

# Frafall, individuell og tilpasset oppfølging i videregående opplæring

*Et kvalitativt studie om å redusere frafall i  
videregående opplæring gjennom individuell og  
tilpasset oppfølging*

Morten Olsen



Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2016



# Frafall, individuell og tilpasset oppfølging i videregående opplæring

Et kvalitativt studie om å redusere frafall i  
videregående opplæring gjennom individuell og  
tilpasset oppfølging

Morten Olsen

Masteroppgave i spesialpedagogikk  
Det utdanningsvitenskapelige fakultet  
Institutt for spesialpedagogikk

UNIVERSITETET I OSLO

VÅR 2016

© Morten Olsen

2016

Tittel: Frafall, individuell og tilpasset oppfølging i videregående opplæring

Morten Olsen

<http://www.duo.uio.no>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

# Sammendrag

Frafall i videregående opplæring er et stort samfunnsproblem. Det har negative konsekvenser for den enkelte ungdom som ikke fullfører utdannelsen sin og dermed ikke kommer seg i jobb, noe som igjen fører til samfunnsmessige og samfunnsøkonomiske utfordringer.

Opplæringsloven (1998) gir ungdom rett til videregående opplæring som skal være tilpasset den enkelte elevs behov. Da er det et paradoks at så mange som en av tre ikke fullfører opplæringen (Statistisk sentralbyrå, 2011).

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie om frafall i videregående opplæring og individuell og tilpasset oppfølging. Problemstillingen til studien er:

*Hvordan kan individuell og tilpasset oppfølging redusere frafall i videregående opplæring?*

For å svare på dette har jeg gjennom kvalitative intervju fått informasjon fra fire personer med erfaring og kunnskap om frafall og oppfølging i videregående opplæring. Studiens formål har vært å få informantenes egne tanker og opplevelser om problemstillingen. Dette utgjør masteroppgavens datamateriale som sammen med relevant teori har vært grunnlag for studiens analyse og drøfting.

Det innsamlede datamateriale viser at elever som velger å motta individuell og tilpasset oppfølging blir værende eller starter opp igjen videregående opplæring. Ved at en voksen veileder, sammen med eleven, tilpasser opplæringen etter den enkeltes behov og interesser, bidrar dette til mestringsopplevelser og positive aktiviteter. Elevmedvirkning, nok tid, godt koordinert tverrfaglig arbeid og tett samarbeid med foresatte er viktige faktorer for å lykkes.

Resultatene i denne studien kan si noe om hvordan elever som strever i videregående opplæring kan følges opp på en slik måte at de i større grad har mulighet til å fullføre videregående opplæring. Derfor vil denne masteroppgaven kunne ha betydning for andre som har interesse for arbeid mot frafall i videregående opplæring.

# Forord

Første gang jeg ble fortalt at en av tre elever i videregående opplæring faller ut av skolen, hadde jeg vanskelig for å tro at dette kunne stemme. At det faktisk var sant og fortsatt er tilfellet, har overasket meg lenge. Gjennom lærerutdannelse, arbeid i skole- og sosialsektoren og en over middels stor interesse for skolepolitikk, ble det naturlig for meg å ta dette fenomenet i nærmere øyesyn.

Det er et privilegium å få lov til å skrive masteroppgave i et så viktig og spennende fag som spesialpedagogikk. Jeg vil takke informantene som sa seg villig til å delta i denne studien. Jeg vil også rette en stor takk til Elisabeth Kolbjørnsen som har vært min veileder. Du har kommet med motiverende ord, gitt meg gode innspill og verdifull veiledning gjennom hele skriveprosessen.

Takk til min samboer, Christina, for teknisk support og lånet av Mac book. Jeg er veldig glad for at du fikk meg til å jobbe mindre og studere mer, slik at jeg kom i mål.

Morten Olsen

Oslo, juni 2016.

# Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	1
1.1	Problemstilling .....	1
1.2	Oppgavens oppbygging og avgrensning .....	2
2	Teoretisk ramme .....	3
2.1	Opplæringens formål .....	3
2.2	Videregående opplæring .....	3
2.2.1	Frafall i videregående opplæring .....	4
2.2.2	Årsaker til frafall i videregående opplæring .....	6
2.2.3	Konsekvenser .....	10
2.3	Tiltak .....	12
2.3.1	Oppfølgingstjenesten .....	12
2.3.2	Hva gjøres og hva vet vi fungerer? .....	13
2.4	Lindesneslosen .....	21
2.4.1	Supported Employment/Education .....	22
2.5	Oppsummering .....	23
3	Metode og forskningsdesign .....	24
3.1	Forforståelse .....	24
3.2	Valg av metode .....	24
3.2.1	Kvalitativ metode og design .....	25
3.2.2	Fenomenologisk perspektiv .....	26
3.2.3	Semistrukturert intervju .....	26
3.2.4	Intervjuguide .....	27
3.2.5	Utvalg .....	27
3.2.6	Informantene .....	29
3.3	Datainnsamling .....	29
3.3.1	Gjennomføring .....	29
3.3.2	Transkribering .....	30
3.4	Analyse .....	31
3.4.1	Tolkning og analyse .....	31
3.4.2	Presentasjon av data .....	32
3.5	Etiske betraktninger .....	33
3.6	Metodologiske krav .....	34
3.6.1	Reliabilitet .....	35
3.6.2	Validitet .....	35
3.7	Oppsummering .....	37

4	Presentasjon av datamaterialet.....	38
4.1	Informantene.....	38
4.2	Frafallet i videregående opplæring.....	39
4.2.1	Omfang.....	39
4.2.2	Kjennetegn på de som står i fare for/velger å avslutte videregående opplæring .....	40
4.2.3	Årsaker til at de slutter .....	41
4.3	Alternativ opplæring.....	42
4.3.1	Virkelighet og praktisk mestring.....	43
4.4	Oppfølging og tilrettelegging .....	44
4.4.1	Kvalitet.....	44
4.4.2	Frivillig og brukerstyrt.....	47
4.5	Utfordringer.....	49
4.5.1	Implementering, polarisering og tverrfaglig samarbeid.....	49
4.6	Resultater.....	51
4.6.1	Suksess .....	51
4.6.2	Dokumentering.....	52
4.7	Oppsummering .....	52
5	Analyse og drøfting.....	53
5.1	Informantene.....	53
5.2	Frafall i videregående opplæring.....	54
5.3	Alternativ opplæring.....	57
5.4	Oppfølging og tilrettelegging .....	59
5.5	Utfordringer.....	62
5.6	Resultater.....	63
5.7	Oppsummering .....	64
6	Oppsummering.....	65
6.1	Samlet vurdering .....	65
6.2	Refleksjoner og avgrensning .....	66
6.3	Avslutning .....	68
	Litteraturliste.....	69
	Vedlegg.....	77



# 1 Innledning

I denne studien er fokuset på hvordan frafallet i videregående opplæring kan reduseres ved hjelp av tettere oppfølging. I Norge har det vært en økende bekymring for at frafall i videregående opplæring er for stort. Frafall er et samfunnsproblem som har vist seg å være motstandsdyktig for en rekke reformer. «Tiltakene virker ikke», uttalte dagens Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen til dagsavisen, Verdens Gang (Ertesvåg, 2015). I perioden mellom ungdomsskole og videregående opplæring står unge i en situasjon hvor de skal ta selvstendige beslutninger som får følger flere år frem i tid. Mange er ikke godt nok forberedt på å ta disse valgene.

Tallene for Europa i 2012 viser at det var nesten fem og en halv million unge mellom 18 og 24 år som befant seg utenfor utdanning og opplæring. Frafall i opplæringsløpet hemmer produktiviteten og konkurranseevnen, og utvikler fattigdom og sosial eksklusjon. Det er også slik at unge mennesker som ikke fullfører opplæring vil kunne møte alvorlige problemer på arbeidsmarkedet (Brekke, 2014; Falch & Nyhus, 2011; Kim, 2013).

Jeg vil i denne studien forsøke å belyse hvordan frafallet i videregående opplæring kan reduseres ved hjelp av oppfølging og ulike tiltak. Opplæringslovens §1-3 sikrer elevene rett til tilpasset opplæring (Opplæringsloven, 1998), men med et frafall som ligger stabilt høyt over tid, er det grunn til bekymring og nødvendig å se etter alternative løsninger.

I hvilken grad samfunnet og skolevesenet klarer å ivareta og følge opp ungdom er helt avgjørende for om ungdommen enten blir en ressurs eller en utgiftspost for fellesskapet. Dette skjer ikke av seg selv, og rammene rundt ungdommene må derfor være av en slik karakter at den tilpasses og treffer den enkelte. Slik Opplæringsloven (1998) slår fast.

