frå NAV eller av OT, eller som har slutta på skulen.

Læraren si evne til å gje støtte, omsorg, medkjensle har verdi for den eleven si psykiske helse og igjen reduserer bortval (Karlsson & Krane, 2016). Forsking viser at ein god lærar – elev

¹ *Oppfølgingstenesta er for elevar mellom 16 og 20 år som ikkje har skule- eller læreplass i vidaregåande opplæring, ikkje tek imot skule- eller læreplass, ikkje er i varig arbeid, sluttar på skulen i løpet av skuleåret, eller avbryt lærekontrakten. Henta frå <https://www.vilbli.no/nn/nb/sogn-og-fjordane/oppfolgingstjenesten-ot/a/027305>*

relasjon kan vera ein beskyttande faktor for sjølvkjensla til eleven, redusere angst, depressive symptom og generell psykologisk stress. Olsen & Holmen (2018) viser at eit førebyggjande tiltak mot bortval er å etablere sterke og tillitsskapande relasjonar mellom læraren og eleven. Anna forskning viser at det er behov for brei innsats, der alle nivå på skulen og andre samarbeidsetatar rundt eleven må vera med på ei heilskapleg oppfølging (Hernes, 2010). På bakgrunn av dette kan det synast at læraren er ein viktig bidragsytar rundt ungdomar som held på å velja bort skulen. Å få kjennskap til lærarane sin opplevingar av bortval er relevant og viktig, fordi vi veit lærarane er viktige aktørar rundt ungdomane (Karlson & Krane, 2016).

Ut i frå samfunnet sitt mål om betre grad av fullføring kan det vere tenleg å sjå korleis lærarane opplev bortval i vidaregåande opplæring. Etter ein gjennomgang av litteratur har eg funne få studiar som peikar på akkurat dette i Norge. Bortval i vidaregåande opplæring er størst på dei yrkesfaglege linjene (Statistisk sentralbyrå [SSB], 2018). Yrkesfaglege lærarar har gjerne ei rik erfaring kring bortval, men vi veit lite om deira opplevingar kring bortval. Deira erfaringar om kva som kan vere årsaker til bortval, samt kva rolle læraren tek i desse situasjonane, er interessant å sjå nærmare på. Bortval er eit tema som rører ulike aktørar i velferdssamfunnet. I denne studien søkjer eg også å utforske lærarane sine erfaringar kring samarbeid med NAV og andre aktørar, og ser derfor tematikken som sentral for dette masterprogrammet. Eg vil belyse fylgjande problemstilling:

«korleis erfaring har lærarane i vidaregåande opplæring kring elevane som avbryt studiet og elevar som står i fare for å falla ut av skulen og kva faktorar tenkjer dei bidreg til at eleven vel å forsetja.»

Basert på problemstilling har eg utvikla følgjande forskingsspørsmål;

- *Kva erfarer lærarane er årsaker til at eleven avbryt studiet?*
- *Kven er eleven som står i fare for å avbryte?*
- *Kva faktorar bidreg til at eleven fortset skulegongen?*
- *Kva erfaringar har lærarane med internt og eksternt samarbeid?*

Målet med dette prosjektet er å få kunnskap i det nokre lærarar opplever er faktorar som bidreg til bortval, kva dei opplever som førebyggjande tiltak og kva erfaringar dei har om eksternt og internt samarbeid.

1.2 Avklaring av omgrep

Forklaringa på bortval i vidaregåande opplæring og kva bortval er, har vore og blir forklart med ulike forståingar frå forskarar, politikarar, tilsette i skulen og andre sentrale aktørar. I forskingslitteraturen vert det brukt ulike omgrep på fenomenet om at ungdomar sluttar før fullført vidaregåande opplæring, som til dømes bortval, utdanningsbrot og 'drop out'. I rapporten «Utdanningsvalg i Østfold» (Eriksen, 2010) blir omgrepet utdanningsbrot nytta, eleven blir skriven ut frå skulen. Den vidaregåande opplæringa skal også, gjennom eiga verksemd, sjå på moglege løysingar som kan medverke til auka fullføringsgrad i vidaregåande opplæring.

I følge Rumberger (2011) kan ein forklare 'drop out' på tre ulike måtar, ein *status*, ei *hending* eller som ein *prosess*. *Status* fortel oss at eleven ikkje er formelt utskreven frå skulen eller har ikkje fullført utdanningsløpet. *Hending* viser til at eleven sjølv har bestemt seg for å slutte og vert formelt utskreven. Den siste forklaringa er 'drop out' som *prosess*. Ein kan tidleg sjå dårlege mønster hjå eleven som kan vise seg lenge før eleven formelt eller uformelt sluttar på skulen. Eleven kan allereie i grunnskulen ha akademiske eller sosiale utfordringar som gjer overgangen til vidaregåande opplæring utfordrande. Andre element som kjenneteiknar desse elevane er dårleg oppmøte, konflikhtar med medelevar eller med lærarar. Det endar då ofte i frustrasjon og umotiverte elevar. Interesse for skulen og læring er fråverande og eleven kan utvikla eit dårleg sjølvbilete og ha liten tru på eigne evner til å meistre skulen (Rumberger, 2011).

I Norge er omgrepet fråfall nytta om andelen elevar som ikkje har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år etter å ha byrja i vidaregåande opplæring (Reegård & Rogstad, 2016). Omgrepet omfamnar elevar som har slutta, som har fullført og elevar som stryk i nokre fag, samt dei som framleis er i vidaregåande opplæring. Grensa er laga for å ha ei måling- og ein styringsindikator som er utarbeida av utdanningmynder.

Omgrepet bortval viser til at eleven gjennom eit sjølvstendig val sluttar på skulen. Ein skal samtidig ha i tankane at ein står i fare for å fristille foreldre, den vidaregåande opplæring og det politiske systemet frå deira ansvar i forhold til bortval i vidaregåande opplæring. Samfunnet har ein forventning om at eleven skal tilpassa seg krava, forventningane og

organiseringa på skulen (Mjaavatn & Frostad, 2014). Årsaken til bortvalet blir då primært plassert hjå eleven.

I denne oppgåva har eg nytta omgrepet bortval. Sjølv om ytre påverkande faktorar som til dømes familiebakgrunn, skule og læringsmiljø er medverkande på valet eleven gjer, er det eleven sitt endelege val å avbryte utdanninga.

1.3 Fullføringsgrad i vidaregåande opplæring

Etter Reform 94 har omlag to av tre elevar fullført vidaregåande opplæring (Reegård og Rogstad, 2016). I kullet 2010-2015 fullførte 73% av elevane. Fullføringsprosenten var 86% for studieførebuande utdanningsprogram og 59% for yrkesførebuande utdanningsprogram. I begge studieretningane er det gutane som kjem dårlegast ut. Studieførebuande utdanningsprogram synte i 2010-2015 at 77% menn og 84% kvinner fullførte, medan det i yrkesførebuande utdanningsprogram synte 70% menn og 81% kvinner som fullførte (SSB, 2016). To år etter kan vi i følge SSB (2018) sjå ei positiv utvikling der fullføringsgraden har auka til 74,5%. Likevel må vi ta i betraktning at nokre av elevane som blir registrert som bortvalselevar, har fullført studiet, men ikkje eksamen.

1.4 Tidlegare forskning

På leit etter tidlegare forskning, føretok eg fleire rundar med litteratursøk i ulike databasar. Eg nytta i hovudsak Academic Search Elite, Google scholar og Oria med ulike søkeord både åleine og i ulike kombinasjonar. Etter rettleiing på biblioteket, fekk eg lagra sentrale søkeord der eg nytta OR; Samarbeid, vidaregåande *cooperat, frafall, collaborat, upper secondary, high School, drop-out, bortval*. Sidan søket vart lagra har eg jamleg motteke oppdatert ny forskning. Ei anna sentral kjelde til forskning og anna litteratur har vore gjennom referanselister. I neste avsnitt presenterer eg relevant forskning.

Rapporten «*Hverdagsliv og drømmer for unge som står utenfor arbeid og skole*» (Thrana, Anvik, Bliksvær & Handegård, 2009) baserer seg på forskingsprosjektet «*unge utenfor utdanning og arbeid*». I forskingsprosjektet vart 57 ungdomar, i alderen 16-22 år frå ulike stader i landet, intervjuet om erfaringar med å avbryte vidaregåande opplæring. Ungdomane som vart intervjuet var fullstendig utanfor eller i ein marginalisert situasjon i forhold til arbeid og skule. Dei hadde ulike familiebakgrunnar, der yrke hjå foreldre og bustadforhold varierte.

Eit fellestrekk for ungdomane, uavhengig av bakgrunn, var at familien var viktig i kvardagen. Funna i studien viser at ein må sjå elevane sitt val om å slutte på skulen i samanheng med skulehistoria til ungdomen, ein vanskeleg familiesituasjon og forventningspress frå omgjevnadane på å fullføre utdanninga innan fem år. Studien viser at ungdomane slit med individuelle utfordringar som konsentrasjonsproblem, lese og skrivevanskar, psykiske og fysiske helseproblem. Ein gjennomgåande faktor var eit dårleg sjølvbilete som følge av dårlege erfaringar med å mestre teoretiske fag i grunnskulen. Eit anna sentralt funn i rapporten (Thrana et al, 2009) var spriket mellom samfunnet sine forventningar og elevane sin kvardag og draumar. Studien peika på at fleire av elevane sleit med å finne seg til rette både fagleg og i skulesituasjonen, og omtala skulen som meiningslaus og uuthaldeleg. Draumen deira om eit utdanningsløp gjennom praksis, der arbeid var ein sentral del, samsvarde ikkje med røynda.

I studien til Natland og Rasmussen (2012) vart sju elevar mellom 17- 24 år intervjuet om kva som var årsaka til at dei avbraut utdanninga. Ungdomane såg ikkje skulen som det største problemet, men fortalte at det var personlege og familiære forhold som vold, sjukdom og alkoholmisbruk. Utfordringane i privatlivet gjekk også ut over fokus på skulearbeidet. Elevane i undersøkinga fortalte at dei ikkje opplevde å få den hjelpa som dei kjende behov for. Elevane som var med i forskinga hadde ikkje ønske om å avbryte utdanninga. Elevane avbraut grunna fleire problem samstundes. Då dei såg på skulen som ein valfri aktivitet valde dei å avbryte for å mestre utfordringane i privatlivet. Avslutningsvis i studien oppsummerer forfattarane at bortval er eit komplekst samspel mellom fleire faktorar.

I mai 2013 var forskingsprosjektet «*Utviding av relasjonskompetanse hos undervisningspersonell i arbeidet med elever som faller ut av den vidaregåande opplæring*» etablert. Prosjektet varte i tre år og i 2016 publiserte Karlsson og Krane forskingsrapporten «*Hvordan redusere frafall blant elever i videregående opplæring*». Forfattarane oppsummerer forskingsbaserte kunnskap, praksis og faktorar som påverkar bortval. Forskingsrapporten til Karlsson og Krane (2016) identifiserer seks faktorar som både internasjonale og nasjonale forskinga stør seg på;

1. *Demografiske forhold og bakgrunn*; Sosial bakgrunn, etnisitet og kjønn kan auka risikoen for bortval av vidaregåande opplæring. Fleire av studiane Karlsson og Krane

(2016) såg på, viser til at elevar har vanskar med å konsentrere seg når det er utfordringar i heimen.

2. *Tidlegare skuleprestasjonar*; Grunnskulen påverkar kva elevane kan oppnå i vidaregåande opplæring. Ein viktig faktor er tidlegare skuleprestasjonar før dei startar i vidaregåande opplæring. Låge prestasjonar på ungdomsskulen gjer overgangen til vidaregåande opplæring vanskeleg.
3. *Fagleg og sosialt engasjement*; Ofte kan ein sjå ein dårleg relasjon mellom elev og skule allereie i barneskulen. Reproduksjon som foreldra sitt utdanningsnivå, sosial klasse og skulen si plassering i forhold til aust/vest er løfta fram. Støtte og engasjement frå foreldre og fagpersonar, viser seg å vera viktig for at eleven held fram.
4. *Kontekst for utdanning*; Opplæring i vidaregåande skule er ein rett, men ikkje ei plikt. Nokre elevar har låg motivasjon for å gå vidare på skule, men byrjar likevel på bakgrunn av ytre forventningar.
5. *Psykisk helse*; Både internasjonal og nasjonal forskning viser til at dårleg psykisk helse er med på å gje eit høgare risiko for bortval.
6. *Lærar-elev-relasjonen*; Ein god lærar – elev relasjon kan vera ein beskyttande faktor for sjølvkjensla, reduksjon av angst, depressive symptom og generell psykologisk stress. Læraren si evne til å vise støtte, omsorg, medkjensle, dømmekraft og lavt konfliktnivå, har verdi for eleven si psykiske helse.

I ei kvantitativ undersøking av Skaalvik og Federici (2015) deltok 2346 elevar frå tolv ungdomsskular og tre vidaregåande skular i sør og midt Norge. Resultata viste at 61,4 % av jentene frå vidaregåande opplæring opplevde eit ganske sterkt press eller eit svært sterkt press til å gjere det betre på skulen. Gutane scora 40,4 % på same spørsmål.

Ramsdal, Bergvik og Wynn (2018) gjorde ein kvalitativ studie, der dei undersøkte kva som medverka til at nokre ungdomar fullførte vidaregåande og kva som gjorde til at nokre falt frå. Dei gjennomførte intervju med 14 ungdomar som alle hadde hatt psykiske utfordringar. Sju av ungdomane hadde valt bort vidaregåande for to til fem år sidan, dei andre sju var ungdomar på avslutningsåret i vidaregåande opplæring. I tillegg vart det utført eit klinisk intervju kalla «*Mini international Neuropsychiatric interviw*». 4 av 14 ungdomar i studiet opplevde å stå i sårbare situasjonar, med eit ustabil barndomsmiljø, einsemd, opplevd mobbing, vanskar med å lære og opplevde å ikkje få støtte frå læraren, helsetenester, venner,

familie eller andre. Kombinasjonen med manglande støtte, tilgjengelege ressursar rundt seg og psykiske problem var ein sentral faktor for kvifor ungdomane valde å avbryte vidaregåande opplæring. Felles for ungdomane som var på avslutningsåret var støtta dei fikk frå læraren, helsevesenet, familien og venner. Dei opplevde støtta som ein sentral faktor for å klare stå i dei psykiske utfordringar medan dei gjekk på skulen. Ein anna viktig faktor for elevane som fullførte var sosial tilhøyring til skulen.

Refsnes & Danielsen (2018) gjorde ei kvalitativ undersøking, der dei intervjuar sju yrkesfaglærar om deira oppleving av si rolle i det psykiske helsearbeidet. Undersøkinga viser at lærarane opplevde å ha manglande kunnskap, kjenner seg ubudde og er usikre på kva forventningar som er knytt til dei i møte med elevar med psykiske lidingar. Yrkesfaglærarane opplevde manglande støtte i arbeidet på skulen og manglande samarbeid med helsetenesta og andre hjelpeinstansar. I studiet uttrykkjer lærarane utfordringar med å nå fram til alle elevane, nokre er opne og andre meir lukka om utfordringar sine.

1.5 Tidlegare erfaring med samarbeid

Eg vil i dette underkapittelet presentere nokre tiltak som tidlegare har vore prøvd ut, med mål om styrke fullføringsgraden i vidaregåande opplæring og tiltak for å betre samarbeidet mellom eksterne aktørar og utdanningssystemet. I følgje Wollscheid (2012) krev tiltaka mot bortval betydeleg med ressursar og går over ein lengre periode.

Olsen og Holmen (2018, s.64) oppsummerer kunnskapssenteret sine fem punkt som er viktige for førebyggjande tiltak mot bortval.

1. Å etablere sterke og tillitsskapande relasjonar.
2. Samanheng mellom ulike nivå som til dømes samarbeid mellom skule og kommune.
3. Brei tilslutning blandt alle som deltek, som tilsette og elevar.
4. Tidleg inn prinsippet.
5. Systematiske tiltak som krev grunnleggjande planlegging, gjennomføring og evaluering.

Høst (2016, s. 195) gjennomførte ei evaluering av praksisbrevordninga som vart innført som ei prøveordning 2007. Målgruppa var elevar med svake karakterar frå grunnskulen som stod i

fare for å falle frå. Eleven byrja direkte i arbeidslivet med ein lærekontrakt og ein dag på skulen med fellesfaga. Evalueringa viser til å vera eit vellykka prosjekt ut i frå målgruppa.

I 2010 vart prosjektet NY GIV innført (Sletten, Bakken & Andersen, 2015). Det inneheld tre prosjekt med ulike tiltak for å auka gjennomføringa i vidaregåande opplæring. Målet med prosjektet var å få betre oppfølginga av elevar gjennom samhandling og samarbeid forankra i formelle avtalar mellom stat, fylkeskommunen og kommunar. Nokre av tiltaka som vart sett i gong var intensivopplæring og sommarskule for fagleg svake elevar i 10 klasse. Tiltaka hadde som mål å auka deira mestring og motivasjon. Det vart også tilsett NAV- rettleiarar i vidaregåande opplæring som skulle førebygga sosiale problem og levekårsutfordringar. Evalueringa av prosjektet viser at lærarane opplev at elevane er meir motiverte, men at intensivopplæringa burde vore sett inn tidlegare. Elevane opplevde å ha meir motivasjon og hadde vorte flinkare på skulen. Likevel viser vurderinga at tiltaket hadde effekt med berre 1 prosentpoeng på landsbasis. I Stavanger regionen auka effekten av tiltaket med 9 prosentpoeng, noko som kan vere ein indikasjon på at ulike tiltak har meir effekt en andre, samt at tiltaka må lokalt tilpassast. Evaluering viser at utover i prosjektperioden opplevde NAV-tilsette at skulen ikkje tok kontakt med NAV i forkant av eit avbrot. Nokre av dei NAV-tilsette opplevde også at samarbeidet med skulen vart dårlegare utover i prosjektet (Sletten et al., 2015).

