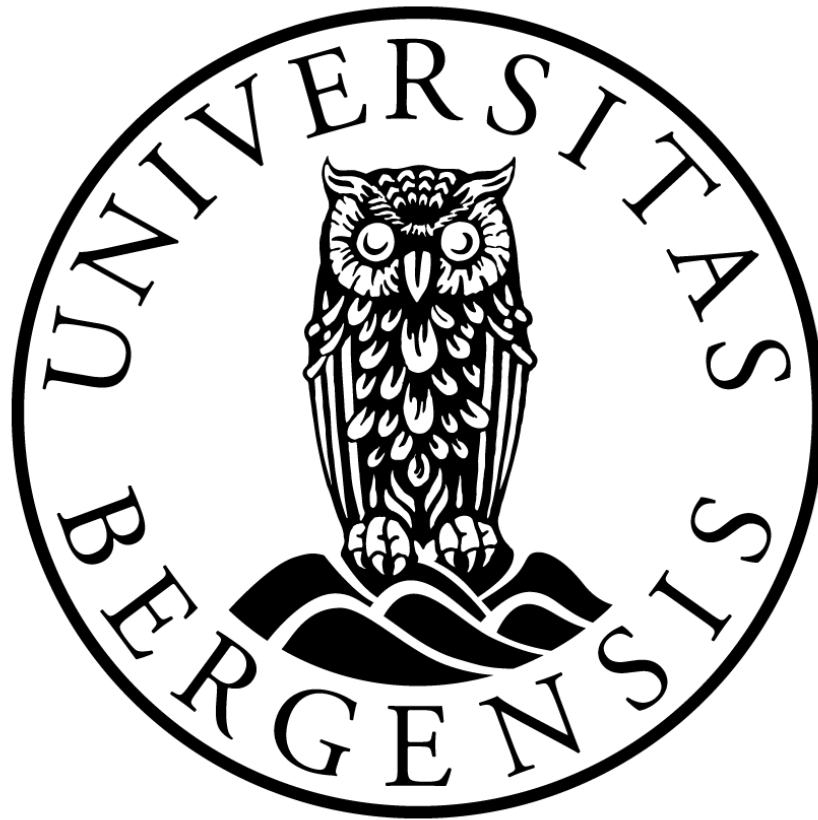


Gjennom nåløyet? – en tematisk analyse om
erfaringer med fravær, frafall og fullføring av
videregående opplæring



En masteroppgave i spesialpedagogikk av Anniken Solbue

SPED395 | Vår 2023

Universitetet i Bergen | Det psykologiske fakultet | Institutt for pedagogikk

Forord

Jeg er svært takknemlig for at jeg har fått fordype meg i et tema jeg brenner for. Å skrive en masteroppgave har vært både givende og lærerik. Prosessen har ikke vært lineær, men hatt en rekke svinger og avstikkere. Av og til har jeg måttet ta noen steg tilbake for å komme videre. Den første takken rettes til min veileder Elisabeth Hesjedal, som virkelig har hjulpet ved å «vise veien». Takk for gode faglige diskusjoner og stødig veiledning som har vært viktig for å klare å følge den røde tråden. Du har også bidratt til oppmuntring og motiverende ord når det har trengtes.

Videre vil jeg takke familie og venner for gode råd, korrekturlesing og heiarop. En ekstra takk til min samboer, som har gitt meg stor forståelse og rom til å fordype meg i prosjektet. Jeg er også svært takknemlig for mine medstudenter, uten dere hadde ikke studietiden vært det samme.

Den største takken vil jeg rette til dere som stilte på intervju. For det første hadde det ikke blitt en oppgave uten dere, og for det andre har deres erfaringer inspirert meg under hele skriveprosessen, og fortsetter å inspirere. Takk!

Bergen, Mai 2023

Anniken Solbue

Abstract

It's an outspoken political goal that more people should complete upper secondary education (Meld. St. 21 (2020–2021)). A high frequency of school absenteeism is a riskfactor for dropping out of upper secondary school (Markussen, 2010). Based on that, the theme of this thesis is dropout and school absenteeism. The study seeks to give a voice to the individual within an educational-political system by answering the following question: "What experiences do students who needed more time to complete their education, and who had a high level of school absenteeism with upper secondary education?".

The study uses a qualitative research method and has a social-constructivist and hermeneutic view on knowledge (Gergen, 2015; Gadamer, 2012). Five adults were interviewed, and the theme was their own experiences from upper secondary school. The interview makes the basis for the data used in an inductive thematic analysis (Braun & Clarke, 2022). Results from the analysis show five main themes; 1) Social affiliation, 2) Guidance and facilitation, 3) Self-esteem and identity, 4) Societal expectations, 5) Age and maturity. These findings have been discussed in relations to former research, the educational system and four theories; Biestas theory about the purpose of education (2011, 2017, 2020), Bronfenbrenner's bio-ecological system theory (1979, 1992, 2005; Kvello, 2013), Eriksons theory of development (2000) and Deci and Ryan's self determination theory (2000, Skaalvik & Skaalvik, 2018).

The study concludes that early intervention is crucial, and transitions are critical. It is also important to have a sense of autonomy in one's own education. If the pursuit of educational qualifications feels imposed, it can lead to a lack of motivation for school. The findings also indicate that dropout rates and school absence can affect ones self-esteem, and negatively loaded concepts such as "truancy" can contribute to lower self-esteem and possibly higher dropout risk. The study also reveal that the participants benefited more from upper secondary education when it felt like an autonomous choice, both when it comes to qualification and socialization as well as subjectification (Biesta, 2017). The paper argues that the best way to achieve completion of upper secondary school for as many students as possible may involve providing increased choices within the framework of laws and curricula, both for students and schools.

Sammendrag

Det er et uttalt politisk mål at flere skal fullføre videregående opplæring (Meld. St. 21 (2020–2021)). Høyt fravær i utdanningsløpet øker risikoen for frafall i videregående skole (Markussen, 2010). Temaet for denne studien er derfor frafall og fravær i videregående opplæring. Denne studien har villet løfte frem individets stemme innad i et utdanningssystem ved å svare på problemstillingen: «Hvilke erfaringer har elever som har brukt lengre enn normert tid og hadde høyt skolefravær med videregående opplæring?».

Studien bruker en kvalitativ forskningsmetode, med utgangspunkt i et sosial-konstruktivistisk og hermeneutisk kunnskapssyn (Gergen, 2015; Gadamer, 2012). Fem voksne har blitt intervjuet om erfaringer fra egen videregående opplæring. Intervjuene utgjør datasettet for en induktiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022). Analysen resulterer i fem hovedtema; 1) Sosial tilknytning, 2) veiledning og tilrettelegging, 3) selvfølelse og identitet, 4) samfunnets forventninger og 5) alder og modenhet. Disse funnene har blitt drøftet opp mot tidligere forskning, utdanningssystemet og et teorigrunnlag bestående av fire teorier; Biesta sin teori om formålet med utdanningen (2011, 2017, 2020), Bronfenbrenners bioøkologiske modell for utvikling (1979, 1992, 2005; Kvello, 2013), Eriksons psykososiale utviklingsteori (2000) og Deci og Ryan sin teori om selvbestemmelse (2000, Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Studien oppsummeres med at det er viktig med tidlig innsats og at overganger er kritiske. Det er også viktig å ha en opplevelse av autonomi når det kommer til egen utdanning. Dersom målet mot oppnådd kvalifisering i utdanning oppleves som påtvunget, kan dette føre til lite motivasjon for skole. Videre viser funnene at frafall og fravær kan påvirke selvfølelsen, og at negativt verdiladede begreper som skulk kan føre til dårligere selvfølelse og muligens høyere risiko for frafall. Studien viser også at informantene hadde bedre utbytte av videregående opplæring når dette opplevdes som et autonomt valg, både når det kom til kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2017). Denne oppgaven argumenterer for at den beste måten for at flest mulig elever fullfører videregående opplæring, kan tenkes å være at de rammene man har innenfor lovverket og læreplaner gir økte valgmuligheter innenfor videregående opplæring, både for elever og skolene.

Innholdsfortegnelse

Kapittel 1: Introduksjon og bakgrunn	1
1.1 Introduksjon	1
1.2 Bakgrunn for studien	3
1.2.1 Frafall i videregående opplæring	3
1.2.2 Fravær i videregående opplæring	5
1.3 Problemstilling	8
1.4 Begrepsavklaring –fracfall og fravær	9
1.5 Oppgavens oppbygning og struktur	11
Kapittel 2: Videregående opplæring som system	12
2.1 Forslag til ny opplæringslov	15
Kapittel 3: Teorigrunnlag	16
3.1 Biesta og formålet med utdanning	16
3.1.1 Kvalifisering, sosialisering og subjektivering	17
3.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell for utvikling	18
3.3 Eriksons psykososiale utviklingsteori	23
3.4 Deci og Ryan sin teori om selvbestemmelse	27
Kapittel 4: Metodekapittel	31
4.1 Kvalitativ forskningsmetode	31
4.1.2 Induktiv og refleksiv tematisk analyse	32
4.1.3 Kunnskapssyn og forforståelse	33
4.2 Forskningsetikk	34
4.2.1 Personvern	35
4.2.2 Informert samtykke	35
4.3 Datainnsamling gjennom semistrukturert intervju	36
4.3.1 Intervjuguide og pilotintervju	36
4.3.2 Rekruttering av informanter	37
4.3.3 Informantene	38

4.3.4 Gjennomførelse av intervju	38
4.3.5 Transkribering	40
4.5 Tematisk analyse	40
4.5.1 Bli kjent med datasettet	41
4.5.2 Koding	42
4.5.3 Lage foreløpig temaer	44
4.5.4 Utvikle og revidere temaer	45
4.5.5 Ferdigstille og navngi tema	45
4.5.6 Skrive rapporten.....	46
4.6 Kvalitetssikring	46
4.6.1 Indre gyldighet	46
4.6.2 Pålitelighet	47
4.6.3 Ytre gyldighet (overførbarhet)	48
Kapittel 5: Resultatkapittel.....	49
5.1 Sosial tilknytning.....	49
5.1.1 Sosiale brudd	49
5.1.2 Sosial utrygghet	51
5.1.3 Sosial trygghet	52
5.2 Veiledning og tilrettelegging.....	54
5.2.1 God tilrettelegging og veiledning	54
5.2.2 Mangelfull tilrettelegging og veiledning.....	57
5.3 Selvfølelse og identitet	59
5.3.1 Selvfølelsen påvirkes	59
5.3.2 Identitet	61
5.4 Samfunnets forventinger	62
5.5 Alder og modenhet	63
5.5.1 Videregående som ungdom	64

5.5.2 Videregående som voksen.....	65
Kapittel 6: Drøfting av resultater.....	67
6.1 Sosial tilknytning.....	67
6.2 Veiledning og tilrettelegging.....	68
6.3 Selvfølelse og identitet	69
6.4 Samfunnets forventninger.....	72
6.5 Alder og modenhet	73
Kapittel 7: Oppsummerende betraktninger	75
7.1 Oppsummering av studiens hovedfunn	75
7.2 Styrker og svakheter ved studien.....	76
7.3 Implikasjoner ved oppgaven	77
Referanseliste.....	80
Vedlegg	87
Vedlegg 1 – Bekreftelse på personvernsrutiner ihht. RETTE og SIKT	87
Vedlegg 2 – Godkjenning fra SIKT	88
Vedlegg 3 – Informasjonsskriv om prosjektet	90
Vedlegg 4 – Endelig intervjuguide	93
Vedlegg 5 – foreløpige temaer, fase 3-5.....	95

Kapittel 1: Introduksjon og bakgrunn

Temaet for denne studien er frafall og fravær i videregående skole. Målet med studien er å løfte frem erfaringene til de som selv har brukt lengre tid på sin opplæring, og som har hatt høyt fravær. På denne måten søker studien å si noe om individets plass i systemet, og belyse spenningsforholdet mellom et individ- og systemperspektiv. Oppgaven vil først innlede med å sette studien inn i en kontekst, for så å gjøre rede for bakgrunnen for studien. Videre vil studiens problemstilling presenteres, fulgt av en begrepsavklaring av frafall og fravær. Kapitlet avsluttes med en presentasjon av oppgavens oppbygning og struktur.

1.1 Introduksjon

Frafall og skolefravær har lenge vært et tema både internasjonalt og nasjonalt, med mål om å bedre utdanningen og at flere elever skal fullføre videregående utdanning innen 2030 (Meld. St. 21 (2020–2021); OECD, 2022). Elever med høyt skolefravær i løpet av utdanningsløpet har en høyere sjanse for å falle fra videregående utdanning. Dette omtales som en risiko for å falle utenfor samfunnet (Kearney, 2008; Markussen, 201 s.139 Virtanen et al., 2022).

Organization for Economic Cooperation and Development (OECD) er en internasjonal organisasjon som jobber for å fremme samarbeid og utvikling på tvers av landegrense (OECD, 2022). Ifølge OECD er det stadig flere som gjennomfører videregående opplæring, og trenden viser at antallet trolig vil øke også i fremtiden. Om denne trenden fortsetter, vil fire av fem fullføre videregående opplæring i 60% av OECD sine medlemsland (2021, s. 174). På samme tid øker kravet om kunnskap i samfunnet (Meld. St. 21 (2020-2021, 2), og omfanget av frafall fra videregående opplæring i alle de fem nordiske landene har blitt omtalt som et samfunnsproblem (Markussen, 2010, s. 193). Andelen som fullfører videregående opplæring i Norge er lavere enn i mange OECD – land (Lillejord et al., 2015; OECD, 2020), selv om Norge bruke 50% mer på hver elev i videregående skole enn gjennomsnittet i OECD-landene, og 40% mer enn Sverige (OECD, 2020).

I 2020/2021 kom Fullføringsreformen (Meld. St. 21, s.1-2), hvor de uttaler et mål om at ni av ti skal fullføre og bestå videregående opplæring innen 2030. Det trekkes frem at kravene til utdanning i arbeidslivet har økt, og andelen voksne uten videregående opplæring som står utenfor arbeidslivet er økende.

Reformen ønsker å ta vekk tidsbegrensningene for retten til videregående opplæring, og at denne retten skal gjelde helt til man har nådd studie- eller yrkeskompetanse (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 9). I forslaget til ny Opplæringslov er dette forslaget videreført (Prop. 57 L, 2022-2023, s. 310). På tross av at en større andel fullfører videregående opplæring nå enn før (SSB, 2022), er det et stykke igjen for å nå målet som er satt av regjeringen om at ni av ti skal fullføre innen 2030 (Meld. St. 21 (2020–2021)).

I Norge betegner frafall fra videregående opplæring de som ikke fullfører eller oppnår kompetanse innen fem/seks år fra opplæringen startet (Markussen, 2010, s. 194). Andelen som fullfører videregående opplæring har økt siden kunnskapsløftet i 2006 (Meld. St. 21 (2020–2021), s.2). I tidsperioden 2016-2021 fullførte 80,4% av elevene i videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse innen 5/6 år. Dette er en økning på 8,4% fra perioden 2006-2015 av elever som fullfører (Statistisk sentralbyrå, 2022). Det er nå i underkant en av fem som faller fra opplæringen, og av disse er det en høyere andel menn, og elever på yrkesopplæringen (Statistisk sentralbyrå, 2022). Det å ikke fullføre den videregående opplæringen medfører utfordringer både for de det gjelder og for samfunnet ellers, da risikoen for utenforskap i samfunnet, arbeidslivet og trange økonomiske kår øker betraktelig dersom man ikke fullfører den videregående opplæringen (Tangen, 2019, s. 654).

Prosjektet «Ny giv» ble igangsatt av Stoltenberg-regjeringen i 2010 og avsluttet i 2013. Formålet var å samarbeide med fylkeskommunene om tiltak for å øke fullføringen av videregående opplæring (Regjeringen Solberg, 2016). Etter endt prosjekt ble arbeidet videreført i prosjektet «Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring», som består av både nasjonale, regionale og lokale tiltak og prosjekter (Regjeringen Solberg, 2018). I dette samarbeidet har overganger i opplæringen blitt identifisert som særlig viktige. Før eleven begynner på videregående opplæring, må de med behov for ekstra oppfølging identifiseres. Fylkeskommunen skal samarbeide med kommunene og

grunnskolen for å legge til rette for at oppstarten i videregående skal være så god som mulig, med et tilpasset opplæringstilbud. Videre oppfølging skal bidra til å tette kunnskapshull fra grunnskolen, bidra til at elevene kan ta videre valg om utdannings- og yrkeskarriere og kvalifisere seg for videre læring. Det er viktig at elever og lærlinger har oversikt over hvordan de ligger an i sluttvurderingen, slik at denne ikke kommer som en overraskelse. Ved stryk bør de få en ny sjanse (Solberg, 2018).

En av de viktigste tiltakene for frafall er tidlig innsats, altså å igangsette tiltak i barnehage og grunnskole, slik at elevene har gode nok forutsetninger for å fullføre videregående skole når de begynner (Markussen, 2010, s. 18). En av grunnene til frafall er skolefravær (Hernes, 2010, s. 11), og skolefravær har fått særlig oppmerksomhet i media i etterkant av korona-pandemien. Her pekes det på at lang tids hjemmeskole og isolasjon har gjort terskelen høyere for å møte opp på skolen. Under pandemien meldte rektorer om svært høyt fravær blant elever på videregående. Det ble uttrykt en bekymring for om elevene klarte å fullføre opplæringen, og for elevenes yrkes- og studiefremtid (Andersen, 2022; NTB, 2022).

1.2 Bakgrunn for studien

Videre følger en presentasjon av sentral litteratur og internasjonal og nasjonal forskning på frafall og fravær i videregående opplæring, samt belyse noe av debatten rundt dette temaet.

1.2.1 Frafall i videregående opplæring

En av de største årsakene til frafall er at elevene ikke består ett fag. Mange som faller fra har vært delaktig i nesten hele opplæringsløpet, men faller fra i løpet av de siste seks månedene av opplæringen. Både kvaliteten av overganger, hvilken skole man går på og faglige prestasjoner i ungdomsskole har noe å si for risikoen for frafall (Hernes, 2010, s. 11).

I et prosjektene tilknyttet «Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring» (Solberg, 2018), ble tiltakene Drømmeskolen eller Nærværsteam, prøvd ut på 16 norske videregående skoler, og ble fulgt opp i tre år for å måle

effekten av disse. Etter endt studie fant de ikke statistisk signifikante forskjeller på hvordan disse tiltakene påvirket hvor mye elevene skulket eller hvor mange som fullførte opplæringen. Studien kan samtidig ikke konkludere med at tiltakene ikke utgjorde en forskjell (Larsen et al., 2019).

En studie om elever med intensjon om å droppe ut av videregående opplæring, fant at ensomhet var den viktigste variabelen for dette. Variabler som kjønn, sosio-kulturell bakgrunn og akademiske oppnåelser kunne forklare 8,7% av intensjonen om å slutte, mens relasjon til lærer og opplevelse av ensomhet forklarte 24,5%. Studien oppfordrer skolene til å ha fokus på lærer-elev relasjonen, samt ha læringsmiljøer som legger til rette gode sosiale arenaer for alle elevene (Frostad et al., 2015). Dersom elever har en annen sosial eller kulturell bakgrunn enn læreren, kan de ha en opplevelse av å bli misforstått og at skolen ikke er tilpasset dem (Sunde & Raaheim, 2009). Noen ganger kan frafall fra skolen oppleves som en meningsfull handling for elever som opplever fremmedgjøring av skolen og lite støtte fra foreldre og lærere (Lund, 2014).

Krane et al (2016) så på sammenhengen mellom lærer-elev relasjoner, elevers mentale helse og frafall av elever fra videregående opplæring. Resultatene tyder på at det eksisterer en sammenheng mellom disse faktorene. Det ble avdekket at lærer-elev relasjonen kan ha både positiv og negativ effekt på elevenes mentale helse, spesielt for de elevene som er mer utsatt for frafall på grunn av akademiske eller sosiale risikofaktorer, eller som har mentale helseutfordringer. Det kan se ut som at positive lærer-elev relasjoner er ekstra viktig for elever som er i risiko for å falle fra videregående opplæring, og kan oppleves som en buffer. Det foreslås at lærer-elev relasjon får større plass hos politikere og skoleledelse når nye regler og retningslinjer skal iverksettes (Krane et al., 2016).

Tvedt et al. (2021) argumenterer også for viktigheten av å prioritere kvaliteten på de mellommenneskelige relasjonene i videregående opplæring. Den pågående longitudinelle studien til Tvedt et al. (2021) undersøker hvilke faktorer som kan påvirke elevers valg om å avslutte sin videregående opplæring. Funnene fra studien indikerer at sjansen for å droppe ut av videregående opplæring øker når elevene opplever lav grad av tilknytning til skolen. Graden

av tilknytning kan operasjonaliseres som opplevd støtte og fravær av ensomhet blant medelever og opplevelse av emosjonell støtte fra lærere.

Grunnene til frafall kan altså ha mange grunner, men ved høyt fravær på slutten av ungdomsskolen og videre på videregående, vil risikoen for frafall være høyere (Hernes, 2010, s. 11; Markussen, 2010, s. s. 139).

1.2.2 Fravær i videregående opplæring

Forskning indikerer at i en klasse på 25 vil 2 av disse være i fare for høyt skolefravær og grunnene til disse er mange. Vi bør derfor ha kunnskap om hva fraværets bakenforliggende grunner kan være (Havik et al., 2015).

Ved skolefravær brukes det mange ulike definisjoner basert på hvilke bakenforliggende årsaker for fraværet som kartlegges. I oppgaven brukes skolefravær som en samlebetegnelse, men vil også greie ut om sentrale begreper som brukes både i forskning og i praksis. Sentrale begreper er truancy, school-nonattendance, skulk eller skolenekting, skolevegring, problematisk skolefravær og det som brukes hyppigere i Norge nå; ufrivillig skolefravær (Amundsen & Møller, 2022; Havik, 2018; Sällman et al., 2012). Det er innenfor feltet ulike syn på hvilke begreper som skal brukes og hvordan man skal ta tak i det når skolefraværet øker til å bli problematisk. Kearney (2008) påpeker en dårlig sammenlignbarhet på tvers av forskning på feltet innenfor ulike disipliner som psykologi, utdanning og annet. Dette mener han også gjør seg gjeldende når temaet debatteres, kartlegging og når nye retningslinjer for tiltak iverksettes.

Ulike former for fravær

Skolenekting, skulk eller truancy er de tilfellene hvor eleven er umotivert for skolearbeid og kjeder seg på skolen, og som på bakgrunn av dette unngår skole og skolerelatert arbeid til fordel for andre mer stimulerende aktiviteter (Havik, 2018, s. 25). De omtales gjerne som elever som ikke trives, har lite motivasjon for skole, og som i liten grad har dårlig samvittighet for fraværet. Fraværet skjules fra både hjem og skole i større grad enn ved skolevegring, har som regel venner og blir sjeldent mobbet på skolen (Havik, 2018, s. 28). Skulk kan trolig ikke sees på som et isolert fenomen, men sees på som en del av

sosiale problemer. Standardiserte tilnærminger vil trolig ikke vil fungere hvis en ønsker å finne løsninger på skulk (Keppens & Spruyt, 2017).

En studie i Sverige undersøkte hva som kan påvirke hvor mye en elev i videregående opplæring skulket. Studien viste at to faktorer påvirket nivået av elevenes fravær; god skoleledelse og skoler med god etos. Skolens etos kan beskrives som normer, verdier og kulturen på skolen og hvordan disse påvirker lærere og elevers væremåte og relasjonene mellom dem. Det som viste seg å ikke påvirke skulk, var i hvilken grad lærere på en skole brukte samme metode når elever brøt reglene (Ramberg et al., 2019).

En belgisk studie om 15-18 åringer som skulket fant det de kalte en «truant spiral»; der skulkingen utviklet seg fra sjelden skulking til bekymringsfullt høyt skolefravær og til frafall fra skolen. De begynte med skulking av og til, noe som opplevdes som noe litt spennende og gøy, og utviklet seg til hyppigere eller mer permanent skulking og uteblivelse fra skolen (Keppens & Spruyt, 2017). En finsk studie viste at stabil og god sosial støtte i overgangene i utdanningsløpet var en beskyttende faktor når det kom til skulk og sannsynligheten for å fullføre videregående utdanning. Studien fant også at skulk kunne være et varseltegn på manglende sosial støtte, og øke sannsynligheten for å ikke fullføre videregående opplæring på normert tid eller droppe ut (Virtanen et al., 2022).

Skolevegring betegner gjerne de elevene som ønsker å gå på skolen, men som ikke klarer det. De opplever sterkt ubehag i forhold til skole og skolearbeid, og kan relateres til angstlidelser eller skolemiljø. Fraværet øker ofte gradvis, og ofte tar det lengre tid å oppdage denne type fravær enn de som skulker. Jo lengre tid det tar å oppdage skolevegringen, jo større sjanse er det for at grunnene til fraværet bli flere og mer komplekst (Havik, 2018, s. 29-31). Noen elever sitt fravær kategoriseres som en blanding av både skulk og skolevegring, og faller inn under *mixed group*. Det antas at disse elevene oftere har psykiatriske diagnoser, og at det derfor blir ekstra viktig å kartlegge disse elevene og bakgrunn for fraværet (Havik, 2018, s.33). God hjelp til mentale helseproblemer er en viktig faktor for å motvirke høyt fravær, trolig også ved lidelser som depresjon (Garvik et al., 2014).

Selv om elever i utgangspunktet har en positiv innstilling til skolen, kan en misnøye eller mistillit til skolen utvikle seg til det som kalles school alienation, eller *fremmedgjøring av skolen*. På bakgrunn av en litteraturreview foreslår Hascher og Hadjar en definisjon på school alieanation/fremmedgjøring av skolen;

«Fremmedgjøring av skolen er en spesifikk samling av holdninger mot sosiale og akademiske områder i skolegangen, som påvirker kognitive og affektive elementer. Den kognitive dimensjonen handler om elevens vurdering av skolemiljøet, mens den affektive dimensjonen handler om elevens følelser. Disse negative holdningene utvikler seg og endres over tid og kan gradvis forsterkes til en fast innstilling» (oversatt til norsk, fra (Hascher & Hadjar, 2018, s. 179).

Denne definisjonen viser hvordan fremmedgjøring av skolen handler om flere ting og elementer. Det er noe som utvikler seg over tid og som påvirker holdninger og følelser eleven har til både lærere, skolearbeidet og medstudenter. Når disse holdningene og følelsene utvikles til fremmedgjøring av skolen kan det være utfordrende å endre disse. Havik (2018, s. 41) påpeker at tidlig innsats alt fra barnehagealder kan motvirke fravær i videregående opplæring.

Ulike syn på tiltak mot fravær

Det er ulike syn på hva som bør fokuseres på i forhold til forskning og praksisfeltet når det kommer til skolefravær. Mange argumenterer for viktigheten av å kartlegge hvilken type skolefravær det er snakk om når fraværet blir bekymringsfullt, samtidig som mange av begrepene er verdiladet og ofte påvirke hvordan man forholder seg til eleven og dens fravær (Havik, 2018, s. 25).

Noen forskere er skeptiske til begrepsbruken og kategoriseringen av ulike former for skolefravær. De argumenterer for at behovet for å kartlegge skolefraværet slik at det rette tiltaket skal igangsettes, vil gjøre at det tar for lang tid før tiltak prøves ut. Dette vil gjøre at tiden eleven da ikke trives vil forlenges, og at fraværssituasjonen kan øke. Det trekkes også frem som problematisk at fokuset rettes mot å kategorisere fraværet, istedenfor å gå i dybden på hver

enkelt sak og se det behovet hver enkelt elev og familie har (Eide, 2022, s. 15; Keppens & Spruyt, 2017). Amundsen og Møller (2022) påpeker at forskning på skolefravær i stor grad har et individrettet fokus som knytter fraværet til individet og familien, og i mindre grad til risikofaktorer for fravær knytte til skolen og læringssituasjonen.