## 1.1 Problemstilling

Denne studien har følgende problemstilling:

*Hvordan kan individuell og tilpasset oppfølging redusere frafall i videregående opplæring?*

I denne spørsmålsstillingen ligger det en forventning om at individuell og tilpasset oppfølging vil bidra til redusert frafall i videregående opplæring. Som forsker er dette mitt

utgangspunkt, og dette er også den oppfatningen som ligger til grunn for metodikken og arbeidsmetodene jeg har valgt å bruke.

## **1.2 Oppgavens oppbygging og avgrensning**

Denne masteroppgaven er en kvalitativ studie hvor jeg har intervjuet fire personer som har god kjennskap og ulik tilnærming til frafall i videregående opplæring.

Oppgaven er delt inn i seks kapitler. Kapittel 1 starter med en innledning, presentasjon av problemstilling og oppgavens oppbygging og avgrensning. Videre vil det i kapittel 2 bli presentert forskning og teori som er aktuell for studiens problemstilling. I kapittel 3 vil det redegjøres for metode og forskningsdesign og hvordan dette er løst i denne studien. Kapittel 4 presenterer datamateriale som kom ut av de fire intervjuene. I det femte kapittelet vil det bli gjennomført en drøfting og analyse av datamaterialet og aktuell teori. Avslutningsvis vil det i masteroppgavens kapittel 6 gjøres en oppsummering av studien i sin helhet, hvor jeg vil se tilbake på målsetning, problemstilling, valg av teori, metode og avgrensning.

Det eksisterer mye interessant og god forskning, både nasjonalt og internasjonalt, som angår temaet frafall i videregående opplæring. Det er likevel nødvendig å gjøre en avgrensning når en skriver masteroppgave. Som forsker må en gjøre et utvalg av teori og forskning som en mener er mest relevant og aktuell for studiens tema og problemstilling. Det har også blitt gjort i denne studien. Det gjennomføres nye prosjekter om frafall og det publiseres stadig ny forskning på området. Jeg har i denne studien etterstrebet å benytte relevant og aktuell forskningsteori av nyere dato.

## 2 Teoretisk ramme

I dette kapittelet vil jeg presentere teori og forskning, som sammen med datamaterialet i kapittel 4 danner grunnlaget for drøftingen i kapittel 5. Problemstillingen for studien og informantene som har deltatt har vært utgangspunkt for valg av litteratur til teorikapittelet. Det har vært viktig å finne litteratur som er av nyere dato og som aktualiserer kjernen i problemstillingen min. Jeg vil i starten si noe om retten til videregående opplæring. Videre vil frafall i videregående opplæring bli belyst med tall og statistikk. Teorier og forskning knyttet til frafallets årsaker, konsekvenser og tiltak vil så bli presentert. Frafallsprosjektet, Lindesneslosen, og metoder knyttet til dette prosjektet vil få en noe mer grundig presentasjon, da informantene og datamaterialet kan knyttes til dette prosjektet. Teoridelens innhold og hovedkategorier vil så bli oppsummert.

### 2.1 Opplæringens formål

Skolen sitt mandat er beskrevet i opplæringslovens §1-1, vedtatt 1998. Her står det at opplæringen har som formål å åpne døren mot verden og fremtiden. Elevene skal utvikle kunnskap og holdninger som skal gjøre dem i stand til å delta i arbeid og fellesskap. Skolen skal møte elevene og lærlingene med tillit, respekt og krav, og gi de utfordringer som fremmer danning og lærelyst (Opplæringsloven, 1998). §1-3 sier at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger.

### 2.2 Videregående opplæring

Opplæringsloven gir alle ungdommer som har fullført grunnskolen eller tilsvarende opplæring lovfestet rett til treårig heltids videregående opplæring. Retten til opplæringen må ifølge loven tas ut i en sammenhengende periode på fem år, eller seks år om opplæringen helt eller delvis tas i lærebedrift og innen utgangen av året eleven fyller 24 år. Retten til tilpasset opplæring åpner opp for retten til inntil to år ekstra med videregående opplæring. Elever som søker seg til videregående skole, har rett på inntak til ett av tre utdanningsprogram som de selv velger.