Ei satsing etter NY GIV er «NAV rettleiarar i vidaregåande opplæring» som starta etter 2013 var eit samarbeidsprosjekt mellom skulesektoren, arbeids- og velferdsdirektoratet og utdanningsdirektoratet (Schafft & Mamelund, 2016). Føremålet er å teste ut ein ny modell for samarbeid mellom skulesektoren og NAV. Hovudmålet er å førebygga bortval og integrere ungdom inn i arbeidslivet. NAV skal i all hovudsak bidra med sosiale tenester og NAV sine verkemiddel i samarbeid med andre hjelpeaktørar. Forsøket viser stort sett ei positiv oppleving av det tverrsektorielle samarbeidet. NAV-rettleiarane har ei viktig oppgåve med å hjelpe ungdomane som er i faresona med å falle frå, både med den sosiale kompetansen og NAV sine verkemiddel. Rapporten viser at NAV si rolle også kan knytast til oppfølging av arbeidspraksis og formidling av praksisplassar i ordinære bedrifter. NAV kan også etablere tiltak som kombinerer arbeidsretta tiltak med opplæring, der målet er kvalifisering og formidling til arbeid. Ein bør også sjå på verkemiddel som individuell plan, ansvarsgrupper og tverrfagleg samarbeid som møtefora. Det er likevel for tidleg å trekkje tydelige

konklusjonar om NAV rettleiarar skal implementerast inn i skulen. Det er fleire områder og problemstillingar som må utforskast nærare og takast stilling til (Schafft & Mamelund, 2016).

I sluttevalueringsrapporten «*Rapport om sosialt arbeid og oppfølging av utsatt ungdom i NAV*» (Frøyland, Maximova-Mentozoni & Fossestøl, 2016) vart 15 prosjekt på ulike lokale NAV kontor og andre samhandlingsaktørar som OT, ulike vidaregåande skular, arbeidsgivarar, tiltaksleverandørar og kommunale instansar. Ungdomane var frå 14 til 25 år. Total var det 2100 ungdomar som var innom i ein av dei 15 prosjekta frå 2012-2015. Prosjektet fokuserte på førebyggjande arbeid ovanfor ungdomar, ulike utvikla samarbeidsmodallar, både innad i NAV, mellom NAV og andre kommunale tenester og skule, OT og andre instansar som har tenester og ansvar for ungdom. Rapporten tok føre seg ulike erfaringar med koordinering og samordning samt utviklinga av tilrettelagde tiltak som vart sett i gang for å sikre tett individuell oppfølging. Fokuset vart også å styrke NAV-kontora sitt oppsøkande og utretta arbeid mot ungdomar. I prosjektet var dei involverte etatane rundt ungdomen forplikta til samarbeidet, noko som bidreg til kontinuitet i det sosialfaglege arbeidet. Rapporten viser at godt forankra samarbeid er viktig for å skreddarsy program for eleven som til dømes å leggja til rette for ulike skuletilbod og sjå på arbeid som eit parallelt løp til skule. Godt samarbeid med bedrifter og arbeidsplassar må også til for å lykkast i dette arbeidet.

1.6 Kva seier den internasjonale forskinga om bortval

I forskinga viser det seg utfordrande å samanlikne bortval i vidaregåande opplæring. Ulike land nyttar ulike metodar på å definere bortval frå vidaregåande opplæring (Markussen, 2011). Skal vi samanlikna oss med andre land må ein i følgje Markussen (2011) vera varsam for metodane det aktuelle landet nyttar. Samanliknar vi oss med andre land, som til dømes, Danmark, definerer dei fråfall som ikkje bestått vidaregåande opplæring 25 år etter grunnskulen (Reegård & Rogstad, 2016). Internasjonale studiar viser likevel eit felles mønster sjølv om definisjonen er ulik. Felles er at landa sit att med ei gruppe på mellom 20 til 40% som utdanningssystema ikkje klarar å gje eit godt nok tilbod (Markussen, 2011). Det ein kan sjå nærare på er årsakene til kvifor elevane fell frå og kva tiltak som har vore nyttige i andre land. Det blir peika på fire felles attståande forhold som viser å ha påverknad på fullføringa i vidaregåande opplæring; sosial bakgrunn, tidlegare skuleprestasjonar, fagleg og sosialt engasjement og konteksten utdanninga føregår i (Markussen, 2011). Både den nasjonale og

internasjonale forskinga viser at kunnskap og åtferd som er vorte etablert hjå eleven gjennom familie, barnehage, grunnskule, venner og i lokalsamfunnet er faktorar som påverkar utfallet vidaregåande opplæring (Markussen, 2011).

I 2015 gjekk kunnskapssenteret (Lillejord et al., 2015) gjennom 26 internasjonale studiar. Studiane dei gjennomgjekk var publisert i tidsrommet frå 2010-2015. I gjennomgangen vart det sett på ulike tiltak som hadde vist å ha dokumentert effekt på førebygging av bortval. Kunnskapssenteret såg på tre hovudkategoriar: Tiltak retta mot oppmøte og åtferd, tiltak i form av rettleiing og oppfølging av risikoutsette elvar, samt kurs for å førebu elevane til vidare utdanning. Kunnskapssenteret viser til programmet «*Communitetes in Schools*» (CIS), som har vist å ha ein effekt. Programmet byggjer på fem grunnleggande prinsipp; sterke og personlege relasjonar til vaksne som bryr seg, ein trygg stad til læring og personleg utvikling, gode rammevilkår i ungdomen sitt liv og tileigne eleven ferdigheiter som eleven vil ha nytte av seinare i livet. Det siste var at eleven skulle ha moglegheit til å gje noko attende til medelevar og nærmiljø (Lillejord et al., 2015).

1.7 Oppgåva si oppbygging

I neste kapittel blir det teoretiske perspektivet for oppgåva presentert. Eg vel å ta utgangspunkt i modellen til Rumberger for å belyse resultatata i analysen. Vidare i kapittel 3 gjer eg greie for val av forskingsmetode. I kapittel 4, 5 og 6 følgjer presentasjon av resultat og analyse som eg relaterer til relevant forskning. Eg har valt å dele dei opp i tre ulike tema: Samansette årsaker til bortval, Å ha nokon å snakke med og Samarbeid – internt og eksternt. I kapittel 7 løftar eg fram tre sentrale funn i studien, samt forslag til vidare forskning. I kapitlet tek eg også føre meg ein kort metodediskusjon og avsluttar oppgåva med ei kortfatta konklusjon.

2.0 Teoretisk rammeverk

Parallelt i arbeidet med analysen såg eg etter tenlege teoretiske perspektiv og omgrep for å få fram materialet sitt potensiale. Eg prøvde ut fleire, og valde til slutt Rumberger sin modell. Eg vil i dette kapitlet presentere modellen til Rumberger, som eg hovudsakleg nyttar for å belyse funna i studien. Modellen gir ei forståing av bortval som prosess og bidreg til å tydeleggjere ulike faktorar som påverkar eleven sitt val og legg til grunn det Rumberger kallar

for individuelle og institusjonelle faktorar. Eg synest modellen er tenleg ved at den har eit breitt blikk på faktorar som er relevante for å forstå bortval.

2.1 Rumberger

Russell W. Rumberger er ein kjent professor Emeritus frå USA, som dei siste 30-åra har studert bortvals-problematikken i vidaregåande opplæring hovudsakleg i USA. Han var inspirert av psykologen Urie Bronfenbrenner sin økologiske modell. Bronfenbrenner utarbeida ein sosialpsykologisk teori som synte korleis individa blir påverka av dei kontekstuelle faktorane rundt seg. Han såg på systemet rundt og individet i eit kontinuerleg påverkande samspel (Schieffloe, 2015). Rumberger (2011) ser på ungdomen i kontinuerleg utvikling i samspelet med miljøet det inngår i. Det vil seie at systemet rundt påverkar ungdomen sin fysiske, psykologiske, kognitive og sosiale utvikling. Han var oppteken av å sjå eleven ut i frå konteksten, for å forstå kvifor eleven vel å velja vekk skulen.

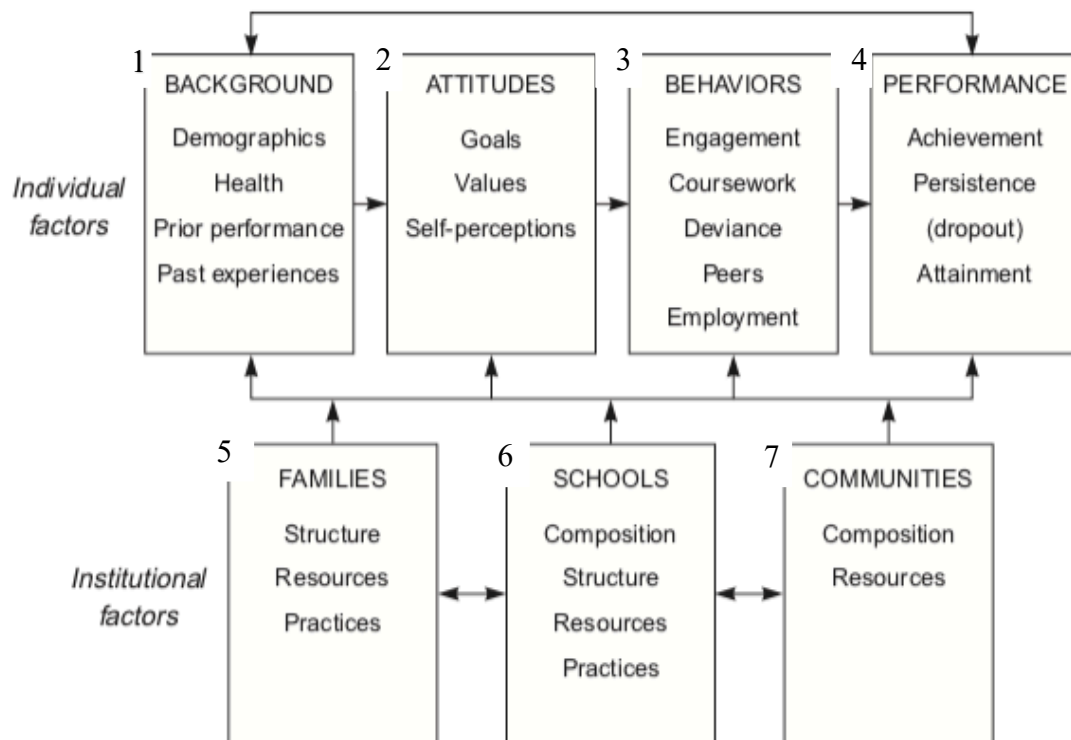
I boka «*Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it.*» presenterer Rumberger (2011) tidlegare forskning, teoriar og modellar som viser ulike forklaring på kvifor elevar vel å avbryte studiet. Nokre av modellane Rumberger har nytta i sin modell er individfokuserte og viser til generelle faktorar som; elevane sine tidlegare skuleopplevingar, åtferda til eleven inkludert det faglege, som til dømes å gjere lekser. Det kognitive og sosiale og korleis eleven er i saman med lærarar og elevar, samt psykiske forhold som sjølvkjensla til eleven og eleven sin identitet knytt til skulen. Rumberger byggjer modellen både på teoretisk inspirasjon frå eigen og andre si forskning kring bortval og er derfor tufta på eit breitt kunnskapsgrunnlag.²

Modellen har som intensjon å forstå prosessen av enten eleven sitt bortval, eller at eleven fullfører vidaregåande opplæring og framhevar underliggande 'stille' faktorar i prosessen. Ut i frå eit økologisk- inspirert perspektiv kallar Rumberger faktorane som påverkar eleven for individuelle og institusjonelle faktorar. I neste avsnitt vil eg søkje å gje ei kort innføring i modellen.

² For meir detaljar les kap 6 og 7 i «*Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it.*» Russel. W. Rumberger (2011)

2.2 Rumberger sin modell

I modellen delar Rumberger opp i individuelle og institusjonelle faktorar. Dei individuelle faktorane delar han vidare opp i, 1) Background (bakgrunn) 2) Attitudes (haldningar), 3) Behaviors (åtferd), 4) Performance (pedagogisk yting). Dei institusjonelle faktorane i modellen blir presentert i dei tre siste kolonnane som 5) Families (familien), 6) Schools (skulen) og 7) Communities (samfunnet).



Figur 1. Rumberger sin modell. Frå boka "Dropping Out : Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done about It» av Rumberger, R. W. s. 155. Harvard University Press.

Rumberger (2011) delar vidare opp dei individuelle faktorane. Den første representerer elevane sine bakgrunnskarakteristikkar (1) som inkludera demografiske forhold, helse, tidlegare yting og erfaringar på skulen som til dømes grunnskulen og anna sosial kjensle til skuleaktivitetar. Åtferd (2) viser til eleven sitt engasjement i samband med skulen, samt avvikande og sosial åtferd som til dømes avvik i form av dårleg oppførsel, narkotika- og alkoholbruk og relasjonar til andre elevar eller til lærar. Holdningar (3) speglar eleven sine mål, verdiar, sjølvoppfatning og forventningar, som til dømes eleven si oppfatning av kompetanse, autonomi og kjensla av tilhørslse. Den siste av dei individuelle faktorane er pedagogisk yting (4). Den viser til eleven sin faglege prestasjon som blir spegla gjennom

testar og karakterar. Om eleven held fram i same skule, byter skule, eller sluttar på skulen, samt til eleven sine resultat i skulen, vitnemål og fullført formell utdanning. Hovudtrekka i dei institusjonelle faktorane (5, 6 og 7) syner til samansetning, struktur, ressursar og ulike praksisar og korleis desse faktorane påverkar dei individuelle faktorane.

Rumberger sin modell viser ein oversikt over kompleksiteten og samspelet mellom dei individuelle og institusjonelle faktorane. Eleven må sjåast i den konteksten den er i. Modellen er med på å identifiserer ulike faktorar som kan påverke eleven si avgjersle med å fullføre eller avbryte studiet. Rumberger ser på bortval som ein prosess og ikkje ei hending i seg sjølv. Sjølv om bortvalet kjem den dagen eleven vel å slutte, ser Rumberger på bortval som ein prosess. Han ser på sjølve bortvalet som eit sluttresultat eller symptom på eit problem. Modellen kan, ut i frå ein prosess-tilnærming, gjere det mogleg å sjå etter utfordringane elevane har på eit tidlegare stadium.

2.3 Engasjementet og konteksten si rolle

Rumberger ser på eleven sitt engasjement som ein sentral påverkande faktor for å bli eller å slutte på skulen. Wehlage, Newman og Lamborn (i Rumberger & Rotermund, 2012 s.496) ser på eleven sitt engasjement som ein psykologisk investering. Pågangsmot knytt til læring, forståing, kunnskap og utviklinga av evner er faktorar som fremjar akademisk arbeid. Eleven sitt engasjement er ein indre kvalitet som ikkje er lett å oppdage. Engasjementet for skularbeidet blir derfor oppfatta gjennom andre indikatorar som til dømes oppmøte, tida eleven nyttar på skularbeidet, interessa og entusiasmen. Generell motivasjon kan oppstå sjølv om eleven ikkje er direkte motivert mot oppgåva, som ytre påskjønning frå foreldre. Engasjementet kan koma fram i ei enkelt spesifikk oppgåve, ein indre lyst til å arbeide med den gitte oppgåva. Rumberger legg i sin modell vekt på å fokusere på kva som gjer til at eleven viser aktiv interesse, innsats og konsentrasjon i eit spesifikt arbeid. Deretter kan ein oppdage i kva setting og kontekst engasjementet oppstår i. Læraren kan då gå aktivt inn for å aktivere den underliggende motivasjon eleven viser i den enkelte oppgåva, noko som styrkar motivasjonen til eleven (Rumberger, 2011). I oppgåva nyttar eg motivasjon og engasjement, ut i frå eleven si eiga interesse til faget han studerer. Ein kan sjå på sjølve eigeninteressa for faget som drivkrafta. Gleda eleven finn i å læra faget er sjølve gleda, det er ikkje dei ytre faktorane som ros og anna påskjønning som er drivkrafta i seg sjølv (Rumberger 2011; Skaalvik og Skaalvik, 2015).

Modellen til Rumberger viser at dei individuelle faktorane påverkar skuleprestasjonen til elevane. Det er likevel viktig å sjå dei individuelle faktorane til eleven og at deira erfaringar er meir eller mindre forma ut i frå kontekstuelle settinga der ungdommen er sosiale, som til dømes med familien, på skulen og i samfunnet. Det Rumberger kallar dei institusjonelle faktorane. I analysen har eg nytta modellen sine individuelle og institusjonelle faktorar i eit relasjonelt perspektiv.

Det er viktig å vera medviten at Rumberger sin modell har bakgrunn i forskning, det meste gjennomført i USA. Kulturelle skilnadar må takast omsyn til. Til dømes viser modellen at nokre elevar sluttar på skulen på bakgrunn av at eleven blir utestengd. Utvising frå skulen i Norge er svært strengt regulert, der det skal fattast enkeltvedtak ved slike sanksjonar jf. opplæringslova § 9a-3. I USA er det større skilnad og ulikskap i økonomiske godar og sikkerhetsnettets velferdsstaten yter. Innvandringsproblematikken er ulik. Modellen legg også vekt på at store skular har større bortval enn mindre, vi må då ha med oss at skulane i USA er større med fleire elevar.

3.0 Metode og analyse

I dette kapitlet vil eg gjere greie for mine metodiske val i gjennomføringa av prosjektet. I første del gir eg ei kort skildring av val av vitenskapleg ståstad og metodevalet mitt. Vidare gjer eg greie for framgangsmåten for datainnsamling. I analysen har eg vore inspirert av Brune og Clark (2006) sin tematiske innhaldsanalyse som inneheld seks fasar. Avslutningsvis gjer eg greie for mi rolle som forskar.