Det kan synes at disse ulike ståstedene har blitt særlig synlig i debatten rundt det pågående pilotprosjektet med programmet Back2School. Prosjektet omhandler elever i grunnskolen, men er relevant fordi tidlig innsats anses som et viktig tiltak for å fullføre den videregående opplæringen (Havik, 2018, s. 41; Markussen, 2010, s.18).

Den nasjonale pilotstudie om skolefravær i grunnskolen og starten av videregående, tar utgangspunkt i det danskutviklede Back2School (B2S) programmet, hvor formålet med studien er å samle erfaringer og se om programmet bør implementeres nasjonalt (Moe, 2022). Prosjektet har skapt debatt om hva som bør være fokuset når man ser på fravær i skolen. B2S og lignende programmer har fått kritikk for å være for individrettet, og at skolefravær er et symptom på dagens system, og derfor må sees på i et systemperspektiv (Athanasίου, 2023). Flere er også kritisk til at metodene som brukes fordrer helsefaglig kompetanse, og at de skal gjennomføre tiltakene ikke er kvalifiserte i metodene som brukes. De ytrer bekymring om at programmet kan gjøre vondt verre (Fladberg, 2022). På den andre siden uttaler prosjektgruppen i B2S at dette ikke er et program som løser alle problemer med skolefravær. Pilotstudien har få deltakere og er for de barn og familier som selv er motivert for å delta. Programmet legger til grunn at skolen barnet går på oppleves som et trygt sted. De påpeker at å utvikle en skole som bedre ivaretar de som har høyt skolefravær, tar tid. De argumenterer for at slike tiltak må prøves ut, fordi konsekvensen av å la være er for stort (Nilsen et al., 2022).

1.3 Problemstilling

Det er nå i ferd med å komme en ny opplæringslov, i tillegg til at ulike tiltak for å øke fullføringen i videregående prøves ut (Moe, 2022; Prop. 57 L, 2022-2023; Regjeringen Solberg, 2018). Samfunnet er i endring og kravet om kunnskap er

høyere enn før. Det er et uttalt politisk mål at flere skal fullføre videregående opplæring (Meld. St. 21 (2020–2021) Fravær i skoleløpet er en risikofaktor for frafall i videregående, og skolefravær sees på som et økende problem i skolen (Hernes, 2010; Markussen, 2010; Andersen, 2022; NTB, 2022). Videre er det ulike syn på hvordan man bør tilrettelegge for de elevene med fravær (Amundsen & Møller, 2022; Eide, 2022; Havik, 2018). Denne studien ønsker derfor å se på hvordan det er å være en av elevene som brukte lengre tid på å fullføre videregående opplæring, og som hadde høyt skolefravær.

Problemstillingen er derfor som følger:

«Hvilke erfaringer har elever som har brukt lengre enn normert tid og hadde høyt skolefravær med videregående opplæring?»

Studien ønsker på denne måten å gi en stemme til de som ikke har fulgt det oppsatte utdanningsløpet som «alle andre», for å kunne si noe om hvordan systemet kan tilpasse løpet på en god måte for disse.

1.4 Begrepsavklaring – frafall og fravær

Sentralt i oppgaven er skolefravær og frafall fra videregående opplæring. I det følgende greier kommer en avklaring av hvordan disse begrepene vil brukes i oppgaven.

Frafall

Hvordan man organiserer utdanningene og hva som registreres som frafall fra videregående opplæring registreres er ulik mellom land, også i de nordiske landene (Markussen, 2010, s. 193). I Danmark kategoriseres frafall på to måter; de som avbryter en påbegynt utdanning eller de som ikke har fullført og bestått videregående opplæring 25 år etter endt grunnskole. I Sverige betegnes frafall for det meste om de som har avsluttet sin videregående opplæring. Finland definerer ikke frafallet, men det fokuseres på NEET (Not in Education, Employment or Training) – de som hverken er i utdanning eller jobb. På Island defineres frafall ut ifra en fødselskohort, og hvem som ikke har fullført utdannelsen innen en gitt alder i kohorten. I Norge faller man inn under frafallstatistikken dersom man ikke har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse innen fem/seks år fra man startet videregående opplæring. Dette gjelder både om man har droppet ut før utdannelsen, eller om man har fullført uten godkjent

kompetanse (Markussen, 2010, s. 194). Det betyr at man må se på de norske forholdene når man ser på statistikken herfra. Det kan være verdt å merke seg at de som fullfører opplæringen i voksenalder, fortsatt vil medregnes i frafallsstatistikken.

Frafallsbegrepet brukes når man ser det fra et systemperspektiv, altså fra myndighetene, skoleeier og skolens perspektiv. Dersom tiltak igangsettes ut ifra dette begrepet kan disse slå feil ettersom man ikke hører fra elevene selv, og bakgrunnen til frafallet. Begreper som bortfall eller avbrudd retter søkelyset mot eleven selv og grunnen bak avsluttet skolegang. Det kan være mange grunner til hvorfor dette skjer, og det er viktig å se på dette fra ulike sider (Tangen, 2019, s. 655). Oppgaven vil allikevel bruke nåværende definisjon om frafallstatistikken når det er snakk om frafall, nemlig de som ikke fullfører videregående skole innen fem/seks år etter startet opplæring, eller før fylte 24 år (Markussen, 2010, s. 194), men vil se på frafall både fra et system- og individperspektiv.

Fravær

En elev kan ha enten dokumentert eller udokumentert fravær, også kalt gyldig eller ugyldig fravær. Sykdom med dokumentasjon, legetimer, familiekriser, fravær grunnet religiøse dager eller innvilget permisjon på skolen er alle former for dokumentert fravær og ansees som gyldige grunner for fravær. Det fraværet fra skolen som mangler en form for dokumentasjon ansees som ugyldig. 80% av skolefravær er gyldig fravær. I en del tilfeller kan det være vanskelig å vurdere om noe er gyldig eller ugyldig fravær (Havik, 2018, s. 26). På engelsk brukes gjerne begrepet school attendance problems (SAP) som en samlebetegnelse for skolefravær (Havik & Ingul, 2021). SAP betegner ugyldig fravær eller fravær uten en kjent forklaring. Fraværet sees ofte i sammenheng med sosiale, psykiske og akademiske utfordringer. Fraværet og utfordringene kan både ha kort og lengre varighet. I oppgaven vil denne definisjonen brukes, men det vil omtales som skolefravær.

1.5 Oppgavens oppbygning og struktur

Her presenteres de ulike kapitlene og innholdet i disse. Kapittel 1 har introdusert tema og bakgrunn for studien. Studiens problemstilling, omfang og avgrensning samt sentrale begreper har også blitt presentert.

Kapittel 2 vil kort greie ut om videregående opplæring som system, og de sentrale endringene som er presentert i forslaget til ny Opplæringslov (Prop. 57 L, 2022-2023) som er relevant for temaet i studien.

Kapittel 3 vil gjøre rede for teorigrunlaget for studien. Fire teorier presenteres: Biesta sin teori om formålet med utdanningen (2011, 2017, 2020), Bronfenbrenners bioøkologiske modell for utvikling (1979, 1992, 2005; Kvello, 2013) , Eriksons psykososiale utviklingsteori (1963; 2000) og Deci og Ryan sin teori om selvbestemmelse (2000 ; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Kapittel 4 presenterer studiens forskningsmetode, mitt kunnskapssyn og hvordan studien har forholdt seg til forskningsetiske retningslinjer. I tillegg blir prosessen med å samle inn data og gjennomføring av analyse grundig presentert, før studiens kvalitet blir belyst.

Kapittel 5 er en presentasjon av funn fra analysen. Denne resulterte i fem hovedtema; 1) Sosial tilknytning, 2) Veiledning og tilrettelegging, 3) Selvfølelse og identitet, 4) Samfunnets forventninger og 5) Alder og modenhet

Kapittel 6 drøfter funnene opp mot de tre første kapitlene i oppgaven; studiens introduksjon og bakgrunn, videregående opplæring som system og teorigrunlaget for studien. Drøftingen presenteres på samme måte som funnkapittelet, med utgangspunkt i de fem hovedtemaene.

Kapittel 7 vil starte med en oppsummering av studien, før styrker og svakheter ved oppgaven blir diskutert. Oppgaven avsluttes med å løfte frem hva studiens implikasjoner kan være.

Kapittel 2: Videregående opplæring som system

I dette kapittelet vil det først gjøres rede for dagens organisering av videregående og sentrale endringer som nylig har blitt igangsatt, eller som snart skal vedtas. Først presenteres sentrale punkter i Opplæringsloven (1998).

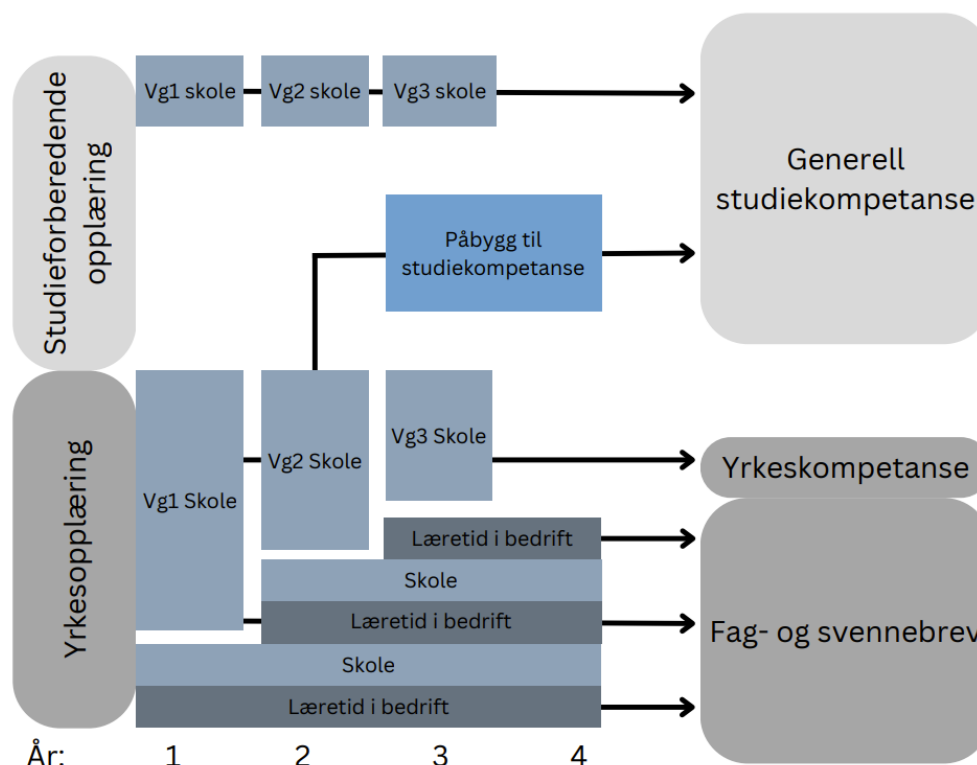
Formålet med opplæringen er blant annet at «Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng.» og at «Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst.» (Opplæringslova (oppl), §1, 1998). Skolen skal altså både utvikle kunnskap som trengs for å bidra til samfunnet og bidra til å fremme danning. Danningsbegrepet er omdiskutert, men kan sees på som en viljestyrt, personlig videreføring av oppdragelse og sosialisering inn i et samfunn (Straume, 2013, s. 20).

I opplæringsloven (1998, § 2-1, § 3-1) har alle elever en plikt til å gjennomføre grunnskoleopplæringen, altså ti år med skolegang. Etter gjennomført grunnskole har alle rett til videregående opplæring. Det er altså ingen som er pliktig til å gjennomføre videregående opplæring, men det er en rettighet alle har. Dette gir trolig elever en ny type ansvar for egen læring, hverdag og fremtid som de ikke har hatt gjennom pliktløpet i grunnskolen. Dagens samfunn omtales som et kunnskapssamfunn, hvor kravet om kunnskap øker for å kunne delta i samfunnet og arbeidslivet (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 2) Det vil derfor kunne argumenteres for at videregående opplæring langt på vei er obligatorisk i praksis.

Fylkeskommunen har ansvaret for at retten til videregående opplæringen blir oppfylt, og offentlige videregående skoler er organisert på fylkesnivå (Opplæringslova (oppl), 1998, §13-3). Alle ungdommer som har fullført grunnskolen har rett til videregående opplæring frem til det året en fyller 24 år. Det er ungdommen selv som søker om plass, og har i utgangspunktet rett til tre års opplæringstid, eventuelt så lang til læreplanen fastsetter. Alle har rett til å gjøre omvalg, og kan da bruke lenger tid på å fullføre opplæringen – innen fylte 24 år. De som har rett på spesialundervisning, har rett på inntil to år ekstra med

videregående opplæring. Hvis en elev har særlige utfordringer med å fullføre opplæringen, skal fylkeskommunen tilby alternative former for opplæring (Opplæringslova (oppl), 1998. § 3 -1). I 2010 kom det en forskrift til opplæringsloven som innførte krav om jevnlig foreldresamarbeid i årene før eleven er myndig, som regel første og andre skoleår. Dette inkluderer både foreldremøte, individuelle samtaler og varsling om fravær og dersom eleven står i fare for å ikke få vurdering i ett fag (Kunnskapsdepartementet, 2006, §20-4)

I videregående opplæring har man større valgmuligheter enn i grunnskolen, og ut ifra hvilken vei man går får man forskjellig type kompetanse. I hovedsak kan man enten velge studiespesialiserende eller yrkesopplæring (Udir, u.å.). En forenklet fremstilling av organiseringen i videregående opplæring er fremstilt i modellen under:



Figur 2.1: Oppbyggingen av videregående opplæring i Norge, basert på Udir (u.å) og inspirert av Hernes, G (2010, s. 6) *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafø-rapport 2010:03).

https://www.fafø.no/media/com_netsukii/20147.pdf.

Studiespesialiserende opplæring er som regel et treårig løp for å oppnå generell studiekompetanse. Her kan man velge ulike studieretninger, som medier og kommunikasjon, musikk, dans og drama eller studiespesialisering. Med generell studiekompetanse har du kvalifisering for å søke høyere utdanninger på høyskoler og universitet (Udir, u.å.).

Yrkesopplæringer er som regel et løp over fire år, og det vanligste er 2+2-modellen hvor man først har to år på skole og så to år med læretid i en bedrift. Etter endt utdanning oppnår man som regel yrkeskompetanse eller fag- og svennebrev, som kvalifiserer til en rekke ulike yrker. Her er det flere ulike retninger å gå, som helse- og oppvekstfag, restaurant- og matfag eller bygg- og anlegg (Udir, u.å.). Det er ulike ordninger som gjør at man kan oppnå kompetansen, enten oppnå studiespesialiserende kompetanse etter endt videregående opplæring, gjennom voksenopplæringen eller ta fagbrev i en jobb man allerede har (Udir, u.å.).

For de elevene som er under 21 år, og som ikke er i opplæring eller arbeid skal få hjelp av Oppfølgingstjenesten. Oppfølgingstjenesten skal sikre at statlige, fylkeskommunale og kommunale instanser samarbeider om tilbud for denne gruppen (Opplæringslova (oppl), 1998, § 3-6). Er du over 23 år, har jobbet i mer enn fem år og har de seks studiekompetansefagene (som i timeantall tilsvarer ett år videregående opplæring), kan du oppnå studiekompetanse. Du har da rett til å søke høyere utdanning. Dette kalles gjerne 23/5-regelen (Henriksen, 2022). For de over 25 år som ikke har fullført videregående opplæring, kan søke om rett til voksenopplæring. Om retten innvilges har den voksne rett til å fullføre utdanningsløpet, det skal være gratis og tilpasses den enkeltes behov (Opplæringslova (oppl), 1998, §4A-3). Før voksenopplæringen starter, skal hver enkeltes realkompetanse vurderes, og opplæringen skal tilpasses denne både når det kommer til tidspunkt, sted og hvor lang tid opplæringen tar (Udir, u.å.). Videre kan kompetanse oppnås ved å ta opp ett eller flere fag som privatist, men dette koster penger. Eventuell undervisning via nett eller på skole skjer da på en privatskole (Henriksen, 2022).

2.1 Forslag til ny opplæringslov

Det foreligger nå et forslag om ny opplæringslov (Prop. 57 L, 2022-2023, s. 310-340), hvor forslagene fra Fullføringsreformen er videreført – om hvordan målet om at ni av ti skal fullføre videregående opplæring innen 2030. Dette vil medføre at retten til videregående opplæring vil utvides til å gjelde frem til man har oppnådd kvalifisering, med flere muligheter for å gjøre omvalg og tiltak for å bedre overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring. Det foreslås en lovfestet rett til at elever med skolefravær skal følges opp av de videregående skolene. Videre forslås det at Oppfølgingstjenesten sitt mandat gjelder frem til året man fyller 24 år, mot dagens 21 år. Voksenopplæringen skal også få utvidete rettigheter, med tiltak som skal gjøre det enklere å få fullført opplæringen hvis den tidligere har blitt avbrutt. Det foreslås at de som er mellom 19-25 år skal kunne velge fritt mellom vanlig videregående skole eller søke seg til voksenopplæringen (Prop. 57 L, 2022-2023, s. 310-340).

Slik den videregående opplæring er organisert, er det altså flere veier for å oppnå kompetanse (Udir, u.å). Videre kan det synes at det i forslaget til ny opplæringslov legges til grunn at denne veien til kompetanse skal gjøres enklere, også for de som ikke følger det ordinære løpet på tre eller fire år (Prop. 57 L, 2022-2023, s. 310-340). Videre kommer det en redegjørelse for teorigrunnet i studien, som legges til grunn når elevers erfaringer med videregående opplæring drøftes i kapittel 6.

Kapittel 3: Teorigrunnlag

I dette kapittelet vil valgt teorigrunnlag for problemstillingen bli presentert. Først vil det greies ut om Biesta (2017) sin teori om formålet med utdanning. Teorien er valgt for å kunne se på dagens utdanningssystem og - praksis med et kritisk blikk (Siegel & Biesta, 2022). Bronfenbrenners bioøkologiske teori (1979, 1992, 2005; Kvello, 2013) vil brukes for å kunne belyse hvordan både det nære og fjerne påvirker erfaringer, og hvordan individet påvirker samfunnet. Ettersom problemstillingen forutsetter at man ser tilbake i tid, vil det være hensiktsmessig å bruke en teori som legger til grunn at mennesket utvikler seg gjennom hele livet. Derfor vil Eriksons psykososiale utviklingsteori brukes (Erikson, 2000, s. 189). Videre vil teorien om selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2018) legge grunnlaget for å kunne si noe om motivasjon for skole.

3.1 Biesta og formålet med utdanning

Den nederlandske utdannelseseoretikeren og -forskeren Biesta (2011, s. 12) mener at når man skal diskutere hva god utdanning er, må man stille spørsmål om hva formålet med utdanning er. Han retter et kritisk søkelys til dagens samfunn og det språket som brukes når man diskuterer, forsker på, måler og utvikler utdanningsinstitusjoner. En fremvekst av en målingskultur i utdanningssektoren har vært nyttig på noen områder, men har også vært medvirkende til at dagens utdanning i for stor grad har fokus på måloppnåelse og kvalifisering (2011, s. 90, 2017, s. 23).

Biesta (2011, s. 26-30) mener at det i de siste tiårene har utviklet seg et nytt læringspråk, og at det på bakgrunn av dette har vokst frem en ny diskurs, politikk og praksis i utdanningsfeltet. Han omtaler denne prosessen som læringsgjørelse (learnification), og mener dette resulterer i et ovenfra -og ned perspektiv på utdanning. Læringspråket påvirkes av styringsdokumenter og fastsatte læringsmål. Da får læreplaner fokus, og innholdet i utdanningen vil i stor grad styres av å oppnå lærings-mål. I følge Biesta (2020) vil da begrepet læring miste sitt innhold, fordi det ikke rommer hva lærende prosesser faktisk er. Veien til læring skjer gjennom handling, og er derfor noe den lærende selv må gjøre og oppleve. Derfor vil prosessen med læringsgjørelse ta fokuset vekk

fra viktige elementer ved utdannelsen. Språket om læring bør romme de større spørsmålene om hva elever lærer og hvorfor de skal lære dette, og ikke bare fokusere på målbare læringsmål (Biesta, 2011, s. 26-30). En utfordring med læringsgjørelse og læringspråket er altså at ordet «læring» da ikke sier mye om hvilke prosesser som må til for at læring skal skje, og at viktige spørsmål om utdanningen kan bli usynlige (Biesta, 2020). Dette bidrar til at vi mister fokus på viktige elementer av utdanningen, overstyring og kontrollering blir dominerende, og elevene står i fare for å bli objekter i eget liv (Biesta, 2011, s. 16).

Utdanning i sin rette forstand er den praksisen som er interessert i mer enn å trene eller indoktrinere elevene (Biesta, 2017, s. 88-101). Han har utviklet en teori om utdanningens formål og oppgave, som han deler inn i tre domener; kvalifisering, sosialisering og subjektivering. I det følgende vil jeg kort greie ut om hva hver av disse domenene innebærer.

3.1.1 Kvalifisering, sosialisering og subjektivering

Kvalifisering handler om hvordan pedagogen ønsker å lære vekk kunnskap og evner til elevene, ved å gjøre denne kunnskap tilgjengelig slik at elevene kan tilegne seg ny kunnskap og nye evner. Dette handler om å oppnå gode akademiske resultater eller kvalifisere seg til spesifikke yrker, og er målbare resultater fra utdanningen (Biesta, 2017, s. 93).

Sosialisering handler om hvordan ting blir gjort på og hvordan man forholder seg til samfunnet og kulturen man er en del av, slik at man blir en del av kulturen og dens tradisjoner og praksiser. Dette skjer både bevisst og ubevisst i all utdanning. Bevisste tiltak er de uttalte ønskene om å formidle samfunnets sentrale tradisjoner innen politikk, kultur, livssyn og religion. Ubevisst vil utdanningsarenaer bidra til å sosialisere elever inn i samfunnets normer og regler. Formålet med sosialisering er at elevene skal delta i samfunnet på en måte som er tilpasset dens normer og regler på en god måte, som veloppdragne borgere som evner å tilpasse seg omverdenen (Biesta, 2017, s. 94).

Subjektivering handler om i hvilken grad elevene evner å være subjekter i eget liv, hvilke muligheter man har og om disse mulighetene øker eller minsker

(Biesta, 2017, s. 94). Biesta (2017, s. 94) argumenterer for at et av formålene med utdanning bør være at hver enkelt elev skal ha muligheten til å eksistere som subjekter, som individer som har ansvar for egne handlinger og mulighet til å påvirke eget liv og samfunnet rundt seg. Dette handler om hvilke muligheter man har, og om de blir større eller mindre. Det handler altså ikke om at man skal ha full frihet, men friheten til å forholde seg til verden som et subjekt som har mulighet til å påvirke eget og andres liv. Subjektivering handler ikke om personlighet, men om det Biesta (2020) kaller subject-ness, det å være et «selv», og å ha muligheter til å velge å handle, eller å ikke handle i ulike situasjoner. Dette gir muligheter til å eksistere som subjekt i eget liv.

I følge Biesta (2011, s. 16) får domenet kvalifisering for stor plass i dagens samfunn. Spørsmålet om god utdanning handler ikke om å velge et av domeneene, men at alle er viktige og påvirker hverandre. Lærere og andre aktører i utdanningen bør være bevisst hvordan de kan oppnå formålet med utdanningen innen alle de tre domeneene. (Biesta, 2011, s. 16, 2017, s. 95, 2020). Domeneene opererer ikke hver for seg, men vil påvirkes av hverandre. Ved å legge til grunn denne teorien om formålet med utdanning og de tre domeneenes legitimitet som utdanningens formål, kan den brukes som et analytisk verktøy for å kritisk se på pedagogisk praksis og forskning (Biesta, 2017, s. 95).

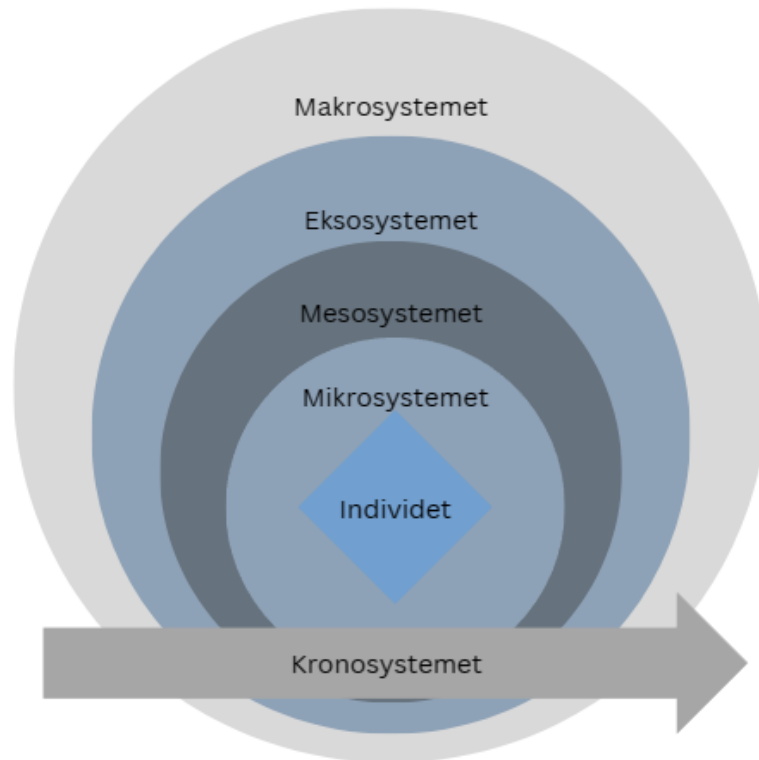
3.2 Bronfenbrenners bioøkologiske modell for utvikling

Den amerikanske psykologen og forskeren Urie Bronfenbrenner utviklet en (utviklings-)økologisk teori om menneskets utvikling. Sentralt i teorien er at biologi alene ikke kan forklare hvorfor noen tilsynelatende klarer seg bedre enn andre i livet, men at man blir påvirket av både det nære og det større miljøet en vokser opp i (1979, s. 21).

Teorien ble videreutviklet, og tidlig på 90-tallet publiserte han en revidert versjon. I denne versjonen tydeliggjorde han at spørsmålet om menneskets utvikling ikke handlet om man er født sånn eller blitt sånn. Spørsmålet handlet altså ikke om det var biologi eller miljø (som i teorien omtales som økologiske systemer), men at det handler om begge deler. Teorien ble fra da omtalt som

en bioøkologisk teori. Denne ideen ble møtt med skepsis av forskere fra ulike fagfelt, men i ettertid har funn fra forskning underbygget det teorien forteller. Teorien var medvirkende til at man i løpet av 80-tallet beveget man seg bort fra ideen om at alle er født like med like muligheter, mot en anerkjennelse om at det miljøet og samfunnet man blir født inn påvirker utvikling og de muligheter man har. I dag er det bred enighet om at menneskets utvikling skjer i samspill med både biologien og miljøet, selv om det fortsatt diskuteres hva som er det viktigste. Boken «The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design» fra 1979 anses altså som banebrytende og sentral innenfor psykososial teori, og den reviderte teorien brukes fortsatt (Bronfenbrenner, 1979, s.3, 1992; Kvello, 2013).