Dagens rettigheter som er beskrevet ovenfor, kom med gjennomføringen av Reform 94. Ser vi tilbake på historien var det i 1950 bare 16 prosent av befolkningen over 16 år som hadde mer enn grunnskoleutdanning, mens det i dag er hele 97 prosent av landets unge som starter

direkte i videregående opplæring etter grunnskolen (Hernes, 2010). Disse endringene kom ut ifra et ønske fra stortinget om å løfte befolkningens utdanningsnivå, og at det sentrale var at det skulle gjelde alle samfunnslag. Dette burde kunne karakteriseres som en skolerevolusjon. Denne utviklingen har sørget for en høyere utdannet befolkning som har resultert i strengere og høyere krav for å kvalifisere seg til arbeidslivet. Konsekvensen for de som ikke tar utdanning og dermed stiller seg utenfor jobbmarkedet kan være tøff og brutal. Tidligere var ikke videregående opplæring i stand til å ta imot alle som ønsket å begynne, og Reform 94 har ikke uten grunn blitt omtalt som en rettighetsreform (Markussen, 2009). Alle med fullført grunnskole fikk på denne måten retten til å starte på videregående opplæring. Elever med behov for spesialundervisning fikk også helt andre og bedre vilkår. Fra å være en gruppe som hadde blitt stilt bakerst i køen, ble de nå likestilt med alle andre om retten til videregående opplæring.

Positive skoleerfaringer (Tangen, 2008) har stor betydning for at unge skal lykkes i opplæringen. Alternativet kan være katastrofalt, både for individet og for samfunnet. Edvard Befring oppsummerer dette på en slik måte:

... at når den unge har det bra på skolen, trivst, finn meining, inspirasjon og tryggleik, så skal det mykje til av nedverdiggande og vonde ting utanfor før det går gale. Når det går dårlig på skolen, derimot, skal det ofte meir til av hjelpetiltak enn det samfunnet rår over, for å føre utviklinga inn på eit gunstig spor (Befring 1997, s. 135).

### **2.2.1 Frafall i videregående opplæring**

I forbindelse med Reform 94 ble Oppfølgingstjenesten etablert. Denne tjenesten skulle ha særlig ansvar for å følge opp ungdommer som falt ut av videregående opplæring. Dermed fikk skolesektoren nå noen med et spesifikt og lovfestet ansvar til å følge opp disse ungdommene. Oppfølgingstjenesten skal ha oversikt over ungdommer som ikke er i skolen og tilby dem alternativ opplæring.

Frafall som begrep kan være misvisende på den måten at enkelte faktisk helt frivillig velger å avslutte skoleløpet. Markussen og Sandberg (2004) benytter ordet «bortvalg», da de mener at tradisjonelle begrep som frafall og dropout signaliserer viljeløshet. På den måten kan valget om å avslutte utdanningen også forstås som en bevisst handling fra elevens side.

Tar vi utgangspunkt i Oppfølgingstjenestens målgruppe, kan vi ut fra forskrift til opplæringsloven, §13-2, definere frafall på følgende måte:

- Ungdom som ikke søker om opptak til videregående opplæring etter grunnskolen, eller i overgangen mellom klassetrinn i videregående opplæring
- Ungdom som søker, men som takker nei til tilbudet som gis
- Ungdom som søker, som takker ja, men som ikke møter opp til undervisningen
- Ungdom som slutter i løpet av skoleåret eller i læreperioden (Forskrift til opplæringsloven, 2006)

«Frafall fra videregående opplæring er et *stort* problem – det omfatter en tredjedel av hvert kull, og det har ikke vært noen nedgang de senere år» (Hernes, 2010, s. 7).

Gjennomføringsgraden i norsk videregående opplæring ble sterkt forbedret med Reform 94. På yrkesforberedende retninger på grunnkurs gikk det fra å være en fullføringsprosent på cirka 30 prosent for de som startet i 1991, til å bli cirka 60 prosent av 1994-1995-kullet. Elever på studieforbereidende retninger hadde en forbedring på 5 prosent fra 1991- til 1995-kullet (Utdanningsdirektoratet, 2006a). Andelen som fullførte videregående opplæring i årene 2002, 2003 og 2004, var for elever som startet på studiespesialiserende 83-84 prosent. Kullene som startet på yrkesforberedende retninger, og som fullførte innen fem år, var på 60 prosent (Utdanningsdirektoratet, 2006a).

Tallene viser at gjennomstrømningen har holdt seg stabilt i hele perioden fra innføringen av reformen i 1994 til år 2005 (Statistisk sentralbyrå, 2011). Høsten 2009 startet det i underkant av 62 800 elever på videregående opplæring. Ifølge Statistisk sentralbyrå (2015) fullførte 71 prosent av disse elevene i løpet av fem år, 83 prosent på studiespesialiserende programmet og 58 prosent på yrkesfaglige programmer. I startkullet for 1994 fullførte til sammenligning 68 prosent av elevene. Gjennomstrømning kjønnene i mellom har ligget uendret over tid. 76 prosent av kvinnene og 66 prosent av mennene i 2009-kullet oppnådde studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år (Statistisk sentralbyrå, 2015).