3.1 Vitenskapleg ståstad

Studien har som hensikt og føremål å få auka innsikt i erfaringane lærarane har i samband med bortval, samt samhandling i vidaregåande opplæring internt og eksternt. Den innsamla informasjonen i studien kan tolkast og analyserast ved hjelp av ulike perspektiv. I denne studien har eg har vore inspirert av både fenomenologiske og hermeneutisk perspektiv. Eg vil nedanfor presentere ei kort skildring av desse. På 1900-talet grunnla E. Husserl det fenomenologiske perspektivet, som vart byrjinga på å fokusere på medviten og opplevingane til kvar enkelt individ (Thanggaard, 2017). Han såg på dei subjektive sansane til individet, der

verda var retta mot menneske og menneske mot verden. Vi går inn i mennesket sin strukturerte livsverd, der den daglege verden er synleg. Vi er bakom fenomenet sine fordommar, stereotypiar, sosiale og kulturelle påverknadar, som påverkar vår oppleving av verda (Thanggaard, 2017). I denne tilnærminga er det viktig at forskaren gjer greie for sine bakgrunnskunnskapar og forforståing av fenomenet ein skal studere. Fenomenologi ser på sosiale fenomen ut i frå personen sitt perspektiv og skildra korleis informanten ut i frå deira røyndom opplev verda (Malterud, 2013).

I følge Malterud (2013) betyr hermeneutikk å tolke menneskelege meiningar, der tolkinga og skildringane går hand i hand. Hermeneutikken har mål om å skildre fenomena si røyndomshistorie. Det er viktig å vere merksam på at ulike fenomen, gjennom tida har vorte tillagt ulik tyding som påverkar vår oppfatning (Kristiansen, 2017). Det er derfor viktig å sjå samanhengen mellom tilnærminga og konteksten fenomena oppstår i (Malterud, 2013). Gjennom menneska sine opplevingar og erfaringar blir det skapt meining. Det er derfor viktig å sjå det i samheng med den kontekstuelle ramma opplevinga og erfaringa blir skapt i.

3.2 Forskingsdesign

For at forskaren skal kunne fortelja noko om eit fenomen, må det føreligge ei ramme rundt prosjektet, som Kvale & Brinkmann (2015) kallar «vegen til mål». Metode har eit vidt spekter, som famnar eit systematisk innsamla, organisert og tolka datamateriale. Ein kan sjå på det som ein framgangsmåte for å nå eit resultat (Malterud, 2013). Val av forskingsdesign er difor grunnleggjande for å få svar på ei problemstilling.

Innan forskning har vi to hovudformer å nærma oss eit fenomen på, kvalitativ eller kvantitativt metode. Kvantitativ metode har som mål å henta inn materiale som representerer ei gruppe, der ein ikkje går i djupna, men vil finna svaret på noko konkret frå ei mengde personar, ofte utført gjennom testar eller spørjeskjema (Kvale & Brinkmann, 2015). Kvalitativ metode har som hovudmål å få fram menneska si eiga oppleving, og undersøker mangfald og nyansar innanfor eit avgrensa felt (Malterud, 2013). Ein ser etter det unike og subjektiv gjennom intervjupersonen sine auge (Kvale & Brinkmann, 2015).

Eg ynskte å utforske læraren si eiga oppleving av elevar som fell frå og kva kjennskap dei har til NAV, og fann det tenleg å nytte eit kvalitativ design. Målet er å få tak i informasjonen gjennom den enkelte person si oppleving av si subjektive oppleving.

3.2.1 Semistrukturert intervju

Med problemstillinga «*korleis erfaring har lærarane i vidaregåande opplæring kring elevane som avbryt studiet og elevar som står i fare for å falla ut av skulen og kva faktorar tenkjer dei bidreg til at eleven vel å forsetja.*» rettar eg fokus på læraren si erfaring, kunnskap og refleksjonar kring bortval. For å få svar på problemstillinga mi valde eg individuelle intervju. For å nå tak i informanten sitt perspektiv, er intervju velegna for å nå tak i personen si erfaring og oppleving (Thaagard, 2018). Intervju gir og god informasjon ut i frå informanten sitt perspektiv av deira tankar, kjensler og erfaringar (Tjora, 2017). For å nå fram til desse individuelle opplevingane er det viktig å ha ein struktur på intervjuet. Det finst ulike typar intervju, strukturerte, delvis strukturert og ustrukturerte (Thaagard, 2018). Eg valde delvis strukturerte intervju, som vil seie førebudde tema og spørsmål, som er med å skapa ei ramme rundt intervjuet. I intervjusituasjonen opnar ein likevel opp for andre tema som kan koma fram under intervjuet (Thaagard, 2018). I første omgang sette eg opp tema, deretter skreiv eg ned ulike spørsmål og sorterte dei. Nokre av spørsmåla var nærliggjande like, og difor var det vesentleg å slå dei saman. I prosessen nytta eg tid på formuleringa for å ha mest mogleg opne spørsmål, som til dømes, 'Korleis samarbeider du med andre etatar?' og 'Kva tenkjer du er det viktigaste i samarbeidet med andre etatar?' (vedlegg 1). Ein av oppgåvene mine var å halde struktur under intervjuet, vera open for andre tema, og samla trådane etterpå. Samstundes opplevde eg at informantane kom med informasjon eg ikkje hadde sett føre meg på førehand.

3.2.2 Prøveintervju

Di meir førebudd ein er til intervjusamspillet, desto høgare kvalitet får kunnskapen som blir produsert (Kvale & Brinkmann, 2015). Eit intervju krev god planlegging. Ein må vera god til å lytte til kva informanten fortel, ikkje avbryte, vera sensitiv for informanten sine kroppslege bevegelsar og uttrykk, samt skape ein avslappande atmosfære (Tjora, 2017). For å vere førebudd på intervjusituasjonen, valde eg å gjennomførte eit prøveintervju med mine kollegaer. På den tida var tanken å gjennomføre eit fokusgruppeintervju. Eg nytta tre av mine kollega i fokusgruppeintervju, førebudde intervjuguide, nytta bandopptakar og transkriberte intervjuet. Eg opplevde å ikkje vera førebudd på fokusgruppeintervjuet, og opplevde det som

utfordrande å halde tråden i intervjusituasjonen. Intervjuguiden var dårleg budd då spørsmåla ikkje var gjennomtenkt, noko som spegla erfaringa mi med intervju. Prosessen var utfordrande, men lærerik. Intervjuguiden og val av metode vart endra som følgje av erfaringane med prøveintervjuet. Å gjennomføra eit prøveintervju opplevde eg som nyttig og lærerikt for prosessen vidare.

3.2.3 Val og rekruttering av informantar

Tjora (2017) viser til at hovudregelen for utvalet av informantar er å velje dei ut i frå at dei skal kunne uttale seg rundt det aktuelle tema. I byrjinga av prosjektet var tanken å nå tak i elevane si subjektive oppleving i overgangen mellom ungdomsskule og vidaregåande opplæring og kvifor dei valde å avbryte utdanninga. I denne prosessen fann eg ein del forskning frå perspektivet til ungdomane i overgangsfasen frå ungdomsskulen til vidaregåande. I gjennomgangen av forskingslitteraturen på feltet merka eg meg at det er mindre forskning frå læraren sitt perspektiv. Eg vart då nysgjerrig på kva oppfatning og erfaring dei sat inne med kring elevane som vel bort studiet og kva som gjer at nokre ikkje vel bort studiet. Derfor falt valet mitt på lærarar frå yrkesfaglege studiar, sidan fråfallet der er høgast. Det vart naturleg for meg å avgrense utvalet til eit fylke. På denne måten hadde eg høve til å halde intervjuansikt til ansikt, sidan det geografisk sett let seg gjennomføre i tid og avstand. Eg starta rekrutteringsprosessen med å utforme eit skriftleg informasjonsskriv (vedlegg 3), samt søk på heimesidene til dei vidaregåande skulane i fylket. I mai 2017 sende eg informasjonsskrivet per e-post til nokre skular ved rektor. Etter to veker var det ingen respons så eg tok kontakt med dei aktuelle rektorane. Samtlige var positive til førespurnaden, men responsen vart truleg påverka av at slutten på skuleåret er hektisk. Det var framleis ingen respons i midten av juni så eg valde å vente til oppstart av nytt skuleår.

Grunna erfaringa før sommarferien med å ikkje nå tak i informantar, valde eg å gå breiare ut for å nå informantane. I september vart e-post med førespurnad om tilgang til informantar, samt informasjonsskriv, sendt til rektor ved alle vidaregåande skulane i fylket. I løpet av hausten melde det seg tre informantar via e-post. Etter kvart som dei melde seg gjennomførte eg intervjuet og transkriberte i påvente av meir respons. Det er ei utfordring å vite når ein har tilstrekkeleg med datamateriale. Tjora (2017) peikar på at det er vanleg å tenkja at hovudregelen er når ein kjem til ei «metning», at det ikkje kjem fram meir informasjon. Etter ei vurdering av innsamla materialet før jul, ville eg intervju ein informant til, då eg opplevde

å ikkje ha variasjon innanfor tema. Etter ei ny runde med puring, melde ein informant seg. Etter intervjuet byrja eg å dra kjensel på elementa i historiene hjå dei ulike informantane og vurderte difor at eg kom til ei metning. I tidsrommet mai 2017 – januar 2018 gjennomførte eg fire intervju.

3.2.4 Gjennomføring av intervju og presentasjon av informantane

Samtlege av intervjua fann stad på arbeidsplassen til informanten. Alle informantane bortsett frå ein, hadde førebudd kvar intervjuet skulle finne stad. Vi nytta grupperom, klasserom, kontor og eit pauserom for lærarane. Alle var imøtekommande og nokon bydde på ein kaffikopp, noko som medverka til ein «laus» prat om kvardagslege tema. Eg innleia intervjuet med ei forklaring om studien min og teieplikta mi, samt gjekk gjennom samtykkeskjema for signering (vedlegg 2). Vidare vart dei informert om at det vart nytta ein digital bandopptakar. Eg takka for at dei valde å stilla til intervju og informerte kort om intervjuguiden, ulike tema og spørsmål, samt at eg tok notat undervegs. Intervjua varte mellom 40 til 60 min.

Intervjua vart tekne opp på digital lydbandopptakar lånt frå biblioteket ved Høgskulen på Vestlandet. Føremålet mitt med å nytta bandopptakar var å få transkribert intervjuet i ettertid, medan eg under intervjuet kunne konsentrere meg om å stille spørsmål og notere korte stikkord (Tjora, 2017). Stikkorda vart nytta for å nå tak i det kroppslege som oppstod under intervjuet som stemning, kvar intervjuet fant stad, fokuset på samtalen, som er eksempel som kan påverke datamaterialet og oppfatninga av funna. Etter kvart intervju skreiv eg logg, der eg noterte ei oppsummering av mine tankar.

Det var totalt fire informantar mellom 30 og 50 år, ei kvinne og tre menn som hadde ulik fartstid på vidaregåande opplæring, alt frå 3 til 19 år. I oppgåva valte eg å nytte Tomas, Gunnar, Erik og Gro som fiktive namn for at lesaren lettare skal kunne orientere seg i oppgåva. Tomas var den første eg intervju. Eg opplevde han som engasjert og ivrig på å fortelja om sine erfaringar. Under intervjuet var det eit opphald der ein kollega etterlyste han til eit møte. Tomas heldt sjølv tråden og starta der han var avbroten. Den andre læraren som vart intervju var Gunnar. Alt ved det første spørsmålet opplevde eg at Gunnar hadde gjort seg opp ei meinig om kva intervjuet skulle omhandle. Eg starta å spørje om kjennskapen til NAV. Eg opplevde at intervjuet stagnerte noko, men etterkvart flaut samtalen betre. Gunnar

kom med ulike andre sider om tema som var ukjent og utenkt hjå meg, noko eg opplevde som spanande. Deltakar tre, Erik, hadde inga erfaring med bortval, men fortalte om elevar som hadde streva på skulen. Den siste informanten, Gro, hadde over 10 års erfaring med vidaregåande opplæring og hadde ein del erfaring med bortval. Eg fekk inntrykk av at Gro stilte opp på bakgrunn av andre gong purring, følte på at ho burde «stilla» opp. Sjølv om motivasjonen kanskje var noko vag, hadde informanten rik kunnskap og erfaring på området.

3.2.5 Transkribering av intervju

Kvale og Brinkmann (2015) peikar på at transkripsjon er «frosset i tid», det er ingen sann måte å transkribere på. Ein skal vera lojal mot intervjuaren sine utsegn og forklaringar, samt behandle materialet konfidensielt for å verna informanten sin privatsfære. Etter å ha transkribert, hørde eg gjennom opptaket ein gong til for å kvalitetssikre at eg hadde fått med meg at alt var ordrett. For å unngå moglege mistolkingar var eg påpasseleg med å få med det nonverbale som latter, ironi etc. Eit døme var at eg noterte 'latter', 'informanten nikkar ja' og 'tenkjepause' eller om vi vart avbrotne under intervjuet, eg noterte ikkje ned tankelydar eller lengd på tausheit og liknande. Transkripsjon er tidkrevjande, men samstundes er det nyttig, då ein blir godt kjent med materialet. Eg valte derfor å gjere det sjølv.

3.3 Analyse - Tematisk innhaldsanalyse

Etter transkripsjon av intervjua sit forskaren att med ei mengd materiale. For at materialet skal kunne delast med andre, er det vesentleg med ein forpliktande struktur som er godt gjennomarbeida og dokumentert som skil seg frå overflødig synsing (Malterud, 2013). Gjennom analysen vert det gjennomført ein datareduksjon som presenterer eit analytisk poeng (Jarvinen og Mik-Meyer, 2017). Analysen medverkar til å synleggjere korleis eg har gått fram i min datareduksjon for å nå mogleg konklusjonar og sentrale poeng. Ved å synleggjere analysen gir eg lesaren høve til å gjere seg opp sine egne kritiske tankar kring analysen i prosjektet.

I følge Jarvinen og Mik-Meyer (2017) har alle analysemetodane til felles å gjennomføre datareduksjon, datakondensering eller ein anna form for analytisk innsnevring. I utgangspunktet vil dei fleste ha eit langt større materiale enn ein kan få presentert i ei bok, artikkel eller oppgåve. Eg vel i denne oppgåva å ta utgangspunkt i tematisk analyse, som rettar seg etter tema som blir presentert i prosjektet. Alle data frå kvar enkelt deltakar blir

analysert ut i frå tema som ein går i djupna på (Thaggard, 2018). Tematisk analyse har ikkje ein klar framgangsmåte, men ulike tilnærmingar til korleis ein kan gå fram i analysen. Ein annan fordel med tematisk innhaldsanalyse er at den er teoretisk fleksibel og ein kan difor nytta denne metoden til ulike typar forskingsspørsmål (Thaggard, 2018).

I analysen har eg vore inspirert av Brun og Clark (2006) sin tematiske analyse gjennom seks fasar. Vi skil mellom to måtar å nytte tematisk innhaldsanalyse på, induktiv og deduktiv (Brun og Clark, 2006). Nyttar ein induktiv framgangsmåte søkjer ein erfaringsvitskap ein «*bottom-up*» tilnærming, medan deduktiv ser gjennom ein teori for å sjå om den er riktig eller ikkje «*top-down*». Induktiv framgangsmåte har materialet som utgangspunkt for teori, medan deduktiv testar teorien i lys av røynda (Malterud, 2013). Eg har valt ein induktiv framgangsmåte i denne oppgåva.

I Brun og Clark sin artikkelen (2006), «*using thematic analysis in psychology*» viser dei til seks fasar i ei tematisk analyse, som eg har valt som utgangspunkt.

1. Bli kjent med datamaterialet
2. Skape innleiande kodar
3. Sjå etter tema
4. Revurdere tema
5. Definer og namngje tema
6. Produsere rapport

3.3.1 Bli kjent med datamaterialet

I første fase skal du gjere deg kjent med datamaterialet, lese gjennom og notere deg idear som kjem til syne (Bruk og Clark 2006). Etter å ha intervjuet fire informantar og transkribert intervjuet, sat eg att med ei mengd data. Eg las gjennom nokre gonger for å gjere meg kjent med materialet. Vidare noterte eg ned det som var interessant med materialet og reflekterte kring ulike tema, spørsmåla og underspørsmål i intervjuguiden. Eg fann det utfordrande å få eit klart bilete, det var mykje informasjon om ulike tema. Førarbeidet med intervjuguiden gjorde at det vart lettare å få ei oversikt over materiale. Intervjuguiden var delt inn i to overordna tema; *Eleven og relasjon til eleven og samarbeid, ansvar og førebyggjande tiltak*, med fleire undertema som *relasjon og rolle* etc. (vedlegg 1). For å sjå materialet på ein ny

måte gjennomførte eg ordsøk av intervjuet i Word-dokumentet. Til dømes søkte eg på orda samarbeid, ansvar, NAV, lærar, bortval, etc. og noterte treffa på orda i margen på kvart intervju. Søket gav meg oversikt over kva som vart snakka om, informantane hadde ulike vinklingar og fokuset var ikkje det same. Det kan tyde på at eg som forskar let informanten styre framgangen i intervjuet.

3.3.2 Skape innleiande kodar

I andre fase skal ein i følgje Bruk og Clark (2006) skapa innleiande koder. I denne runden nytta eg 'simpelmind', ein 'app' med tankekart funksjon, for å systematisere ulike kodar og tilhøyrande underkodar. I denne fasen var ordsøket frå Word-dokumentet god å ha, som fekk meg attende på sporet etter at tankane var komne på avvege. For å få ein oversikt over innhaldet i intervjuet laga eg eit tankekart som gav meg eit heilskapsinntrykk, til dømes relasjon både til samarbeidspartar og elevar, bortval, førebygging, fråværsprosenten. Det gav meg ei god oversikt over kva som var det interessante i materialet. Arbeidet i fasen var å endre, slå saman og omforma ulike kodar. Før eg gjekk over i fase tre nytta eg tid på å reflektere over tankane etter 'funna' i tankekartet.