Teorien omhandler hele livsløpet, og hvordan samfunnets oppbygging, velferdssamfunnet og fem bioøkologiske systemer påvirker barnets utvikling. Menneskets utvikling påvirkes av ulike miljøer en er en del av, og i den bioøkologiske modell blir miljøet delt opp i fem økologiske systemer. De fire første kan presenteres som et sett med russiske dukker, som omslutter og påvirker hverandre (Bronfenbrenners, 1979. s. 21). Det siste systemet, kronosystemet, er det systemet som representerer tiden og de endringene den fører med seg (Bronfenbrenner, 1992, s. 119). Menneskets utvikling påvirkes altså av ulike systemer, systemene påvirkes av hverandre og individet selv påvirker systemene. Modellen kan derfor presenteres slik, hvor individet er i midten:



Figur 3.1: Bioøkologisk modell, basert på Bronfenbrenner (1979, s. 21, 2005, s. 149).

Mikrosystemet består av de miljøene som individet er i sitt daglige liv. Innad i disse systemene samhandler man regelmessig med mennesker ansikt til ansikt, og utgjør en persons nærmeste sosiale nettverk, som for eksempel familie, skole, jobb, fritidsaktivitet og nærmiljøet. I mikrosystemer vil de ulike personene kunne påvirke individet i stor grad. Det trekkes frem tre sentrale temaer for mikrosystemer; relasjoner, roller og aktiviteter. Relasjonene er av ulik art, og kan skape både positive, ambivalente og negative følelser for individet. Disse relasjonene kan oppleves som svært meningsfulle og vare lenge. Slike relasjoner er preget av at begge parter investerer i den, og at den bidrar til positiv utvikling for begge parter. I barn-voksne relasjoner er det den voksne som har ansvaret for å opprettholde en god relasjon, men barnets ansvar øker i takt med alder og utviklingsnivå. De mikrosystemene som man deltar i basert på andres valg, omtales som tilskrevne arenaer. Jo eldre man blir jo mer autonomi har en person i valg av de mikrosystemer de tar del i, omtalt som valgte arenaer. Samtidig vil valgene man tar være påvirket av miljøet rundt seg og de erfaringene man har gjort – og det kan derfor ikke sies at arenaer er valgt

uavhengig av en kontekst (Bronfenbrenner, 1979, s. 22-25, 1992, 2005; Kvello, 2013).

Mesosystemet består av interaksjonen mellom ulike mikrosystemer individet er en del av. Med en gang et individ tilhører flere enn ett mikrosystem, oppstår et mesosystem. Mesosystemet består også av samhandling mellom de ulike mikrosystemene, og er derfor noe mer enn antallet mikrosystemer et individ er en del av. For hver gang et individ blir del av et nytt mikrosystem, vil mesosystemet utvides eller endres (Bronfenbrenner, 1979, s. 25). Dette kan for eksempel være i overgangen mellom ungdomsskole og videregående, bytte til ny skole og jobb, nye fritidsaktiviteter eller når en flytter. For at mesosystemet skal bidra til å fremme god utvikling, må samhandlingen mellom de ulike mikrosystemene være godt og ha en lav grad av konflikt. I skolen er det viktig med godt samarbeid mellom elev/hjem/skole/hjelpesystemer, altså et mesosystem som bidrar til god utvikling til individet (Kvello, 2013).

Tett knyttet til dette er sosialt nettverk og sosial støtte. Sosialt nettverk er de personene man har tett og jevnlig kontakt med, og sosial støtte betegner i hvilken grad det sosiale nettverket oppleves som sterkt, av høy kvalitet og som noe som bidrar til god helse. Hvor mye sosial støtte hver enkelt trenger varierer, og om den sosiale støtten er god vil i stor grad kunne måles i den subjektive opplevelsen til hvert individ. Opplevelsen av om den sosiale støtten er god eller ikke samsvarer derfor ikke nødvendigvis med innsatsen det sosiale nettverket legger i det å gi god sosial støtte (Kvello, 2013).

I løpet av livet vil ting endre seg, som at man flytter til et nytt sted, begynner på ny skole, endring i familiekonstellasjoner, får ny jobb eller overgangen mellom ungdomsskole og videregående. Slike hendelser kaller Bronfenbrenner (1979, s. 26) økologiske overganger. Da får man nye og flere roller og man vil måtte forholde seg til flere mikrosystemer enn tidligere. Dette kan være positivt for utviklingen dersom man klarer å forholde seg til nye mennesker på en positiv måte, hvor man knytter nye bånd og får nye opplevelser. Dette forutsetter at man fungerer godt i de kjente mikromiljøene og at de ulike mikromiljøene samarbeider godt sammen og kan skape gode forutsetninger i forkant av de økologiske overgangene. Dette er særlig viktig når det omhandler barn, som har

begrenset med evner og muligheter for å legge til rette for dette samarbeidet, og som i stor grad deltar i nye mikrosystemer basert på tildelte arenaer (Bronfenbrenner, 1979, s.27, Kvello, 2013).

Det er en fare for at økologiske overganger arter seg som økologiske feller, som kan bidra til negativ utvikling og lite rom for mestring i nye mikrosystemer. Dette kan skje dersom mikrosystemene ikke samarbeider på en god måte, ikke tilpasser seg individets utviklingsnivå og forutsetninger eller hvis kravene i mikronivået er for høye til at individet klarer å mestre dette (Bronfenbrenner, 1979, s.26; Kvello, 2013).

Eksosystemet er hvor to eller flere systemer som individet normalt sett ikke er i direkte deltakelse med, samhandler på en slik måte at det allikevel påvirker individet. Dette kan for eksempel handle om foreldres arbeidsplass eller fjern familie (Bronfenbrenner, 1979, s. 25), lokalpolitikk og viktige samfunnsinstitusjoner. Ut ifra hvordan disse samhandler og hvilke prosess som er gjeldende, vil eksosystemet ha påvirkning på de nærere systemene og vil derfor ha indirekte påvirkning på individet og dens utvikling (Bronfenbrenner, 2005, s.149; Kvello, 2013).

Makrosystemet består av de overordnende mønstrene av mikro-, meso- og eksosystemene. Dette utgjør de overordnede karakteristikkene i en gitt kultur eller sosial kontekst (Bronfenbrenner, 1979, s. 26, 2005, s. 149).

Makrosystemet handler om delte ideologiske overbevisninger, lover, regler og delte normer. Det omfavner både regional og nasjonal kultur og politikk, og innebærer politiske beslutninger, opplæringsloven og menneskerettighetene (Kvello, 2013). Makrosystemet påvirker individet i stor grad, for eksempel kan det landet du er født ha mye å si. De som vokser opp i samme land vil ha noen delte erfaringer på ulike systemnivå med andre fordi de har vokst opp i samme makrosystem (Bronfenbrenner, 1979, s. 26; Kvello, 2013).

Kronosystemet legger til en tidsdimensjon i teorien og inkluderer tidligere livshendelser og erfaringer, og hvordan disse påvirker individet. For eksempel endring i familiekonstellasjoner eller store samfunnsendringer kan ha påvirkning på en persons utvikling over tid (Bronfenbrenner, 2005, s.200). Endringer kan skje på kort tid eller over lengre tid, ut ifra hvilket system endringene skjer.

Endringene kan skje i løpet av kort tid ved at rutiner endres, eller over lengre tid gjennom samfunnsendringer som nye lovverk eller lignende (Kvello, 2013).

3.3 Eriksons psykososiale utviklingsteori

I 1950 publiserte den tysk-amerikanske psykologanalytiker Erik Erikson boken «Childhood and Society», med en revidert utgave i 1963. Den ble utgitt på norsk i 2000 og som Theophiliakis (Erikson, 2000, s. 11-21) påpeker i forordet anses boken som banebrytende innenfor utviklingspsykologien. I boken presenterer han en psykososial utviklingsteori presentert i åtte faser. Erikson var inspirert av Freud sin teori om psykoseksuelle faser, men i motsetning til denne antok Erikson sin teori at mennesket har mulighet til å utvikle seg hele livet, og ikke bare i de tidligste årene. Teorien hadde også et større fokus på betydningen av kultur og samfunn for menneskets utvikling, og ikke minst hvordan identitet utvikles, eller hvorfor mennesker havner i identitetskriser. Teorien er delt opp i faser, som også kan sies å være noe av grunnlaget for kritikken mot teorien. Når man leser om de ulike fasene kan det synes som Erikson mente at fasene kom på rekke og rad, og mange mener at deler av utviklingen ikke kan deles inn i bestemte faser. Som et tilsvarende svar på denne kritikken kan det understrekes at han ikke mente at hver fase ble helt avsluttet og det er ikke alltid et tydelig skille mellom fasene. De tidligere fasene vil legge grunnlaget og påvirke i de følgende fasene, hvordan utviklingen blir og hva som skjer når man opplever kriser (Erikson, 2000, s. 11-21).

Utviklingsteorien er delt opp i åtte livsfaser, og legger til grunn at mennesket utvikler seg og personligheten kan endres i løpet av hele livet. Sentralt for teorien er at menneskets utvikling blir påvirket av kulturen og samfunnet. Mennesket har ulike behov for hvert av fasene, og på bakgrunn av om disse behovene blir møtt av samfunnet og menneskene rundt eller ikke, kan man enten ha en positiv eller negativ psykososial utvikling. Tidligere faser og utvikling er med på å legge grunnlaget for utviklingen i følgende faser (Erikson, 1963, s.189-194). Erikson presenterer ikke fasene med alder, men det er lagt ved en omtrentlig antakelse. I det følgende vil jeg gjøre rede for fasene.

Fase 1: 0-1 ½ år – grunnleggende tillit versus grunnleggende mistillit

Dette omtales som den viktigste fasen for barns utvikling. For at barnet skal utvikle tillit vil det i denne fasen er det viktig at barnet får omsorg og at grunnleggende behov blir møtt, og at man har de samme voksenpersonene i livet. Det er viktig at barnets frustrasjoner blir rommet av de rundt seg. Dette er med på å skape grunnmuren til å bygge tillitsfulle sosiale relasjoner senere i livet. På den andre siden kan barn som ikke opplever dette ha vanskelig for å stole på andre mennesker senere i livet, altså mistillit (Erikson, 2000, s. 241-245).

Fase 2: 1 ½-3 år – Autonomi versus skam og tvil

Det vil i denne fasen være viktig at barnet får utforske og følge sin egen vilje i trygge rammer. Samtidig er det viktig at den iboende tvilen som kommer med dette blir møtt med oppmuntring og muligheter for å oppleve mestring når de får til nye ting. For å få en god utvikling vil det være viktig at de nærmeste rundt barnet skaper trygge rammer som skaper rom for at barnet kan oppleve autonomi over seg selv gjennom å få følge sin vilje til utforskning. Samtidig blir det viktig at utforskingen skjer på et nivå som gjør at barnet mestrer nye oppgaver. Dersom barnet blir kontrollert i for stor grad, får for mye ansvar og oppgaver som de ikke mestrer eller ofte blir kritisert, kan skamfølelsen og tvilen over seg selv få for mye rom. Disse følelsene kan utvikle seg til en varig følelse av tvil og skam som følger barnet senere i livet (Erikson, 2000, s. 245-248).

Fase 3: 3-6 år – initiativ versus skyldfølelse

I denne fasen vil barnet bli mer bevisst seg selv og sin identitet. Det er viktig at barnet har voksne som setter grenser, som hjelper barnet til å forstå hva som er rett og galt. Samtidig må ikke grensesettingen bli så streng at barnet ikke får rom til å følge sine egne initiativer til å finne løsninger på ting, få prøve og feile og prøve en gang til. I denne fasen utvikles skyldfølelsen, og er noe barnet kjenner på dersom det gjør noe galt. Dersom det til stadighet kommer irettesettelser om ting som er feil eller galt, kan barnet reagere med å ikke ville ta initiativ eller prøve ut noe nytt, og bli passivt (Erikson, 2000, s. 248-251).

Fase 4: 6-12 år – arbeidsevne versus mindreverdighetsfølelse

I denne fasen man begynner på skolen, venner blir enda viktigere enn tidligere

og barnet vil i å begynne å sammenligne seg selv med andre i større grad. Barnet vil være kritisk til egne evner og prestasjoner. Det blir her viktig at barnet får oppgaver som er mulig for barnet å meste, opplever mestring på nye områder og får positivt tilbakemeldinger på det arbeidet de gjør på skolen og ellers. Utviklingen i denne fasen påvirkes av hvordan omverdenen reagerer på det barnet gjør, og påvirkes i stor grad også av skolen og skolekulturen. Det vil være viktig at barnet opplever å bli sett som et selvstendig menneske med rom for utvikling og mulighet for å velge selv, og ikke at andre faktorer som foreldres utdanning eller bakgrunn som setter føringer for hvilke mål man kan oppnå. Dersom barnet opplever at omverdenen har tro på barnet, kan det bidra til økt tro på egne evner og som et kompetent menneske. Det motsatte kan bidra til at barnet føler seg mindreverdige (Erikson, 2000, s. 252-254).

Fase 5: 12- 19 år – identitet eller rolleforvirring

Fase 5 varer omtrent fra 12-19 år, og kan betegnes som ungdomstiden, fasen mellom barndommen og voksenlivet. En faktor i denne fasen er de rene fysiologiske endringene som skjer i puberteten, som kan betegnes som en indre revolusjon, og kan for mange være en utfordrende tid. Man begynner å stille spørsmålet om hvem man er, hva man står for og hvordan man passer inn i samfunnet rundt seg. Dette er en tid man søker etter sosiale verdier som kan være veiledende når man er i søken om egen identitet. Det vil i denne fasen være svært viktig å bli godtatt av sine jevnaldrende, føle at man hører til og er en del av noe. Ungdommen kjenner seg ofte igjen i ideologiske tankeganger, og kan møte utfordringer i møte med krav og retningslinjer i voksenlivet (Erikson, 2000, s.254-256).

Det er en forventning og et ønske selv om større grad av uavhengighet, løsrivelse fra foreldre og å ta egne valg. Krav og forventninger som stilles må både være oppnåelige ut ifra den enkeltes evner og utviklingsnivå, men også samsvare med hvordan ungdommen ser seg selv. Dette vil bidra til at ungdommen blir tryggere i seg selv og rom for å utvikle sin egen identitet i takt med at man får større ansvar og flere oppgaver. Dersom disse forventningene blir for store eller fjerne, og man ikke evner å møte disse, kan man oppleve en rolleforvirring og identitetskrise. En reaksjon på en slik krise kan være at man gjør opprør mot samfunnsnormene på ulike måter. Det vil da være viktig at

omgivelsene viser forståelse for opprøret, uten at man trenger å godta eller ta del i det selv (Erikson, 2000, s.254-256).

Fase 6: Ungdomstid, 19 – 40 år - Intimitet versus isolasjon

Dette er den første fasen i voksenlivet, og kan gjerne kalles unge voksne. I denne fasen vil god eller negativ utvikling handle om grad av intimitet eller isolasjon. Dersom man har hatt en god utvikling i ungdomsårene, vil man stå trygt nok i seg selv til å tørre å ta sjansen på å være sårbar i møte med andre. Etter ungdomsårenes søken etter egen identitet, har man både lyst og vilje til å la sin identitet være tett knyttet til andres gjennom intime og nære forhold. Dette gjelder både partnerskap og nære vennskap, og innebærer å forplikte seg til andre, også når det betyr å måtte inngå kompromiss. Faren i denne fasen er at utvikling og erfaring fra tidligere faser kan føre til en frykt for å knytte seg nært til andre. Dette kan gjøre at man opplever det som nødvendig å beskytte seg selv mot forpliktelser og nærhet, fordi det oppleves som utrygt. Dette kan føre til en isolasjon fra andre, som igjen kan føre til ensomhet, depresjon og andre psykiske problemer. Dette kan igjen føre til vansker i videre utvikling (Erikson, 2000, s. 256 - 259).

Fase 7: Voksne alder – Generativitet/Utvikling eller stagnasjon

Mennesker i dette stadier er avhengig av yngre mennesker, akkurat som de unge er avhengig av de som er voksne. Generativitet handler her om et behov for å skape noe, og å bidra til kommende generasjoners utvikling. Det vil være viktig å oppleve at man er nyttig og har evnen til å skape noe meningsfullt. Slik forstått kan generativitet gjerne handle om evnen til videre utvikling i samfunnet og for mennesker rundt seg, og at man føler man setter spor etter seg. Det motsatte blir stagnasjon, som kan oppstå når man ikke opplever en utvikling (Erikson, 2000, s. 259-261).

Fase 8: Moden alder – (Ego)Integritet eller fortvilelse

I denne fasen vil det være naturlig å se tilbake på eget liv, og vurdere hva som har vært og hvorfor ting ble som det ble. Ut ifra hvordan utviklingen fra de tidligere fasene vil man sitte igjen med en følelse av integritet eller fortvilelse. Ved fortvilelse vil man kunne oppleve at det er vanskelig å godta tingenes tilstand, og ha en indre uro for dette. Integritet vil medføre en aksept for

oppturene og nedturene som har vært, og føle at livet har og har hatt en mening. Dette vil igjen føre til at man har en trygghet som er tillitsvekkende hos barn, slik at barna får den tryggheten som trengs til å tørre å utforske livet (Erikson, 2000, s. 261-262).

3.4 Deci og Ryan sin teori om selvbestemmelse

Teorien om selvbestemmelse (self-determination theory, SDT) ble først utviklet på 80-tallet, og har siden blitt videreutviklet. Det er både en teori om motivasjon, men også om menneskers grunnleggende psykologiske behov (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Før 70-tallet var det atferdspsykologien som dominerte, hvor fokuset rettes mot ytre motivasjon, hvor ønsket eller hensiktsmessig atferd antas å trenge ytre forstrekning, belønning eller oppmuntring. Atferdspsykologien står fortsatt sterkt, men siden 70-tallet har det kommet nye teorier som en motreaksjon på denne, med fokus på indre motivasjon og viktigheten av denne. Indre motivasjon kan sies å være den motivasjonen som ligger bak atferd som ikke er avhengig av ytre faktorer for å motivere til handling. Forskning viser at når en person får belønning eller straff for en handling, blir motivasjonen for å gjennomføre handlingen mindre, også i de tilfellene motivasjonen for handlingen i utgangspunktet var høy (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148-149).

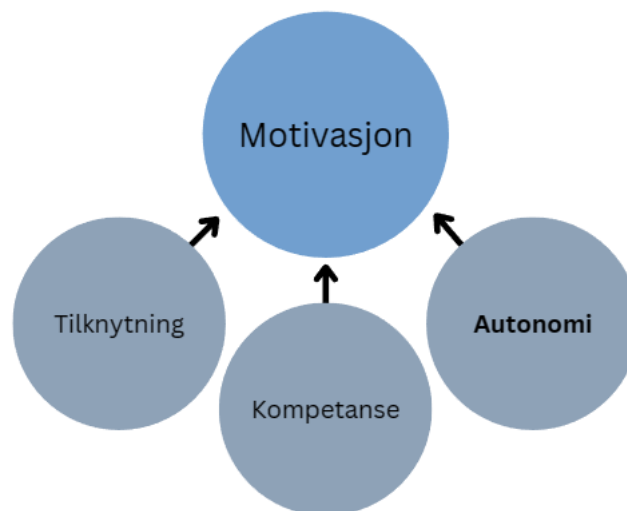
Felles for teoriene som fokuserer på viktigheten av indre motivasjon, er en antakelse om at mennesket har et grunnleggende behov for å utvikle seg selv for å føle seg kompetente. Teorien om selvbestemmelse legger antar også at mennesket har et grunnleggende behov for å oppleve autonomi og tilhørighet. Deci og Ryan sin teori om selvbestemmelse er en av de mest anerkjente og brukte teoriene om indre og ytre motivasjon (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 148).

Den består av flere mindre teorier, og er en teori om motivasjon, men også menneskelige behov for å ha det godt i livet. Den tar utgangspunkt i at alle mennesker ønsker å bidra og være flink, og legger til grunn at de har tre grunnleggende psykologiske behov for å ha en positiv utvikling, delta aktivt i samfunnet og å ha det godt (Deci & Ryan, 2000).

Autonomi handler om at man opplever at man har kontroll og selvbestemmelsesrett over eget liv, hva man bruker tiden på og at man har mulighet til å påvirke egen hverdag. Det handler altså om at en opplevelse at de handlingene man gjør, er basert på egne ønsker. Det er ifølge Deci og Ryan opplevelsen av autonomi, eller selvbestemmelse som er den aller viktigste faktoren for motivasjon for å gjennomføre en (Deci & Ryan, 2000; Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 149).

Tilknytning handler om å føle seg som en del av det sosiale nettverket rundt seg, at andre bryr seg om en og viser omsorg, og at man kan gjøre det samme om de rundt seg. Det handler også om å kunne delta i og forholde seg til det sosiale livet på en god måte (Deci & Ryan, 2000).

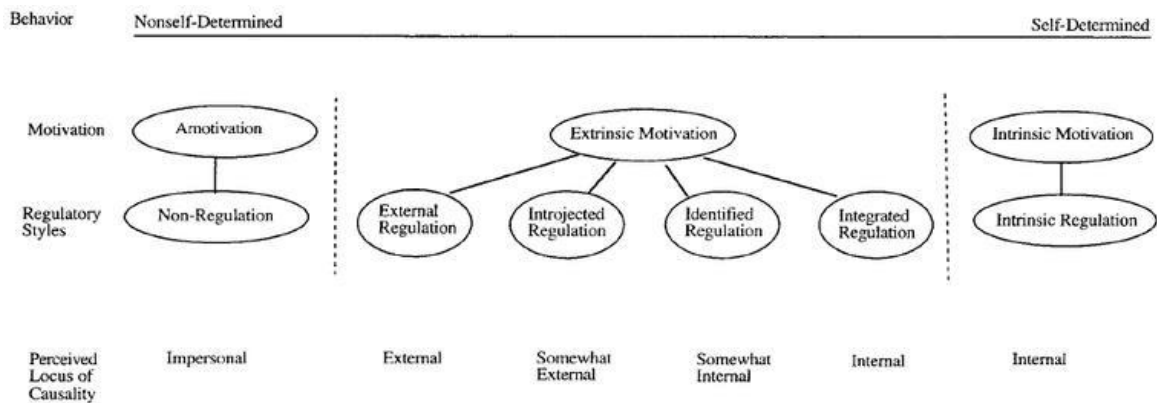
Kompetanse er behovet for å føle seg flink til det en gjør, som at man mestrer de oppgavene man får, er flink i jobben, på skolen eller gjennom hobbyene sine (Deci & Ryan, 2000). En enkel versjon av teorien kan derfor presenter slik:



Figur 3.2: Modell om teorien om selvbestemmelse slik den presenteres i *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. (Ryan & Deci, 2000)

Videre sier teorien at motivasjonen påvirkes av i hvilken grad man opplever at disse behovene blir møtt. Motivasjon skjer i en skala fra ikke-selvvalgt til selvvalgt. Videre vil motivasjonen vise seg på et spekter mellom disse, hvor indre motivasjon er det mest ønskelige. Dette vil gjøre at man regulerer egen atferd på en hensiktsmessig måte for å nå de målene man ønsker (Deci &

Ryan, 2000). Motivasjon vil altså skje i et kontinuum, som på en og påvirkes av flere faktorer. Under vises utdrag av de viktigste elementene av modellen:



Figur 3.3: Motivasjon og selvbestemmelse på en skala. Utdrag av modellen presentert i *Self-Determination Theory and the Facilitation of Intrinsic Motivation, Social Development, and Well-Being*. (Ryan & Deci, 2000)

Modellen viser hvordan motivasjon beveger seg i et spekter, og at evnen til å regulere egen atferd og forholde seg til egne følelser på en god måte vil variere ut ifra hvor stor grad man opplever selvbestemmelse og indre eller ytre motivasjon. Modellen deler motivasjon i tre deler; umotivert, ytre motivasjon og indre motivasjon. Ut ifra hvor motivert man er og hva man motiveres av, vil typen regulering av egen atferd variere (Deci & Ryan, 2000).

Amotivasjon er mangel på motivasjon for å gjøre en bestemt handling. Det handler altså ikke å ikke ha motivasjon for å gjøre noe som helst, men om å ikke ha et ønske eller en intensjon for å gjøre en bestemt handling. Det handler i stor grad om å ikke se verdien i å gjøre noe, eller ikke ha troen på at man vil mestre noe, slik at det å jobbe mot et mål oppleves nytteløst (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 150).

Ytre motivasjon knyttes til at motivasjonen for å utføre en handling styres av krefter utenfra. Det kan enten være an en kontrollert art, hvor faren for negative konsekvenser er det som styrer handlingen, eller positive konsekvenser hvis handlingen blir utført (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 151). Ytre motivasjon kan også være autonom, altså at handlingen utføres frivillig, på eget initiativ og med mye entusiasme. Når man ser verdien av en handling, vil dette gjøres på eget initiativ. Motivasjonen er allikevel ytre styrt, fordi det er basert på hva man får ut

fra en slik handling, og ikke gleden over å utføre handlingen i seg selv. Autonom ytre motivasjon er selvregulerende, og vil i stor grad påvirkes av de normene og verdiene en har med seg fra oppvekst og erfaringer (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s. 152).

Både ytre og indre motivasjon kan altså være autonom motivasjon, og ytre motivasjon kan føre til indre motivasjon for å gjennomføre en handling. I følge Deci og Ryan (2000) vil man med autonom motivasjon tåle oppturer og nedturer på en bedre måte, man er motivert over lengre tid og har generelt høyere grad av selvtilfredsstillelse i eget liv. Samtidig viser modellen hvordan kontrollert ytre motivasjon kan være med på å skape autonom motivasjon, for eksempel ved å oppnå kvalifikasjoner eller tilbakemeldinger som kan bidra til å oppleve seg kompetente. Samtidig vil man ved ytre motivasjon alene være sårbar for nedturer eller dårligere resultater enn man ønsker, fordi man ikke evner å regulere atferd på en måte som er hensiktsmessig. Det er derfor ønskelig at man har en indre motivasjon for å gjennomføre en handling, og ikke kun baserer seg på de ytre faktorene når man ønsker å motivere noen. Da blir det igjen viktig å fokusere på de tre grunnleggende behovene for å kunne fungere godt og ha en høy grad av tilfredshet i livet; autonomi, tilknytning og kompetanse (Deci & Ryan, 2000).

Kapittel 4: Metodekapittel

I dette kapittelet vil jeg gi en kort redegjørelse for hvordan jeg har gått fram når jeg har brukt en induktiv og reflektiv tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022, s. 5) for å belyse og svare på problemstillingen «Hvilke erfaringer har elever som har brukt lengre enn normert tid og hadde høyt skolefravær med videregående opplæring?».

Kapittelet vil greie ut om forskningsmetoden som er blitt brukt, samt hvilken forforståelse og kunnskapssyn jeg som forsker har (Gadamer, 2012; Gergen, 2015). Videre vil jeg gjøre rede for hvordan jeg har forholdt meg til de forskningsetiske retningslinjene, prosessen med å samle inn data gjennom semistrukturert intervju og hvordan jeg gikk frem når jeg gjennomførte den tematiske analysen. Til slutt vil studiens kvalitet bli belyst. Kapittelet bygger på relevant metodelitteratur og egen logg som har blitt benyttet i forbindelse med intervju og analysen.

4.1 Kvalitativ forskningsmetode

Denne studien har som formål å få frem hvilke erfaringer voksne har gjort seg i sin videregående opplæring. Derfor har det vært mest hensiktsmessig å bruke en kvalitativ forskningsmetode. I motsetning til kvantitative studier, søker kvalitative studier etter det som ikke kan måles i tall. Kvalitative forskere anerkjenner at sosiale fenomener og meningsdannelse er komplekse og påvirkes av konteksten den er i (Hatch, 2002, s.9). I dette prosjektet har mitt formål vært å forstå tidligere elevers erfaringer, beskrivelse og meningsdanning med egen videregående opplæring, og samsvarer derfor med Postholm og Jacobsens (2018, s.95) beskrivelse av hva intensjonen med kvalitative studier er. Her trekkes det frem at kvalitative studier har som formål å forstå og beskrive menneskers handlinger og hvilken mening disse menneskene iletter egne handlinger.