Denne statistikken viser at frafallet er betraktelig større på yrkesfaglig opplæring enn på studiespesialiserende, og at andelen elever som fullfører videregående opplæring har ligget stabilt på rundt 70 prosent (Statistisk sentralbyrå, 2015).

Høyt frafall og lav fullføringsgrad er ikke bare et norsk problem, men en utfordring Norge deler med sine nordiske naboer og resten av landene som er medlem av organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling; OECD. Definisjonene og avgrensningene av hva som legges i frafall i videregående opplæring er noe ulikt, men forskning presentert i Lamb, Markussen, Teese, Sandberg og Polesel (2010) og i Markussen (2010) kan peke på et felles mønster. Disse internasjonale komparative studiene viser at andelen som består videregående opplæring varierer stort sett mellom 60 og 80 prosent. Majoriteten av landene klarer altså å få flertallet til å bestå opplæringen, selv om kravene til å bestå er noe ulikt. Disse funnene forteller at det i samtlige land er en gruppe mellom 20 og 40 prosent som ikke evner å bestå videregående opplæring i første omgang.

### **2.2.2 Årsaker til frafall i videregående opplæring**

Hvorfor unge mennesker faller ut av skoleløpet eller velger å slutte, er det ikke et enkelt svar på. Det er likevel mulig å peke på ulike årsaker til at dette blir tilfelle for et stort antall ungdom.

Studiene til Lamb m.fl. (2010) og Markussen (2010) som er henvist til tidligere tar høyde for ulikheter i utdanningssystem, og påpeker at tallene må håndteres med forsiktighet. Disse ulikhetene er for omfattende til å drøfte i dette studiet, men definisjonen av frafall i de nordiske landene kan brukes som eksempel. Markussen (2010) skriver at frafall på Island defineres som andelen som ikke er i utdanning eller som ikke har fullført videregående opplæring innen fylte 24 år. I Norge defineres det som frafall om man fem år etter å ha begynt, har gått mindre enn tre år, og ikke lenger er i videregående opplæring, mens man i Danmark forstår frafall som at man ikke har fullført videregående opplæring innen 25 år etter avsluttet grunnskole. Fellestrekk som finnes hos gruppen som ikke fullfører kan likevel beskrives. Forskerne (Lamb m.fl., 2010; Markussen, 2010) viser til fire forhold:

### 1. Ulik sosial bakgrunn.

Det er større sjanse for at ungdom fullfører videregående opplæring om foreldrene har høyere utdanning, at foreldrene er i jobb, når foreldrene synes utdanning er viktig og støtter opp om barnas skolearbeid, når foreldrene bor sammen og når foreldrene utøver en autoritativ oppdragelse.

### 2. Tidligere skoleprestasjoner.

Jo bedre elevene har prestert i grunnskolen, jo bedre gjør de det i videregående skole. Kunnskaper og ferdigheter fra tidligere klassetrinn er den faktoren som bidrar mest i forhold til hvordan det går med dem i videregående opplæring.

### 3. Faglig og sosialt engasjement og identifikasjon med skolen.

Sannsynligheten for å bestå videregående opplæring reduseres med økt fravær, atferdsproblemer og når elevene gruer seg til å gå på skolen. Innsats, ambisjoner om høyere utdanning, engasjement og identifikasjon med skolearbeidet, bidrar til å fullføre og bestå videregående opplæring.

### 4. Den konteksten utdanningen foregår innenfor.

Sammenhengen eller konteksten videregående opplæring foregår innenfor har betydning for hvordan det går med elevene. Eksempler kan være fylke, kommune, utdanningsprogram og klasse.

Markussen (2011, s. 13) skriver at det er svært interessant at forskningen i OECD-området forklarer frafall i videregående opplæring på samme måte. Dette betyr at vi kan si hva som har betydning for hvorfor folk fullfører og avslutter skolegangen sin. Dette grunnlaget kan bidra til å redusere frafallet, unngå de negative konsekvensene frafallet medfører, og på den måten sørge for at tiltakene blir så målrettede som mulig.