3.3.3 Sjå etter tema

I tredje fase ser ein etter ulike tema (Bruk og Clark, 2006). For å få betre oversikt over aktuelle tema, tok eg utgangspunkt i tankekartet. Eg skreiv ut intervjuet, og nytta markørpenn med ulike fargar for å sortere. Vidare noterte eg ulike kodar som var interessante på Post-it-lappar og la desse utover bordet. Deretter klypte eg ut materialet som passa inn under kvart tema etterkvart som eg las gjennom kvart intervju. Thagaard (2018) viser til at tematisk analyse kan stå i fare for å miste heilskapsperspektivet. For å ikkje miste heilskapsperspektivet, var eg oppteken av å ta med fleire små tema. Eg sat att med sju bunkar med ulike tema og eit redusert datamateriale. Etterpå førte eg alle utklippa frå materialet inn i nye tankekart og sat att med sju tema;

1. NAV

2. Bortvalsgrensa

3. Tiltak på skulen

4. Ikkje mangel på evner

5. Alternative vegar

6. Kva hindra bortval

7. Ei gruppe på veg ut i arbeidslivet.

Etter å ha redusert ned til sju tema sat eg framleis att med eit stort materiale. Eg gjekk gjennom intervju to gonger til for å sjå om noko ikkje var teke med som var relevant for det aktuelle tema.

3.3.4 Revurdere tema

I fjerde fase revurderer ein tema som kom til syne i fase tre. Ein går gjennom alle tema på nytt og ser kva som går inn i kvarandre, medan nokre tema går ut (Bruk og Clark, 2006). Eg jobba mykje for å få tema og **underkapitela** til å hengja saman på best mogleg måte. Det var utfordrande å finne den raude tråden, samstundes som eg måtte vere medviten på heilskapsperspektivet. I følge Bruk og Clark (2006) skal ein også i denne fasen sjå attende på gyldigheita av tema opp mot datamaterialet. Dette er for å sikre at datamaterialet syner heilheita i tema, passar saman og viser ei samla historie av materialet. I denne prosessen gjennomførte eg saman med rettleiar ein workshop. Saman arbeidde vi med dei ulike tema og såg korleis dei stod i samanheng til kvarandre. Etter dette stod eg att med tre tema;

- 1. Årsaker til bortval*
- 2. Utfordringar på fleire områder*
- 3. Samarbeid*

3.3.5 Definere og namngje tema

I femte fase skal ein definere og namngje tema. Gjennom dei fire føregåande fasane hadde eg fanga opp dei ulike aspekta ved datamaterialet. Eg kom fram til ulike forslag til namn til underkapitla som illustrerte innhaldet. Eg såg på moglegheita for å nytte ulike 'utsegn' frå datamaterialet som under overskrifter, men gjekk vekk frå det. Eg enda opp med å namngje tema:

- 1. Samansette årsaker til bortval*
- 2. Å ha nokon å snakke med*
- 3. Internt og eksternt samarbeid*

I denne fasen kan ein også sjå etter ulike utsegn som kan nyttast. I følge Jarvinen og Mik-Meyer (2017) skal ein vera påpasseleg med å nytte utsegn i teksten. Det skal illustrere sentrale analytiske poeng og ikkje vere for underhalding eller dramatikk. Eg noterte ned ulike utdrag som kunne vera aktuelle for å eksemplifisere funna i analysen. Fasen var eit kontinuerleg

arbeid med fleire ulike overskrifter og moglegheiter for å presentere materialet. I denne prosessen vart eg gåande mellom fase fire og fem fleire gonger.

3.3.6 Produsere rapport

Isjette fase byrjar når tema i materiale er fullstendig utarbeida. I samanfatninga av rapporten kan ein løfte fram ulike utsegn for å framheve ulike poeng for lesaren, som er lett identifiserande for materialet. I denne fasen henta eg fram dei ulike eksempel på utsegn eg hadde notert meg i fase fem. Eg las gjennom tema og plasserte utsegna for å underbygge innhaldet i temaet. Hovudsakleg arbeidde eg med å ferdigstille oppgåva i sin heilheit.

3.4 Forforståing og ståstad

Sidan eg sjølv har erfaring med bortval av vidaregåande opplæring, hadde eg på førehand erfaringar og oppfatningar om temaet. I tillegg arbeidar eg ved eit mindre NAV kontor som OT-kontakt og har oppfølging med elevar som har avbrote skulen. I følge Tjora (2010) vel forskaren eit område han er engasjert i og viser til engasjementet sine to sider, både som ressurs, men kan også fungera som 'støy' rundt prosjektet. Malterud (2013) kallar engasjementet ein «ryggsekk me tek med oss inn i forskingsprosjektet». Det er ein slags 'matpakke' som gir næring og motivasjon, men ryggsekken kan og bli ei byrd. Når Malterud (2013) viser til byrda ein tek med seg, siktar ho til forforståinga til forskaren.

Som forskar er det derfor viktig å tenkje gjennom si forforståing, for å unngå fallgruver av tidlegare erfaringar, hypotesar, faglege perspektiv eller ulike referanserammer. Eit døme på dette kan vera når ein skal gjennomføre analysen av datamaterialet, at ein leitar etter det ein trur på førehand. I utgangspunktet tenkte eg at det ikkje skulle vere noko problem å 'sitje på hendene' og ta i mot informasjon, men det var ei utfordring. Eit døme var at eg under eit av intervju, merka at eg ville spørje meir om NAV og korleis NAV kan bidra inn i skulen. Eg såg etter kva NAV kunne bidra med inn i skulen. Om eg ikkje var medviten på det, kunne eg ha styrt fokuset i ei bestemt retning. Før eg starta innhenting av materialet, reflekterte eg over korleis eg skulle presentere meg sjølv. Eg valde å presentera meg som student og å ikkje vektleggja mitt arbeid på NAV, då eg kom fram til at det kunne påverke kor fritt lærarane ville snakke om deira oppleving av NAV.

3.5 Konfidensialitet og forskningsetikk

Konfidensialitet er eit viktig prinsipp i all forskning (Thagaard, 2018). Informanten skal haldest anonym både i presentasjonen av resultat, samt at alle opplysningar kring prosjektet skal forvaltast på ein forsvarleg måte. Eg som forskar har ansvaret for å sikra informantane anonymitet. Dette gjeld både før ein går i gang med prosjektet, i all arbeid med materialet, i gjennomføringa av analysen og publiseringa av studien. Deltakinga i prosjektet mitt er frivillig, og informanten vart opplyst om høve til å trekkja seg på kva tidspunkt han hadde ønskje om. Informantane skreiv under på samtykkeskjema om frivillig deltaking (vedlegg 2). Funna i studien min vart behandla varsamt, ved å ta vare på anonymitet før, under og etter forskingsprosjektet. Informantane nemnde ingen namn der dei skildra ulike dømer. Samtykkeskjema og lyd-fil vart oppbevart sikkert i låst skåp. Utveksling av e-post og meldingar mellom informant og meg, vart sletta. I presentasjonen av resultatet i oppgåva har eg sikra informanten sin anonymitet gjennom fiktive namn. Sitat frå informantane er skreve på nynorsk og lydopptak er sletta ved innlevert oppgåve.

Uavhengig av kva metode forskaren vel i eit prosjekt er handlinga retta mot mennesker. Det er viktig at personen som deltek ikkje blir skada (Tjora, 2017). Informanten delar personlege erfaringar, noko som krev ein tillitsfull relasjon mellom forskaren og informanten. Det krev også at informanten skal ha tillit til at informasjonen han gir ikkje blir misbrukt og at informanten veit korleis informasjonen skal bli nytta (Malterud, 2013). Normer og verdiar er difor viktige element forskaren må ha med seg inn i prosjektet. NSD er (Norsk senter for forskingsdata) er institusjonen som forvaltar lovverket som regulerer etikken i ulike forskingsprosjekt (Tjora, 2017). Dette prosjektet er godkjent gjennom NSD (vedlegg 4) og eg har følgd dei retningslinjene som er gjeldande på masternivå. NSD gjorde meg merksam på å ikkje koma med konkrete dømer på ungdomen sine utfordringar som kunne avsløre kven dei var. På bakgrunn av endring av prosjektslutt, vart det sendt inn endringsmelding til NSD (vedlegg 5). I dei komande tre kapitla blir analysen presentert i saman med relevant forskning.

4.0 Samansette årsaker til bortval

I dette kapitlet har eg samanfatta korleis lærarane beskriv si erfaring med årsaker til bortval i vidaregåande opplæring. Lærarane gav i intervju fleire døme som viser til mangfaldet av samansette årsaker til bortval. Gjennom analysen av lærarane sine forteljingar har eg kategorisert og namngitt desse som; *Motivasjon, Skal fikse alt og Å flytte heimefrå*. Ved hjelp

av Rumberger sin modell som er beskrevet i kapittel 2, vil eg presentere funna saman med drøfting.

4.1 Motivasjon

Alle lærarane peika på elevane sin motivasjon som sentral og uttrykte blant anna at manglande motivasjon vart knytt saman med konkurransevilkår. I overgangen frå ungdomsskulen til vidaregåande opplæring, representerer vitnemålet eleven sin faglege ståstad. Elevane søker seg inn på tre aktuelle linjer i prioritert rekkefølge. Vitnemålet er grunnlaget eleven konkurrerer seg inn på den linja dei ynskjer å gå på. Deretter blir det, etter antal søkjarar på den aktuelle linja, ein konkurranse etter 'kor godt' vitnemålet er. Gro var ein av dei som peika på at konkurransevilkåra påverka motivasjonen til eleven.

Nokre stiller svakt på å komme inn på den linja dei ynskjer på grunn av konkurransevilkåra. Er ein skuleflink, får ein velja den linja du vil ut i frå snittet.

Tomas fortel kva konsekvens konkurransevilkåra kan få for eleven;

Eleven kjem frå ungdomsskulen, kjem inn på sitt andre eller tredje val, det er kun første valet som er interessant. Eleven har ingen motivasjon for å gjere det som er på denne yrkeslinja.

Tomas peikar her på elevar som manglar motivasjon. Gro og Tomas synest å ha ei felles oppleving. Dette kan tyda på at linja eleven kjem inn på har noko å seie for motivasjonen for studiet, noko som igjen påverkar den faglege prestasjonen til den enkelte elev. Elevane som ikkje får starte på den linja dei ønskjer kan dermed ha manglande interesse for faget, noko som kan resultere i at eleven vel å avbryte utdanninga. Det kan synast som at systemet i første omgang gir eleven valfridom til å setje opp tre val. Likevel er eleven avhengig av å vera skuleflink om han søker seg til 'populære' studieretningar, og difor kan konkurransevilkåra avgrensa eleven sin valfridom. Eleven endar med å starte på andre eller tredje utdanningsvalet. I seg sjølv kan ein forstå at dette er demotiverande for eleven. I lys av Rumberger sin modell blir, slik eg forstår og nyttar omgrepet motivasjon i denne oppgåva, relatert til det Rumberger kallar engasjement. Engasjementet oppstår hjå eleven ut i frå ei

enkelt spesifikk oppgåve, ut i frå den kontekstuelle ramma den skjer i. Ved at eleven får gå på ei linje han har aktiv interesse for, vil dette auke engasjementet, innsats og konsentrasjon i arbeid i den faglege prestasjonen. På den andre sida kan det synast som at dersom eleven ikkje kjem inn på første valet, kan det få uheldige konsekvensar for engasjementet til eleven. I lys av dette er det ei utfordring at eleven ikkje får gå på den linja dei ønskjer, noko som støttar opplevingane til nokre av lærarane i denne studien. At eleven manglar engasjement gir heller ikkje noko godt grunnlag for å kunne ta til seg lære. Det kan synast ut i frå mitt materiale at eleven sin manglande motivasjon, ut i frå kva linje dei kjem inn på, kan medverke til at eleven ikkje fullfører studiet.

To av lærarane hadde ingen erfaring med elevar som hadde slutta undervegs. Dei opplevde å ha motiverte elevar. Gunnar var ein av desse;

Det er truleg samanheng med at dei fleste av elevane som søkjer seg til denne linja er fokuserte, dedikerte, dei ønskjer seg til denne linja og ønskjer gode resultat.

I følge Manger (2012) og Rumberger (2011) er motiverte elevar engasjerte, målretta og uthaldande i arbeid sitt på skulen. Elevane trivest med faget dei har valt og har gode føresetnadar for å fullføre. Det kan tyde på at ungdomen har behov for å ha motivasjon for utdanninga for å sjå skulen som meiningsfylt. Gunnar opplever å ha engasjerte elevar for studiet, men på den andre sida fortel Gunnar at det ei populær studieretning, som krev høge karakterar for å kome inn.

To av lærarane har erfart at elever slutta sjølv om dei kom inn på førstevalet. Tomas fortalte om fleire ulike årsaker som gjorde til at eleven valde å avbryte studiet.

Det kan hende at eleven har valt feil. Eleven er ikkje klar for klasserommet. Eleven er ikkje personleg på plass. Som gjer at ein ikkje er klar for å lære noko. Eleven er ikkje klar for skulen.

Tomas aksepterte at elevane vel å avbryte studiet, at det er ulike grunnar til kvifor dei sluttar på skulen. Tomas skildrar bortval som ein naturleg prosess, at det ikkje treng hengja saman med noko 'dramatisk'.

Når vi har fått tak i grunnen til kvifor eleven vel å slutta, kan det vere riktig at bortvalet kjem, det er ikkje alltid noko dramatisk med det.

Kva Tomas legg i dramatisk vart ikkje utdjupa noko meir, men han fortalde det i samanheng med motivasjon til eleven. De kan synast at Tomas forstår at elevane vel å avbryte skulen ut i frå situasjonen til eleven. I følgje Rumberger sin modell må ein sjå bortvalet i saman med den kontekstuelle settinga eleven er i. Eleven vel ut i frå kontekst han står i. Tomas ser at elevane ikkje har motivasjon og forstår at det kan vere på bakgrunn av manglande engasjement, men også andre kontekstuelle årsaker som til dømes, at eleven ikkje er klar for skulen. Det kan også vere fleire bakanforliggende årsaker, som Tomas fortel er det ikkje alltid eleven 'personleg på plass'. Modellen til Rumberger peikar også på at tidlegare erfaringar eleven har med skulen og helsa til eleven påverkar.

Nokre av lærarane i denne studien peika på at det ikkje alltid treng å vere rett at alle elevane skal gå vidaregåande opplæring.

Blir vel slakta om eg blir referert på det her, men det er ikkje alle vidaregåande elevar som skulle ha gått på vidaregåande, det er sånn samfunnet har blitt, alle skal innom vidaregåande for å få seg ein kompetanse. Det er ikkje alle som skulle ha gått på vidaregåande, men yrkeslivet seier gjerne at du må, du må innom.

Tomas skildrar ei samfunnsoppfatning, der den lineære vegen gjennom vidaregåande opplæring er nærmast ei plikt, om eleven ikkje føl denne vegen, har han feila. Dette kan synast å stemme. Heile 98% av elevane som slutta i grunnskulen våren 2012, starta på vidaregåande opplæring hausten 2012 (Holmseth, 2013). Likevel er det i underkant av 30% av ungdomane som ikkje fullfører i løpet av fem år. Verdiane som sirkulerer rundt i samfunnet vil truleg påverke elevane. Utvikling av elevane sine verdiane blir i følgje Rumberger påverka av dei verdiane familien, skulen og samfunnet rundt har. Familien sine

haldningar og utdanningsnivå påverkar synet eleven har om utdanning. Skulen sine haldningar til eleven sine ferdigheiter påverkar eleven sitt syn på seg sjølv. Samfunnet sine forventingar påverkar eleven si tru på seg sjølv til å nå sine mål. Samfunnet synest å ha ein dominerande norm om at det mest rette er å fullføre vidaregåande opplæring. Denne kulturelle verdsetjinga av vidaregåande opplæring kan påverke kva for val som er legitime for ungdomane å ta.

Det kan synast at Tomas, frå innsida av skulen, sit med denne erfaringa, men peikar på at skulen ikkje treng vere den rette vegen for alle elevar, utfordringa er at dette ikkje blir teke omsyn til. Han peikar på at meistring også kan liggje utanfor skulen, at for nokre er ikkje skulen den rette arenaen for å bygge ein god plattform inn i arbeidslivet.

Eg trur det er mange ville ha opplevd å meistra meir ved å hatt ei opplæringsbedrift. Veit ikkje om du kan kalle det ei 'traineestilling', der du går frå ungdomsskulen og rett ut i bedrift. Fått seg nokre sertifikat på ulike område og kompetansebevis, det er jo ei utdanning det og. Det er i vertfall ei kompetanseheving. Det verka som all kompetanseheving skal vera skulebevis. Du får jo ein 'ekte' kompetanse som kanskje skulle hatt blitt verdsett, ein god referanse kan vera like bra som eit godt vitnemål tenke eg, det er det no ikkje tvil om.

Tomas viser til eksempel på kva han tenkjer er ei alternativ løysing til skulen, at elevane kan oppleve å betre meistre arbeid framfor å gå skulevegen ut i arbeidslivet. Han viser til alternative læreløp, eller at ei anna form for opplæring kunne vera meir nyttig for nokre elevar. Å finne sin veg inn i arbeidslivet kan liggje utanfor skulen, eller i ei anna form for opplæring. Gunnar fortel om liknande alternative løysingar for nokon;

Det er jo andre måtar å organisera skulen, vekselsmodellen. Eg veit det er blitt forsøkt på fleire vidaregåande skular i landet og andre land som Danmark og Tyskland. Elevane går då kortare bolkar på skulen. Ein etablerar kontakt med bedrift og eleven er ute og arbeidar, og er tilbake på skulen for ein kort periode. Vekslar på denne måten.

Elevane får løpande kontakt med arbeidslivet, og det å få ut og arbeide. Det kan godt hende det ville ha vore ein betre erfaring og betre verkelegheit for mange.

Tomas og Gunnar syner begge til alternative arenaer som elevane kan finne engasjement frå. Begge viser skulen i eit tettare løp med arbeidslivet. Dei opplev at nokre kunne hatt større utbytte av dette på ulike tilnærmingar i samband med skulen. Det lærarane opplev samsvarar med ungdomane Thrane et. al. (2016) intervjuar. Dei såg for seg eit utdanningsløp gjennom praksis og arbeidserfaring som integrert i arbeidslivet. Arbeid var ein sentral del av kva ungdomane såg føre seg i framtida. Studien viser først og fremst til utfordringane i å sjå kva ungdomane treng for å koma ut i arbeidslivet og korleis opplæring gjennom praksis kan vera ein inngangsport for nokre av ungdomane som ikkje meistrar skulen.