I studien er det blitt gjort en reflektiv tematisk analyse, slik den er fremstilt av Braun og Clarke (2022). Her omtales forskerens subjektivitet som en styrke, hvor man vil reflektere over de ulike valgene som blir tatt.

4.1.2 Induktiv og reflektiv tematisk analyse

Tematisk analyse gir retningslinjer for hvordan man kan analysere kvalitative datasett gjennom en kodeprosess. Tematisk analyse er ikke en metodologi med klare retningslinjer, men en metode for å analysere data. Det kreves fortsatt at man tenker gjennom forskningsdesignet og valg som blir tatt (Braun & Clarke, 2022, s. 4). Dette gjør at jeg måtte ta en rekke valg når det kom til forskningsdesignet.

I prosjektet har jeg brukt en induktiv metode. Det vil si at jeg har samlet empiri med et mer eller mindre åpent sinn, med lav grad av begrensning for de dataene jeg innhenter, for så å analysere disse dataene og knyttet dette til teori (Postholm & Jacobsen, 2018, s.103). Dette medførte at jeg ikke gikk ut i feltet eller inn i analysen styrt av et ønske om å bekrefte tidligere forskning eller teori. I oppstarten av studien ble jeg oppmerksom på at det var nettopp dette som skjedde, og for å bli bevisst disse forventningene, notere ned det jeg forventet å finne, slik at jeg skulle være mest mulig bevisst disse, og at det ikke farget intervju og analyse uten at jeg var bevisst på dette. Samtidig ventet jeg med å finne relevant teori før etter analysen var gjennomført. Dette viste seg ekstra utfordrende i starten av analyseprosessen, men ble enklere etter en stund, fordi jeg da fikk en avstand til materialet og så på datasettet som data og ikke bare informasjon (Braun & Clarke, 2022, 43).

Samtidig kan det påpekes at det ikke er mulig å bruke en ren induktiv metode, men vil bevege seg på en skala mellom deduktiv (teori til empiri) og induktiv. Dette er fordi alle vil farges av tidligere erfaringer, antakelser om teorier og at forskning alltid vil være verdiladet og farget av subjektivitet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 102).

I reflektiv tematisk analyse er forskerens subjektivitet en styrke, som er med å guide forskeren i analyseprosessen. For å gjøre dette er det avgjørende å være reflektiv i prosessen. Dette vil si å stille spørsmål til eget ståsted, verdier og kunnskapssyn, og hvordan disse påvirker forskningen (Braun & Clarke, 2022, s. 15). Målet er altså ikke å være objektiv, men å reflektere over hvordan egen subjektivitet påvirker forskningen. For å klargjøre sentrale punkt ved min

subjektivitet, vil jeg i det følgende gjøre rede for min forforståelse og mitt kunnskapssyn.

4.1.3 Kunnskapssyn og forforståelse

Ontologi betegner synet på hva som er sant, mens epistemologi, eller kunnskapssyn, handler om hvordan kunnskap skapes, eller hvordan kunnskap og «sannhet» oppfattes av mennesker (Postholm & Jacobsen, s. 25-26). I denne oppgaven er mitt kunnskapssyn inspirert av både sosial-konstruktivismen og hermeneutikken, slik de fremstilles av Gergen (2015) og Gadamer (2012).

Sosial-konstruktivismen legger til grunn at kunnskap skapes i en sosial kontekst. Hva man anser som sant eller ikke vil derfor påvirkes av de sosiale sammenhengene man er en del av (Gergen, 2015). Ut ifra dette blir det som oppfattes som sant eller ikke, noe vi konstruerer sammen. Innenfor sosial-konstruktivismen søker man altså ikke etter en gitt sannhet, men ønsker å bidra til dialog om hva som er sannhet eller ikke, og hvordan vi kan skape denne (Gergen, 2015). På denne måten blir videregående opplæring, og viktigheten av dette, konstruert i den sosiale konteksten. Mitt kunnskapssyn er altså at jeg med studien ønsker å bidra til en dialog om hvordan sannheten om videregående opplæring kan forstås, hvordan sosiale sammenhenger, som blant annet lover, regler og retningslinjer påvirker hvordan vi oppfatter hva som er sant.

Med dette legges det til grunn at denne studien ikke konkluderer med gitte sannheter, men argumenterer for at noe kan være sant basert på det forskningsdesignet som er valgt. I tillegg legges det til grunn viktigheten av språk når noe skal defineres som sant eller ikke (Gergen, 2015; Braun & Clarke, 2022, s. 179-180). Med sosial-konstruktivismen som inspirasjon legger jeg også til grunn at språket som brukes om temaet for studien, fravær og frafall i videregående skole, har mye å si for hvordan dette erfares. Det er også grunnlaget for at det er erfaringene med frafall og fravær som legger grunnlaget for empirien i studien.

Begrepet forforståelse er knyttet til refleksivitet, og det Gadamer kaller den hermeneutiske spiral (Gadamer, 2012, s. 13). På bakgrunn av de erfaringene man tidligere har gjort seg, fortolkes verden. Ved å være åpen for at egen forståelsesramme utvides i møte med andre, vil egen forforståelse endres og man tilegner seg ny kunnskap. På denne måten vil kunnskap utvikle seg i samspill med omverdenen (Gadamer, 2012, s. 304). Min forforståelse i forkant av prosjektet er farget av at jeg er barnehagelærer, og har teoretisk og praktisk erfaring som legger til grunn at alle mennesker ønsker å gjøre sitt beste. Atferd som strider mot normen, kommer som en reaksjon på at man ikke evner å møte disse. Med dette utgangspunktet er min forforståelse at både frafall og fravær fra videregående opplæring er et symptom på noe bakenforliggende. Studien er i sin helhet inspirert av hermeneutikken, i den at forstand at informantene har videreformidlet sin forståelse av egne erfaringer ut ifra sitt ståsted. Samtidig ville det i løpet av intervjuene danne seg nye forforståelser i samspillet mellom intervjuer og den som ble intervjuet. Ettersom datasettet i studien omhandler informanters egne erfaringer, har jeg ønsket å ta en empatisk hermeneutisk tilnærming til analysen. Med det vil det si å finne meningsfortetninger i datasettet som informantene muligens kan kjenne seg igjen i (Braun & Clarke, 2022, s. 160), uten at enkeltpersoners historier er gjenkjennbare.

4.2 Forskningsetikk

Forskningsetikkloven legger til grunn at en komite innen hvert forskningsområde skal være rådgivende organ for forskningsetikken (Forskningsetikkloven, 2017. §1, §9). I dette prosjektet har jeg forholdt meg til retningslinjene til det faglig uavhengige rådgivingsorganet NESH (2021), Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora. Formålet med NESH er å fremme etisk forsvarlig og god forskning (Ringdal, 2018, s. 59). God forskningsetikk handler i stor grad om hvordan forskeren forholder seg til de det forskes på, ved å legge til rette for informert samtykke, oppfylle retten til privatliv og at det informantene har fortalt blir gjengitt korrekt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 247).

Kort sagt har jeg fulgt prinsipper om å i første rekke vise ansvarlighet ovenfor informantene, for så til forskningen i seg selv og til slutt til meg selv som forsker

(Fontana & Frey, 2010 i Postholm & Jacobsen, 2018, s. 246). Dette prinsippet har vært førende for valg jeg har tatt i hele prosessen. Det betyr for eksempel at enkelte elementer i datasettet ikke har kommet med, fordi det kan bidra til at informantene ble gjenkjent. Jeg har også strebet etter å presentere funn på en måte som ikke setter informantene i et dårlig lys, spesielt med tanke på at utdrag fra datasettet er tatt ut av den større konteksten. I det følgende skal jeg greie ut om hvordan jeg gikk frem for å få godkjenning fra SIKT og hvordan informert samtykke til deltakelse ble innhentet.

4.2.1 Personvern

Ettersom noe av dataen jeg ønsket å innhente kunne inneholde personopplysninger (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 252) søkte jeg Kunnskapssektorens tjenesteleverandør (SIKT, tidl. NSD) om godkjenning av prosjektet. I søknaden brukte jeg Sikt sin egen mal for informasjonsskriv (SIKT, u.å.), intervjuguide og hvordan personopplysninger skulle oppbevares. Etter at SIKT mente intervjuguiden var utarbeidet på en slik måte at jeg måtte søke om rett til å innhente helseopplysninger, valgte jeg å revidere intervjuguiden for å ta hensyn til dette. Etter dette fikk jeg godkjenning fra SIKT (vedlegg 2). Videre ble prosjektet opprettet i RETTE, UiB sin egne forskningsoversikt (vedlegg 1). Jeg brukte det godkjente informasjonsskrivet når informantene skulle gi informert samtykke (vedlegg 3). Et viktig aspekt i NESH (2021) er hvordan personopplysninger behandles og oppbevares. Informasjon som lydopptak og samtykkeskjema har vært oppbevart på et låst skap på UiB, og vil slettes og makuleres etter oppgaven er ferdigstilt.

4.2.2 Informert samtykke

Et informert samtykke om deltakelse skal være tydelig, utvetydig, frivillig og være dokumenterbart. Selv om informasjonen som innhentes skal anonymiseres, må informert samtykke innhentes (NESH, 2021). For å sikre dette sendte jeg først ut informasjonsskrivet til potensielle kandidater (vedlegg 3). Dette skrivet inneholdt informasjon om prosjektets formål og lengde, metoder som skulle brukes, hvordan personopplysninger skulle oppbevares og hva det vil si å delta i prosjektet. Alle informantene fikk informasjonsskrivet i god

tid før intervjuet skulle gjennomføres. Før hvert intervju informerte jeg muntlig om innholdet i informasjonsskrivet, og tydeliggjorde at deltakelse i prosjektet var helt frivillig, og at de kunne trekke seg når de ville uten å oppgi grunn for dette.

4.3 Datainnsamling gjennom semistrukturert intervju

I denne studien har jeg ønsket å høre informantenes erfaringer med videregående opplæring, og har derfor gjennomført semistrukturerte intervjuer. Intervjuene tar utgangspunkt i en intervjuguide med spørsmål innenfor forhåndsbestemte temaer, men forløpet på intervjuet er relativt fleksibelt. Intervjuguiden er som en rettesnor for intervjuet, men oppfølgingsspørsmål og nye vendinger og kunnskap kan oppstå ut ifra hva som kommer frem i samspillet mellom intervjuer og den som intervjues (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 162; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 121). I det følgende vil jeg greie ut om utarbeidelse av intervjuguide, rekruttering av informanter, gjennomførelse av intervjuene og transkriberingen av disse.

4.3.1 Intervjuguide og pilotintervju

Intervjuguiden ble utarbeidet i starten av prosjektet. Den er basert på min egen forforståelse av temaet, men ikke forankret i spesifikke teorier. For å teste intervjuguiden og min egen intervjuteknikk valgte jeg å gjennomføre et prøveintervju (Postholm & Jacobsen, 2018, s.132). Jeg valgte å pilotere intervjuet med en jeg kjenner som passet inklusjonskriteriene til en viss grad. Jeg tok lydopptak av intervjuet, og kunne på denne måten høre på intervjuet i etterkant.

Jeg opplevde at guiden var til hjelp underveis slik at jeg kunne sikre at vi var innom de ulike temaene. Det var samtidig rom for å stille utdypende spørsmål, hoppe over eller komme tilbake til spørsmål der det følte naturlig. I siste halvdel av intervjuet fløt samtalen lettere, og jeg ble mer bevisst at det var greit å gi rom for pauser. Jeg og informanten hadde også en metasamtale om intervjuet etterpå. På bakgrunn av denne samtalen, transkribering av prøveintervjuet og tilbakemelding fra SIKT valgte jeg å endre på noen av spørsmålene i intervjuguiden. Spørsmål som omhandlet direkte grunner for

fravær eller frafall ble tatt vekk. Det ble også lagt til flere spørsmål om tilbakeblikk på egen skoletid, og et spørsmål om det var noe jeg ikke hadde tatt opp enda, som de ønsket å ta opp. I endelig intervjuguide var det delt opp i tre hovedtema; motivasjon, tilhørighet og opplevelse av mening. I tillegg var det spørsmål om bakgrunnsinformasjon og hva som lå bak valget om å fullføre videregående opplæring senere (vedlegg 4).

4.3.2 Rekruttering av informanter

Ved rekruttering av informanter hadde jeg tre inklusjonskriterier;

- At de selv mente de hadde hatt høyt fravær i videregående opplæring
- At de hadde brukt lenger enn normalt tid på å fullføre, eller ikke hadde fullført videregående opplæring
- At de ikke gikk på videregående opplæring på nåværende tidspunkt

I utgangspunktet ønsket jeg å gjøre en strategisk utvelgelse av informanter. Det vil si at jeg på bakgrunn av inkluderingskriterier for informantene sendte forespørsel om deltakelse til prosjektet basert på hvor det er sannsynlig å finne informanter som passer disse kriteriene (Johannessen et al., 2010, s.106).

Etter godkjenning til prosjektet fra SIKT (vedlegg 2) sendte jeg en kort mail og informasjonsskriv (vedlegg 3) til ulike bedrifter og kjøpesentre i Vestland fylkeskommune med spørsmål om de kunne videresende forespørselen om deltakelse til sine ansatte. Jeg fikk få svar, og de tilbakemeldingene jeg fikk sa at dette ikke var mulig. Jeg ble oppfordret til å oppsøke bedriftene på kjøpesentrene personlig. Jeg tok også kontakt med ansatte på ulike høyskoler i Vestland, og på en Høyskole ble informasjonsskrivet sendt ut til 260 studenter. Dette resulterte i en informant.

Videre delte jeg prosjektet og forespørsel om deltakelse på facebookgruppen «UIB – Børs – Kjøp/selg bøker, Billetter og annet», som har 22,9 tusen medlemmer. Fem personer tok kontakt. Noen passet ikke inklusjonskriteriene for prosjektet og noen trakk seg etter noe mailutveksling. Det resulterte i 2 nye informanter. Videre tok jeg i bruk døråpnere i mitt nettverk, som videresendte informasjonsskrivet til potensielle informanter. Denne metoden resulterte i tre

mulige informanter. Grunnet prosjektets omfang valgte jeg å intervju to av disse.

Utvalget av informanter i dette studie er ikke representativt for alle som passer inklusjonskriteriene, men jeg har så langt det har vært mulig rekruttert på en hensiktsmessig måte for at empirien har kunnet svare på min problemstilling, uten at det skulle være et bekvemmelighetsutvalg (Johannessen et al., 2010, s. 107).

4.3.3 Informantene

Etter rekrutteringsperioden hadde jeg fem informanter, fire menn og en kvinne i alderen 29-43 år. Selv om det ikke var et inklusjonskriterium, har alle oppnådd generell studiekompetanse eller yrkeskompetanse. En informant brukte ett ekstra år på å fullføre videregående opplæring, og fire informanter brukte mer enn fem år på å fullføre. Dette betyr at disse fire faller innenfor den norske kategorien for frafall fra videregående opplæring (Markussen, 2010, s. 194). De fullførte enten som privatist eller på voksenopplæring, og gjennomførte dette enten deltid eller fulltid. Alle tar nå høyere utdanning, enten heltid eller deltid.

Både det at nesten alle informantene faller inn under frafallsstatistikken og at alle har fullført videregående opplæring og nå går på høyere utdanning har påvirket prosjektet og hvilken retning den har tatt. Dette var jeg klar over at kunne skje når jeg rekrutterte informantene med såpass vide inklusjonskriterier, og kan også sees på som en konsekvens av å bruke en induktiv metode, hvor empirien gir føringer for teorien (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 101). Resultat av analysen ble derfor at frafall i større grad ble fremtredende, i tillegg til fravær.

4.3.4 Gjennomføring av intervju

Intervjuer kan være krevende å gjennomføre på en god måte, og det er viktig å være godt forberedt (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). For å sikre at utstyret fungerte godt, testet jeg diktafonen før hvert intervju. Det er også viktig å legge til rette for at informantene opplever intervjusituasjonen som mest mulig trygg (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 132). For å legge til rette for dette spurte jeg alle deltakerne om de ville velge hvor intervjuet skulle gjennomføres, eller om jeg skulle finne et passende sted. Noen ønsket å velge plass selv og andre sa

jeg kunne finne et egnet sted. Jeg plasserte også bord og stoler slik at disse ikke stod direkte ovenfor hverandre.

Jeg brukte også noen minutter både før og etter intervjuet på en brifing og en debrifing. En brifing før intervjuet bidrar til at informantene føler seg trygge og avslappet, og at de har klart for seg hvordan intervjuet foregår (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 160). I brifingen fortalte jeg kort om intervjuprosessen, gjennomgikk samtykkeskjema og innhentet informert samtykke. En debrif handler om å ha en oppsummerende samtale på slutten av intervjuet, denne kan gi ytterligere innsikt fra informanten, samt en mulighet til å sette ord på hvordan de opplevde intervjuet (Kvale & Brinkmann, 2015, 161). Her spurte jeg om informantene hadde noe mer de ønsket å nevne, om det var noen spørsmål de hadde forventet å få som jeg ikke stilte, og om de hadde noen spørsmål. Dette bidro i flere tilfeller til ytterligere innsikt, og noen ganger varte denne delen av intervjuet opp mot 20 minutter.

Fire intervjuer ble gjennomført på ulike grupperom på UiB, og ett ble gjennomført over zoom. Intervjuene varte mellom 52 minutter og 1 time og 16 minutter. De siste intervjuene varte lengst, og jeg erfarte at jeg ble tryggere på meg selv i rollen som intervjuer. Dette resulterte i at jeg ble flinkere til å stille relevante oppfølgingsspørsmål på det informantene fortalte og at informantene fikk lengre tenkepauser ved behov.

Intervjuene ble gjennomført i en periode mellom 17.09.22 – 07.11.22. Under intervjuene valgte jeg å bruke en diktafon, og tok ikke notater underveis. Ved å bruke diktafon fikk jeg mye innsamlet data gjennom talespråket. Informasjon som kroppsspråk og ansiktsuttrykk blir ikke registrert (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Rett etter intervjuene skrev jeg en utfyllende logg, og skrev et eget avsnitt om hvordan jeg tolket informantens kroppsspråk. På denne måten fikk jeg inn noe data om dette.

Disse loggene har vært tilleggsinformasjon jeg har brukt for å dobbeltsjekke at jeg ikke har feiltolket det informantene har sagt, men det er transkripsjonen fra lydfilene som har vært grunnlaget for analysen. I det følgende skal jeg gjøre rede for transkripsjonsprosessen.

4.3.5 Transkribering

Fortløpende etter intervjuene ble gjennomført, transkriberte jeg intervjuene. Alle lydopptakene var av god kvalitet, og det var sjeldent jeg var usikker på hva som hadde blitt sagt. Intervjuet over zoom hadde tidvis noe dårlig lyd kvalitet grunnet kvaliteten på selve zoomsamtaalen.

Ordet transkribere betyr å fortolke (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205), og i prosessen med å transkribere lydopptak av intervju vil noe informasjon gå tapt. Subtile elementer som kroppsspråk, humor og ironi er vanskelig å oversette til skriftform. Jeg måtte da ta noen valg om hvordan jeg fortolket lydopptaket av intervjuet. Jeg valgte å notere pauser, latter, og ordrett alt som ble sagt. Noen fyllord som uhm, eh, hm ble utelatt fra materialet. Ettersom tema for intervjuene var informantenes egne erfaringer og liv, valgte jeg å transkribere alle intervjuene på bokmål istedenfor dialekt for å øke anonymiseringen (NESH, 2021). For å sikre en så god fortolkning som mulig gikk jeg gjennom alle intervjuene en gang etter at alle var transkribert. Jeg brukte også loggene som ble skrevet rett etter intervjuene, for å se om de kunne vise steder i intervjuene hvor jeg hadde tolket feil. Etter at alle intervjuene var transkribert satt jeg igjen med 102 sider med tekst, og var nå klar for å ta fatt på den tematiske analysen av dette datasettet.

4.5 Tematisk analyse

I mitt prosjekt har jeg gjennomført en reflektiv tematisk analyse, slik den presenteres i Braun & Clarke sin bok «Thematic Analysis: a practical guide» (2022). Analysen gjennomføres i seks faser. I reflektiv tematisk analyse må forskeren reflektere over og argumentere for de valgene som blir gjort i løpet av analyseprosessen. Selv om prosessen presenteres i seks faser, påpeker Braun & Clarke (2022, s. 36) at det ikke er en lineær prosess, men at man ofte må gå tilbake til tidligere stadier, gjøre ting på nytt eller på nye måter. De argumenterer for at dette er en viktig del av prosessen, og at det er en styrke heller enn svakhet å gjøre det.

Dette var noe jeg erfarte selv, og har måttet gå frem og tilbake til mellom faser flere ganger. Jeg vil allikevel presentere min prosess lineært, for at det skal

være enklere for leseren å følge. De ulike fasene er oversatt fra engelsk (Braun & Clarke, 2022, s. 35):

1. Bli kjent med datasettet – familiarise yourself with the dataset
2. Koding - coding
3. Lage foreløpige temaer – generating initial themes
4. Utvikle og revidere temaer - developing and reviewing themes
5. Raffinere, definere og navngi temaer – refining, defining and naming themes
6. Skrive rapporten – writing up

I det følgende vil jeg greie ut om hver fase, hvordan jeg gikk frem og hvilke valg jeg tok. Ettersom dette er første gang jeg har gjennomført tematisk analyse, er det anbefalt å få veiledning i hver av fasene (Braun & Clarke, 2022, s. 273). Dette har blitt gjort med flere kodemøter med veileder, hvor målet ikke var at veileder var enig med analysen, men at den ble gjort på en transparent måte med en analyse med god kvalitet.

4.5.1 Bli kjent med datasettet

Fase 1 handler om å bli kjent med datasettet gjennom å lese gjennom materialet, reflektere og notere over innholdet. Det handler også om å endre fokuset fra å se på datasettet som mer enn informasjon, men som data, ved å lese dataene nøye og samtidig ha en viss avstand, slik at man kan se på dataene med et kritisk og analytisk blikk (Braun & Clarke, 2022, s. 43). På mange måter begynte den analytiske prosessen allerede etter hvert intervju, gjennom loggskrivning og når jeg transkriberte intervjuene.


For å bli bedre kjent med datasettet leste jeg gjennom transkripsjonene samtidig som jeg hørte på lydfilene. Jeg noterte ned ting underveis som jeg la merke til og forslag til koder av dataene. Jeg opplevde at det tok tid å klare å se på datasettet som data, fra den avstanden Braun & Clarke (2022, s. 43) snakker om. Det var ikke før et stykke ut i neste fase, gjennom kodingen, at jeg opplevde at jeg klarte å se på materialet både med en nærhet og med det kritiske blikket som er nødvendig for analyseprosessen. Dette tror jeg handler om at informantene forteller om egne livserfaringer, og ofte om perioder i livet som var utfordrende for dem. Dette vekket følelser i meg som hørte på, og et

ønske om å fremskrive deres opplevelser og de kampene de har måttet ta. Kodemøter med veileder var viktige i denne prosessen, i forhold til å diskutere hvordan jeg skulle se på datasettet som data, og ikke lete etter de svarene jeg hadde lyst til å finne. Etter denne prosessen gikk jeg videre til å kode datasettet.

4.5.2 Koding

Å kode er en systematisk prosess for å utforske meningsinnholdet i datasettet. Dette gjøres gjennom å finne utdrag fra datasettet som viser en interessant idé, mening eller konsept som kan bidra til å svare på problemstillingen. Disse utdragene får navn, eller koder. Hver kode kan inneholde et eller flere utdrag, og hver kode skal representere en mening i datasettet. Gjennom denne prosessen er det mye i datasettet som ikke blir tatt med, ettersom det ikke blir sett på som relevant i forhold til problemstillingen (Braun & Clarke, 2022, s. 53). Prosessen med å kode er noe jeg i utgangspunktet så på som enkelt, men viste seg å være en omfattende prosess som tok lenger tid enn jeg hadde planlagt. Kodemøter med veileder underveis var med på å gi meg en rettesnor om at det var det innholdet i datasettet som svarte på problemstillingen, som skulle kodes.

I frykt for å tolke dataene for mye kodet jeg hele datasettet ved å bruke semantiske koder. Semantiske koder vil forklare meningsinnholdet i utdraget uten at forskeren i stor grad av fortolker utdragene. Ofte vil navn på disse kodene være tett opp til tekstutdragene (Braun & Clarke, 2022, s. 57). Jeg endte opp med 109 koder. Under er et utdrag av disse kodene.

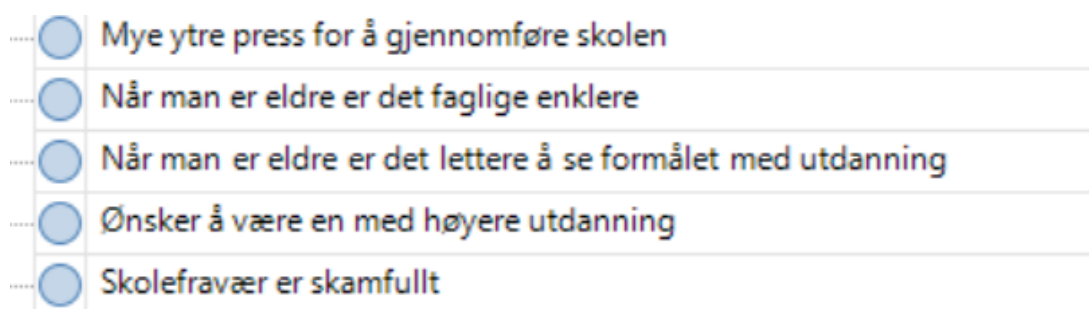


●	Fag man fikk til var helt greit
●	Familie prøvde å få meg på skolen om morgenen
●	Fikk beskjed om at livet blir tøft hvis du ikke fullfører
●	Fikk god veiledning
●	Fikk gode karakterer på voksenopplæringen

Figur 4.1: Utdrag fra første kodebok

Jeg opplevde at det var utfordrende å lage meningsfulle temaer basert på disse kodene, og valgte å kode på nytt ved å fokusere på å lage latente koder. Latente koder er en mer fortolkende kodeprosess, og navn på kodene vil i større grad inneholde forskerens egne fortolkninger av utdragenes meningsinnhold (Braun & Clarke, 2022, s. 58). Dette gjorde jeg for å se om det dukket opp nye meningsfortolkninger i datasettet som jeg kunne ha oversett i første kodeprosess. I denne omgangen endte jeg med 40 koder.

Som regel vil koder befinne seg på en skala mellom semantiske og latente koder (Braun & Clarke, 2022, s. 58). Øvelsene med å kode materialet med to ulike fokus gjorde at jeg fikk utforsket datasettet fra ulike sider. Det var også nyttig når det gjelder å se på materialet med et analytisk blikk – hva meningsinnholdet i materialet faktisk var. Med utgangspunkt i disse kodet jeg datasettet en tredje gang. Denne gangen lot jeg kodene befinne seg på en skala mellom semantisk og latent ut ifra det jeg opplevde som mest relevant og meningsfullt for de enkelte utdragene. Etter denne prosessen stod jeg igjen med 79 koder. Noen av kodene var like som fra tidligere runder, mens andre var helt nye. Under er et utdrag av disse kodene, som viser at koder som befinner seg på skalaen mellom semantisk og latent. Koden «Når man er eldre er det faglige enklere» er en semantisk kode som er tett opp til hva informantene selv har sagt. Koden «Skolefravær er skamfullt» lener seg mer mot latent. Ingen av informantene har sagt dette ordrett, men er min fortolkning av utdragene av meningsinnholdet.