Individuelle kjennetegn som helse og selvfølelse (Lamb m.fl., 2010) har også innvirkning på elevenes prestasjoner og frafall. Psykiske helseplager viser seg eller debutterer ofte i løpet av barne- og ungdomstiden (Knudsen & Mykletun, 2010). En god psykisk helse er avgjørende for læring, utvikling og livsutfoldelse. Mange unge mennesker har utfordringer knyttet til sin egen psykiske helse, og skolen står ifølge Bru, Idsøe og Øverland (2016) i en enestående posisjon til å fremme psykisk helse og gi den nødvendige hjelpen som mange unge trenger.

Muligheten er der, men utfordringen vil nok alltid være om skolens evner strekker til og om skolens ansatte er sterkt nok rustet til å gi barn og unge god nok oppfølging innen psykisk helse.

Rus er også en individuell faktor som har følger for unge mennesker. Negative konsekvenser ved utstrakt bruk av rusmidler er udiskutabelt (Brands, Sproule & Marshaman, 1998).

Utstrakt bruk av rusmidler vil i ulik grad påvirke og forstyrre livssituasjonen og funksjonsnivået i forhold til mestring, helse og trivsel, samt relasjonen til andre mennesker og omgivelsene (Robertson, Strømsvold & Gustavson, 2016, s.197). Ungdomsårene er en sårbar fase av livet, og rusavhengighet vil kunne føre til at ungdom velger å prioritere rusen fremfor skole og utdanning.

Når eleven sliter med sosialt og faglig engasjement, kan dette knyttes til skolevegring og skulking. Skolevegring er en reaksjon eller et symptom hos elever som vil, men ikke klarer å gå på skolen (Havik, 2016, s. 94). På den andre siden handler skulk om manglende motivasjon og at eleven ikke er interessert og misliker skolen. Ifølge Havik (2016) kan derfor skulk ofte assosieres med atferdsforstyrrelser og skolevegring med emosjonelle forstyrrelser, som angst og depresjon.

At ungdom velger feil er også en av mange årsaker til at enkelte slutter på videregående opplæring. Manglende rådgiving og karriereveiledning kan bidra til dette. Å øke andelen elever som opplever at de har valgt riktig og har et realistisk forhold til den opplæringen de har startet på, har en sterk sammenheng med å redusere frafall og bortvalg. «Bevisste valg reduserer bortvalg» (Buland & Havn, 2007, s.70).

En omfattende intervjuundersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2011-2012 (Markussen & Seland 2012, s. 10) bekrefter studiene ovenfor. Forskerne i denne undersøkelsen hadde ikke som mål å utfordre hovedkonklusjonene i tidligere frafallsforskning, men ønsket å høre elevenes og skolenes forståelse og forklaring på frafallet. Resultatene peker på at det både er årsaker i og utenfor skolen som har betydning for elevenes frafall. Informasjon fra 533 av de 599 elevene som sluttet i videregående skoler i Akershus skoleåret 2011-2012, viser at 42,8 prosent sluttet på grunn av skolerelaterte årsaker. Det var flest som oppgav at de var skolelei og manglet



motivasjon for skolearbeidet. 11,6 prosent begrunnet slutting med feilvalg, 5,1 prosent med at de hadde faglige vansker og 5,6 prosent med at de hadde begynt å jobbe.

Like mange av elevene i undersøkelsen, 42,2 prosent, svarte at det var forhold utenfor skolen som var hovedårsaken til at de avbrøyt opplæringen. 20,8 prosent oppgav at de var psykisk syke eller hadde psykososiale problemer, 8,4 prosent sa de var fysisk syke, 6,9 prosent med at de hadde levd under vanskelige forhold hjemme, 2,3 prosent med at de hadde rusproblemer og 2,4 prosent med at det var graviditet eller omsorg for egne barn som var årsak.