Høst (2016) si evaluering av praksisbrevordninga viser å vera eit vellykka prosjekt ut i frå målgruppa. Det kan synast at nokre elevar vil ha større sjanse for å lykkast inn i arbeidslivet ved å starte direkte i arbeid etter ungdomsskulen. På den andre sida er det i dagens samfunn, samanlikna med for 20 – 30 år sidan, vanskelegare å få etablere seg i arbeidslivet utan skulegang, spesielt fast arbeid (Lingås & Høsøien, 2016; Rumberger 2011). Det kan dirfor sjå ut som at ungdomane treng ein formell utdanning, eller ein kompetanse på veg ut for å etablere seg i arbeidslivet. Dette samsvarar med funna i Thrane et. al (2016) sin studie. Avstanden mellom kva eleven sjølv ville samsvarar ikkje med samfunnsforventningane om å gå det ordinære skuleløpet.

4.2 Skal fikse alt – Utfordringar på fleire områder

Alle lærarane såg at elevane som stod i fare for å avbryte studiet hadde utfordringar utanom det faglege. Lærarane opplever at prestasjonane elevane skal gjera på skulen, kjem i tillegg til andre arenaene dei skal meistre i dagleglivet. Desse arenaene var ein faktor nokre av lærarane såg påverka eleven sin funksjon inn i klasserommet. Gunnar og Erik, peikar på at elevane nødvendigvis ikkje strevde med skulearbeid, men det var alt det andre, det 'utanomfaglege'. Erik var ein av dei som skildra dette.

Mykje tankar og problem, det er jo ofte personlege problem som er grunnen, ikkje nødvendigvis at det er evnene det skortar på, det er rett og slett alt rundt som gjer til at dei slit. Kan vera familie, forskjellige problem.

Dei utanomfaglege utfordringane til elevane blir spegla til læraren i klasserommet. Erik opplevde sosiale medium som ei årsak til press hjå elevane. Han meinte at jentene var meir utsett for påverknad enn gutane. Han fortel at elevane kommuniserer på ein anna måte enn før. Erik fortel:

ja, dette med sosial medium, vi har aldri fri, vi kan ikkje reise heim å vera for oss sjølv på rommet, du har alltid skokken rundt deg, for du har den der (Erik løftar opp mobiltelefonen for å illustrere kva han meiner) du kan ikkje vera fråkopla,det trur eg skapar eit press. Mange ungdomar taklar det, men mange gjer det nok ikkje og kanskje det er endå verre for jenter enn for gutar kanskje?

Eg ynskjer at Erik utdjupar dette og spør; kvifor kanskje?

Ein ser jo det at jenter bryr seg vel so mykje om kva andre synest om seg, trur kanskje gutar er litt flinkare til å gje litt blanke i kva andre synest, det er no ein følelse eg har, men eg trur at jentene er veldig sensitiv på kva omverden meina, dei pretera og ser ut og gjer og alt muleg sant. Det ser ein jo og på eigne ungar og det.

Gunnar hadde same erfaring som Erik i forhold til korleis han opplevde forventningspresset på ungdomane, han opplevde også at det var ulikt korleis gutar og jenter vart påverka og reagerte på forventningane.

Så har du jo presset på jentene på den eine sida, at dei skal vera perfekte og skal fiksa alt, og for gutane sin del så går det vel kanskje litt meir på å ha status.

Gunnar fortel om utfordringar knytt til alle krava som blir stilt til ungdomane i samfunnet. Han skildrar eit forventningspress til kva elevane skal tileigne seg av kompetanse, mellom anna til dei teoretiske faga, samstundes som dei skal prestera på fleire områder.

Det er krevjande i dag, det er mykje ein skal kunna, det er mykje teori ein skal forholde seg til, det kjemme ein ikkje utanom.....Det er stort press.

Gro trekkjer fram familielivet som ein annan faktor;

Press frå familien til å bli ferdig på nominert tid på grunn av status, folk spør jo 'kva skal du bli' og 'kva skal du gjere' og 'kva gjere dottera di' og sånn.

Ut i frå modellen til Rumberger kan ein forstå at forventningspress påverkar eleven, slik lærarane opplevde. I modellen viser han til dei institusjonelle faktorane familien, samfunnet og venner som påverkar eleven. Ved at det er etablert ei haldning om at å slutte på skulen er feil, dannar ein grunnlag for at ungdomar som sluttar på skulen vert sett som ein avvikar, ein som har feila. Rumberger sin modell viser at verdiane som familien har, påverkar vidare kva forventningar eleven får til seg sjølv. Ut i frå det kan vi forstå at eleven opplev eit forventningspress. Sluttar eleven på skulen, kan han sjå på seg sjølv som ein avvikar og oppleve å ha feila.

Tomas og Gunnar skildra samfunnspresset og Gro fortel om familien som påverkande årsaker. Funna i min studie viser at dei institusjonelle faktorane kan påverke presset på elevane. Undersøkinga til Lillejord, Børte, Ruud og Morgan (2017) fann, at jenter opplevde stress oftare og i større grad enn gutar i form fysiske og psykiske problem. Skaalvik og Ferderici (2015) fann i sin studie at elevane opplevde auka prestasjonspress og utsjåandepress, frå ungdomsskulen til vidaregåande opplæring. Funna i min studie synest å samsvare med fleire studiar. Ei overvekt av jenter opplevde sterkast press med å prestere betre på skulen og korleis dei såg ut (Thrane et al., 2016).

Nokre av lærarane har elevar med psykiske utfordringar. Gro fortalte at *Det er ofte psykiske vanskar* som var ein av hovudårsakene til bortval. Tomas har same erfaring og opplever

elevlar som slit med sosiale utfordringar. For desse elevane kan det vera vanskeleg å vera i lag med andre elevlar. Han opplever at elevane vil gå på skulen, at eleven er engasjert, men dei personlege utfordringane og 'helsa ikkje er på plass'. Tomas skildrar det slik:

Det er trasig når du har elevlar som ønsker å gå på skulen, men på grunn av personlege årsaker eller helsetilstand ikkje klarar å halda ut skuleløpet.

Erik og Gunnar skildra personlege årsaker som kompliserte familiesituasjonar som mellom anna skilsmisse eller dødsfall i nær familie påverka den faglege prestasjonen til eleven. Lærarane i studien min viser å ha ei forståing for at eleven har forventningspress frå mange kantar, i tillegg kan eleven stå i ein vanskelege familiesituasjonar som igjen går utover eleven sin faglege prestasjon. I lys av Rumberger sin modell kan vi sjå at dei institusjonelle faktorane som familien, påverkar eleven sin faglege prestasjon. I Rumberger sin modell er oppmøte, fagleg prestasjon og endringa i åtferda dei første signala på eleven sitt engasjement på skulen. Lærarane i min studie opplever ofte at oppmøte, fagleg prestasjon og endring i åtferd er det første som er synleg når eleven har det vanskeleg, noko som samsvarar med dei individuelle faktorane i Rumberger sin modell. Slik kan vi forstå at lærarane ser endringar hjå eleven gjennom kroppslege signal. I samanheng med faktorane som påverkar eleven som til dømes sosiale medium, familielivet etc. er det vanskeleg for ein lærar å peike på kva som er det vanskelege. Det kan tenkast at det er like utfordrande for eleven å forstå sin eigen situasjon.

Eit av funna i undersøkinga til Thrana et. al. (2016) var å sjå bortval i samanheng med ein vanskeleg familiesituasjon. Konsentrasjonsproblema kunne kome av sut for andre i familien, konflikt med lærar eller medelevar på skulen. I undersøkinga kom det også fram at nokre av ungdomane opplevde 'pc-avhengigheit', døgnet vart snudd og dei kom seg ikkje på skulen. Interesse for å spela 'pc' var større enn å gå på skulen, som igjen påverka deira skuleprestasjon og gav auka fråvær. Analysen i min studie tyder på at dei første lærarane opplev er mangel på oppmøte, endring i fagleg prestasjon og endring i åtferd, som er sentralt for at eleven blir fanga opp.

4.3 Å flytte heimafrå

For nokre elevlar kan vidaregåande opplæring føre med seg at ein må flytte på hybel, som inneber å flytte frå familie, venner og dei trygge rammene rundt seg. I fylket der mine

informantar er henta frå, finn vi fleire små kommunar spreidd på eit større geografisk område. Fleire av ungdomane må difor flytte på hybel for å gå på vidaregåande opplæring. Fleire av lærarane peikar på korleis det er å flytte på hybel for ein ungdom på 16 år, at det kan vera utfordrande. Lærarane opplev at ikkje alle ungdomar er klare for denne overgangen. Gro fortel om det slik;

.....flytting, bu på hybel – ikkje trivast, den type ting. Dei kulla som eg har er det mange hybelbuarar og det å vere 16-17 år og flytte på ein anna kant av fylket der du ikkje har familie og nettverk, det er jo ein utfordring i seg sjølv.

Erik sin erfaring bar at elevane som flytta på hybel, stod utan støtta dei tidlegare hadde hatt. Denne mangelen på støtte gjer mellom anna det vanskelegare å greie å stå opp:

Han sleit med å få sove, så dette med at han budde på hybel, og det å greie å stå opp.

Fleire av lærarane legg vekt på at nokre elevar har behov for støtte når dei flyttar på hybel. For elevane som bur på hybel blir utfordringa ofte utanom skulen, på fritida, der alle aktivitetane ein tidlegare har vore med på ikkje er tilgjengelege, heller ikkje nettverket ein hadde og timane kan verta lange og einsame. Nokre av lærarane fortel om ungdomar som har reist frå venner, familie og dei trygge rammene rundt. Nettverket og foreldra er for mange av elevane viktige i kvardagen. Det kan tenkjast at nokre av ungdomane opplever å ikkje ha nokon relasjon eller sosial tilknytning til den nye plassen. Eleven sine sosiale tilhøyrslar i og utanfor skulen er påverknad for om eleven held fram på skulen (Rumberger). I Rumberger sin modell blir familien si rolle som støttfunksjon av emosjonell, sosial, kognitiv utvikling og sosioøkonomiske ressursar framheva. Vidare blir økonomiske ressursar lagt til grunn som ein påverknad faktor. I USA ligg det ei større økonomisk byrd på foreldra i å syte for å betale skulen, det kan bety at faktoren ikkje har like stor påverknad i norsk samanheng. Elevar som må flytte på hybel i Norge for å gå på vidaregåande opplæring, mottok låg studiestøtte samanlikna med kostandane det er å bu og leva, derfor kan dei økonomiske ressursane foreldra har påverke eleven.

I modellen til Rumberger blir også ungdomens sosiale kapital lagt vekt på. Foreldra som lagar mat, vekkjer dei for å kunne gå på skulen, følgjer opp lekser og har det økonomiske

ansvaret. Når eleven flyttar på hybel må han syte for desse gjeremåla sjølv, derfor kan det frå eleven sitt perspektiv vera ei utfordring å flytte frå heimplassen sin. For enkelte er overgangen til å bli sjølvstendige det utfordrande. Funna til Markussen, Lødding og Holen (2012) viser at fleire av hybelbuarane opplevde det vanskeleg å bu vekke frå familien og viser tre sentrale aspekt; opplevinga av å måtte ta meir ansvar sjølv, komme inn i eit nytt sosialt miljø og økonomiske utfordringar. Det kan synast at det å flytte frå heimstaden kan vera ei utfordring. Venner og familie er ikkje tilgjengeleg på same måte som før. Om ein då i tillegg opplever å vera einsam, samt å ha trong økonomi, kan det påverke eit val om å slutte på skulen.

4.4 Oppsummering

Lærarane peikar på fleire ulike årsaker til bortval i vidaregåande opplæring. Fagleg ståstad, konkurransevilkår, feil og samfunnsverdiar synes å vera sentrale. Analysen viser at elevar med låge karakterar som utgangspunkt, har ikkje sjølv gjort eit feilval, på bakgrunn av karakterane ikkje kjem inn på linja dei har motivasjon for å gå. Analysen viser også at elevar med gode karakterar, opplever å ha valt feil linja. Det kan sjå ut som at motivasjonen for linja er viktig for at eleven skal halde fram og fullføre. Funna i studien peikar også på at det for nokre elevar kan vera utfordrande å flytte på hybel. Noko anna lærarane aktualiserer i min studie, er verdiane og holdningane til i samfunn. Det kan verke som at samfunnet legg opp til vidaregåande opplæring som kompetanseløp, andre alternative kompetanseløp er ikkje like verdsett. At samfunnet ikkje på same måte legg til rette for alternative kompetanseløp gjer at eleven har mindre handlingsrom for å få tilbod om eit alternativ ut av opplæringsløp.

Funna i studien viser til fleire ulike, ofte samansette årsaker til fråfall. Det er ikkje ein årsak åleine, men ofte i samspel med kvarandre. Eg vil i neste kapittel presentere det lærarane opplever er faktorar som bidreg til at eleven vel å forsetje skulegongen, til tross for ulike utfordringar.

5.0 Å ha nokon å snakke med

I datamaterialet kjem det mellom anna fram det lærarane meiner har vore førebyggjande for at elevane ikkje sluttar når dei opplever vanskelege utfordringar. Det er særleg to faktorar som kom fram under intervju; *Relasjon* og *Den diffuse støtta*.

5.1 Relasjon

I analysen av materiale mitt oppdaga eg fleire utsegn der somme av lærarane peikar på noko anna enn det det vi tenkjer er det tradisjonelle lærararbeidet, som til dømes matematikk, elektronikk, handverk, det yrkesspesifikke. Til dømes;

Drive den type arbeid. Vi fekk han igjennom. Vi gav ikkje opp. Nå inn til dei. Snakka med dei.

Arbeidet var meir enn å følgje dei opp i klasserommet eller rettleie eleven fagleg. Slik eg forstår lærarane sine utsegn viser det eit udefinert arbeid, noko som skjer i og utanfor klasserommet. Erik uttrykkjer dette slik:

Det er ikkje to elevar med same problemstilling som er like. Så er det vel mest utfordrande med elevane som ikkje vil anerkjenne ovanfor seg sjølv at dei har noko problem, det er kanskje desse elevane ein brukar mest ressursar for å nå inn til.

Han fortel vidare at han oppdagar at det er noko som skjer med eleven ved at han endrar åtferd. Den første indikatoren er om elevane ikkje møter på skulen. I Rumberger sin modell er åtferda eleven viser i klasserommet påverka av det som skjer i og utanfor eleven.

Engasjement vil spegla seg i dei ytre pedagogiske ytingane hjå eleven som til dømes testresultat, progresjon og karakterar. I min studie erfarer lærarane åtferdsendingane, og er truleg blant dei fyrste som opplever som til dømes konsentrasjon, fråvær og manglande innleveringar. Erik skildrar at eleven har det vanskeleg, men opplever det utfordrande å koma i posisjon til å hjelpe.

Du må koma litt under huda på eleven før du kan vera til noko støtte. Det er veldig personlege ting som dei ikkje har lyst å snakke med deg om. Så det er både vanskeleg og viktig, ein må jo berre jobbe på med det, for å sei det slik.

Det kan sjå ut til at dette arbeidet er synleg, men likevel usynleg, og vanskeleg å få tak i. Det vesentlege synest å vere korleis ein kan nå inn til eleven for å vere ei støtte. Erik fortel om ein

situasjon han var i, ein av elevane som opplevde at foreldra skilde seg. Erik opplevde at det gjekk meir inn på eleven enn han sjølv ville innrømme. I tillegg budde han på hybel, og samstundes arbeidde ein av foreldra utanriks. Erik fortel vidare at elevane ikkje frivillig fortel om problema sine, men at dei vaksne må vera oppmerksom på eleven og sjå eleven. Han opplevde at eleven sto i eit 'kaotisk forhold'. Gro eksemplifiserer kva faktorar som må ligga til grunn for å få til ein god relasjon med eleven. Ho uttrykkjer det slik;

....kjemi, tryggleik og respekt er jo heilt avgjerande for å få til ein god relasjon, spesielt tillit vist du skal trekke ut noko, at du tru på dei. Du må jo vise eleven den tilliten verdig, at du føl dei opp og gjer dei avtalane som er gjort, både formelt og uformelt.

Relasjonen eleven har til læraren og andre medelevar er i Rumberger sin modell ein påverkande faktor til eleven sin sosiale åtferd samt kognitive funksjon. Gro sitt utsegn er eit døme på korleis læraren forstår det relasjonelle arbeidet som samsvarar med det Federici og Skaalvik (2015) viser til skilnaden mellom instrumentelle og emosjonelle støtte i ein elev – lærar relasjon. Den instrumentelle støtta byggjer på opplevinga eleven har av adekvat fagleg hjelp, medan emosjonell støtte er oppleving eleven har av læraren sin ivaretaking av han i form av omsorga, varme, tryggleik, respekt og tillit.

Fleire av lærarane opplever at det tek tid å skape ein god relasjon for å nå inn til eleven, men på same tid avgjerande for å kunne vere til noko støtte. Eit poeng synest å vera at det er eit viktig arbeid, men på same tid tidkrevjande å få ein god relasjon til elevar som har det vanskeleg, som ser ut til å vera inngangsporten for å nå tak i kva utfordring eleven har. Det krev at læraren er observant på eleven. Mitt materiale viser at somme av lærarane legg stor vekt på den emosjonelle støtta til eleven, men viser til at erfaringa deira er med elevar som er skuleflinke, det er utfordringar utanom det faglege dei slit med. På den eine sida fortel lærarane om at å støtte eleven gjennom ei utfordrande tid, er viktig for at elevane skal fullføre. Desse elevane er skuleflinke, at det ikkje er evnene som er utfordringa. På den andre sida stiller eg då spørsmål om at elevane som fullfører er skuleflinke, kva med elevane som ikkje er skuleflinke og treng støtte? I Studien til Ramsdal, Bergvik og Wynn (2018) opplevde nokre av elevane som fullførte skulen, å få støtte frå lærarane i ein vanskeleg periode. Elevane som

falt frå opplevde å ikkje få støtte frå lærarane. Bakgrunnskarakteristikkane til elevane i studien var ulik. Elevane som opplevde å få støtte var skuleflinke, hadde ressursar i nettverka sine og støttande heimar, samt fekk hjelp frå hjelpeapparatet. Elevane som falt frå var ikkje skuleflinke, hadde få eller ingen ressursar i nettverka sine og hadde ingen støtte heimefrå. Dei fekk heller ikkje hjelp frå hjelpeapparatet. Det som synast å samsvare mellom min studie og studien til Ramsdal, Berg og Wynn (2018) er at både elevane og lærarane opplever at støtte er ein viktig faktor i ein vanskeleg periode. Det kan likevel tyde på at elevar som har meir samansette utfordringar, som lite tilgjengelege ressursar, låge karakterar, kjem ikkje inn på den linja dei ynskjer, har auka sjanse for å ikkje kunne klare stå i ein utfordrande periode.