.....	●	Mye ytre press for å gjennomføre skolen
.....	●	Når man er eldre er det faglige enklere
.....	●	Når man er eldre er det lettere å se formålet med utdanning
.....	●	Ønsker å være en med høyere utdanning
.....	●	Skolefravær er skamfullt

Figur 4.2: Utdrag fra tredje kodebok

Det er ulikt hvor mange referanser hver kode har, noen få koder inneholder kun en referanse fra ett intervju, mens andre har hatt opp mot elleve koder fra alle

intervjuene. Jeg har brukt programmet Nvivo i kodeprosessen. Dette gjorde jeg for å enkelt ha oversikt over kodene og for å kunne gå tilbake og sjekke at utdrag fra intervjuene ikke ble tatt ut av konteksten de ble sagt i. Videre i prosessen, når tema har blitt laget, har jeg brukt Word.

Jeg måtte gå tilbake til denne fasen flere ganger, og det var tidvis en frustrerende prosess, spesielt i et tidsbegrenset prosjekt som en masteroppgave er. I ettertid ser jeg allikevel formålet med å ha brukt mye tid på dette. Det å videreutvikle koder i en prosess på denne måten sees på som en styrke og god praksis i refleksiv tematisk analyse. Det bidrar til en økt innsikt og dybde i kodene gjennom å engasjere seg analytisk i materialet over tid. Det bidrar også til å nå målet om tematisk analyse, nemlig å se meningsfortetning i materialet, eller mønstre av meninger innad i datasettet (Braun & Clarke, 2022, s. 55).

4.5.3 Lage foreløpig temaer

Et tema i refleksiv tematisk analyse er ikke ment å være en oppsummering av hva datasettet sier om et emne, men en samling av koder som representerer en delt idé. I fase 3 begynner man prosessen med å finne temaer ut ifra de kodene man har laget. Her er det viktig å ha et åpent sinn, og ha en forståelse for at de første temaene som lages ofte ikke blir de endelige temaene man lander på. Det er mange metoder som kan brukes for dette, og det er opp til hver enkelt forsker å finne den metoden som fungerer best for seg. Det anbefales å ha mellom 2 og 6 temaer, med maksimalt tre nivåer av undertemaer (Braun & Clarke, 2022, s. 77). I fase tre begynte jeg prosessen med å lage foreløpige temaer av kodene.

For å begynne denne prosessen hadde jeg alle kodenavnene utskrevet på ark og begynte å lage tankekart med mulige temaer og koder som jeg trodde kunne passe inn under disse. Disse tankekartene var mer og mindre oversiktlige, og mange koder passet inn i flere ulike temaer. Noen koder passet ikke inn i noen av temaene, men jeg forkastet ingen koder i denne fasen. Videre lagde jeg et skjema med foreløpige temaer og koder som jeg tenkte kunne passe inn i hvert enkelt tema. Etter at jeg hadde tentative temaer, samlet jeg alle kodene og referansene som passet inn i ulike word-dokument og skrev ut disse. Slik hadde

jeg ett dokument for hvert tentative tema, slik at jeg i fase fire var klar for å videreutvikle og revidere temaene.

4.5.4 Utvikle og revidere temaer

Frem til denne fasen har temaene i utgangspunktet blitt utviklet på bakgrunn av kodene. I fase 4 skal man ta utgangspunkt i de tentative temaene, og ved å bruke referansene fra kodene skal temaene evalueres og re-evalueres (Braun & Clarke, 2022, s. 97). På bakgrunn av utskrift av alle referansene innad i de tentative temaene, ble noe endret på og noe ble holdt som det var. Noen koder var en del av flere temaer, men ble i denne fasen plassert i kun ett tema. Basert på disse laget jeg flere tankekart, og videreutviklet temaene.

4.5.5 Ferdigstille og navngi tema

I denne fasen handlet det om å ferdigstille temaene. Det vil i denne fasen være viktig å se hvordan strukturen på analysen er, og for å teste kvaliteten på temaene er det lurt å skrive et sammendrag av hvert tema (Braun & Clarke, 2022, s. 108). Etter at jeg hadde gjort dette (vedlegg 5), hadde jeg et kodemøte med veileder for å diskutere om det jeg hadde var temaer som presenterte en delt idé, og ikke en oppsummering av hva datasettet sa om en ting. Det er ikke nødvendig at alle kodene blir med i noen temaer, men ble ikke sett vekk i fra før i denne fasen (Braun & Clarke, 2022, s. 88). 63 av de 79 kodene ble med i temaene. I noen temaer var det ulike ideer om samme tema, som for eksempel temaet om «veiledning og tilrettelegging». Her fikk temaet etter hvert to undertemaer, slik det presenteres i kapittel 5.

Det kan være greit å påpeke at jeg måtte tilbake til fase 3, 4 og 5 flere ganger, og tydeliggjør hvordan analyseprosessen ikke er lineær. Dette viser seg gjeldende dersom man sammenligner vedlegg 5 – tentative temaer og sammendrag, og de endelige temaene oppgaven presenterer i funnkapittelet. I vedlegg 5 presenteres syv overordnede temaer, men det endelige funnkapittelet har fem temaer. De samme kodene er fortsatt med, men temaene er noe endret og videreutviklet siden da, da i hovedsak gjennom å videreutvikle analysen og identifisere undertemaer. I endelig resultat presenteres fem overordnede temaer, hvor fire av de har to eller flere undertemaer. Navn på kodene ble også utviklet senere i prosessen, selv om noen av navnene er det samme som i

vedlegg 5. Noen av endringene fant også sted i fase 6, når funnkapittelet skulle skrives, hvor jeg måtte gå tilbake til fase 4 og 5 igjen.

4.5.6 Skrive rapporten

I tematisk analyse er skriveprosessen en del av den analytiske prosessen, og temaer kan endre seg helt til studien er ferdig (Braun & Clarke, 2022, s. 118). Dette har også vært gjeldende i denne studien, og små revideringer av funnkapittelet har funnet sted frem til studien ble ferdigstilt. Analysen er presentert ved hjelp av utdrag fra datasettet og mine analytiske beskrivelser, slik det er anbefalt av Braun og Clarke (2022, s. 131). Utdragene som er brukt har blitt sjekket opp mot det originale datasettet, for å dobbeltsjekke at meningsinnholdet ikke har blitt feiltolket eller tatt ut av sammenheng. Noen få utdrag er redigert noe, for å øke leservennligheten.

4.6 Kvalitetssikring

For å kunne vurdere studiens kvalitet, er det viktig å kritisk vurdere om studien ser på det som er studiens intensjon, om funnene har overføringsverdi og om dataene jeg har samlet inn har troverdighet (Jacobsen, 2022, s. 239). For å gjøre dette skal jeg greie ut om studiens indre og ytre gyldighet samt dens pålitelighet. I likhet med Postholm & Jacobsen (2018, s. 223) har jeg valgt disse begrepene fremfor validitet og reliabilitet ettersom de sistnevnte tradisjonelt sett brukes i kvantitativ forskning, og fordi oppgavens kvalitet ikke vurderes ut ifra et positivistisk kunnskapssyn (Jacobsen, 2022, s. 239).

4.6.1 Indre gyldighet

Indre gyldighet handler om hvordan funn fra studien er presentert på en sann eller riktig måte (Jacobsen, 2022, s. 240). I studien er det brukt semistrukturerte intervju for å innhente data. Intervjueffekten kan ha påvirket dataene som ble innhentet. Dette vil si at jeg som intervjuer kan ha en effekt på informanten i selve intervjusituasjonen, og derfor på dataene som samles inn (Jacobsen, 2022, 241). Dette ble tatt hensyn til både før, under og etter gjennomførelse av intervju, ved å legge til rette for at informantene fikk velge plass, gjøre intervjusituasjonen komfortable ift. plassering av stoler og tilbud av vann og kaffe. Det kan tenkes at situasjonene i seg selv, hvor informantene er bevisst at

det de forteller blir tatt opp på lyd, kan ha påvirket måten de har fremstilt egne erfaringer (Jacobsen, 2022, s. 242). Samtidig opplever jeg at datasettet viser at det har kommet frem nyanserte erfaringer, og at ikke informantene har ønsket å vise seg i et «godt lys», men forteller om oppturer og nedturer på en åpen måte. Det kan tenkes at dette har med å gjøre at temaet for intervjuet har vært hendelser som ligger noe tilbake i tid.

Jeg opplevde selv at jeg ble mer trygg på rollen som intervjuer for hvert intervju, noe som kan ha utgjort en forskjell i dataen som ble innhentet i de første intervjuene og de senere intervjuene. Samtidig har min forståelse av temaet i studien videreutviklet seg i perioden data ble innsamlet, ved at jeg snakket med informantene om deres erfaringer, og da dannet ny forforståelse (Gadamer, 2012, s. 9). Her ble intervjuguiden svært nyttig, slik at jeg forsikret meg om at hvert intervju gikk innom de samme temaene. Et intervju ble gjennomført på zoom, med noe tekniske utfordringer underveis. For at flyten i samtalen ikke skulle påvirkes i for stor grad, var jeg oppmerksom på å snakke ekstra tydelig, og la informanten få lange nok pauser når de skulle svare på spørsmålene. Videre har overgangen fra lydfil til transkribert tekst trolig medført at noe av meningsinnholdet i intervjuet er mistet (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 204-205). Jeg gikk gjennom transkripsjonene flere ganger, samt brukte logg som var skrevet etter hvert intervju, for å øke sannsynligheten for at transkriberingen var så tro mot det informantene mente som mulig.

Studien har ikke ønsket å undersøke de faktiske hendelsene som blir fortalt, men har ønsket å svare på hvilke erfaringer elever med frafall og fravær har hatt. Ettersom informantene forteller om egne erfaringer, blir dette en direkte nærhet til det de forteller, noe som øker tiltroen til det som blir fortalt. Videre har utvalget ulikheter i kjønn, alder og erfaringer, noe som er med på å styrke den indre gyldigheten (Jacobsen, 2022, s. 241-242).

4.6.2 Pålitelighet

En kvalitativ studie vil i større grad enn kvantitative studier påvirkes av forskerens subjektivitet, noe som også sees på som en styrke i tematisk analyse (Braun & Clarke, 2022, s. 6; Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). For å øke studiens pålitelighet vil det derfor være viktig at jeg reflekterer over

påvirkningen jeg har på studien. I tillegg har jeg ønske å være transparent om hvordan studien er gjennomført, slik at det er mulig for andre å reflektere over valgene jeg har gjort (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 224). For å øke påliteligheten har jeg i dette kapitlet greid ut om min forforståelse og kunnskapssyn, samt prosessen med innsamling av data og gjennomførelse av analysen. Samtidig har jeg tatt valg som å ikke legge vel hele transkriberingen og tatt vekk noen opplysninger som kan medføre at informantene identifiseres, for å ta hensyn til personvernet (NESH, 2021).

Jeg har brukt mye tid på å gå tilbake til de ulike fasene i analyseprosessen, for å sjekke at koder og temaer har godt nok grunnlag i datamaterialet og ikke er blitt farget av min subjektivitet uten grunnlag i datasettet. Jeg har lest gjennom transkripsjoner flere ganger mens jeg har hørt på lydopptak, samt sjekket utdrag brukt i resultatkapittel opp mot datasettet. Jeg har dermed forsøkt å gjøre det jeg kan for at analysen ikke skal bli unøyaktig og påvirke mine funn (Jacobsen, 2022, s. 255).

4.6.3 Ytre gyldighet (overførbarhet)

Ytre gyldighet handler om i hvilken grad funn og konklusjoner fra studien kan generaliseres til flere enn det utvalget studien har undersøkt, og kan også kalles overførbarhet (Jacobsen, 2022, s. 255). For at denne studiens ytre gyldighet skal styrkes, har jeg skrevet frem prosessen til prosjektet (Postholm & Jacobsen, 2018, s. 238). Dette har jeg gjort ved å beskrive datainnsamling og analyseprosessen i dette kapitlet, samt greid ut om det teoretiske rammeverket i kapittel 3. Studien er forankret i en internasjonal og videre nasjonal kontekst (kapittel 1 og 2). Ettersom utvalget i studien består av intervju av fem personer, vil ikke studien oppnå en metning. Det vil si at jeg ikke har funnet ut alt om temaet, og funnene er derfor ikke representativt for alle med fravær eller frafall fra videregående opplæring (Jacobsen, 2022, s. 255).. Samtidig viker ikke funnene i stor grad fra tidligere forskning, noe som er med å styrke overførbarheten (Jacobsen, 2022, s. 255). Dette er heller ikke målet med en kvalitativ studie som dette, men den ytre gyldigheten økes når den knyttes til tidligere forskning, teorier og i en større sammenheng (Jacobsen, 2022, s 258).

Kapittel 5: Resultatkapittel

I dette kapittelet presenteres resultatene fra analysen. Informantene har ulike bakgrunner og erfaringer. Alle utenom en faller innenfor fraværstatistikken. Felles for alle er at de har oppnådd vitnemål fra videregående opplæring, selv om det varierer når og hvordan de oppnådde denne. Alle studerer nå på universitet eller høyskole, enten deltid eller fulltid. Analysen har resultert i 5 hovedtemaer: 1) Sosial tilknytning i hjem og skole 2) Veiledning og tilrettelegging 3) Selvfølelse og identitet 4) Samfunnets forventninger 5) Alder og modenhet. Bortsett fra tema 4) Samfunnets forventninger, er hvert hovedtema delt inn i undertema for at de ulike nyansene innenfor hvert tema skal tydeliggjøres. Funn fra analysen eksemplifiseres med utdrag fra datamaterialet. Navn på informantene som er brukt i disse er fiktive.

5.1 Sosial tilknytning

Dette temaet handler om hvordan opplevelsen av sosial trygghet i hjem og skole var en viktig faktor for hvordan informantene mestret videregående opplæring, og hvilke valg de tok. Det er forskjell på hvilke erfaringer informantene har, og hvordan de reflekterer over dette i voksen alder, men funn fra analysen viser et behov for forutsigbarhet, trygge rammer og stabilitet. Temaet er delt inn i tre undertemaer; sosiale brudd, sosial utrygghet og sosial trygghet.

5.1.1 Sosiale brudd

Funn fra analysen viser at informantene opplevde det som vil kalles sosiale brudd, og at dette kan ha påvirket fravær og frafall i videregående opplæring, selv når bruddet skjedde før informantene gikk på videregående. Her betyr sosiale brudd endring i familiekonstellasjon, flytting eller endring i skolemiljøet.

Funnet viser at dersom barn og unge flytter i skolealder, vil dette kunne påvirke hvordan de opplevde skolehverdagen negativt. Noen informanter måtte bytte skole midt i skoleåret, noen opplevde at familien flyttet etter en skilsmisse, noen kunne ikke bo hjemme i perioder grunnet vanskelige familieforhold og en deltaker flyttet i kollektiv for å gå på en videregående langt unna hjemstedet.

Men så ble jo mine foreldre skilt når jeg var 12, og da flyttet vi, min far bodde igjen da. (...) min far som har alltid vært veldig tilgjengelig i oppveksten og veldig aktiv, at han nå bodde 5 timer unna og vi så han kanskje en gang i måneden. Det har nok kanskje hatt litt å si det og. At hvis jeg hadde hatt mer stabilt sånn familieforhold og oppfølging fra begge to, ikke bare på telefon. Det kan godt være at det hadde hjulpet og. Det, det har jeg ikke tenkt så mye på. (Espen, 35 år)

I utdraget fra Espen reflekterer han over hvordan foreldrenes skilsmisse og det at han flyttet med moren 5 timer unna faren, kan ha påvirket hans skoleløp i videregående i større grad enn han tidligere har tenkt over. Utdraget viser at selv om dette ikke er noe han så på som problematisk i forhold til egen skolehverdag, førte dette sosiale bruddet til mindre sosial trygghet enn tidligere. Resultatene viser også at det å bytte eller å flytte skole har krevd at informantene har måttet bli kjent med nye mennesker og skolekultur.

Da begynte jeg på skole her, jeg flyttet hit når jeg var 15-16, og da bodde jeg sammen med noen andre og jeg syntes ikke det var så gøy. Så det førte til, egentlig til masse fravær første året. Og så droppet jeg ut etter tre måneder eller noe sånt (...) Ja, så det var helt forferdelig. Ja hvor, hvor var foreldrene liksom. (Stian, 30 år)

Funnene viser at det å flytte i kollektiv når videregående startet kunne være utfordrende og gjøre at overgangen til ny skole ble vanskelig. Utdraget illustrerer også hvordan behovet for trygge familierammer fortsatt er viktig når man begynner på videregående, og at brudd i sosiale miljø i form av både ny skole, nye romkamerater og nytt skolemiljø var medvirkende til høyt skolefravær og førte til at informanten droppet ut av skoleåret. Funnene viser også at å oppleve brudd i form av nytt skolemiljø, vil kunne oppleves stressende.

Men jeg har hatt, tydeligvis en traumatisk barndom (...) Så når jeg da måtte skifte skole på ungdomsskolen og så skulle begynne på videregående så var det bare to for store ting som skjedde på rad til at jeg klarte det helt. (Olivia, 29 år)

Dersom det allerede er utfordringer i ens liv, kan det være ekstra stressende å bytte skole, slik Olivia forteller. Utdraget viser hvordan det å flytte og å bytte

skole var brudd i sosiale miljø som påførte stress, og hvordan dette kan være ekstra utfordrende å tilpasse seg et nytt og annerledes skolemiljø dersom det er andre ting i ens liv som er vanskelig. Funnene viser hvordan ulike former for sosiale brudd medvirket i informantenes evne til å møte opp på skolen og å fullføre skoleløpet.

5.1.2 Sosial utrygghet

Funnet sosial utrygghet viser at det ikke trenger å skje et brudd i sosiale settinger for at de sosiale arenaene oppleves utrygge. Dette kunne også påvirke mestring av skolehverdagen, og hvordan dette økte risikoen både for høyt skolefravær og å falle fra videregående opplæring.

Et resultat viser at i noen tilfeller ville vanskelige familieforhold påvirke i så stor grad at informantene ikke klarte å møte opp på skolen. Det kommer frem at når forhold til nærmeste familie var svært konfliktfylte eller problematisk, påvirket dette informantenes evne til å prestere på skolen i stor grad. I perioder har informantene hatt minimal kontakt med en eller flere foreldre. Noen ganger kan traumer påført av familie føre til helseutfordringer, og at det på tross av mange igangsatte tiltak fra skolen og støttesystemer, har vært svært utfordrende å gjennomføre et ordinært skoleløp. Skolen som system trekkes frem som noe som var utilstrekkelig for å møte de behovene deltakerne hadde i denne perioden. Et ustabil hjemmemiljø kunne føre til at eleven ikke hadde de rammene de trengte for å håndtere skolen og puberteten. Dette blir beskrevet slik:

Det som er eneste måten jeg kunne fullført, og det er jo som jeg sa i begynnelsen, det er noen problemer fra heimen sant. Og det har nok vært og satt sine spor. (...) Ja ja, jeg tror ikke jeg tålte helt puberteten, for jeg ble, og kombinert med litt problemer hjemme så ble det jo helt galematias. (Stian, 30 år)

Utdraget fra Stian illustrerer hvordan det er vanskelig å se hva som kunne vært annerledes i forhold til egen videregående opplæring fordi disse familieforholdene påvirket i så stor grad. Funnet viser at sosial utrygghet i forhold til familie hadde mye å si for informantenes opplevelse av egen

ungdomstid, og at de selv uttaler at på bakgrunn av dette erfarte store utfordringer både i og utenfor videregående skole.

Funnet sosial utrygghet handler også om det å ikke føle en tilknytning til det sosiale miljøet på skolen, og at både fravær av venner eller opplevelsen av å bli holdt utenfor det sosiale miljøet av andre elever skapte utrygghet. Denne utryggheten senket terskelen for å holde seg hjemme.

Men så ble jeg sånn frøset ut på et eller annet tidspunkt, ja nei de likte ikke henge med meg liksom så jeg ble ikke invitert med på ting. (...) det var ikke et sånt sted jeg tenkte: ah yes, jeg har ikke lyst å gå på skolen i dag, men jeg har lyst å gå allikevel for da kan jeg prate med vennene mine. Det var liksom ikke en tanke som eksisterte i det hele tatt, det var bare; jeg har ikke lyst å gå for det er kjedelig, det er vanskelig og jeg har ingen venner der. (Sam, 43 år)

Så jeg var aldri, aldri veldig sosialt utstøtt. Men jeg klarte å utstøte meg selv ganske mye, og å ikke klare å dukke opp. Og når det først var fritid og sånt så kunne jeg fort løpe ut og stå alene og ta en røyk for eksempel for å bare ha et hjørne for meg selv. (Olivia, 29 år)

Utdragene viser til at dersom informantene opplevde at de ikke hadde venner eller trygge personer å være med eller gå til på skolen, kunne dette føre til høyere fravær. Som utdraget fra Sam illustrerer, var fravær av venner på skolen enda en ting som gjorde at han ikke så meningen med å gå på skolen, spesielt siden andre ting på skolen heller ikke var noe han syntes var kjekt. På samme tid kunne høyt fravær føre til mindre trygghet i det sosiale på skolen. Funnet viser altså at disse to faktorene; fravær og utrygg tilknytning til skolemiljøet, påvirket hverandre og kunne øke i takt. Funnene viser også at informantene hadde venner og trygge sosiale baser, men at disse ofte var på arenaer utenfor skolen.

5.1.3 Sosial trygghet

Funnet sosial trygghet handler både om hvordan skolehverdagen og oppmøte på skolen ble høyere selv når informantene bare hadde få venner på skolen. Funnet viser også hvordan faste rammer hjemmefra kunne påvirke oppmøte på skolen til en viss grad.

Når familiemedlemmer brukte mye tid på å skape rammer for å hjelpe informantene med å mestre skole, som å vekke dem om morgenen eller hjelpe med lekser hjemme var dette var til hjelp i noe grad, spesielt for å komme seg på skolen. Et eksempel er utdraget fra Stian (30 år), som i perioder bodde hos sine besteforeldre: «For de vekte meg hver dag (...) Også smurte niste til meg og kastet meg ut døren. Og da var det liksom, da var det ikke noe valg.»

Informantene uttrykker at de i den perioden ikke satte nok pris på dette, samtidig som de i dag uttrykker en takknemlighet ovenfor disse familiemedlemmene. Funnet viser at når det var faste rammer, skapte dette sosiale trygghet, hvor det var mindre rom for å vurdere om man skulle på skolen eller ikke. Dette førte til et høyere oppmøte på skolen, selv om det i noen tilfeller ikke varte så lenge. Trygghet i nær familie viste seg også å påvirke informantenes vilje til å fortsette på skolen, selv i perioder med høyt fravær eller lite måloppnåelse i form av beståtte fag.

«Og heldigvis har jeg en mor som er like 0 til 100 som det jeg er, så jeg ble jo veldig godt tatt vare på av min mor, som klarte å sette hun på plass» (Olivia, 29 år). Utdraget fra Olivia illustrerer hvordan hun opplevde at moren kjempet hennes sak i møte med skolesystemet. Når informantene var trygge på at noen av de nærmeste var på «deres side», viser funnene at ønsket om og viljen til å fullføre skolen var høyere.

Funnet sosial trygghet viser også at opplevelsen av trygghet i klassemiljøet kunne ha noe å si for generell trivsel, og ønsket om å være på skolen. Denne tryggheten førte til mer oppmøte på skolen, men førte ikke alltid til høyere innsats i fagene.

Jada, det var ikke noe problem å være blant de, skulle jeg til å si, som som var lik for deg, for da var du ikke alene i klassen da med å være pøbel og som sagt en klovn (...) Klassemiljøet hadde ingenting med at jeg ikke kom meg på skolen å gjøre. Det var faktisk noe som gjorde at jeg kom på skolen. (Henrik, 29 år)

Et klassemiljø som opplevdes som trygt, kunne bidra til mer oppmøte på skolen. Samtidig er det et eksempel på hvordan klassemiljøet er, kunne påvirke hva tiden på skolen ble brukt på. Funnet viser allikevel at sosial trygghet i

klasserommet var svært viktig for om informantene kom seg på skolen eller ikke, og om de prøvde å fullføre skoleløpet.

Funnet viser også at trygghet i klassemiljøet ikke trengte å handle om å være trygg på alle, men at informantene visste at det var noen trygge personer å gå til når de møtte opp på skolen.

Det var veldig viktig for meg å komme, jeg hadde aldri kommet meg på skolen hadde jeg ikke visst at jeg kan gå inn døren, gå rett til en venninne av meg og bli der. Et sånt trygt hjørne på en måte. (Olivia, 29 år)

Sosial trygghet på skolen handler altså ikke bare om hele klassemiljøet, men hvordan en eller to venner på skolen man stoler på kunne ha stor innvirkning på om informantene både ønsket og mestret å komme på skolen.

5.2 Veiledning og tilrettelegging

Dette temaet handler om hvorvidt den veiledningen og tilretteleggingen informantene fikk fra skolen og systemet var til hjelp når det kom til deres skolefravær og evne til å fullføre videregående opplæring. Alle informantene har opplevd at skolen har forsøkt å tilrettelegge for dem, og i noen tilfeller har støttesystemene rundt vært involvert. Noen opplever at de har fått mye hjelp, og andre opplever at de har fått lite hjelp. Sentralt i temaet er at dersom veiledningen og tilretteleggingen skal være hensiktsmessig, må de som får hjelp ha en opplevelse å bli sett og hørt, og en mulighet til å påvirke hvilke tiltak som igangsettes. Temaet har to undertemaer; god veiledning og tilrettelegging, og mangelfull veiledning og tilrettelegging.

5.2.1 God tilrettelegging og veiledning

Dette undertemaet handler om hva som har vært god tilrettelegging og veiledning. I funn fra analysen kommer det frem at i de tilfellene informantene opplevde at de ble sett og hørt av den som veiledet de, skapte dette tillit og forutsetninger for veiledning som fungerte. Både måten tiltak igangsettes og hvilke tiltak som settes i gang har stor betydning for hvordan informantene har

følt at dette har vært til hjelp. Funnet viser at en av de viktigste faktorene for god tilrettelegging, er at informantene opplevde å bli forstått, sett og hørt.

Men grunnen til at jeg gikk mekanisk var egentlig at jeg fikk beskjed fra en lærer, en spesialpedagog (...) Når du blir kastet ut av ungdomsskolen. Ja, jeg sluttet ikke, det sa jeg vel i grunn ikke. Jeg ble faktisk kastet ut. Så ble jeg da i kontakt med spesialpedagog i den forstand at jeg måtte jo enda ha den læren ikke sant. Så veiledningen ifra den personen der mener jeg da har vært såpass bra at hun i hvert fall fikk meg inn på det valget. At du passer mer til praktiske ting enn du gjør på teoretiske ting. (Henrik, 29 år)

Henrik hadde en spesialpedagog som veiledet han til å velge en praktisk rettet linje på videregående opplæring. I dette eksempelet fikk han klare råd fra spesialpedagogen ut ifra hvem han var, og styrkene han hadde. Funn fra analysen viser at opplevelsen av å bli hørt ikke bare handlet om å bli spurt hva man selv ville, men at veilederen så hvem du var som person. Det viste også at tydelige tilbakemeldinger var viktig, og fungerte dersom det var tillitt til veileder.

I samfunnskunnskap, det var jo et fag jeg likte veldig godt, men der var det en lærer som, hva skal jeg si. Altså hun var, hun var jo for så vidt bevisst på at jeg hadde fravær, det var jo alle, det var jo ikke så vanskelig å se. Men hun var flink å inkludere meg selv om jeg ikke var så mye med. Og hun var liksom interessert i å ha meg med i gruppen og jeg følte jeg passet inn der da, selv om jeg ikke var der så ofte. (Espen, 35 år)

Informantenes positive opplevelser med lærere og andre veiledere begrunnes i stor grad med hvordan de ble møtt i hverdagen. Når de opplevde da at de var velkomne i klasserommet og at det var positivt for fellesskapet at de var til stede i timene, selv om de hadde høyt fravær, kunne dette føre til høyere tilstedeværelse og større motivasjon for det faglige.