På en annen side kan det å avslutte opplæringen være en løsning på en vanskelig situasjon. I boka «De frafalne» (2016) forteller medforfatter Hilde Marie Thrana om sammensatte forklaringer og årsaker til avbrudd i videregående opplæring. Etter samtaler med 54 ungdommer mener hun at det ikke er rart og oppsiktsvekkende at de velger å avslutte skolegangen sin. Dette forklarer hun med at det er et stort sprik mellom samfunnets forventning om et lineært løp gjennom skole og arbeidsliv og ungdommens egen forståelse av seg selv og sin situasjon. Ungdommene opplever det å slutte på en helt annen måte enn voksensamfunnet rundt dem (Thrana, 2016, s. 94). Dette avbruddet setter i gang en hel rekke mekanismer, blant annet hos Oppfølgingstjenesten, som skal bringe situasjonen tilbake til en slags normaltilstand. Thrana (2016) utfordrer denne tankegangen om at alt skal være normalt, og at ungdommen skal følge det tradisjonelle skoleløpet. Hun spør om dette er fornuftig og om heller «fuglene» burde vært sluppet løs, og kommet seg ut av «buret», som skolen gjerne oppleves som. Ifølge henne er det tiden før frafallet som er den verste. Bruddet i seg selv, det at ungdommene slutter, kan fremkalle en lettelse og en følelse av å være på vei til noe bedre. For mange betyr dette å forlate en situasjon og en institusjon som har minnet dem på alt de ikke kan og alt de ikke mestrer i livet. Det å slutte blir da noe positivt og et svar på en vanskelig situasjon (Thrana, 2016, 95).

### **Økt teoretisering**

Breilid og Møller Sørensen (2012) stiller spørsmål ved hvordan skolens visjon om opplæring av «det hele mennesket» kan realiseres i dagens skole, kombinert med skolens teorikrav. For elever som allerede «faller igjennom», vil det ifølge dem ikke hjelpe med økt timeantall og utvidelse av pensum for teorifag. «Trolig vil en økning av teorifaglige krav bekrefte deres opplevelse av å mislykkes» (Breilid & Møller Sørensen 2012, i Befring & Tangen, 2012, s. 630). Kunnskapsløftet bidrar til at skolen kan oppleves enda mer teoretisk orientert enn

tidligere, og ifølge Markussen (2009) vil det å mestre skolens krav fremstå som en massiv utfordring for mange elever. Dette gjelder spesielt for de yrkesfaglige studieretningene, hvor frafallet som nevnt er størst. I denne sammenheng er det ifølge Hernes (2010, s. 52) viktig å stille spørsmål som i hvilken grad det er behov for teoretiske kunnskaper i yrkesopplæringen og bør kravene senkes eller er hovedproblemet organisering av opplæringen?

Ifølge denne kritikken vil en økt vektning av teorifag gå på bekostning av praksisorientert opplæring, og dermed favorisere teorifaglig sterke elever. Dette vil ifølge Breilid og Møller Sørensen (2012) føre til at mange elever opplever skolen som tom for meningsdannede aktiviteter, og i et teorifaglig perspektiv forsvinner da ideen om danningen av hele mennesket til fordel for konkurransen om gode karakterer.

Thrana (2016, s. 99) skriver også om det såkalte teoriproblemet og ungdommens ønske om praktisk opplæring. Hun viser til at en for stor vektlegging av teoretiske fag, spesielt i de yrkesfaglige studieretningene, har blitt kritisert for å bidra til frafallet i videregående opplæring. Etter mange års slit på grunnskolen, har ungdommene en forventning om at de endelig skal få velge en studieretning på grunnlag av interesse. Situasjonen er heller den at de opplever at de praktiske fagene blir for teoretiske. Thrana (2016, s. 100) mener det eksisterer et gap mellom utdanningssamfunnets krav om teori i praktiske fag, og ungdommens ønske om å lære gjennom å jobbe.

### **2.2.3 Konsekvenser**

Arbeid med å redusere frafall i videregående opplæring handler om å unngå konsekvensene av at unge mennesker står utenfor jobb og utdanning. Det å bli stående utenfor kan gi langvarige sosiale konsekvenser for den enkelte, og bli en betydelig kostnad for samfunnet dersom resultatet blir et varig utenforskap. Arbeidet med å bistå de ungdommene som har problemer med å fullføre utdanning eller ikke klarer å få jobb er en prioritert oppgave fra myndighetenes side, ifølge en Fafo-rapport om NAV-kontorenes oppfølging av unge brukere (Strand, Bråthen & Backer Grønningsæter, 2015).

Sætermoen og Glomvoll (2003) viser til en svensk undersøkelse som peker på en hel rekke negative ringvirkninger av det å avbryte utdanning etter grunnskolen. Ungdommene er mer utsatt for arbeidsledighet, blir tilbudt lavstatusjobber i konjunkturfølsomme bransjer og har

en generell dårlig forankring i arbeidslivet. Gudmund Hernes (2010, s. 7) skriver at frafall reduserer mulighetene til jobb og det er økt sjans for et voksenliv som innebærer uføretrygd og en tilværelse utenfor arbeidslivet. Frafall øker sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet (Gravseth & Kristensen 2008, s. 322).