Nordal i Olsen og Mikkelsen (2015, s.109) viser til fleire aspekt ved klasseleiaren si oppgåve og vektlegg det å bygge relasjon med elevane. Læraren må finne ein balanse mellom det å setja grenser, stille krav og samstundes vise omsorg og trygge eleven. Bru (2011, s. 28) peikar også på det at lærarane er ein sær viktig vaksenperson for elevane i ein vanskeleg situasjon. Lærarane sine erfaringar tyder på at dette støttarbeidet er individuelt retta og utfordrande å setje ord på kva inneber. I neste avsnitt vil eg prøve synleggjere dette arbeidet.

5.2 Den «diffuse» støtta

Den *emosjonelle støtta* er individuell og er ikkje like 'tydleg' som den *instrumentelle støtta*, Federici og Skaalvik (2015) viser til, som til dømes undervisninga, karaktersetjinga og liknande. Det som kjenneteiknar arbeidet er å sjå heile eleven, ikkje berre i skulesamheng men også på andre livsarenaer og ha ein god relasjon til eleven. Det er ei utfordring å konkretisere kva nøyaktig den emosjonelle støtta er, for eksempel brukar lærarane ord som «*kome under huda*», «*vi er der for eleven*» når dei skildrar dette arbeidet. Dette har likskapstrekk med karakteristikkar Skaalvik og Skaalvik (2015) trekkjer fram. Læraren skal oppmode, vise varme, respekt og tillit. T tillegg skal læraren skal også byggje eit godt miljø i klasserommet slik at eleven opplever tryggleik og lettare kan få faglege utfordringar for optimal læring og utvikling.

Rumberger peikar i sin modell på at konteksten eleven lærer i kan ha betydning for om eleven vil lykkast. Ved at læraren tilnærma seg eleven med ulike måtar å legge opp arbeidet på, kan læraren observere når eleven lærer best. På denne måten kan læraren bidra med at eleven får

eit godt læringsmiljø og får fram potensialet til eleven. Nokre elevar treng fagleg støtte, medan andre treng sosial støtte, då både den sosiale og faglege konteksten påverkar eleven.

Javinen og Mik-Meyer (2012) har dei siste åra sett nærmare på endringa i det profesjonelle arbeidet til fleire ulike profesjonar i institusjonelle rammer, inkludert arbeidet til lærarane. På tross av at mennesker generelt sett har fått meir ansvar for eige liv, har likevel ikkje det profesjonelle arbeidsområdet minska, tvert i mot. Det profesjonelle arbeidsområdet er blitt meir omfattande og ikkje minst meir diffus. Den diffuse rolla Javinen og Mil-Meyer (2012) trekker fram synest å samsvara med kva materialet i min studie viser. Lærarrolla er mangfaldig, ein skal følgje opp eleven fagleg å få fram kvar einskild sine evner, og på same tid vera ein støttespelar. Arbeid er meir enn å formidle og lære frå seg kunnskap, læraren skal og fange opp elevane som strevar med utanomfaglege utfordringar. Hovudmålet er å få elevane til å finne sine evner og føresetningar til å lære. Lærarrolla handlar om å styrke eleven sitt sjølvbilette, sjølvoppfatning, skape gode sosiale relasjonar i klassen og til foreldre. Læraren skal også ha kjennskap til korleis miljø og kontekst som den enkelte elev lærer best i. Ein sentral faktor for optimal læring er at eleven har det bra og trivest på skulen. Arbeidet med desse utanomfaglege utfordringane krev individuelle tilpassingar og oppfølging. Lærarane eg intervjuar konkretiserte ikkje dette arbeidet, fordi det kan synast å vere meir diffus, ein elev er ikkje lik ein anna. Det konkrete var at det relasjonelle arbeidet mellom læraren og eleven er viktig men tek tid, samt at arbeidet med å nå inn til eleven er krevjande og tek tid.

Nokre av lærarane i denne studien opplever at elevane har trong for både emosjonelt og instrumentelt støtte for å koma gjennom studiet. Den faglege oppfølginga er meir konkret og synleg, medan den emosjonelle støtta er mindre synleg. Poenget synest å vere, ut i frå kva lærarane i studien fortel, at den emosjonelle støtta er vel så viktig som den faglege støtta, for å kunne hjelpe elevar som opplever utanomfaglege utfordringar i ein vanskeleg periode. Gro fortel om ei større administrative arbeidsmengd som ligg til lærarrolla, som må gå på kostnad av andre arbeidsoppgåver.

Det er mykje meir dokumenteringsplikt og det kan vera slitsamt, alle endringar er slitsamt i ein overgangsfase. No har det på ein måte langt seg, men første året var det håpløst i forhold til at du skulle til lege med ein gong du var sjuk, so vart det kø der,

så fikk vi ikkje dokumentasjon. No har ting lagt seg litt. Det blir meir dokumentasjon-
plikt og det er ein trend i tida, det tar frå den totale tida du har til det pedagogisk-
arbeidet.

Gro løftar fram eksempelet frå då fråværgrensa kom i 2016. Gjennom fleire av intervjuua kom det fram ei felles oppleving av at det skapte meirarbeid for læraren, at ein stadig måtte 'passe på' å innhenta dokumentasjon for at eleven ikkje skulle stryke i eit fag. Det kan vera at det administrative arbeidet kan gå på kostnad av andre arbeidsområder. I følgje Rumberger sin modell blir lærarane påverka av dei strukturelle retningslinjene som er nedfelt i læreplanane og lovene, noko som igjen påverkar kvar arbeidsoppgåver som blir prioritert. Dei individuelle behova datamaterialet mitt peikar på synest å vise at andre samarbeidspartar er viktige på skulen. Omfanget av oppgåvene kan ikkje alltid løysast av læraren, og læraren treng fleire aktørar å stø seg på.

5.3 Oppsummering

Lærarane, i mitt materiale, synest å opplever at rolla som støttespelar er ein viktig faktor i arbeidet for at elevane skal halde fram på skulen. Analysen viser at læraren si oppleving av å medverke som støttespelar, er nært knytt til å ha ein god relasjon til eleven. Det kan likevel vise seg at ikkje alltid læraren kjem i posisjon til å nå tak i kva eleven slit med, men at læraren har ei viktig rolle med å fange opp elevane som har det vanskeleg. Posisjonen deira gjennom observasjon og dagleg kontakt med eleven viser å vere ein vesentleg faktor for å oppdage elevane som har det vanskeleg. Det er fleire årsaker til kvifor elevane har det vanskeleg, derfor er ikkje arbeidet like synleg som det faglege oppfølginga. Samstundes understrekar informantane at det ikkje alltid er læraren som treng vera den rette personen eleven ynskjer å snakka med. Andre aktørar kan ha like stor nytteverdi for eleven. Eg vil i neste kapittel sjå nærare på korleis lærarane opplever samarbeidet med aktørane internt og eksternt.

6.0 Internt og eksternt samarbeid

For å hjelpe elevane med utanomfaglege utfordringar løftar alle lærarane fram dei interne aktørane på skulen som viktige. Lærarane fortel om godt internt samarbeid og vurderer kollegaene sine som viktige ressursar i arbeidet med elevane på skulen. Det varierte mellom

skulane kven som var ein del av det interne og eksterne støtteapparatet. Til dømes var NAV representert internt på ein skule, medan den var ekstern ved den andre. Eit interessant funn er at lærarane har mindre kjennskap til dei aktuelle eksterne samarbeidspartane. I dette kapitlet vil eg belyse samarbeidet lærarane fortel om i og utanfor skulen, tema blir presentert som: *Sosial støtte – å ikkje gje opp, Internt samarbeid og Eksternt samarbeid.*

6.1 Sosial støtte – å ikkje gje opp

I mitt materiale fann eg gjentakande fleire *vi* frå alle lærarane;

Vi ga dei ikkje opp. *Vi* gav han ikkje opp. *Vi* heldt ut. *Vi* er der for eleven sin del.

Lærarane la ikkje vekt på seg sjølv, men *vi*, som ei samla gruppe som er der for eleven. Alle lærarane fortalte om eit samhald og engasjement for å hjelpe elevane som hadde det vanskeleg. For å forstå dette betre fortalte Erik eit døme på kvifor det nettopp vart 'vi'.

Vi har hatt tilfelle der vi har hatt elevar som har problem med å koma seg opp om morgonen, av ulike grunnar. Då har miljøkoordinatoren gjort avtale med eleven; Eg kontaktar deg kvar morgon for å få deg opp, for å få eleven på skulen. Så brukar miljøkoordinatoren som regel å ha ein samtale med dei av og til, for å spørja; Korleis går det no? Har det kome seg? Det er også samtale med oss kontaktlærarane . Det er først og fremst samtalar det går på. Av og til frammøte og at eleven må møte opp på plassen sin, 'det er ikkje noko alternativ å bli liggande her'.

Erik viser til fleire involverte aktørar, utanom læraren som er inne å støttar eleven på ulike områder. Det kan synast som at oppfølginga av eleven skjer i og utanfor skuletida. Erik fortel vidare at miljøkoordinatoren og rådgjevaren gjer ein viktig jobb i forhold til elevane på skulen. Fleire av lærarane løfta fram kor viktig dei andre samarbeidspartane på skulen er for å klare følgje opp elevane som strevar. Eit poeng synest å vere at sjølv om det er læraren som primært har fått i oppgåve å støtte eleven både emosjonelt og instrumentelt, treng også læraren fleire aktørar for å få tilrettelagt på andre områder enn i klasserommet.

I lys av Rumberger sin modell ser vi at familien, skulen og samfunnet rundt eleven påverkar om eleven fullfører eller vel bort skulen. Læraren, medelevar eller andre vaksne på skulen, kan vera støttespelar for eleven som går gjennom ei utanomfagleg utfordring, som til dømes skilsmisse eller om eleven må flytte på hybel. Rumberger sin modell løftar også fram at ressursane knytt til å følgja opp eleven emosjonelt i form av støtte frå blant anna skulen, er viktig for å hjelpe eleven til å fullføre.

Den sosiale støtta lærarane peikar på som *vi* kan bidra til å styrkja eleven med å stå i det som er utfordrande. Det er gjennomgåande i datamaterialet at lærarane ser seg og kollegaene som sentrale aktørar når eleven opplever ein vanskeleg situasjon. Thrane et. al. (2016) viser til at det mest sentrale elevane ønskjer, er eit system og vaksne personar som støttar dei gjennom skulen og på vegen ut i arbeidslivet. Personar som er uthaldande og er der for eleven ut i vaksenlivet. Det kan sjå ut som at lærarane i min studie og elevane i studien til Thrane et. al. (2016) ser verdien av å vere ei støtte og av å få støtte. Lærarane peikar på at denne type arbeid går over tid og ofte krev eit system rundt eleven. Gjennom intervjuet i min studie kjem det fram at det ikkje nødvendigvis er berre læraren som har rolla som støttespelar. Funna fortel om fleire aktørar på skulen som inngår i støtteapparatet. Eg vil sjå nærare på dette i neste avsnitt.

6.2 Internt samarbeid

I min studie opplevde alle lærarane å ha kontroll og oversikt over kven dei kunne samarbeide med internt, mellom anna fortel Gunnar det slik;

Eg meiner det er bra tydleg. Eg vil jo sei vi har ei avdelingsleiing og rådgjevarteneste som er so passa tydleg på kva dei kan bidra med, eg føler det er lett for meg å finne ut kva eg bør gjer og når. Ikkje la ting gå for lenge.

Dette funnet tyder på at lærarane opplever å ha ei god oversikt over kva person dei skulle ta kontakt med dersom elevar har utfordringar. Datamaterialet mitt viser også at det ikkje er klare skilje mellom kven som gjer kva, men at dei i samarbeid finn ut av det. Når lærarane opplever at ein elev signaliserer å streve, tek læraren kontakt med kontaktlærar og andre

aktører på skulen. Dei interne samarbeidspartane kunne vere rådgjevar, helsesøster, miljøkoordinator, NAV eller PPT³.

Tomas fortalte at kontaktlæraren var den ansvarlege både for å kontakte andre samarbeidspartar og føresette. Sjølv om ansvaret primært låg på kontaktlæraren, opplevde Tomas at dei andre aktørane på skulen også fanga opp elevane og tok initiativ til å hjelpe. Rapporteringssystemet på skulen kunne vera ei årsak til at andre aktører følgjer med på fråværet til elevane. Tomas hadde også erfart andre måtar, han fortel;

Eg har jo og opplevd at samarbeidspartane tek kontakt motsett veg og. Om dei sansar eller får ting inn, om det er i postkassa, eller får det inn på øyret i frå andre, eller kor det kjem frå veit eg ikkje, men ein opplever at dei tek kontakt motsett veg, for å høyre korleis det går. Dei har jo og ein oversikt over korleis det går rundt om i klassane, då dei har tilgang på fråværet i forhold til resultatane som vi rapportera inn, i vårt rapporteringssystem. Eg føler at ansvaret mitt er å ta kontakt, men føler ikkje at det er mitt fulle ansvar. Føler og at dei er dyktige til å ta kontakt motsett veg. Det er veldig godt, sjølv om dei ikkje har den dagelege kontakten med eleven, ansikt til ansikt, men kan ut i frå sine data sjå at her kan det vere eit eller anna som gjer til at ein kan falla ut og då teke kontakt.

Gunnar har dei same erfaringane som Tomas, ein låg terskel for å ta kontakt med dei andre samarbeidspartane. Han opplevde også at rapporteringssystemet gjorde lærarane og andre oppmerksom på eleven. Gunnar fortalte om eit mindre strukturert varslingsystem enn Tomas, der dei tok kontakt med resten av støtteapparatet etter å ha fått greie på at eleven hadde problem. Gunnar peika på at andre aktører var vel så viktige for at elevane skulle få den støtta dei hadde behov for.

³ Pedagogisk-psykologisk teneste

Av og til tek vi inn resten av støtteapparatet her på skulen, som til dømes rådgjevar, miljøkoordinator, og frå leiinga kanskje, om det trengs. Eg har følelsen av at det er låg terskel. Vi blir oppmoda om å ta kontakt med dei så snart vi ser at nokon byrja å slit. For mange av elevane hjelpe det å få gå herifrå å få snakka med nokon anna, spesielt kanskje rådgjevaren, som er ein flink person.

Samarbeidet synest å vere viktig for alle lærarane i denne studien og det kan tyde på at aktørane internt på skulen har låg terskel for å ta kontakt med kontaktlærar. I motsetning til min studie, viser studien til Refsnes & Danielsen (2018) at lærarane ikkje var trygge på kvar grensene i rolla som kontaktlærar var. Dei opplevde manglande støtte frå skulen i arbeidet med psykiske utfordringar, men også med samarbeidspartar som helsetenesta og andre hjelpeinstansar. Det kan tyde på at det er skilnad mellom skulane når det gjeld korleis lærarane opplever støtte og samarbeid frå andre aktørar. Det er vanskeleg å kunne peike på kvifor lærarane sine erfaringar er så ulike. Vi kan likevel i lys av Rumberger sin modell sjå at både strukturen og dei tilgjengelege ressursane skulen har påverkar bortval i vidaregåande opplæring. Spesielt legg modellen vekt på skulen sin lokalitet, størrelsen på skulen, økonomiske moglegheiter, samansetninga av elevar, om det er stort utval av studieretningar og trekk særleg fram dei sosiale ressursane eller den sosial kapitalen skulen har. Han syner til at desse faktorane igjen påverknar engasjementet eleven har på skulen. Ein studie han viser til var at auka lønn til lærarane hadde ført til lågare bortval av vidaregåande opplæring ved ein skule.

6.3 Eksternt samarbeid

På spørsmålet om samarbeid med eksterne støttespelarar, vart biletet meir uklårt. Alle lærarane fortel om lite eller ingen erfaring med samarbeid utanfor skulen. Fleire av lærarane fekk gjennom dokumentasjon om gyldig fråvær, informasjon om elevar som til dømes gjekk til psykolog. Gro var den læraren med lengst erfaring frå vidaregåande opplæring. Ho opplevde at teieplikta var til hinder ved samarbeid med andre instansar.

Synest skulen er ganske flink til å leggja til rette for samarbeid, men vi blir ofte møtt med at teieplikta blir eit hinder, at dei som arbeidar med behandling praktiserer den

strengare. Dei gir ikkje informasjon om ikkje personen gjer det sjølv, då må vi sitte å gjere nye vurderingar og observasjonar her på skulen og det tek jo tid.

Teieplikta kom opp i samband med elevar som streva med den psykiske helsa, som tidvis har vore innlagt på institusjon. Ho opplevde at skulen eig 'problemet' når eleven er på skulen, og helsetenesta overtek 'problemet' når eleven er i behandling der. Gro problematiserer at det ikkje er samarbeid kring elevane som tek i mot oppfølging med aktørar utanfor skulen. Ho opplever at etter helsetenesta har gjort si oppfølging, kjem eleven tilbake i klasserommet. Ho fortel at ho som læraren ikkje får informasjon om korleis skulen vidare kan hjelpe eleven eller korleis behandlinga gjekk. Gro fortalte at ho ein gong var bli kalla inn til eit ansvarsgruppe rundt eleven.