God tilrettelegging og veiledning handlet også om å tilrettelegge faglige oppgaver på en slik måte at det var mulig å gjennomføre disse. Dette handlet om å få gjøre deler av arbeidet hjemme, i mindre grupper eller tilpasse hvordan en oppgave kunne løses.

Når jeg hadde problemer med å skrive særemnet mitt så endte jeg opp med å kunne få lov å presentere det muntlig liksom og hadde jeg ikke gjort det så er jeg ikke sikker på om jeg hadde klart å fullføre liksom.
(Sam, 43 år)

Dette viser viktigheten av tilrettelegging ved behov slik at informantene evnet å fullføre skoleoppgaver og ikke mistet muligheten til å få vurdering i fag. Dersom informantene opplevde at de fikk tilpasset oppgaver, ble også gjennomføringsevnen bedre, og de fikk ofte gode resultater på vurdering i disse fagene.

Funnene viser at det var viktig at informantene visste hva de hadde å forholde seg til når det kom til eget skolefravær. Å få tydelige tilbakemeldinger om hva som krevdes for å bestå et fag, hvor mange oppgaver de måtte gjøre eller hvordan de lå an i forhold til mulighet for vurdering i enkeltfag. Samtidig viser resultatene at hvilket forhold de hadde til lærere og andre hadde betydning, og at dersom man hadde respekt for den som veileder, hadde disse tilbakemeldingene større betydning for informantene.

Men, da kom jeg inn og skulle ha intervju, og det første han gjorde var egentlig å bla opp boken for å si; se på fraværet; er du stolt av det her? (...) Så etter et veldig kort intervju, skulle jeg til å si, så sa han vel egentlig bare ferdig; fiks de tallene som står her, og gi meg en forbedret, skulle jeg til å si, utgave av de type papirene du presenterer. Så jeg bare; okei, greit da. Så etter det halve året der så gjorde jeg jo det. (Henrik, 29 år)

Her illustreres hvordan informanten fikk svært tydelig beskjed fra intervjueren om at han hadde for høyt fravær. Dette bidro til at han fikk en vekker og forstod alvorret, og etter dette klarte han å ta tak i sitt eget skolefravær. Det viste seg å være viktig at det var nettopp denne intervjueren som sa så tydelig ifra, ettersom dette var en han så opp til og respekterte. Funnene viser at hvordan informantene oppfattet de som skulle veilede eller legge til rette, hadde stor betydning for om den var til hjelp.

5.2.2 Mangelfull tilrettelegging og veiledning

Dette undertemaet handler om mangelfull tilrettelegging og veiledning. Funnene fra analysen viser at tilretteleggingen og veiledningen var mangelfull både når det var for lite av den, og når den ble gjennomført på en dårlig måte. I de tilfellene informantene opplevde å bli oversett, mistenkeliggjort eller misforstått, var hverken veiledning eller tilrettelegging til hjelp. Det kunne i noen tilfeller gjøre situasjonen verre.

Et funn viser at informantene i voksen alder har blitt klar over at de burde fått tilrettelagt på en annen måte og at de skulle fått hjelp fra flere hold både når de gikk på videregående skole og etterpå. To informanter uttrykker disse tankene slik:

Det er ikke sånn at jeg går rundt og er bitter og forbanna liksom på alt som har skjedd i livet mitt, men det er klart at det er et visst nivå av; jeg skulle ønske noen ting var annerledes før. (Sam, 43 år)

Funnet viser hvordan informantene i voksen alder har lært mer om seg selv og sin situasjon, et ønske om at de hadde denne informasjonen tidligere i livet og at systemet ikke har fungert godt nok til å fange opp alle som trenger det.

«Jeg tror kanskje bare jeg kan understreke det at mye av grunnen til at det her har i det hele tatt vært et problem er fordi tilbudet er for dårlig.» Olivia, 29 år.

Funnet viser også hvordan informantene undrer seg over hvordan ting hadde vært, hvis de hadde vært elever på videregående skole i dag, og at ting muligens har endret seg.

Et annet funn viser at når informantene opplevde liten forståelse for fravær fra lærere, kunne dette bidra til lavere motivasjon, mistriivsel og høyere fravær. Det kom frem at dersom de hadde vært vekke fra skolen, kunne læreren være lite villig til å tilrettelegge for at de skulle få utbytte av neste skoletime.

Jeg følte vi var en gjeng, ikke bare meg, men som fikk korte svar, og litt sånn kommentarer om; hvis ikke du har vært her så skjønner du sikkert ikke dette, og litt sånn. Jeg syntes ikke hun var flink i det menneskelige oppi det hele da. (Espen, 35 år)

Dersom informantene ble møtt med lite forståelse og lave forventinger fra lærer, viser funnene at dette bidro til at terskelen for å være vekke fra disse timene var høyere. Eksempelet fra informanten viser hvordan en lærer kunne påvirke hvor velkommen han følte seg i timene, og hvilket faglig utbytte han fikk fra disse timene.

Videre kommer det frem at mangelfull tilrettelegging og veiledning ikke bare handler om fravær av dette. Det var også viktig hvordan den ble gjennomført. Dersom samtaler om fravær ikke opplevdes meningsfullt, hadde det heller ingen positiv effekt på fraværet. Hvis informantene ikke opplevde at de selv var deltakende. For informantene handlet meningsfull veiledning og tilrettelegging ikke bare om hvor mange fag som ble bestått, men i hvilken grad de opplevde å kunne påvirke egen skolehverdag.

Og så begynte lærerne å prøve å tilpasse til meg, og da hadde vi veldig mange skolemøter med alle kontaktlærerne mine. (...) Og det også var jo litt av det som fikk meg til å føle meg veldig utstøtt. Det var jo det at alle bare prata, alla prata over meg. Og ikke til meg om hva jeg kunne tenke meg og hva jeg ville. Det var bare; hvordan kan vi få Olivia til å bestå disse fagene her? Ikke noe om jeg ønsket det, eller hvordan jeg kunne tenkt det eller hva jeg var komfortabel med, det var bare, jeg skulle presses gjennom et nåløye. Og det, det var jo ikke noe vond intensjon fra de. De prøvde jo bare å hjelpe meg. Og få til det beste. Men utførelsen var jo grusom. (Olivia, 29 år)

Utdraget fra informanten viser hvordan hun opplevde møtene med alle sine lærere. Den viser hvordan skolen brukte mye ressurser for å tilrettelegge for at hun skulle klare å bestå fag, men at måten det ble gjort på var svært mangelfull. Funn fra analysen viser at dersom det eneste formålet med tilrettelegging og veiledning var at informantene skulle fullføre et skoleløp, var den mangelfull og kunne bidra til at informantene opplevde mer stress. I noen tilfeller bidro dette til at det ble vanskeligere både å møte opp på skolen og å fullføre skoleløpet.

5.3 Selvfølelse og identitet

Dette temaet handler om hvordan skoleprestasjoner henger sammen med identitet og selvfølelse. Funn fra analysen viser at skolefravær og det å bruke lenger tid på å fullføre videregående opplæring påvirker informantenes selvfølelse negativt. De opplevde mestring på andre arenaer som jobb, venner eller hobbyer, og valgte å prioritere disse foran skole. Den viser også at selvfølelsen har blitt bedre når de opplever mestring i fag eller har funnet metoder for å minske fraværet. Funnene viser også at informantene ser på seg selv som smarte nok til å ha vitnemål, og at de identifiserer seg med en som bør ha høyere utdanning. Dette har påvirket dem til å ta fag enten på voksenopplæring eller som privatist i voksen alder, og begynt på høyere utdanning. Flere informanter har begynt på utdanning på tross av at de har måttet slutte i trygge og godt betalte jobber. Temaet er delt inn i to undertema; selvfølelse og identitet.

5.3.1 Selvfølelsen påvirkes

Dette undertemaet handler om funn som kan tyde på at informantenes selvfølelse henger sammen med i hvilken grad de opplevde skamfølelse og mestring på skolen. Lav grad av mestring på skolen bidro til lav selvfølelse og lite motivasjon til å være på skolen. Når de ikke opplevde mestring i skolesammenheng, var det noen som brukte tiden og energien på aktiviteter og arenaer utenfor skolen.

Når jeg ikke var på skolen så gjorde jeg ikke mye. Da sov jeg eller stod sent opp, så på tv. Og så når ettermiddagen kom så var jeg stort sett opptatt hver dag (...) Følte jeg ble, ja, vet ikke, følte jeg ble veldig respektert for det jeg gjorde privat da. Mens skole var litt sånn, det må du gjøre og, ja. (Espen, 35 år)

Informanten forteller om hvordan han prioriterte jobb, sport og frivillig arbeid i istedenfor å gå på skolen. Her kommer det frem en forskjell i hvordan han opplevde å bli møtt på de ulike arenaene. Skolen var et sted han bare måtte være, mens jobb og sport var arenaer han opplevde å bli møtt med respekt. Funn fra analysen viser at informantene prioriterte aktiviteter som ga økt

selvfølelse og hvor de opplevde mestring. Alle informantene hadde kortere eller lengre perioder hvor de opplevde at skolen var vanskelig og var med på å skape lavere selvfølelse. Høyt fravær opplevdes som skamfullt, og dette bidro til at informantene kom inn i en dårlig sirkel, hvor fraværet økte. Også i ettertid kjente informantene på dette når de snakket om eget fravær.

Så du ble jo utsatt for veldig, ikke nødvendigvis hetsing men det var veldig sånn; hah, du kom for sent i dag og. Som jeg ofte da gjorde. På grunn av høyt fravær. (...) Og det endte jo opp med at jeg fikk en del mer fravær som i dag jeg egentlig er veldig veldig flau over. (...) Ja hvis jeg får lov å kommentere noe; jeg har ikke hatt en dag sykefravær siden jeg begynte på jobben. (Henrik, 29 år)

Funnet illustreres over, og viser ubehaget når medelever og andre påpekte det høye skolefraværet, og tolkes som at dette medførte til skamfølelse hos informantene, og hvordan de så på seg selv. Utdragene over viser hvordan den samme informanten hadde et behov for å fortelle at de ikke hadde fravær fra jobb, noe som viser til funnet om at informantene fortsatt kjente på en skamfølelse til eget fravær, selv når det var lenge siden og at de hadde klart seg bra i jobbsammenheng i ettertid.

Funn fra analysen viser også at det å begynne i ny linje eller begynne på skole på nytt rett etter at man falt fra et skoleår opplevdes skamfullt fordi man da var eldre enn sine medelever.

Og så havner du i et kull som er ett år yngre enn deg. Og det, når man er på barne- og ungdomsskole og videregående, det at; du er født i 91, du er født i 92. Det har så mye å si, folk bryr seg så jævlig mye om det ene året på den alderen (...) Men det er noe som går på stolthet, og den litt angsten da med at; nå sitter jeg her med folk som er yngre enn meg, og det er bare negative årsaker til det. Man føler seg nedtråkkete liksom og kjip om det. (Olivia, 29 år)

Funnet som illustreres over er hvordan det kunne oppleves å måtte gå år på videregående skole om igjen, med andre som var yngre enn det. Det er ikke alderen i seg selv, men det at forskjell i alderen oppfattes som et bevis på at man ikke har klart noe. Funnene indikerer at denne skamfølelsen i forhold til

alder ble noe mindre når informantene var eldre, men at det å ikke ha fullført med vitnemål eller fagbrev fra videregående opplæring påvirket selvfølelsen i voksen alder. Dette gjaldt også selv om informantene hadde jobbet lenge i trygge jobber som betalte godt. Funnene indikerer at selvfølelsen bedret seg når de fullførte videregående opplæring, og dette var uavhengig av når eller hvordan de fullførte opplæringen.

Plutselig var det da gått 13 år og ja. Så har det hele tiden lagt i bakhodet at jeg ikke har fullført videregående (...) Så, og selvfølgelig nå kan jeg studere fordi at jeg har gjort meg ferdig på videregående, men og for min egen del så er det liksom nå et lukket kapittel så bare det i seg selv er veldig befriende syns jeg, ja. (Espen, 35 år)

Som illustrert over viste funnene at selv om det å fullføre videregående opplæring i voksen alder ga flere muligheter, var det også en lettelse å bli ferdig. Funn fra analysen indikerer at den lettelsen kan være på grunn av en skamfølelse som slipper tak når de oppnår studiekompetanse fra videregående opplæring.

5.3.2 Identitet

Dette undertemaet handler om funn som viser at en drivkraft for å fullføre videregående i voksen alder, er informantenes syn på seg selv og hvem de er. De identifiserer seg som smart nok til å ta høyere utdanning, eller at de som ønsker å ha muligheter til å jobbe innenfor et felt som er tuftet på verdier som de identifiserer seg med i større grad enn nåværende arbeidsfelt.

Altså, jeg liker å lære ting, og det er ting jeg syns er interessante å lese om eller høre om eller å finne ut om. (...) Hvis jeg hengte med noen som studerte noe akademisk så følte jeg meg mer hjemme med de enn hvis jeg hengte med folk på den alderen som ikke gjorde det. Så jeg følte liksom at dette er folket mitt. Jeg har lyst å være her, jeg har lyst å studere. (Sam, 43 år)

Funnene viser at informantene ønsker å være en som studerer og ha høyere utdanning. Dette begrunnes med at de opplever seg som smarte nok, som en person som liker å lære nye ting eller med at de føler tilknytning til andre i sitt sosiale nettverk som er studenter eller har høyere utdanning, slik det beskrives

her: «Og en av de tingene som jeg vet har vært viktig for meg gjennomgående hele livet, er jo det at jeg liker å føle seg smart. Jeg liker å få til ting» (Olivia, 29 år). Utdraget fra Sam illustrerer hvordan dette kan stamme fra en opplevelse av tilhørighet og tilknytning til andre som studerer. Utdraget fra Olivia hvordan hun identifiserer seg med en som er smart, og hvordan dette henger sammen med det å prestere godt på skolen. Funnene viser at når informantene ikke har mestret skolen tidligere, passer ikke dette inn i hvordan de ser selv, og at dette har vært medvirkende til at de har fullført videregående opplæring senere.

«Så per dags dato så går jeg jo ned nesten 200 000 i lønn. Så det var jo og, det er mer sånn, det er en slags ideologisk grunn» (Stian, 30 år). Utdraget illustrere at det viste seg også at ønsket om å fullføre videregående opplæring ikke nødvendigvis grunner i å oppnå flere goder eller penger. Det har også vært for å kunne ta videre utdanning innenfor et felt som har et ideologisk grunnlag de identifiserer seg med i større grad enn nåværende jobb.

5.4 Samfunnets forventinger

Dette temaet handler om hvordan forventningen om å gjennomføre videregående opplæring rett etter ungdomsskolen var med på å påføre stress. Når informantene hadde høyt skolefravær opplevde de at de stod i en håpløs situasjon, uten evne til å komme seg ut av denne på. Flere av informantene startet på nytt skoleløp flere ganger, eller gjennomførte videregående opplæring i bruddstykker. Forventningen om å fullføre videregående etter ungdomsskolen kom fra familie, venner og samfunnet ellers.

«Men, alle foreldrene mine prøvde jo selvfølgelig å pushe meg på, og at jeg måtte jo selvfølgelig prøve å komme meg inn. (...) Men jeg måtte jo fullføre, presset fra familien skulle jeg til å si» (Henrik, 29 år). Funn fra analysen viste at familien var en sterk pådriver for skolearbeid, som påvirket informantene til å føle at dette var den eneste veien å gå etter ungdomsskolen. Noen opplevde et press hjemmefra som gjorde at de prøvde å møte kravene i skolen på tross av at de ikke helt så meningen med det selv, men som opplevde det som meningsfullt etter hvert. For andre informanter påvirket det dem til å starte videregående på nytt flere ganger, for så å droppe ut etter kort tid, eller

gjennomføre flere år med høyt fravær og uten standpunkt i flere fag. Det kommer frem en frustrasjon over at familien ikke hadde kunnskap om alternativer, men samtidig en forståelse for hvorfor det var sånn, og at familien ville deres beste. Videre viser funn at informantene opplevde press fra andre hold også:

Og det var en generell konsensus om det blant andre elever liksom; sånn, man må jo fullføre skolen. Og min mor. Og det er jo en viss sannhet i det sant, men samtidig så sant, jeg gikk jo rundt og tenkte sånn der at; hvis ikke jeg fullfører videregående så blir jeg uteligger. (Sam, 43 år)

Ikke si sånn som de sa til meg i hvert fall; å alt er helt fortapt hvis du har fravær. Da kan du bare glemme det neste, da er NAV neste liksom. (...) Det er jo ganske tung, hva skal jeg kalle det, retorikk når liksom, når du først har fått fravær. For da, når du først fikk fravær da sant, sa visste en jo at det var fortapt så da. (...) Når det først har gått til helvete så kan det gå helt til helvete og. (Stian, 30 år)

Begge disse utdragene peker på funnet som antyder hvordan samfunnet reagerte på informantenes skolefravær. Opplevelsen av dette kan ha vært med på å skape en situasjon som opplevdes som håpløs og stressende. Dette var medvirkende til at denne perioden i livet var utfordrende og stressende. Informantene opplevde i denne perioden at det ikke fantes en løsning på problemene, og de hadde heller ikke de ressursene de trengte for å bedre situasjonen. De kunne ønske de hadde fått presentert andre alternativer som jobb eller annet opplæringsløp denne perioden, enn å fortsette på et løp de ikke mestret.

5.5 Alder og modenhet

I dette temaet kommer det frem at alder og modenhet påvirket informantenes erfaringer fra videregående opplæring. Funnene viser at informantene hadde flere utfordringer, lavere grad av trivsel og lavere karakterer når de tok videregående i ung enn i voksen alder. Temaet er delt inn i to undertemaer; videregående som ungdom og videregående som voksen.

5.5.1 Videregående som ungdom

Det kommer frem av resultatene at informantene mener ung alder påvirket deres evne til å gjennomføre videregående opplæring i årene etter ungdomsskolen. Dette begrunnes med manglende motivasjon for skolearbeidet, puberteten og kognitiv utvikling, og illustreres med utdraget under:

Nei, jeg tror selvkontrollen med å stå opp, den hadde ikke vært der uansett. For jeg hadde veldig vanskelig for å legge meg i tide, ja. Og ja, veldig hardt, veldig vanskelig å stå opp husker jeg.(...) Ja, bli eldre. For det er nok modning og hormonstyrte og alt mulig sant. Så, jeg tror. Hvis ikke skolen hadde hentet meg om morgningen da. (Stian, 30 år)

Informanten forteller hvordan han hadde utfordringer med å møte tidlig på skolen, og han tror ikke skolen kunne gjort noe særlig for å hjelpe han å fullføre videregående i denne perioden med mindre de hadde hentet han hver morgen. Dette anerkjenner han som et lite sannsynlig tiltak. Han mener at det å bli eldre var det som skulle til for at han klarte å gjennomføre videregående på sine premisser.

Et annet resultat er hvordan informantene ikke hadde motivasjon for skole og ikke så formålet med å fullføre videregående i ungdomstiden, som blant annet uttrykkes i dette utdraget: «Men jeg kunne ikke tatt det året på privat skole når jeg var 19. Aldri i livet. Nei det hadde ikke, det hadde aldri gått» (Espen, 35 år). Espen forteller om hvordan han valgte å ikke ta opp igjen siste året på videregående som privatist i en alder av 19 år. Han snakker om at dersom han hadde gjort det, hadde han ikke klart å fullføre året allikevel.

Jeg var ikke der frivillig på en måte, det var et alternativ som ble gitt meg som jeg utnyttet meg av. Men jeg hadde ikke motivasjon til å fullføre videregående på det punktet. Så jeg var jo litt utakknemlig til de, med at jeg liksom, jeg dukka ikke opp alltid fordi jeg hadde lyst å gjøre andre ting. (Olivia, 29 år)

Olivia forteller om hvordan det ble igangsatt tiltak og tilrettelegging for at hun skulle klare å fullføre videregående. Her følte hun seg trygg og sett av de ansatte. Samtidig trekker hun frem at hun selv hadde lite motivasjon til å gå på skolen, og at hun ofte endte med å prioritere andre ting. Utdragene viser funn

som indikerer at alderen og livssituasjonen kan ha påvirket deres evne og vilje til å fullføre videregående på dette tidspunktet.

5.5.2 Videregående som voksen

Funn fra analysen viser at informantene i stor grad har en positiv erfaring fra videregående som voksen. Dette begrunnes med både egen og medelevers alder og motivasjon:

Det var jo en helt annen stemning sant, for det ligger jo i ordet sin natur at det var voksne mennesker. (...) Altså, sosialt altså. Følte jeg ble liksom respektert og at folk syntes jeg var ok å være med. Så, men så er det jo klart at på samme måte som at de også er voksne så er jo jeg også voksen sant, så min evne til å på en måte bevege meg i sosiale kontekster har jo på en måte blitt litt styrket opp gjennom årene. (Sam, 43 år)

Det å være med mennesker som ønsker å være der, de ville være der, som ikke bare er kids som bare: skole, type. Ja, det var en enorm forskjell, og jeg tror at hvis jeg, er det noe jeg likte, og fikk mye ut av så er det voksenopplæringa. (Olivia, 29 år)

Det kommer frem i resultatene at det sosiale aspektet var enklere i voksen alder. Dette begrunnes med at de som er i klassen selv har valgt å være der i større grad enn elever på vgs. Når andre i klassen var interessert i det faglige og å oppnå gode resultater, påvirket det informantene på en positiv måte. Det kommer også fram at erfaring og høyere alder hadde gjort informantene bedre rustet til å delta aktivt i det sosiale, og at det var tryggere å forholde seg til andre voksne mennesker.

Det å ta videregående i en alder av 34 år kontra, vet ikke, 16, 17 som du er da, du er på et helt annet sted i livet (...) det var jo det jeg syntes var gøyest å ta nå, det var jo norsk. Men på videregående var det et mareritt. (Espen, 35 år)

Du ser jo liksom alle karakterene mine liksom 5 og 6 og 4 og så nedover. Og så er det ett fag fra liksom over 20 år tilbake, der har jeg: 2! (...) Selve fagene så har du liksom tyve års livsperspektiver og erfaringer å

dra på så på en måte så blir en del teoretiske ting litt enklere. (Sam, 43 år)

Funn fra analysen viser at det faglige var enklere når de var voksne. De fikk gode resultater og syntes fagene var kjekkere og mer interessante. Som Espen påpeker, var norsk et fag han ikke likte på videregående, men dette var favorittfaget i voksen alder. Det kommer frem en felles oppfattelse av at alle som vil bør få mulighet til å fullføre videregående opplæring i voksen alder, fordi det var en positiv opplevelse som har åpnet nye dører og flere muligheter for fremtiden.

Kapittel 6: Drøfting av resultater

Kapittelet drøfter studiens resultater opp mot de første tre kapitlene; 1) innledningen og bakgrunn for studien, 2) videregående opplæring som system og 3) det teoretiske rammeverket for å svare på oppgavens problemstilling: «Hvilke erfaringer har elever som har brukt lengre enn normert tid og hadde høyt skolefravær med videregående opplæring?». Kapittelet består av fem delkapitler, hvor utvalgte funn fra resultatets hovedtema drøftes. Drøftingen er derfor delt i fem underkapitler; 1) Sosial tilknytning, 2) Veiledning og tilrettelegging, 3) Selvfølelse og identitet, 4) Samfunnets forventninger og 5) Alder og modenhet.

6.1 Sosial tilknytning

I funn fra temaet sosial tilknytning, kommer det frem at sosiale brudd (5.1.1) kan gjøre det vanskeligere å møte opp på skolen, og at det kan øke risikoen for økt fravær eller frafall. Det viste seg at dette gjaldt både hvis et sosialt brudd skjedde på grunnskolen eller hvis det skjedde under videregående opplæring. Alle mennesker opplever det Bronfenbrenner (1979, s. 26) kaller for økologiske overganger, hvor man må forholde seg til flere og nye mikrosystemer, og hvor disse mikrosystemene må samarbeide i mesosystemet. Funnet sosiale brudd viser muligens at informantene har opplevd økologiske overganger som ikke har fungert så bra som det burde, og er eksempler på økologiske feller (Bronfenbrenner, 1979, s. 26; Kvello, 2013). At slike økologiske feller har påvirket informantene i stor grad samsvarer med det forskningen sier om viktigheten av et godt samarbeid mellom hjem og skole, og å sikre gode overganger i løpet av utdanningen, for å øke sannsynligheten for at elevene fullfører videregående opplæring. Det indikerer også at det vil være viktig å tilrettelegge i god tid før videregående opplæring, (Havik, 2018; Virtanen et al., 2022) og underbygger derfor det som kommer fram i «Program for bedre gjennomføring av videregående opplæring» (Regjeringen Solberg, 2018).

Temaet viser også at informantene hadde trygge tilknytninger til andre (5.1.2), men at disse ofte var utenfor skolesammenheng. Teorien om selvbestemmelse legger til grunn at amotivasjon for en handling ikke handler om å ikke være motivert for noe (Deci & Ryan, 2000, Skaalvik & Skaalvik, s. 150). Dette er

situasjonsbestemt, og motivasjon for en handling påvirkes av hvilken grad man opplever at de grunnleggende menneskelige behovene møtes. Det kan da virke som at skolefravær og frafall vil være en forståelig strategi når man ikke har motivasjon eller opplever det som vanskelig å knytte nære sosiale bånd til andre, og at det da blir vanskelig å se verdien av skole. Samtidig kan sosiale tilknytninger på skolen utvikle seg til fremmedgjørelse av skolen. Hvis dette utvikler seg over tid, kan det være vanskelig å snu (Hascher & Hadjar, 2018). Da kan det tenkes at det er viktig at de videregående skolene har et fokus på å skape trygge sosiale arenaer for å øke sjansen for at flere opplever sosial trygghet, og da ikke bare i det første skoleåret på videregående opplæring, men hvert år – slik at de som enten har gjort omvalg, flyttet eller startet utdanningen på nytt opplever en følelse av tilknytning til det sosiale miljøet på skolen.