Eg har plutselig blitt kalla inn til møte med lege og hjelpeapparatet, der på ein måte dei ber skulen å kartlegge behovet for medisiner og sånt. Det er jo i overkant av det vi kan svara på. De er heller ikkje vår oppgåve.

Ho opplevde å få ei oppgåve som låg utanfor hennar område, at aktørane hadde urealistiske forventningar til deira kompetanseområde. Dette kan tyde på fråvær av samarbeid mellom dei ulike eksterne aktørane og skulen. Fevolden og Lillejord (2005) viser til at samarbeid og felles mål er alle sitt ansvar. Kvar etat har ansvar for å få til eit samarbeid og er avhengig av kvarandre for å nå eit bestemt mål.

Tomas opplevde at samarbeid mellom ungdomsskulen og den vidaregåande skulen eleven kom inn på, ikkje gjekk knirkefritt i forhold til informasjon om elevar med ulike behov. Informasjon om til dømes, diagnosar, helsehistorikk, utredningar og ulike tilretteleggingar som eleven kan ha krav på.

Vi får jo nokre papir frå ungdomsskulen, kan vera litt rotete akkurat det der. Vist du har ein elev som har søkt på ein annan skule og i løpet av sommaren blir det bestemt at eleven kjem inn på andre valet, so blir papira sendt til første valet som eleven sette opp. Om eleven kjem inn på andre valet på ein anna skule, må den skulen etterspørja

papira, so får vi papira litt for seint. Det er no litt sånn type samarbeid. Samarbeidet er ikkje knirkefritt. Papira kjem ikkje automatisk hit, eller til søkarskule nr 2, det er litt dumt, det er veldig dumt.

Gro fortel at dei eksterne aktørane har andre rammer og tidsfristar i forhold til individuelle behov til elevane.

Eg opplever at samarbeidspartar utanfor skulen kan ha andre tidsfristar eller ramme i forhold til det å vente i kø for å kome til vurdering, som for eksempel PPT. Det kan gjer til at vi kanskje ikkje kan ha fullt utbytte av det i skulen. Eit skuleår som varar i 10 månadar.

Både Gro og Tomas opplever at samarbeidet har sine utfordringar, og kan vera ein øydeleggjande faktor for elevar der lærarane og skule skal kunne best mogleg leggja til rette for elevane med individuelle behov. Ut i frå mitt materiale kan det sjå ut som at det manglar etablerte rutinar for samarbeid med aktørar utanfor skulen. Noko som kan resultere i at ein ikkje får nyttiggjort seg av relevante ressursar i arbeidet rundt den enkelte elev.

På spørsmålet om NAV var ein samarbeidspartnar hadde lærarane ulike erfaringar. To hadde erfaring med tilsette inne på skulen som representerte NAV, medan to opplevde NAV som perifert. Erik hadde ingen erfaring med NAV, medan Gunnar hadde erfaring frå eit møte der NAV var representert. Han fortel;

....det siste møte, samarbeidsmøte som vi hadde med hjelpetenesta på skulen og PPT, så var NAV tilstade. Eleven hadde nyleg fullført. Han gjennomførte faktisk eksamen og, men går no heime. Eg var veldig usikker både i møte og i etterkant, kva rolle NAV spelte her, for vedkommande som var på møte sa ikkje so mykje. Eg oppleve det sånn, på ein måte lyttande. Det er den einaste opplevinga eg har hatt med NAV i dei åra som eg har vert lærar her.

Både Tomas og Gunnar formidla at dei likevel hadde opplevd lite bortval. Det er ein faktor som kan påverke erfaringa med NAV. Gro arbeidar på ein skule der NAV var ein intern aktør, lokalisert på skulen, med eige kontor. Ho var noko usikker på kva som ligg i NAV si rolle på skulen, men fortalte at meininga truleg er å sjå andre løysningar, at ein ikkje står fast med eleven. At det er eit tettare arbeid mellom arbeidslivet og skulen, at ein har lettare for å sjå alternative vegar for skulebenken. Ho har kjennskap til at NAV medverka med mellom anna økonomiske spørsmål, rådgjeving og rettleiing til eleven. Tomas hadde god erfaring med NAV, sidan dei har kontor på skulen og var del av støtteapparatet, er det lett å oppsøke for å drøfte ei utfordring med ein elev. Han fortel;

Du kan tilmelde elevar til NAV og vedkommande har direkte samarbeid med eleven, eller kallar inn til klasselærarrådet og få ei breiare forståing av eleven og den enkelte si funksjon.

Funna i studien min kan tyde på ein skilnad i korleis samarbeidet internt og eksterne vert snakka om. Medan samarbeid internt vert skildra som imøtekomande, tydleg ansvarsfordeling, vert det eksterne skildra som perifert, har andre tidsfritar og rammer, samt at teieplikta vart framheva som eit hinder for samarbeid. Lærarane i min studie synest å ha same erfaringane lærarane Refsnes og Danielsen (2018) intervjuar. Dei opplevde manglande samarbeid med helsetenesta og andre hjelpeinstansar.

Slik Rumberger i sin modell skildrar det, blir samarbeidet mellom eleven, foreldra og administrasjonen sett på som ein sosial ressurs eller sosial kapital for eleven. Det kan derfor tenkast at elevar som har oppfølging med eksterne samarbeidspartar, kan ha nytte av dette samt at skulen har ei strukturell tilnærming i samarbeidet seg imellom. I følgje Baklien, Bratt og Gotaas (2004) er organisatorisk arbeid ein viktig del av arbeidet mot bortval i skulen. I evalueringa av prosjekt *sosialt arbeid og oppfølging av utsette ungdom* viser det seg at forplikta samarbeid fremjar kontinuiteten av det sosial faglege arbeidet, samt at samarbeid er viktig for å hjelpe eleven (Frøyland, Maximova-Mentozoni & Fossetøl, 2016). Min studie peikar på manglande strukturelle rammer, eller manglande kjennskap til strukturelle rammer. Dette kan tyde på at det er forbettringspotensiale i å utvikle samhandlingsstrukturar med aktørar utanfor skulen. Ein kan då, ut i frå elevane sine situasjon, gje eit heilskapleg tilpassa

tilbod til eleven. Rapporten underbyggjer at strukturelle rammer rundt samarbeide mellom interne og eksterne aktørar nettopp er viktig for å hjelpe einskilde elevar.

6.4 Oppsummering

Lærarane i min studie fortel om positive erfaringar frå samhandling og samarbeid internt på skulen. Vidare fortel dei om eit samarbeid som fungerer godt, dei veit kven dei skal 'gå til' for å få hjelp med å få snakka om eleven dei er bekymra for. Dei opplev eit støttande kollegial som ønskjer å bidra med å hjelpe elevane. Nokre av lærarane erfarer mindre formelle rutinar, der dei tek kontakt med noko ut i frå problemstilling. Andre seier at dei har gode varslingsrutinar, der det er utforma prosedyre rundt varslinga.

Eit interessant funn er at lærarane har lite kjennskap til samarbeid med eksterne aktørar. Dette kan vise seg gjennom at internt på skulen er støtteapparatet lett tilgjengeleg, medan aktuelle samarbeidsaktørar utanfor skulebygget er fjernt. Strukturelle rammer kan også vere ein faktorar som er medverkar til manglande kjennskap til dei eksterne samarbeidsaktørane.

7.0 Oppsummerande funn og metodediskusjon

I dette kapitlet freistar eg å få fram ei oppsummering av funna mine og kva dei syner oss. Eg vil ta eit kritisk tilbakeblikk på framgangsmåten min i prosjektet. Eg freistar og å løfte fram sentrale funn og kva som kan vere interessant å sjå vidare på.

7.1 Sentrale funn og vidare forskning

I denne studien er det tre sentrale funn som synest å vere mest relevant for arbeidet med bortval i vidaregåande opplæring. Den fyrste er den relasjonelle rolla ein støttespelar (lærer, rådgjevar etc.) og eleven har i ein utfordrande situasjon. Det kan tyde på at læraren si rolle er sentral for det bortval i den vidaregåande skulen. Dette på bakgrunn av at den relasjonelle rolla til læraren blir trekt fram som viktig. Det hadde vore interessant å sjå nærmare på i kor stor grad støttespelarane, spesielt lærarane, i vidaregåande opplæring opplever å ha naudsynt kompetanse og ressursar til å drive denne type arbeid.

Det andre sentrale funnet eg vil løfte fram er at funna i denne studien synest å peike på at verdien av den tradisjonelle vidaregåande opplæring er meir anerkjent enn å gå eit anna utdannings eller kompetanseløp. Mine funn viser at lærarane opplever at vidaregåande

opplæring ikkje er den rette vegen for alle elevane. Slik eg ser det vere tenleg i større grad å diskutere korleis samfunnet sine haldningar til ulike kompetanseløp verkar inn på ungdomane sine handlingsval.

Det siste funnet eg ønskjer å løfte fram, er erfaringa lærarane har med det eksterne og interne samarbeidet. I min studie viste det seg å vera hjelpsam for lærarane når dei opplevde tryggleik i forhold til kven dei skulle kontakte når elevar hadde utfordringar. Nokre av lærarane opplevde å ha kunnskap om kva eleven streva med, men på bakgrunn av at det ikkje alltid var læraren som var den rette til å hjelpe, var andre aktørane med ulike fagbakgrunn og rolle hjelpsam. Det ser ut som at godt internt samarbeid, der ulike aktørar er innanfor skuleveggane, har eit betre samarbeid enn med aktørar som er utanfor skuleveggane. Det kan verke som at samarbeidet utanfor skuleveggane er uklart og vagt. Nokre hadde vore i møter med eksterne samarbeidsaktørar, men opplevde ikkje eit etablert fast system for samarbeid. Det ville vere nyttig å gjennomføre ei undersøking der ein såg nærmare på andre skular sine erfaringar med samarbeid internt og eksternt, med lærarar og andre aktørar internt og eksternt. Intervju med fleire lærarar ved ulike skular, til dømes i større byar kunne gjeve breiare erfaring og kunnskap. Det hadde i tillegg vore interessant å intervjuar andre interne og eksterne samarbeidspartar for å nådd tak i deira oppleving og synspunkt kring samarbeid.

7.2 Metodediskusjon

Kvalitativ undersøking handlar om å sjå på ulike sider ved feltet, ikkje trekkja konklusjonar, men å gje ei utdjupande forståing av eit fenomen. I denne undersøkinga har målet vore å utforske ulike faktorar som påverkar om eleven fullfører eller avbryt utdanninga. Arbeidet mitt har opna for å sjå på implikasjonar som kan vere nyttig i forskning. Studien peikar likevel på nokre mønster som er interessante å vere oppmerksom på. Val av ein anna intervjuform, kunne mogleg gjeve andre svar. Eg opplever likevel at min framgangsmåte var tenleg. Deltakarane gav gode skildringar, i forhold til erfaringar, opplevingar, konkrete dømer og var positiv i møte med meg og prosjektet. Målet med oppgåva var å få kjennskap til lærarane sine erfaringar, eg er nøgd med resultat etter dei rammene som er gjevne.

7.2.1 Forforståing og posisjon

Eg har vore forskar i eigen studie, og har påverka gjennomføringa av intervjuar, analysen, tolkinga og presentasjonen i materialet. I denne studien har eg forska i eige felt, som tidlegare

bortvalselev og som NAV-rettleiari. Eg har som bortvalselev vore kritisk til læraren sin praksis, men som NAV rettleiar vore nysgjerrig på kva som kan betrast for å redusere bortval i vidaregåande opplæring. Min studie avkreftar dei kritiske tankar eg hadde til lærarane, tvert imot opplevde eg lærarane som engasjerte, støttande og genuint interessert i elevane sine, noko som gjorde inntrykk. Som NAV tilsett vart eg overraska over at det var så stor ulikskap i kjennskapen til NAV. Eg valde å presentere meg som student og ikkje vektleggja mitt arbeid på NAV, då eg kom fram til at det kunne påverke kor fritt lærarane ville snakke om deira oppleving av NAV.

7.2.2 Validitet

Ved at forskaren viser kontinuerleg refleksivitet over prosjektet sine avgrensingar og svakheiter aukar validiteten i resultatet (Malterud, 2013). Eg har gjennom heile forskingsprosessen vore refleksiv ovanfor mine val i prosjektet. Validiteten i forskning søker å sjå om resultatene i studien er gyldige og om studien er mogleg å overføra til andre samanhengar (Malterud, 2013). For meg har det vore viktig å gje lesaren nok informasjon om prosjektet, slik at lesaren sjølv får høve til å vurdere validiteten av materialet. Malterud (2013) viser til omgrepa ekstern og intern validitet. Eg vil nytte hennar bidrag i min diskusjon nedanfor.

7.2.3 Intern validitet

Intern validitet viser om studiet sitt at kartleggingsverktøyet og referanseramme har vore relevant for å nå svar på problemstillinga (Malterud, 2013). Vidare skriv Malterud (2013) godt teoretisk forarbeid og ei trinnvis analyse vil bidra til styrke den interne validiteten. Eg har vore forskar i eigen studie, og nytta meg sjølv som verktøy i gjennomføringa av intervju, analysen, tolkinga og presentasjonen av materialet. Dette er med å påverke utfallet av forskinga. For å auka validiteten i studien har eg gjennom metodekapittelet gjort greie for ulike moment som kan vera forstyrrande for prosessen før, i og etter innsamlinga av materialet, som til dømes, kartla eg mi eiga forforståing og posisjon før innsamlinga, men også undervegs i prosjektet.

Ved å gjennomført ei systematisk tematisk innhaldsanalyse inspirert av framgangsmåten til Bruk og Clark (2006) har eg gjort reie for korleis eg har gått fram i reduksjon av datamaterialet og korleis eg har kome fram til resultatene i studien. Det har vore viktig for meg å gje lesaren ein systematisk måte å sjå korleis eg har kome fram til resultatene i denne studien.

Dette er viktige element som er med på å styrka den interne validiteten på studien (Malterud, 2013). Val av kvalitativ metode og tematisk analyse, var ut i frå mi forståing ein eigna måte å svara på problemstillinga i prosjektet. Val av ei anna intervjuform, kunne ført til andre svar. Eg opplever likevel at min framgangsmåte var tenleg. Deltakarane ga gode skildringar, i forhold til erfaringar, opplevingar, konkrete dømer og var positive i møte med meg og prosjektet. Eg opplever at skildringane deira har fleire fellesnemningar, noko eg meina styrkjer den indre validiteten. Fleire av erfaringane deira samsvarar også med andre forskarar sine funn i liknande studiar som eg viser til i studien. Framgangsmåten har vist seg å vera eigna til å svare på spørsmåla eg søkte svar på.

7.2.4 Ekstern validitet

Ekstern validitet omhandlar å sjå utover den konteksten studien er gjennomført i, om studien kan gjelde utover den konteksten den er konstruert i (Malterud, 2013). Eg har sett på at i vurderinga av den eksterne validiteten er det vanskeleg å overføre denne studien som ei sanning for allmennheia. Å nå tak i informantar tok lang tid noko som eg opplevde som ein utfordrande prosess. I byrjinga av to av intervjuar, fortalte eg om utfordringa med å nå tak i informantar. Begge gav attendemelding på å ha manglande erfaring med NAV. I ettertid ser eg at eg med fordel kunne ha utforma informasjonsskrivet annleis. Ved å endre inklusjonskriteria, å heller fokusert på lærarane si erfaring med samarbeid generelt, og ikkje einseitig på NAV. Det kunne og vore fleire informantar, større variablar i alder, erfaring og kjønn. Forskarane legg ulikt trykk på setningar og ord, som kan gje ulike svar til den som held intervjuet (Malterud, 2013). De kan derfor tenkjast at ein annan forskar kunne ha fått andre svar på same spørsmål.

For å auka validiteten av denne studien har eg gjort greie for framgangsmåten min, reflektert over mine val og erfaringar gjennom oppgåva. Studien må sjåast innanfor den gitte konteksten og rammene den er i, og vil derfor ikkje vera representativ for allmennheita. Studien kan likevel gje ein peikepinn på kva erfaringar lærarane i skulen har kring bortval.

8.0 Konklusjon

Eit av føremålet med studien har vore å nå tak i den enkelte yrkesfaglæraren si oppleving og erfaring knytt til ulike årsaker ved bortval i vidaregåande opplæring. Funna i studien viser til fleire ulike faktorar som påverkar bortval, det er eit komplekst samspel mellom ulike årsaker.

Studien viser at læraren er ein sentral aktør ikkje berre i arbeidet med å bygge ein god relasjon, men også arbeidet med å sjå og oppdage eleven sine utfordringar. Noko som viser seg å vera innlysende i arbeidet med å auka fullføringsgraden i vidaregåande opplæring er samarbeid.

Dei komplekse årsakene, kan ikkje løysast av læraren åleine. Samarbeid mellom ulike aktørar, både internt og eksternt må fungere for å optimalisere førebygging av bortval. Skal ein møte elevar etter individuelle behov, er læraren prisgitt dei andre intern samarbeidsaktørane. I min studie er lærarane nøgd med samarbeidet internt, men det er ikkje likt i alle skular. Eit fokus på spesielt strukturelle rammer rundt det eksterne samarbeidet kan vise seg å ha eit forbettringspotensial, men det er utydeleg kven som har ansvar for det.

Litteraturliste

Baklien, B., Bratt, C. & Gotaas, N. (2004). *Satsing mot frafall i videregående opplæring*. En evaluering. Oslo (NIBR-rapport 2004:19)

Braun, V. & Clarke, V. (2006). *Using thematic analysis in psychology*. Auckland: Qualitative research in psychology.

Bru, E. (2011). *Emosjonelt sårbar og sosial passive elever*. I Midthassel, Bru, Ertesvåg & Roland (Red). *Sosial og emosjonelle vansker*. (s.17-33). Universitetsforlaget. Oslo

Eriksen, O. (2010). *Bortvalg, frafall eller utdanningsbrudd? Hvordan kan vi forhindre at ungdom bryter løpet i videregående skole?* Høgskolen i Østfold. Halden (Rapport 2010:12).

Fevolden, T. & Lillejord, S. (2005). *Kvalitetsarbeid i skolen*. Universitetsforlaget. Oslo.

Frøyland, K., Maximova-Mentozoni, T. & Fossetøl, K. (2016). *Sosialt arbeid og oppfølging av utsatt ungdom i NAV*. (AFI-rapport 2016:01) henta frå:

http://www.forebygging.no/Global/2016_01%20Sluttrapport%20utsatt%20ungdom%20AFI.pdf

Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frfall i videregående opplæring*. (Fafø-rapport 2010:3). Oslo.

Holmseth, S.(2013). *Utdanning 2013 – fra barnehage til doktorgrad*. Henta frå:

https://www.ssb.no/forside/_attachment/153399?_ts=142ddafb448

Høst, H. (2016). *Praksisbrev i arbeidslivet. Et vellykket tiltak mot frafall*. I Reegård og Rogstad (Red). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring* (s.173-192) Gyldendal Akademiske. Oslo.

Jarvinen, M. & Mik-Meyer, N. (2012). *At skabe en professionel. Ansvar og autonomi i velfærstaten*. Hans Reitzels Forlag. København.

Jarvinen, M. & Mik-Meyer, N. (Red.). (2017). *Kvalitativ analyse. Syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag. København.

Karlsson, B. & Krane, V. (2016). *Hvordan redusere frafall blant elever i videregående opplæring – En oppsummering av forskningsbaserte kunnskaper og praksiser*. (SFPR-rapport 4/2016). Henta frå: <https://brage.bibsys.no/xmlui/handle/11250/2393391>

Kristiansen, S. (2017). *Fortolking, forforståelse og den hermeneutiske sirkel*. I Jarvinen, M. & Mik-Meyer, N. *Kvalitativ analyse. Syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag. København.

Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. 3.utg. Gyldendal Akademiske. Oslo

Lillejord, S., Børte, K., Ruud, E og Morgan, K. (2017). *Stress i skolen – en systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning, www.kunnskapssenter.no henta frå: <https://utdanningsforskning.no/artikler/stress-i-skolen/>

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P.,... Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo. Henta frå: <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254008808778&lang=no&pagename=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>

Lingås, L.G. & Høsøien, U (Red.). (2016). *Utdanningsvalg – identitet og danning*.

Malterud, K. (2013). *Kvalitative metoder i medisinsk forskning en innføring*. (3. utg.). Universitetsforlaget. Oslo

Manger, T. (2012). *Motivasjon og mestring*. (Redigert av Nordahl, T. & Hansen, O.) Gyldendal Akademiske. Oslo

Markussen, E. (2011). *Frafall i videregående opplæring – I Norge og andre land*. Henta frå: <https://utdanningsforskning.no/artikler/fracfall-i-videregaende-opplaring--i-norge-og-andre-land/>

Markussen, E., Lødding, B. & Holen, S. (2012). *De' hær e'kke nokka for mæ: Om bortvalg, gjennomføring og kompetanseoppnåelse i videregående skole i Finnmark i skoleåret 2010-2011*. (Rapport 10) Oslo. NIFU.

Mjaavatn, P.E. & Frostad, P. (2014). *Samarbeid mellom hjem og skole – en kartleggingsundersøkelse* (NOVA Rapport nr. 8) Oslo. Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

Natland, S. & Rasmussen, M. (2012). «Jeg var ganske usynlig...» *Fontene forskning*, nr 1/2012 s.4-18. henta frå: <http://fonteneforskning.no/pdf-15.19488.0.3.19e58a8adf>

Olsen, M.H & Mikkelsen, R. (2015). *Sammen for elevers psykososiale miljø*. Cappelen Damm. Oslo

Olsen, M.I. & Holmen, L. (2018). *Tett på: Frafall i skolen og psykisk helse*. Fagbokforlaget. Bergen

Olsen, O.J. (2008). *Institusjonelle endringsprosesser i norsk fag- og yrkesutdanning. Fornyelse eller gradvis omdannelse*. Notat, 5, 2008. Bergen: Rokkansenteret.

Opplæringslova (1998). Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Henta frå: https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_11

Ramsdal, G.H., Bergvik, S. & Wynn, R.(2018). *Long-term dropout from school and work and mental health in young adults in Norway: A qualitative interview-based study*. *Cogent Psychology*, 2018(5), 1-16. henta frå: <https://munin.uit.no/bitstream/handle/10037/13401/article.pdf?sequence=2&isAllowed=y>

Reegård, K. & Rogstad, J. (Red). (2016). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring*. Gyldendal Akademiske. Oslo.

Refsnes, A.H. & Danielsen, A.G. (2018). *Yrkesfaglæreres opplevelse av sin rolle i det psykiske helsearbeidet*. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid*. (2018) nr 4. Volum 15. (s.273-284).

henta frå: https://www-idunn-no.galanga.hvl.no/tph/2018/04/yrkesfaglaereres_opplevelse_av_sin_rolle_i_det_psykiske_hel

Rumberger, R.W. (2011). *Dropping Out : Why Students Drop Out of High School and What Can Be Done about It*, Harvard University Press. Henta frå: <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hogskbergen-ebooks/reader.action?docID=3300999>

Rumberger, R.W. & Rotermund, S.(2012). *The relationship Between Engagement and High School Dropout*. I S.L Christenson et al. (Red.), *Handbook of Research on Student Engagement* (s.491-509). Henta frå: <https://link-springer-com.galanga.hvl.no/content/pdf/10.1007%2F978-1-4614-2018-7.pdf>

Schafft, A & Mamelund, S.E.(2016). *Forsøk med NAV-veiledere i videregående skole. En underveisevaluering*. (AFI-Rapport, 4/2016).

Schiefløe, P.M.(2019). *Mennesker og samfunn : innføring i sosiologisk forståelse*.(3. utg.). Oslo. Fagbokforlaget.

Skaalvik, E.M. & Federici, R.A.(2015). *Prestasjonspresset i skolen*. Utdanningsforskning, Bedre Skole, (3) 11-15.

Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S.(2015). *Motivasjon for læring. Teori og praksis*. Universitetsforlaget. Oslo

Skjeseth, E.(2019). *Tverrsektoriell ledelse i forsøk med NAV-veiledere i videregående skole 2013-2018*. Høgskulen i Innlandet. Henta frå: https://brage.inn.no/inn-xmlui/bitstream/handle/11250/2583291/Skriftserien07_2019_online.pdf?sequence=1&isAllowed=y

Sletten, M.A., Bakken, A. & Andersen, P.L.(2015). *Oppfølgingsprosjektet i Ny GIV. Sluttrapport fra en kartleggingsstudie*. (NOVA-rapport 1/2015).

SSB. (2016). *Gjennomføring i videregående opplæring, 2010-2015*. Lasta ned 06.05.19 frå: <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2016-06-02>

SSB. (2018). *Gjennomføring i videregående opplæring 2012-2017*. Lasta ned 06.05.19 frå: <https://www.ssb.no/vgogjen>

Tanggaard, L.(2017). *Fænomenologi som kvalitativ forskningsmetode*. I Jarvinen, M. & Mik-Meyer, N. *Kvalitativ analyse. Syv traditioner*. Hans Reitzels Forlag. København.

Thaggard, T.(2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder*. 5.utg. Fagbokforlaget. Bergen

Thrana, H.M.(2016). *Ungdommens forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring*. I Reegård og Rogstad (Red). *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring* (s.89-106) Gyldendal Akademiske. Oslo.

Thrana, H. M., Anvik, C.H., Bliksvær, T. & Handegård, T.L. (2009) *Hverdagsliv og drømmer. For unge som står utenfor arbeid og skole*. (NF-rapport nr. 6/2009). henta frå; http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132574-1412595832/Dokumenter/Rapporter/2009/Rapport_06_2009.pdf

Tjora, A. (2017). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3. utg.). Gyldendal Akademiske. Oslo

Wollscheid, S.(2012). *Del 1: Hva sier forskningen?* I Wollscheid, Eide, Samsing & Løvoll (RED). Pedex Norsk Skoleinformasjon. Oslo.

Intervjuguide

TEMA ELEVEN og relasjon til elevane

Kva er din erfaring med elevane som fell frå?

Korleis følgjer du opp elevar som kan stå i fare for å droppa ut av skulen?

Korleis opplever du omfanget av dette på din arbeidsplass?

Har du konkrete eksemplar på elevsituasjonar der dette har vore tilfelle?

Er de nokon faktorar som du ser på som årsaka til at eleven fell frå?

- Kvifor trur du det er desse faktorane som spelar inn?
- Kva tenkjer du er utfordringane til elevane som fell frå?

TEMA: Samarbeid, ansvar og førebyggande tiltak?

samarbeid

Kan du seia noko om kva ansvar du som lærar har for desse elevane?

Korleis samarbeider du med andre etatar?

Kva tenkjer du er det viktigaste i samarbeidet med andre etatar?

Kva kjenneteiknar eit godt samarbeid? Har du eksempel gjennom erfaring?

Korleis er ansvarsfordelinga rundt eleven som er involvert?

Relasjon og rolle

Kva rolle har læraren?

Kven er dei andre som er viktig /Kven andre er viktige aktørar?

Kva kjenneteiknar arbeidet ?

Kan du seia noko om din relasjon til eleven og betydinga den har ovanfor elevane?

Førebyggande tiltak

Kjenner du til førebygging av bortval?

Har du konkrete erfaringar med førebygging av bortval?

Korleis evt. vurderar du desse?

Har du kjennskap til om skulen har utretta plan/prosedyre/retningslinjer på kva ein skal gjere når eleven står i fare for å falla frå?

Kven har ansvar for å følgje opp?

Korleis vil du seie ressursbruken i skulen blir nytta i førebygginga av bortval.

Har skulen alternative læreløp for ”drop out” kandidatar?

Har du kjennskap til alternative utdanningsløp eller andre moglegheiter for elevane som står i fare for å falla frå?

Overgangar og samarbeid med ungdomsskulen:

Har du erfaring med samarbeid med overføringa av eleven frå ungdomsskulen til vidaregåande opplæring?

Korleis opplev du overføringa frå ungdomsskulen ?

Er de samarbeid mellom ungdomsskulen, helsesøster, eller andre etatar ?

Kva etatar samarbeidar i ei overføring?

Samarbeid med NAV

Kva kjennskap har du til NAV si rolle i den vidaregåande opplæring?

Kva kjennskap og erfaring har du til NAV som samarbeidspartner?

Har du kjennskap til om elevane som har utfordringar på skulen får oppfølging utanfor skulen?

Kva tenkjer du elles er viktig for at bortvalsprosenten kan reduserast?

SAMTYKKJEERKLÆRING

Eg har motteke skriftleg informasjon om forskingsprosjektet ”*korleis opplever lærarane i vidaregåande opplæring samarbeidet med NAV, kring elevar som står i fare for å falla ut av skulen*” og bekreftar hermed at eg ønskjer å delta i prosjektet ved å stille til intervju.

Personopplysningar og anna informasjon eg opplyser om, som kan igjen kjennast, skal ikkje noterast eller takast opp. Indirekte – personopplysningar om meg – initialar, fødselsår og fødselsdag skal ikkje notatførast.

Forskaren har teieplikt. Alle opplysningar som kjem fram skal bli behandla konfidensielt. Resultata frå undersøkinga skal presenterast anonymt.

Det er frivillig og delta i undersøkinga, den som deltek har mogelegheit til å trekka seg når som helst undervegs, utan å måtte grunngje kvifor. Om eg vel å trekka meg, skal alle opplysningar og informasjon frå meg slettas.

Dato: _____

Signatur: _____

Førespurnad om løyve til å gjennomføre forskingsprosjekt

Eg er elev ved Høgskulen i Sogn og Fjordane der eg studerar master i samhandling innan helse og sosialtenester. Temaet for masteroppgåva er *”Korleis opplever lærarane i vidaregåande opplæring samarbeidet med NAV, kring elevar som står i fare for å falla ut av skulen”*. På bakgrunn av det sender eg ein førespurnad og godkjenning til å gjennomføre undersøkinga mi ved Sogndal Vidaregåande opplæring. Undersøkinga vil bli gjennomført blant lærarar ved skulen.

I forskingsprosjektet skal det innhentast kunnskap gjennom samtaleintervju med 4-6 lærarar. Eg ber difor om godkjenning til å senda førespurnad til lærarane ved yrkesfaglinja ved Sogndal vidaregåande opplæring om å delta i prosjektet.

Bakgrunn og føremål

Undersøkinga handlar om korleis lærarane opplev samarbeidet med NAV ved å førebygga bortval i skulen. Vidare vil prosjektet ha fokus på relasjonen lærarane har til eleven og korleis dei opplever kontakten med eleven. Dette er viktig kunnskap for å nå dei politiske måla om å redusera bortval og for at NAV skal gje mennesker moglegheiter og i arbeid.

Studiar kring tema er det lite forskning på. Studien har som mål å innhente kunnskap om korleis NAV og skule kan samarbeide betre på tvers av etatane.

Kva inneberer deltakinga i prosjektet for lærarane?

Intervju som vil vare frå 1 – ½ time.

Hovudområde:

- Relasjon til eleven
- Samarbeid med NAV og ansvarsfordeling
- Kjennskap til moglegheiter for eleven

Informasjonen frå lærarane

Alle personopplysningar vil bli behandla konfidensielt. Personar som har tilgang til personopplysningar er rettleiar Siri Ytrehus ved Høgskulen på Vestlandet, samt eg som

student. Intervjuet blir teken opp på lydband, transkribert og lagra innelåst og sletta etter at studien er avslutta. Deltakarane vil ikkje bli anonymisert i publikasjonar. Forskingsprosjektet skal etter planen leverast våren 2018.

Frivillig

Det er frivillig å delta i studien. Informantane kan når som helst trekka sitt samtykkje utan nokon årsak. Dersom ein trekker seg, vil alle opplysningar frå vedkommande bli sletta.

Med førebod

Prosjektet tek til etter at det er godkjent frå NSD – Norsk Samfunnsvitskapleg Datateneste. NSD er eit personvernombod for forskings-og studentprosjekter. Godkjenninga vil bli levert før intervjuet blir gjennomført. Eg håpar å få gjennomført intervjuet før vårsemesteret 2018 er ferdig.

Eg håpar på positiv respons. Om du ønskjer meir informasjon eller har spørsmål rundt prosjektet, ta kontakt på **tlf. 99518706**.

Beste helsing

Margrete Stave Aksnes
Lunnamyri 129F
6856 Sogndal



Siri Ytrehus
Avdeling for helsefag, Førde Høgskulen på Vestlandet
Postboks 7030
5020 BERGEN

Vår dato: 26.06.2017

Vår ref: 54640 / 3 / BGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.06.2017. Meldingen gjelder prosjektet:

54640	<i>Samhandling på tvers av etatane for å redusere fråfall på vidaregåande skular</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskulen på Vestlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Siri Ytrehus</i>
<i>Student</i>	<i>Margrete Stave Aksnes</i>

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Belinda Gloppen Helle

Kontaktperson: Belinda Gloppen Helle tlf: 55 58 28 74

Dokumentet er elektronisk produsert og godkjent ved NSDs rutiner for elektronisk godkjenning.

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Margrete Stave Aksnes marsta86@gmail.com

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 54640

INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er greit utformet, men det må legges til at datamaterialet (lydopptak, transkripsjoner og/eller notater) skal anonymiseres ved prosjektslutt.

TAUSHETSPLIKT

Lærere tilhører en yrkesgruppe som har taushetsplikt, og det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke registreres taushetsbelagte opplysninger. Vi anbefaler at du er spesielt oppmerksom på at ikke bare navn, men også identifiserende bakgrunnsopplysninger må utelates, som for eksempel alder, kjønn, tid, diagnoser og eventuelle spesielle hendelser. Vi forutsetter også at dere er forsiktig ved å bruke eksempler under intervjuene. Vi viser her til spørsmål i intervjuguiden som tar for seg konkrete tilfeller med elever. Personvernombudet legger med dette til grunn at du ikke innhenter personopplysninger om noen av elevene, og at taushetsplikten ikke er til hinder for den behandling av opplysninger som finner sted.

Studenten og informant har et felles ansvar for det ikke kommer frem taushetsbelagte opplysninger under intervjuet. Det kan derfor være hensiktsmessig om studenten avklarer dette med informanten i forkant av intervjuet.

INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskulen på Vestlandet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

PUBLISERING

Dere har opplyst at informantene vil kunne gjenkjennes i publikasjonen, og vi legger til grunn at dette er samtykket eksplisitt til. Vi anbefaler at informantene gis anledning til å lese igjennom egne opplysninger og godkjenne disse før publisering.

PROSJEKTSLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektslutt er 30.11.2017. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

Fra: **Pernille Ekornrud Grøndal** <Pernille.Grondal@nsd.no>

Dato: 1. juni 2018 kl. 10:48

Emne: Prosjektnr: 54640. Samhandling på tvers av etatane for å redusere fråfall på vidaregåande skular

Til: "marsta86@gmail.com" <marsta86@gmail.com>

BEKREFTELSE PÅ ENDRING

Hei, viser til endringsmelding registrert hos personvernombudet 28.5.2018.

Vi har nå registrert at ny dato for prosjektslutt er 30.6.2019. Vi legger til grunn at utvalget får informasjon om utsettelsen, ettersom du til sammen har utsatt prosjektet med mer enn ett år fra det tidspunktet utvalget ble informert om.

Vi har også notert oss at du har fått Lillian Bruland Selseng ved HVL som ny veileder.

Personvernombudet forutsetter at prosjektopplegget for øvrig gjennomføres i tråd med det som tidligere er innmeldt, og personvernombudets tilbakemeldinger. Vi vil ta ny kontakt ved prosjektslutt.

Vennlig hilsen,

Pernille Ekornrud Grøndal
rådgiver | Adviser
Seksjon for personverntjenester | Data Protection Services
T: (+47) 55 58 36 41

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS | NSD – Norwegian Centre for Research Data

[Harald Hårfagres gate 29, NO-5007 Bergen](https://www.nsd.no)

T: (+47) 55 58 21 17

postmottak@nsd.no www.nsd.no