6.2 Veiledning og tilrettelegging

Som temaet veiledning og tilrettelegging viser (5.2), vil det være avgjørende om de som får hjelp opplever at de blir sett og hørt. Det var nemlig ikke slik at mangelfull tilrettelegging (5.2.2) kun handlet om fravær av det. Det kom frem i funnene at selv i tilfeller det var brukt mye ressurser ved å igangsette en rekke tiltak, kunne bli oppfattet som mangelfull. Dersom informantene ikke opplevde å ha noe de skulle sagt i hvordan behov ble kartlagt og hvilke tiltak som ble igangsett, satt de igjen med en opplevelse av at tiltakene var noe som ble tredd over hodet på dem. Dette gjaldt også i tilfeller der tiltak gjorde at skolehverdagen opplevdes som trygg og rolig. Her blir behovet for opplevelse av autonomi som en forutsetning for motivasjon tydelig (Deci & Ryan, 2000). Forskning indikerer at fastsatte og generelle retningslinjer for hvordan skolen tilrettelegger ikke bidrar til en signifikant bedring for elever med fravær og frafall (Larsen et al., 2019; Ramberg et al., 2019). Videre underbygger funnet det øvrig forskning viser (Keppens & Spruyt, 2017), at bakgrunnen for fravær er komplekst og at standardiserte tilnærminger trolig ikke vil fungere. Det kan da stilles spørsmål til hvordan for eksempel en lærer, som blir en del av et mikrosystem, blir påvirket av de ytre systemene i form av lover og regler, og generell oppfatning om hva skolens mål og formål er (Bronfenbrenner, 1979, s.26; Kvello, 2013; Prop. 57 L, 2022-2023). Dette vil kunne påvirke hvilken form

veiledning og tilretteleggingen da blir. Det vil her også tenkes at dersom lærere og andre i skolen opplever autonomi i sin yrkesutøvelse, i et system som gir rom for at hver enkelt elevs stemme blir lyttet til, vil bidra til høyere motivasjon for sin utøvelse (Deci & Ryan, 2000). Det blir her interessant å se om forslagene til den nye opplæringsloven (Prop. 57 L, 2022-2023) vil kunne bidra til større valgmuligheter i praksis, ettersom det kan virke som det er en politisk vilje til å tilpasse den videregående opplæringen i større grad. Videre kan det tenkes at det vil være viktig å ta hensyn til flere formål med utdanningen, slik Biesta (2017, s. 88) fremstiller det. På den ene siden er et viktig formål med utdanningen kvalifisering (Biesta, 2017, s. 93), og det kan tenkes at dersom måloppnåelse gjennom større grad av fullføring av fag og opplæring vil bidra til dette, og på denne måten være nærmere målet som er satt av regjeringen (Meld. St. 21 (2020–2021), s. 1). På den andre siden kan det tenkes at dersom fokuset blir kun på domenet om kvalifisering, at veiledningen og tilretteleggingen som blir gitt elever i fare for frafall og med høyt fravær kan bidra til at domenet subjektivering ikke oppnås (Biesta, 2017, s. 94), fordi elevenes opplevelse av valg og muligheter til påvirkning i eget liv blir mindre når de ikke opplever å bli hørt. Dersom løsningen på utfordringer med skolefravær blir ensporet og uten evne til å se på hva som ligger bak fraværet, med et system som ikke har rom for å kunne gi tilrettelegging og veiledning hvor eleven opplever autonomi, kan det tenkes at dette vil medføre at fraværet muligens vil øke. Et for individrettet fokus når det kommer til fravær og frafall synes å medføre at mange ikke får god hjelp (Amundsen & Møller, 2022; Larsen et al., 2018; Ramberg et al., 2019). Det vil her kunne være hensiktsmessig å bruke Biesta (2017) sin teori om formålet med utdanning som en veiviser når man skal vurdere om veiledning og tiltak er gode. Dersom man kun ser på domenet kvalifisering, i form av måloppnåelse fra karakterer eller fullført opplæring, er det både en fare for at dette ikke er en god nok indikator på om opplæringen har vært god, og at risikoen for fravær og frafall øker.

6.3 Selvfølelse og identitet

I undertemaet selvfølelse (5.3.1) kommer det frem funn som viser hvordan skolefravær og frafall påvirker selvfølelsen. Det å ha høyt skolefravær eller falle

fra skoleløpet viser seg å være grunnlag til en slags skamfølelse og lav grad av mestringsfølelse. Ut ifra teorien om selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000) kan dette føre til amotivasjon ved at troen på at man mestrer denne handlingen vil være lav. Ifølge Erikson sin teori (2000, s. 254-259) vil man i ungdomstiden reagerer ekstra negativt på krav som er høyere enn man klarer å takle, noe som kan medføre en krise og forvirring av egen rolle og identitet. Dette kan igjen påvirke videre inn i fasen som ung voksen, med en fare for et behov for å isolere seg fra andre (Erikson, 2000, s. 256 - 259). Det kan da sies at lav selvfølelse kan påvirke motivasjon for handling, som igjen styrkes av et opprør mot normer eller behov for å isolere seg fra andre. Ulik begrepsbruk om skolefravær er verdiladet (Havik, 2018, s. 25). Skulkere omtales gjerne som lite samvittighetsfulle, med et ønske om å gjøre ting som er gøyere enn skole og skjuler eget fravær fra familie (Havik, 2018, s. 25). Dersom begreper som skulk brukes i flere økologiske systemer (Bronfenbrenner, s. 26), som av spesialpedagoger, lærere, media, medelever eller i ulike program eller kartlegginger som skal minske fraværet kan dette muligens påvirke individets mikrosystem og ulike individers holdning til skulk. Dette kan muligens påvirke i hvilken grad de med høyt fravær opplever god sosial støtte fra blant annet lærere og medelever (Kvello, 2013). Det er da sannsynlig at begrepet skulk gir assosiasjoner om den som har fravær som ikke er positivt ladet. Sett opp mot teorigrunnet (Erikson, 2000, s. 254-259; Deci & Ryan, 2000) viser funnene fra analysen at atferd som kan kategoriseres som skulk blir en strategi for å takle en hverdag på som oppleves som vanskelig. Det blir også en måte å søke utenfor skolearenaen man ikke mestrer, og søke seg mot nye arenaer som man faktisk mestrer og som gir bedre selvfølelse. Det kan da tenkes at begreper som potensielt påfører mer skam gjennom negative assosiasjoner ikke bør brukes av hverken praktikere i feltet, teoretikere eller samfunnet ellers når det kommer til fravær som er for høyt, fordi det kan i seg selv være med å gjøre skolefraværet enda høyere.

Videre viser undertemaet selvfølelse (5.3.1) at hvis det skjedde en økologisk overgang (Bronfenbrenner, 1979, s. 26) som medførte at de måtte ta ett eller flere skoleår om igjen, bidro dette til en skamfølelse i det å være eldre enn sine medelever. I følge Erikson sin utviklingsteori (2000, s. 254-256) er det i

ungdomstiden svært viktig å føle en tilhørighet med sine jevnaldrende. Derfor kan det trolig være at dersom man har flere faktorer, som alder og det å måtte begynne et skoleår om igjen, påvirker opplevelsen av tilhørighet til klassemiljøet. Det vil da kunne oppstå en krise, som kan føre til en rolleforvirring og opprør mot samfunnsnormene (Erikson, 2000, s. 254-256). Da kan det tenkes at det å ikke møte opp på skolen, er en reaksjon på denne krisen. Videre kan det å ikke fullføre et skoleår muligens medføre at det grunnleggende behovet for å oppleve seg som kompetente elever, ikke vil være møtt. Dette vil da ifølge Deci og Ryan (2000) påvirke den autonome motivasjonen for skole. Det at man allikevel startet på nytt i ny klasse, tyder på at informantene drives av kontrollert ytre motivasjon. Ifølge selvbestemmelsesteorien vil ytre motivasjon kunne føre til indre motivasjon, men dette forutsetter at den ytre motivasjonen for handling i stor grad er autonom. Samtidig er motivasjonen mer sårbar for hendelser som skjer, og kan ende med amotivasjon for handling. Dette vil igjen kunne påvirke atferd og hvordan atferden reguleres (Deci & Ryan, 2000). Videre kan det se ut som at i de tilfellene funnene viser til (5.3.1) gjør det mer utfordrende å nå målet om sosialisering i utdanningen (Biesta, 2017, s. 94), både fordi det oppleves vanskeligere å delta i det sosiale fellesskapet på skolen, og fordi motivasjon og rolleforvirring er med på å motvirke evnene til å møte normene og kravene skolen har satt.

På den ander siden viser undertemaet om selvfølelse (5.3.1) at denne følelsen av skam og det som tolkes som lavere selvfølelse, fulgte informantene inn i voksenlivet, men at denne ble mindre når videregående opplæring ble oppnådd i voksen alder. Det kan derfor virke som at en slik skamfølelse kan medvirke til at noen ønsker å ta opp i igjen videregående opplæring senere i livet, selv om det i utgangspunktet ikke var en positiv opplevelse. Ut ifra teorien om selvbestemmelse (Deci & Ryan, 2000) ønsker alle å gjøre det bra, og har en indre motivasjon for å søke aktiviteter som gir utvikling og mestringsfølelse. Med antakelsen om at mennesket utvikler seg hele livet (Erikson, 2000, s. 11-21) kan det tenkes at tross skamfølelsen, kan man få flere og større ressurser i løpet av livet som gjør at man har bedre forutsetninger for å møte de kravene som trengs for å fullføre videregående opplæring. Ut ifra dette kan det diskuteres om hvorvidt det er nødvendig for alle å fullføre videregående

opplæring innen normert tid. Det kan tenkes at noen trenger tid på å utvikle seg, oppleve mestring og høyere selvfølelse gjennom andre aktiviteter, arbeid eller lignende, før de har forutsetninger for at ytre motivasjonene av typen krav fra videregående skal være tilstrekkelig til at opplevelse av mestring skal oppnås, og da også motivasjon for å fullføre utdannelsen.

6.4 Samfunnets forventninger

I tema 5.4 kommer det frem at informantene opplevde en forventning fra både familie, medelever og samfunnet ellers om at de måtte fullføre videregående opplæring. Funnet viser at ved frafall, det å bruke lenger tid på å fullføre og ved høyt skolefravær, var ikke disse forventningene til hjelp, men påførte ytterligere stress. Sett i sammenheng med bioøkologisk modell (Bronfenbrenner, 1979, 2005) påvirker omgivelsen individet. I tillegg vil de ulike systemene påvirke hverandre. Derfor kan det tenkes at ved et tydelig politisk mål om at flere skal fullføre videregående opplæring (Prop. 57 L, 2022-2023), fordrer dette et ansvar om hvordan man fremsnakker dette målet. Ettersom språk er viktig i forhold til hvordan kunnskap og sannhet konstrueres (Gergen, 2015), vil dette fordra et ansvar for hvordan dette omtales i de ulike systemene. Det kan tenkes at dersom man omtaler frafall som en vei inn til utenforskap, og videre at eneste veien til å bidra til samfunnet på en god måte, kan dette igjen føre til at sannheten om frafall oppleves slik informantene beskriver, som noe som fører til «NAV neste» (Sam, 43) eller «så blir jeg uteligger» (Stian, 30 år). Dette kan igjen være problematisk, ettersom dette muligens kan påvirke opplevelsen av å være kompetent og opplevelsen av å ha et valg i eget liv, noe som er nødvendig for å ha motivasjon for handling (Deci & Ryan, 2000). På denne måten vil et slikt forventningspress som vises i temaet (5.4) i seg selv kunne motvirke det målet man har i dag, om at flere skal fullføre videregående opplæring (Prop. 57 L, 2022-2023). Det kan derfor tenkes at det i disse tilfellene vil være hensiktsmessig at utdanningens formål i større grad fokuserer på domenene sosialisering og subjektivering, heller enn kvalifisering i form av oppnådd kvalifisering i enkeltfag eller opplæring (Biesta, 2011, s. 16; 2017).

6.5 Alder og modenhet

Funn fra undertemaet videregående som ungdom (5.5.1) viser at informantene hadde erfaringer som tilsa at en ung alder var medvirkende til hvorfor det var vanskelig å møte opp på skolen eller ha et ønske om å fullføre opplæringen på dette punktet, ved for eksempel å ta opp fag eller startet året på nytt. I ungdomstiden handler det i stor grad om å finne sin identitet, og dersom dette har vært vanskelig og vist seg i form av opprør, kan det som ung voksen være fare for at man søker isolasjon istedenfor intime forhold med andre (Erikson, 2000, s. 256-259). Det kan da tenkes at det vil være utfordrende å være trygg nok i sin egen identitet og på fast grunn når det kommer til spørsmålet om hvem man er, at høyere skolefravær forekommer som et resultat av behovet for å isolere seg og beskytte seg selv mot andre og det å utvikle nære sosiale relasjoner. Det å isolere gjennom å ha høyt fravær, kan påvirke graden av å føle seg som en del av det sosiale miljøet på skolen, og graden av opplevelsen tilknytning (Hascher & Hadjar, 2018; Lund, 2014; Virtanen et al., 2022). Dette vil være enda et manglende grunnleggende behov som vil påvirke motivasjonen (Deci & Ryan, 2000). Dette vil da være en forklaring på hvorfor det å begynne på ny skole om igjen, eller møte opp på skolen kan være utfordrende når man er i slutten av puberteten og i starten av voksenlivet. Dette kan gjøre at fravær og sjansen for frafall øker, og at man står i fare for å bli fremmedgjort av skolen, fordi man ikke ser noen positive sider ved skolen (Hascher & Hadjar, 2018).

Videre kommer det frem i temaet alder og modenhet (5.5.2) funn som tyder på at erfaringene med videregående opplæring var bedre både faglig og sosialt ved høyere alder. Funnet viser at det var en fordel at alle elevene hadde samme utgangspunkt, og at de selv ønsket å være der. Dette var en kontrast til det som kom frem hvis informantene begynte på et trinn med de som var ett år yngre. Dette kan tyde på at både behovet for å føle tilknytning og behovet for å være autonom var medvirkende til høyere motivasjon for skolen (Deci & Ryan, 2000). Modenhet kan tolkes som at ved alder kommer man også videre i utviklingsfasene (Erikson, 2000, 11-21). Ettersom individet både blir påvirket og påvirker de ulike bioøkologiske systemene, vil elever med autonom motivasjon trolig påvirke mikrosystemet klasse miljøet (Bronfenbrenner, 1979, s. 22-25),

som i større grad består av andre som også selv er eldre og som styrer av autonom ytre motivasjon for å oppnå kvalifisering. Det kan da tenkes at grunnlaget for et godt klassemiljø der man opplever en følelse av tilknytning er bedre i denne opplæringen, enn det videregående var for informantene når de var yngre. Frafall i videregående opplæring omtales som en risikofaktor for å falle utenfor samfunnet både økonomisk og sosialt (Kearney, 2008; Markussen, 201 s.139). Dette funnet viser derimot at alle informantene i større grad oppnådde alle de tre formålene med utdanning kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2017) i større grad når de var eldre. Det kan derfor synes at det for noen vil være en bedre løsning å ha muligheten til å ta den videregående opplæringen over lengre tid, eller på et senere tidspunkt enn majoriteten. Funn fra denne studien viser at det tross alt får helt fint for mange – og ikke minst at mange kan få et større utbytte av opplæringen i senere tid. Dette fordrer at endringene i den nye opplæringsloven (2022-2023) om å ta vekk tidsbegrensningen på rett opplæringen, følges opp med reelle alternativer til opplæring i de tilfellene man har behov for å bruke lengre tid.

Kapittel 7: Oppsummerende betraktninger

Temaet for denne studien er frafall og fravær i videregående opplæring. Denne studien har villet løfte frem individets stemme innad i et utdanningssystem ved å svare på problemstillingen «Hvilke erfaringer har elever som har brukt lengre enn normert tid og hadde høyt skolefravær med videregående opplæring?». Det har blitt brukt en kvalitativ forskningsmetode, på bakgrunn av et sosial-konstruktivistisk og hermeneutisk kunnskapssyn (Gergen, 2015; Gadamer, 2012). Empirien i studien består av fem semistrukturerte intervju, og utgjør datasettet for en induktiv tematisk analyse. Denne resulterte i fem hovedtema; 1) Sosial tilknytning, 2) veiledning og tilrettelegging, 3) selvfølelse og identitet, 4) samfunnets forventninger og 5) alder og modenhet. For å svare på problemstillingen har funnene blitt drøftet opp mot tidligere forskning på feltet, rammeverket for videregående opplæring og valgt teorigrunnlag. I det følgende vil jeg presentere en oppsummering av de viktigste resultatene fra studien.

7.1 Oppsummering av studiens hovedfunn

Studien underbygger det som trekkes fram fra regjeringen i prosjektet «Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring» (2018), nemlig at overganger er særlig viktige når det kommer til fullføring av videregående opplæring. Funnt fra analysen viste at sosiale brudd kunne påvirke frafall og fravær i videregående skole, også når disse bruddene fant sted før informantene begynte på videregående opplæring. Videre kan det virke som sosiale brudd består av økologiske overganger hvor ulike elementer i de nye mikrosystemene har bidratt til liten grad av mestringsfølelse, og til dårligere utvikling (Bronfenbrenner, 1979, s. 26; Kvello, 2013). Tidlig innsats og godt samarbeid mellom hjem og skole er derfor viktig for å sikre gode økologiske overganger, og minske risikoen for frafall og fravær i overganger.

Viktigheten av autonom motivasjon blir også belyst. Med dette menes det at eleven opplever at valg og tilrettelegging er sammenfallende med elevenes egne ønsker, slik at de ser en verdi i skolen (Deci & Ryan, 2000). Det handler ikke om å bare gjøre det man har lyst til, eller kun styres av indre motivasjon, men at den ytre motivasjonen, som å få oppnådd kompetanse i videregående,

ikke oppleves som noe ufrivillig. Funn fra studien viser at dette ofte var tilfeller, og at denne forventningen om å fullføre opplæringen førte til stress, som igjen bidro til mer frafall og fravær. Videre kommer det frem at frafall og fravær kan føre til lavere selvfølelse basert på en skamfølelse, som igjen kan føre til mer fravær. Oppgaven argumenterer derfor for å ikke bruke negativt verdiladete begreper som skulk, når man omtaler eller kartlegger elever med høyt fravær. Ved å bruke slike begreper kan man muligens påføre mer skam, som igjen vil gi lavere motivasjon for skole (Deci & Ryan, 2000).

Videre viste det seg at erfaringene fra videregående opplæring var bedre ved et senere tidspunkt. Det kan se ut som at informantene da oppnådde en høyere grad av alle de tre formålene med utdanning; kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2017). Dette peker på at det ikke nødvendigvis er negativt å bruke lengre tid på å fullføre den videregående utdannelsen i de tilfellene det er behov for det, men at det forutsetter reelle alternativer i utdanningssektoren og på arbeidsmarkedet.

7.2 Styrker og svakheter ved studien

I denne studien har det blitt gjennomført en induktiv tematisk analyse. Dette medfører at funnene i denne studien ikke kan si noe generelt som gjelder alle, men fremheve de erfaringene elever som har brukt lenger enn normert tid og hatt høyt fravær ved videregående opplæring. Videre har studien blitt inspirert av sosial-konstruktivismen og hermeneutikken (Gadamer, 2012; Gergen, 2015), som legger til grunn at sannhet er noe som skapes mellom mennesker, og at denne utvikler seg i møte med andre. Dette har gjort at min subjektivitet har vært et verktøy i hele prosessen med studien. Dette sees på som en styrke i tematisk analyse (Braun & Clarke, s. 4). Funn fra studien kan derfor bidra til en dialog om temaet frafall og fravær, og si noe om hva som kan oppfattes som sant når det kommer til dette.

Empirien i studien basere seg på erfaringer som ligger noe tilbake i tid, med et noe annerledes utdanningssystem. Dette kan ha påvirket relevansen i funnene, men jeg mener allikevel den kan rette søkelys på dagens og fremtidige

problemstillinger ved å knytte disse erfaringene opp mot teori og dagens organisering av utdanningen.

Videre har mitt valg av teorigrunnlag vært forankret i anerkjente teorier, men disse har også sine svakheter. Biesta (2017) sin teori om utdanning er i stor grad et rammeverk for å se kritisk på dagens utdanningspolitikk og – praksis. Ved å bruke denne teorien legger studien til grunn at den drøfter funn i et kritisk lys. Dette kan sies å ha både fordeler og ulemper. Hadde jeg valgt å ta utgangspunkt i opplæringslovens formål med utdanning (1998, § 1); utdanning og dannning, hadde muligens studiens oppsummering vært noe annerledes. Samtidig kan det argumenteres for at målet om danning har flere likhetstrekk med domenet sosialisering og subjektivering (Straume, 2013, s 20; Biesta, 2017). Den bioøkologiske modellen til Bronfenbrenner (Kvello, 2013) er en teori som er god til å se større sammenhenger, men det er vanskelig å drøfte detaljer og har derfor noe lav praktisk nytte. Det er ikke en deterministisk teori, og legger til grunn at mennesker har mulighet til å påvirke sitt eget liv. Ved å bruke denne teorien kan det derfor argumenteres at studien har et positivt syn på menneskets utvikling, men at den i liten grad tar stilling til de hendelsene og erfaringene i livet som en ikke selv rår over– og hvordan dette har påvirket elevers erfaringer.

7.3 Implikasjoner ved oppgaven

Det vil være interessant å følge utviklingen med videregående opplæring fremover. Denne studien inviterer til videre forskning på feltet som kan ta flere veier. Det kunne vært interessant å ha en longitudinell studie som følger elever med høyt fravær i skoleløpet, gjennom videregående opplæring og videre i arbeidslivet eller høyere utdanning. Dersom studien hadde lagt Biesta (2017) sitt formål med utdanning til grunn, kunne man kanskje sett på i hvilken grad de ulike domenene ble oppnådd, ved å følge tidligere elever videre inn i voksenlivet. En annen implikasjon ved studien er funnene som underbygger at standardiserte løsninger er vanskelig å bruke når det kommer til elevgruppen med fravær og som står i fare for å falle fra utdanningsløpet. Oppgaven stiller seg derfor bak andre stemmer som stiller seg kritiske til program som Back2school og lignende (Athanasίου, 2023; Fladberg, 2022). Målet med det pågående pilotprosjektet er å samle erfaringer og se om dette programmet er

noe som kan implementeres i hele landet, som en metode for å minske skolefravær og da også som en metode for å øke fullføringen av opplæringen (Moe, 2022). Denne studien har vist at tilrettelegging kan være mangelfull også når den bidrar til høyere grad av fullføring, og kan bidra til lavere selvfølelse og da også mindre motivasjon for skole. På bakgrunn av denne studien kan det virke som det er viktig at flere faktorer bør bli tatt hensyn til når man ønsker å måle om slike program har en effekt; for det første bør ønsket om å delta i programmet være basert på elevens egen motivasjon. For det andre bør man se på alle de tre ulike formålene med utdanningen, når man ønsker å vurdere om programmene har en positiv effekt.

Det kan tenkes at grunnene til fraværet er såpass komplekst at dersom man kun fokuserer på å minske fraværet, ikke løser de bakenforliggende grunnene til det. Det kan tenkes at det viktigste lærere, veiledere og andre kan gjøre er å høre med den det gjelder. Samtidig viser funnene at ytre motivasjon som forventninger og krav kan påvirke gjennomføringsevne, og føre til en følelse av å være kompetente ved å oppnå mål (Deci & Ryan, 2000).

Samtidig legger opplæringsloven (1998, § 2-1, § 3-1) til grunn at videregående opplæring er en rettighet, men ikke en plikt slik grunnskolen er. Dette medfører også et ansvar for egen opplæring og de valgene man tar. Dersom man ønsker å videreutvikle en skole som både kvalifiserer og sosialiserer elever inn i samfunnet med egenskaper som gjør at de kan bidra til samfunnet gjennom jobb og demokratisk deltakelse, er kanskje den viktigste tingen å huske på (fordi den ofte blir glemt) subjektivering (Biesta, 2011, s. 16). Det å være et subjekt i eget liv handler ikke om å alltid kunne velge selv, men å få erfaringer som viser at man evner å mestre ting, selv når det er vanskelig eller ting butter imot. Denne oppgaven argumenterer for at den beste måten å oppnå dette for flest mulig elever, kan tenkes å være at de rammene man har innenfor lovverket og læreplaner gir økte valgmuligheter innenfor videregående opplæring, både for elever og skolene selv. Slik kan de som jobber i utdanningen tilpasse tiltak for hver enkelt ungdom og unge voksne de møter, slik at flest mulig oppnår alle de tre formålene med utdanning som Biesta (2017) argumenterer for. Som eksemplifisert fra et utdrag fra datasettet, fra en som fikk mindre fravær på bakgrunn av tilretteleggingen av skolen; «Det var bare; hvordan kan vi få Olivia

til å bestå disse fagene her? Ikke noe om jeg ønsket det, eller hvordan jeg kunne tenkt det eller hva jeg var komfortabel med, det var bare, jeg skulle presses gjennom et nåløyе.» (Olivia, 29 år).

Formålet med opplæringen har flere elementer, blant annet kunnskap for å kunne delta i samfunnet gjennom arbeid og fremme danning (Opplæringslova (oppl), §1, 1998). Dersom opplæringen oppleves som en nåløyеt man skal presses gjennom, kan det tenkes at det blir utfordrende å oppnå hele formålet med utdanningen. Oppgaven oppfordrer derfor om å se på hele formålet med utdanningen når man jobber mot at flere skal fullføre videregående opplæring og i arbeid mot å nå målet mot mindre fravær i skolen. Det kan tenkes at det å se på alle tre domene kvalifisering, sosialisering og subjektivering (Biesta, 2017) kan være et verktøy for å jobbe mot dette.

Referanseliste

- Amundsen, M.-L. & Møller, G. H. (2022). Faglig mestring og prestasjonsangst hos elever med ufrivillig skolefravær. *Tidsskrift for velferdsforskning*, 25(4), 1–14. <https://doi.org/10.18261/tfv.25.4.6>
- Andersen, B. (2022, 21. februar). Fraværsgrensen: Skyhøyt fravær på videregående skole. *NRK*.
https://www.nrk.no/nordland/fravaersgrensen_-_skyhoyt-fravaer-pa-videregaende-skole-1.15863435
- Athanasiou, K. Z. K. (2023, 8. mai). Ufrivillig skolefravær er nåtidens største konsekvens av årelang feilslått politikk. *Dagsavisen*, 2.
- Biesta, G. (2011). *God uddannelse i målingens tidsalder – etik, politik, demokrati*. Forlaget Klim.
- Biesta, G. (2017). Qualification, socialization, subjectification. On the three domains of educational purpose. I H. Sæverot & T. Werler (Red.), *Pedagogikkens språk: Kunnskapsformer i pedagogikkvitenskap* (s. 88–101). Gyldendal akademisk.
- Biesta, G. (2020). Risking Ourselves in Education: Qualification, Socialization, and Subjectification Revisited. *Educational Theory*, 70(1), 89–104.
<https://doi.org/10.1111/edth.12411>
- Braun, V. & Clarke, V. (2022). *Thematic analysis: A practical guide*. SAGE.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development: Experiments by Nature and Design*. Harvard University Press.
- Bronfenbrenner, U. (1992). Ecological systems theory. I R. Vasta, *Six theories of child development: Revised formulations and current issues* (s. 187–249).
- Bronfenbrenner, U. (2005). *Making Human Beings Human: Bioecological Perspectives on Human Development*. SAGE Publications.
- Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68–78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Eide, S. E. (2022). *Skolefravær* (1. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Erikson, E. H. (2000). *Barndommen og Samfunnet* (K. v. Krogh, Overs.; 2. utg.). Gyldendal Akademisk. (Opprinnelig utgitt 1963).

- Fladberg, K. L. (2022, 12. juli). Slakter nytt skolevegrings-program: Ber elevene svare på om de lyver, stjeler og om de har hatet seg selv. *Dagsavisen*, 10.
- Forskningsetikkloven. (2017). *Lov om organisering av forskningsetisk arbeid* (<https://lovdata.no/lov/2006-06-30-56>).
<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2017-04-28-23>
- Frostad, P., Pijl, S. J. & Mjaavatn, P. E. (2015). Losing All Interest in School: Social Participation as a Predictor of the Intention to Leave Upper Secondary School Early. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 59(1), 110–122. <https://doi.org/10.1080/00313831.2014.904420>
- Gadamer, H. G. (2012). *Sannhet og metode: Grunntrekk i en filosofisk hermeneutikk* (L. Holm-Hansen, Overs.). Pax forlag. (Opprinnelig utgitt 1960).
- Garvik, M., Idsoe, T. & Bru, E. (2014). Depression and School Engagement among Norwegian Upper Secondary Vocational School Students. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 58(5), 592–608. <https://doi.org/10.1080/00313831.2013.798835>
- Gergen, K. J. (2015). *An Invitation to Social Construction*. SAGE Publications Ltd. <https://doi.org/10.4135/9781473921276>
- Hascher, T. & Hadjar, A. (2018). School alienation – Theoretical approaches and educational research. *Educational Research*, 60(2), 171–188. <https://doi.org/10.1080/00131881.2018.1443021>
- Hatch, J. A. (2002). *Doing Qualitative Research in Education Settings*. State University of New York Press.
- Havik, T. (2018). *Skolefravær—Å forstå og håndtere skolefravær og skolevegring*. Gyldendal Akademisk.
- Havik, T. & Ingul, J. M. (2021). Does Homeschooling Fit Students With School Attendance Problems? Exploring Teachers' Experiences During COVID-19. *Frontiers in Education*, 6, 720014. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.720014>
- Henriksen, T. (2022, 13. desember). *Privatist*. Utdanning.no. https://utdanning.no/tema/soknad_og_opptak/privatist

- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafo-rapport 2010:03).
https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Jacobsen, D. I. (2022). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? : Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Cappelen Damm Akademisk.
- Jakobsen, Y. & Olsen, M. H. (2023). Resiliens som bidrag til gjennomføring av videregående opplæring. *Spesialpedagogikk*, 01, 37–50.
- Johannessen, A., Tufte, P. A. & Christoffersen, L. (2010). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode* (4. utg.). Abstrakt forlag.
- Kearney, C. A. (2008). An Interdisciplinary Model of School Absenteeism in Youth to Inform Professional Practice and Public Policy. *Educational Psychology Review*, 20(3), 257–282. <https://doi.org/10.1007/s10648-008-9078-3>
- Keppens, G. & Spruyt, B. (2017). The development of persistent truant behaviour: An exploratory analysis of adolescents' perspectives. *Educational Research*, 59(3), 353–370.
<https://doi.org/10.1080/00131881.2017.1339286>
- Krane, V., Karlsson, B. E., Ness, O. & Kim, H. S. (2016). Teacher–student relationship, student mental health, and dropout from upper secondary school: A literature review. *Scandinavian Psychologist*, 3.
<https://doi.org/10.15714/scandpsychol.3.e11>
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Forskrift til opplæringslova* (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. FOR-2006-06-23-724
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju* (3. utg.). Gyldendal Norsk Forlag.
- Kvello, Ø. (2013). Bioøkologisk teori. Personer og systemer i gjensidige påvirkninger. I I. D. Hybertsen & R. Karlsdóttir (Red.), *Læring, utvikling, læringsmiljø: En innføring i pedagogisk psykologi* (s. 139–158). Akademika.
- Larsen, T., Mathisen, F. K. S., Urke, H. B., Kristensen, M., Brastad, B., Vik, M., Waldahl, R. H. & Antonsen, K. (2019). *Sluttrapport fra COMPLETE-prosjektet: Kan systematisk arbeid med det psykososiale miljøet bidra til bedre gjennomføring i videregående opplæring?* (HEMIL-rapport)

- 3/2019). <https://oxfordresearch.no/wp-content/uploads/2021/11/Sluttrapport-fra-COMLETE-prosjektet.pdf>
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O., Hauge, T. E., Homme, A. & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Kunnskapssenter for utdanning. <https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254012479146.pdf>
- Lund, I. (2014). Dropping out of school as a meaningful action for adolescents with social, emotional and behavioural difficulties: *Journal of Research in Special Educational Needs*, •• ••••. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), 96–104. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12003>
- Markussen, E. (2010). *Frafall i utdanning for 16-20-åringene i Norden [Dropout from education for 16–20 years old youth in the Nordic countries]*. <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:702859/FULLTEXT01.pdf>
- Meld. St. 21 (2020–2021). (2021). *Fullføringsreformen—Med åpne dører til verden og fremtiden*. regjeringen.no. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>
- Moe, T. H. (2022, 4. april). Skal forske på skolefravær. *UiT Norges arktiske universitet*. https://uit.no/nyheter/artikkel?p_document_id=770113
- NESH. (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap og humaniora*. De nasjonale forskningsetiske komiteene. <https://www.forskningsetikk.no/om-oss/komiteer-og-utvalg/nesh/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>
- Nilsen, T., Ingul, J. M., Askeland, K. G., Neumer, S., Adolfsen, F., Haugland, B. S. M., Havik, T., Rye, M., Kyrrestad, H., Bania, E. V., Walmsness, K. & Lersveen, M. B. (2022, 12. desember). Barn som strever kan ikke vente: Pilotprosjektet «Back2School» er ikke svaret på alt, men det finnes ingen quick-fix eller fasit på uønsket skolefravær. *Dagsavisen*. <https://www.dagsavisen.no/debatt/2022/12/12/barn-som-strever-kan-ikke-vente/>

- NSD. (u.å.). *Informasjon til deltakerne*. NSD. Hentet 10. april 2022 fra <https://nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/sjekkliste-for-informasjon-til-deltakerne>
- NTB. (2022. 20). Rektorer melder om skyhøyt sykefravær i videregående skole. *Aftenposten*. <https://www.aftenposten.no/norge/i/47KVVg/rektorer-melder-om-skyhoe-yt-sykefravaer-i-videregaaende-skole>
- OECD. (2020). *Secondary graduation rate*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b858e05b-en>
- OECD. (2021). *Education at a Glance 2021: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/b35a14e5-en>
- OECD. (2022-oktober). *Education at a Glance 2022: OECD Indicators*. OECD. <https://doi.org/10.1787/3197152b-en>
- Opplæringslova (oppl). (1998). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)* (LOV-2022-06-17-68). Lovdata. <https://lovdata.no/lov/1998-07-17-61>
- Postholm, M. B. & Jacobsen, D. I. (2018). *Forskningsmetode for masterstudenter i lærerutdanningen*. Cappelen Damm Akademisk.
- Prop. 57 L. (2022-2023). *Lov om grunnskoleopplæringa og den vidaregåande opplæringa (opplæringslova)*. Kunnskapsdepartementet. <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/prop.-57-l-20222023/id2967679/?ch=1>
- Ramberg, J., Brolin Låftman, S., Fransson, E. & Modin, B. (2019). School effectiveness and truancy: A multilevel study of upper secondary schools in Stockholm. *International Journal of Adolescence and Youth*, 24(2), 185–198. <https://doi.org/10.1080/02673843.2018.1503085>
- Regjeringen Solberg. (2016, 9. september). *Ny GIV 2010-2013*. Regjeringen. <https://www.regjeringen.no/no/dokumentarkiv/regjeringen-solberg/kd/Ny-GIV-2010-2013/id2010091/>
- Regjeringen Solberg. (2018, 20. mars). *Program for bedre gjennomføring i vidaregåande opplæring*. Regjeringen. <https://www.hvl.no/bibliotek/skrive-og-referere/zotero-og-endnote/zotero/apa7th/>
- Ringdal, K. (2018). *Enhet og mangfold: Samfunnsvitenskapelig forskning og kvantitativ metode* (4. utg.). Fagbokforlaget.

- Siegel, S. T. & Biesta, G. (2022). The problem of educational theory. *Policy Futures in Education*, 20(5), 537–548.
<https://doi.org/10.1177/14782103211032087>
- Sikt. (u.å.). *Sjekkliste for utfylling av meldeskjema*. <https://sikt.no/sjekkliste-innsending-av-meldeskjema>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena: Selvoppfatning, motivasjon, læring og livsmestring* (3. utg.). Universitetsforlaget.
- Statistisk sentralbyrå. (2022). *Gjennomføring i videregående opplæring* [Statistikk]. <https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>
- Straume, I. S. (2013). Danningens Filosofihistorie: En Innføring. I I. S. Straume (Red.), *Danningens Filosofihistorie* (s. 15–54). Gyldendal Norsk Forlag.
- Sunde, E. & Raaheim, A. (2009). «Jeg hadde en dårlig lærer» – En undersøkelse av skoleerfaringer blant mannlige arbeidstakere med kort utdanning. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 93(5), 356–367.
<https://doi.org/10.18261/ISSN1504-2987-2009-05-05>
- Sållman, J.-I., Larsen, U., Holden, B. & Kroken, J. (2012). Skolefravær uten gyldig grunn. Hva er den beste betegnelsen? *Spesialpedagogikk*, 4. <https://www.utdanningsnytt.no/pdf-av-spesialpedagogikk-spesialpedagogikk/spesialpedagogikk-arkiv/152620>
- Tangen, R. (2019). Videregående opplæring for ungdom med spesielle behov. I E. Befring, K.-A. B. Næss & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (6. utg., s. 643–661). Cappelen Damm Akademisk.
- Tvedt, M. S., Bru, E., Idsoe, T. & Niemiec, C. P. (2021). Intentions to quit, emotional support from teachers, and loneliness among peers: Developmental trajectories and longitudinal associations in upper secondary school. *Educational Psychology*, 41(8), 967–984.
<https://doi.org/10.1080/01443410.2021.1948505>
- Udir. (u.å.). *Videregående opplæring*. Utdanningsdirektoratet.
https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/#anchor_114502
- Virtanen, T., Vasalampi, K., Lerkkanen, M.-K., Pelkonen, J. & Poikkeus, A.-M. (2022). Stability of social support during school transitions: Associations

with truancy and not completing upper secondary education in normative time. *Learning and Instruction*, 82, 101663.
<https://doi.org/10.1016/j.learninstruc.2022.101663>

Vedlegg

Vedlegg 1 – Bekreftelse på personvernrutiner ihht. RETTE og SIKT



Bergen, 9 mai 2023

Bekreftelse på at personopplysninger i masterprosjekt er vurdert, behandlet og registrert i henhold til Universitetet i Bergen sine personvernrutiner

All behandling av personopplysninger i forsknings- og studentprosjekter ved UiB skal være registrert i UiBs forskningsprosjektoversikt RETTE, i samsvar med kravet i personvernforordningen artikkel 30 (krav om protokoll). Veileder er prosjektansvarlig for masterprosjekter ved UiB og må dermed også godkjenne registreringen i RETTE.

Vitenskapelig forskning som omfatter sensitive/særlige kategorier av personopplysninger, har rådføringsplikt med personvernombud. UiB har avtale med SIKT sin om personvernrådgivningstjeneste for å oppfylle rådføringsplikten.

Jeg bekrefter med dette at **Anniken Solbue** sitt masterprosjekt er registrert og godkjent i RETTE og har vært vurdert av SIKT sin personvernrådgivningstjeneste fordi prosjektet har behandlet sensitive/særlige kategorier av personopplysninger i forbindelse med skolefravær.

Med vennlig hilsen


Elisabeth Hesjedal

Førsteamanuensis



[Meldeskjema](#) / [Tidligere elevers erfaring med høyt skolefravær i videregående oppl...](#) / Vurdering

Vurdering av behandling av personopplysninger

Referansenummer
477797

Vurderingstype
Standard

Dato
19.09.2022

Prosjekttittel

Tidligere elevers erfaring med høyt skolefravær i videregående opplæring

Behandlingsansvarlig institusjon

Universitetet i Bergen / Det psykologiske fakultet / Institutt for pedagogikk

Prosjektansvarlig

Elisabeth Hesjedal

Student

Anniken Solbue

Prosjektperiode

15.08.2022 - 15.06.2023

Kategorier personopplysninger

Alminnelige

Lovlig grunnlag

Samtykke (Personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.06.2023.

[Meldeskjema](#)

Kommentar

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

VIKTIG INFORMASJON TIL DEG

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til den datoen som er oppgitt i meldeskjemaet.

LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke behandles til nye, uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med

prosjektet

· lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), og dataportabilitet (art. 20).

Personverntjenester vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring eller videosamtale) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og/eller rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>
Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Personverntjenester vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Vil du delta i forskningsprosjektet

«Tidligere elevers erfaring med høyt skolefravær i videregående opplæring»?

Hadde du høyt skolefravær i videregående opplæring som bidro til at du brukte lenger tid på å fullføre videregående skole, eller har du ikke fullført videregående opplæring? Da sitter du på verdifulle erfaringer som kan bidra til at skoler møter elever med høyt skolefravær på en god måte.

Derfor spør vi om du ønsker å stille til intervju som skal brukes i et masterprosjekt i spesialpedagogikk ved Universitetet i Bergen. Målet med prosjektet er å se hvilke erfaringer tidligere elever som har hatt høyt skolefravær hadde i sin videregående opplæring. I dette skrivet vil du få informasjon om målene for prosjektet og hva det vil si for deg å delta.

Formål

I prosjektet skal vi intervju voksne som hadde høyt fravær når de gikk på videregående, og som trengte lengre tid på å fullføre eller som ikke har fullført videregående opplæring. Intervjuene vil danne grunnlaget for en masteroppgave i spesialpedagogikk på UiB. Prosjektet varer i 1 år.

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Prosjektansvarlig er veileder og førsteamanuensis Elisabeth Hesjedal, og masterstudent er Anniken Solbue.

Dersom du har spørsmål eller ønsker å delta kan du kontakte:

- Prosjektansvarlig og veileder: Førsteamanuensis Elisabeth Hesjedal, mail: elisabeth.hesjedal@uib.no, tlf: 555 83 239 eller
- Masterstudent: Anniken Solbue, annikensol@gmail.com, tlf: 450 53 805

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Vi har kontaktet tilfeldige bedrifter, utdanningsinstitusjoner og relevant nettverk som har sendt ut denne informasjonen til ansatte, studenter og mulige kandidater. Dersom du har spørsmål eller ønsker å delta kan du ta kontakt direkte med oss. Din arbeidsplass eller studiested vil ikke få vite det dersom du ønsker å stille til intervju.

Hva innebærer det for deg å delta?

Dersom du velger å delta ønsker jeg å gjennomføre et intervju med varighet på ca. 1 time. Intervjuet kan gjennomføres i et grupperom på Universitetet i Bergen (UiB) eller et sted du velger. Spørsmålene kommer til å handle om dine erfaringer fra din tid i videregående opplæring. I intervjuet vil vi komme inn på skolefravær, samt faglige og sosiale sider ved din skolehverdag. Intervjuet vil fokusere på dine erfaringer, som vil kunne bidra til viktig innsikt i hvordan skolen kan og bør møte elever som har høyt skolefravær. Det vil bli tatt lydopptak av intervjuet.

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykket tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle dine personopplysninger vil da bli slettet. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg. Din arbeidsgiver/andre på din arbeidsplass vil ikke få vite om du velger å delta eller ikke.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Ingen andre enn veileder Elisabeth Hesjedal og student Anniken Solbue vil få tilgang til personopplysninger.

Lyddopptaket fra intervjuet vil bli oppbevart på en diktafon som er passord beskyttet, og vil oppbevares i et låst skap som ingen andre enn Elisabeth Hesjedal og Anniken Solbue har tilgang til. I ettertid vil intervjuet transkriberes i et passord beskyttet word-dokument. Personopplysninger vil ikke noteres i dette dokumentet, det vil bli brukt fiktive navn i oppgaven og opplysninger som kan føre til identifisering vil bli endret på/vil ikke bli tatt med i oppgaven.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil avsluttes 15.06.23. Etter prosjektslutt vil lydopptak slettes. Anonymisert data vil lagres i et passord beskyttet dokument slik at disse kan brukes i senere forskningsprosjekt. Det er kun veileder Elisabeth Hesjedal og student Anniken Solbue som vil ha tilgang til disse dataene.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Universitetet i Bergen har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger er i samsvar med personvernregelverket.

Dine rettigheter

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

- Universitetet i Bergen ved førsteamanuensis Elisabeth Hesjedal, mail: elisabeth.hesjedal@uib.no, tlf: 555 83 239 eller
- Student Anniken Solbue, mail: annikensol@gmail.com, telefon: 450 53 805
- Vårt personvernombud: Janecke Helene Veim ved Universitet i Bergen, epost: janecke.veim@uib.no

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med:

- Personverntjenester på epost (personverntjenester@sikt.no) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Elisabeth Hesjedal
(Førsteamanuensis/veileder)

Anniken Solbue
(Student)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet «Tidligere elevers erfaring med høyt skolefravær i videregående opplæring» og har fått anledning til å stille spørsmål.

Jeg samtykker til å delta i intervju. Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 4 – Endelig intervjuguide

Intervjuguide

Introduksjon

- Kort introdusere meg selv, min bakgrunn og formålet med prosjektet.
- Gjenta deler av samtykkeerklæringen (om lydopptak, rett til å trekke seg og ivaretagelse av personvern). Innhente skriftlig samtykke dersom dette ikke er gjort
- Har du noen spørsmål før vi begynner?

Bakgrunnsinformasjon

- Hvor gammel er du?
- Hva gjør du i dag?
- Hvilken linje gikk du på?
- Byttet du linje underveis? – og hvorfor bytte du?
- Har du fullført videregående opplæring?
- Hvor lang tid brukte du på å fullføre videregående skole? /Skolefravær
- Hvordan var ditt skolefravær i grunnskolen (barne- og ungdomsskolen)?
- Hvordan var ditt fravær i løpet av videregående opplæring?

Motivasjon

- Hvordan trivdes du i fagene du hadde?
 - o Hvilke fag opplevde du at du var god?
 - o Kan du huske en periode eller en hendelse hvor du kjente at du ble bedre i noe faglig?
- Hva kan du huske fra videregående som du likte godt?

Tilhørighet

- Hva med skolen bidro til at du hadde lyst å være der?
- Du trenger ikke nevne navn, hvordan var relasjonen til dine lærere?
 - o Var det en lærer du likte ekstra godt? Hvorfor?
 - o Var det noen lærere du ikke likte? Hvorfor?
 - o Hvilke andre ansatte på skolen husker du ekstra godt?
- Uten å nevne navn, hvordan var klassemiljøet?
 - o Hva husker du ekstra godt fra klassemiljøet?
 - o Hva skiller seg ut som en positiv opplevelse med medelever?
 - o Hva skiller seg ut som en negativ opplevelse med medelever?
- Hvor ofte var du med medelever utenfor skoletid?

Opplevelse av mening

- Hva tenker du var det viktigste for deg i ditt liv når du gikk på videregående?
 - o Hva brukte du mest tid på?

- Hva brukte du mest tid på utenfor skolen?
- Hva likte du å gjøre på skolen?
- Hva likte du å gjøre utenfor skolen?
- Dersom du fullførte VGO, hva tenker du var grunnen til at du ønsket å fullføre videregående?
 - Hvordan påvirket dine omgivelser deg?
 - Opplevde du at det var viktig for deg å fullføre?

Tilbakeblikk på egen VGO

- Sett i ettertid, hva tror du hadde hatt aller mest behov for å gjøre din tid i videregående bedre?
- Hva vil ditt råd til dagens vgo være for å best møte elever med høyt skolefravær?
 - Både faglig og sosialt

Avslutning

- For noen år siden ble det jo innført en fraværsgrense på 10% i VGO. Hva tenker du om dette?
- Er det noe du ønsker å trekke frem som vi ikke har snakket om enda?
- Hvordan var det å bli intervjuet?

Vedlegg 5 – foreløpige temaer, fase 3-5

Tema	Koder
Familieforhold	Familie en pådriver for skolearbeid Utfordrende familieforhold påvirker skolen Å flytte i skolealder kan påvirke skole negativt Familie en støtte i møte med systemet
<p>Sammendrag: I dette temaet snakker informantene om ulike måter familieforhold har påvirket deres valg og mestring av skolen. Noen har opplevd tøffe ting innad i familien, som igjen har påvirket deres evne til å møte opp og mestre skolen. Tre informanter har flyttet i løpet av grunnskolen eller når de begynte på vgo, og alle uttrykker at dette har gitt utfordringer i forhold til skole. Flere informanter snakker også om at familie er en pådriver for å fullføre vgs. Dette har både vært til hjelp og har påvirket informantenes opplevelse av valgmuligheter; de opplevde ikke at de i den perioden ikke hadde andre muligheter enn å prøve å gjennomføre vgs, på tross av at de ikke mestret det og hadde høyt fravær.</p>	
Sosial tilknytning Slå sammen familieforhold og sosial tilknytning til ett tema?	Føle tilknytning på skolen bidrar til mer fremmøte Manglet sosialt nettverk på skolen Tilhørighet til venner var viktigere enn skole Høyt fravær når ingenting ved skolen oppleves positivt
<p>Sammendrag: Noen informanter snakker om at de trivdes sosialt på skolen, og at dette ikke var en grunn til fravær/fracfall, heller tvert imot. Andre snakker om at de ikke opplevde en sosial tilknytning til andre medelever, noe som gjorde motivasjonen for å være på skolen enda lavere. Flere informanter nevner viktigheten av vennskap og å føle en tilknytning, og at de fant dette utenfor skolen – og at disse vennskapene ble prioritert før skolen. En informant nevner at typen vennskap de hadde på ungdomsskolen og videregående kan ha påvirket dens holdning til skolen, det var kjekkere å gjøre kule ting enn lekser.</p>	
God veiledning og tilrettelegging er viktig (Lærer/veiledning- Systemet)	Bedre hjelp med diagnose kunne gjort skolen enklere Dårlig lærer-elev relasjon påvirker fravær negativt Dårlige tiltak kan gjøre ting verre Husker lærere som er gode på relasjoner

	<p>positivt</p> <p>Klare retningslinjer for fravær er viktig</p> <p>Lærerens syn på eleven påvirker elevs utbytte av skolen</p> <p>Lærers tilbakemelding påvirker elevens valg</p> <p>Lettere å følge regler når man forstår hvorfor</p> <p>Strengt tilbakemeldinger virker demotiverende</p> <p>Tilrettelegging gjorde at jeg bestod fag</p> <p>Tydlig beskjed ga tydelig vekker</p> <p>Vgo kan bidra til at eleven finner retning i yrkeslivet</p> <p>Viktig å bli sett av de som veileder deg</p> <p>Viktig at lærer viser forståelse for elevens fravær</p> <p>Voksenopplæringen var en bedre opplevelse</p>
<p>Sammendrag: Dette temaet har mange koder, og kan grovt sett deles inn i to undertemaer: dårlig veiledning/tilrettelegging og god veiledning/tilrettelegging. Det som går igjen, er meningen om at god veiledning er viktig. Dette er alle informantene enig om, selv om en av informantene uttaler at ingenting skolen kunne gjort hadde hjulpet for de i den tidsperioden (med mindre skolen hadde begynt klokken 12). I dette temaet er det en del motstridende meninger og ulike opplevelser, og det blir tydelig at informantene er en heterogen gruppe. To informanter uttrykker at de kunne ønske de hadde fått bedre hjelp av støttesystemer. Flere forteller om tiltak som påførte mer stress og en informant forteller om hvordan igangsatte tiltak opplevdes som traumatiserende.</p> <p>Flere uttrykker takknemlighet over lærere og veileder de har møtt som har gjort en stor forskjell. Felles for disse er at alle snakker om hvordan de har blitt møtt som mennesker, og dette tolker jeg som at det er veilederes relasjonskompetansen som er det som trekkes frem som viktigst i informantenes fortellinger, ikke den faglige kompetansen.</p>	
<p>Modenhet/alder-jeg var ikke klar for skolen</p>	<p>Kastet vekk videregående med fraværet</p> <p>Når man er eldre, er det faglige enklere</p> <p>Når man er eldre, er det lettere å se formålet med utdanning</p> <p>Når man er eldre, er fagene mer</p>

	<p>interessante</p> <p>Tok ikke et overveiet valg av studieretning</p> <p>Vanskelig å møte skolens krav og forventinger grunnet ung alder</p> <p>Var for unge til å se formålet med vgo</p>
<p>Sammendrag: Samtlige av informantene snakker om alder og modenhet som en faktor for hvorfor videregående var vanskelig. Noen snakker om at de hadde andre interesse som ble prioritert, andre snakker om biologiske faktorer som søvn og pubertetens påvirkning i en allerede stressende situasjon. Flere nevner at de ikke tok et gjennomtenkt valg av studieretning, og at de ikke tenkte gjennom konsekvensene av høyt fravær. Alle nevner at opplæring i voksen alder var en bedre opplevelse, og peker blant annet på at egen alder, interesser og erfaringer fra livet har gjort de bedre rustet til å prestere faglig og se meningen med skolen.</p> <p>Alle informantene studerer nå på høyere utdanning, noe som trolig påvirker disse resultatene.</p>	
<p>Samfunnets forventninger påfører stress (nåløye)</p>	<p>Kunne ønske noen ga andre alternativer enn vgs</p> <p>Mye ytre press for å gjennomføre skolen</p> <p>Skolen er noe man bare må</p> <p>Skolefravær er skamfullt</p> <p>Skolen oppleves firkantet</p> <p>Var ubehagelig når alle la merke til fraværet</p> <p>Høyt fravær skaper en opplevelse av en håpløs situasjon</p> <p>Høyt skolefravær skaper mer fravær</p>
<p>Sammendrag: Alle informantene uttrykker at de følte på en fortvilelse over å ikke klare å gjennomføre vgs på normert tid. Denne fortvilelsen ble forsterket fra ulike hold; lærere, veiledere, familie og venner som uttrykte bekymring for informantenes fremtid. Denne fortvilelsen forsterket stresset informantene følte på, som igjen bidro i flere tilfeller til økt fravær.</p> <p>Flere av de reflekterer over dette i etterkant, at det var jo ikke så farlig allikevel. Flere har hatt gode og godt betalte jobber uten vitnemål, og opplever selv at de har klart seg godt og mye bedre enn slik det ble forespeilet av samfunnet rundt de når de gikk på videregående.</p>	
<p>Identitet/selvfølelse henger sammen med skoleprestasjoner</p>	<p>Kastet vekk videregående med fraværet</p> <p>Kjenner på en lettelse etter 235</p>

	<p>Mestring i fag skaper motivasjon Ønsker å være en med høyere utdanning Skolefravær er skamfullt Studievalg handler ikke bare om penger Skolen er noe man bare må Tok 235 for å kunne studere Tok 235 for en ny yrkesvei Vgo kan bidra til at eleven finner retning i yrkeslivet</p>
<p>Sammendrag: Slik jeg tolker informantene, kjenner de fleste fortsatt på en slags skamfølelse når de forteller om egen skolehistorie. Flere uttrykker lettelse over å gjennomføre 23/5, noen nevner eget fravær og tidligere resultater som noe flaut. Flere nevner at de fikk vitnemål i voksen alder fordi de ønsker å studere eller for å endre yrkesvei. Noen uttrykker at de er en som burde studere, en uttrykker at det er viktig å føle seg smart og få gode faglige resultater, flere føler sterkere tilknytning til venner som studerer eller har studert eller ønsker nye muligheter i yrkeslivet som oppleves mer meningsfullt enn nåværende karriere. Informantene forteller om ønsket om å lære noe nytt, at de er en person som liker å lære nye ting eller som av ideologiske grunner ønsker annen jobb. En informant forteller at de store utfordringer på ungdomsskolen og tidlig vgs, men opplevde stor mestring ila vgs, og uttrykker at de fant sin vei i yrkeslivet på denne måten.</p>	
<p>Opplevelse av mening</p>	<p>Fag som oppleves meningsløse gir høyere fravær Indre motivasjon for å klare skolen Jobb gikk bedre enn skole Kunne ønske noen ga andre alternativer enn vgs Når man er eldre, er fagene mer interessante Noen ganger oppleves det faglige meningsløst Programfag mer meningsfullt enn teorifag Skolelei på ungdomsskolen Skolen var kjip Tok 235 for å kunne studere Tok 235 for en ny yrkesvei Mestring i fag skaper motivasjon Ulike mennesker passer til ulike ting</p>

Sammendrag: Alle informantene snakker om at vgs var vanskelig og kjip i kortere eller lengre perioder. Noen forteller om at de gjennom god veiledning og faglig mestring fant mening i skolehverdagen. Andre forteller at de aldri opplevde skolehverdagen som meningsfull (før voksenopplæring), hverken faglig eller sosialt. Flere snakker om at de prioriterte aktiviteter utenfor skolen som ga de mye mening, fremfor en skole som ikke opplevdes som meningsfull. Flere nevner at de kunne ønske noen «voksne» fortalte at de hadde flere muligheter enn skolen, og at de mestret jobbhverdag bedre enn skole også i perioden de gikk på vgs. Alle utenom en informant forteller at de ikke har hatt høyt fravær i jobbsammenhenger. Alle snakker om at de så mer mening med skolefag når de var eldre. Det kommer tydelig frem at mestring og opplevelse av mening henger tett sammen.