Vi vet også at arbeidsgivere stadig etterspør formell kompetanse blant jobbsøkere, noe som gjør situasjonen ekstra alvorlig for unge uten utdanning. Norge er blant de landene i OECD med lavest andel av arbeidsstyrken i yrker som kun inneholder enkle rutineoppgaver (Mld. St. 44, (2008-2009), s. 12). Dette er urovekkende når situasjonen er den at bedrifter i norsk arbeidsliv utvider virksomheter som krever middels eller lang utdanning, mens bedrifter som nedbemanner legger ned arbeidsplasser hvor det er krav om lite utdanning (Tobiassen & Døving, 2006, s.51). Noe utdanning viser seg likevel å være bedre enn ingen utdanning, så bildet må derfor nyanseres. Markussen (2014, s. 8) skriver at sjansen for å være sysselsatt som 25-åring stiger med økende kompetansenivå, også når det er snakk om kompetanse lavere en fullført videregående opplæring. Det vil si at Vg2 er bedre en Vg1 og Vg1 er bedre enn kun grunnskole.

Som forskningen viser, har frafall i videregående opplæring svært negative konsekvenser for individet, og forsterker sosial ulikhet i samfunnet. Satsing mot frafall var også inkludert i tidligere regjerings tiltaksplan mot fattigdom (St.meld.nr.6 (2002-2003)). Frafall i videregående opplæring og fattigdom må ses i en sammenheng.

For samfunnet sin del er det en stor gevinst å hente ved å øke gjennomføringsgraden i videregående opplæring. Rapporten «Kostnader av frafall i videregående opplæring», er en sluttrapport som Senter for økonomisk forskning har foretatt på bestilling fra Kunnskapsdepartementet. Denne rapporten viser at hvis andelen av et kull som gjennomfører videregående opplæring øker fra 70 til 80 prosent, kan den samfunnsmessige gevinsten bli 5,4 milliarder for hvert kull (Falch, Johannesen & Strøm, 2009).

Hernes (2010, s. 7) nevner at frafall ikke er noe nytt problem, men at det har blitt mer synlig etter at alle fikk rett på videregående opplæring. Han skriver at videregående opplæring har blitt portalen til et produktivt voksenliv, og at konsekvensene av frafall på den måten har blitt desto mer alvorlige.

Også NAV merker følgene og må ta konsekvensen av at unge mennesker ikke fullfører videregående opplæring. NAV har iverksatt ulike prosjekter som er rettet mot utsatt ungdom. Fylkesdirektør i NAV Telemark og Vestfold, Terje Tønnessen, uttalte i et innlegg til Tønsbergs Blad (Tønnessen, 2016) at NAV sin førsteprioritet er å få flest mulig ungdom tilbake på skolebenken slik at de kan få sin utdanning, og at de har økt deres arbeid med forebyggende tiltak både i ungdoms- og videregående skole.

## **2.3 Tiltak**

Marit Egge (1999) skriver at den største utfordringen er å unngå en samfunnsutvikling som hindrer sosialisering og kvalifisering for enkelte ungdomsgrupper, bare fordi de ikke finner seg til rette i elevrollen og innfor klasserommets fire vegger. Det er ikke i seg selv dramatisk å være uten treårig videregående utdanning, men når man som ungdom er i mindretall av en befolkning som stadig blir høyere utdannet, kan konsekvensene bli svært negative. For å unngå en slik segregering, vil det være nødvendig å iverksette tiltak.

### **2.3.1 Oppfølgingstjenesten**

Som nevnt innledningsvis, fikk landets fylkeskommuner i forbindelse med Reform 94 i oppgave å etablere oppfølgingstjenester i sine kommuner. Dette er en pålagt tjeneste gjennom opplæringsloven (1998 §3-6) som fylkeskommunene har valgt å organisere enten i den videregående skolen, eller utenfor. Oppfølgingstjenesten skal følge opp ungdom fra de avslutter ungdomsskolen og ut det året de fyller 21 år. Dette gjelder for gruppen av ungdom som ikke søker videregående skole eller læreplass, ikke tar imot slik plass, ikke er i varig arbeid eller slutter på skolen eller som lærling (Hernes 2010, s. 50). Intensjonen som ligger i Oppfølgingstjenestens arbeid er å fungere kompensatorisk (Egge 1999, s. 31), noe som i praksis betyr å hjelpe ungdom å forsere hindringer og komme innenfor opplæring.

Det er fylkeskommunene som har hovedansvaret, men Hernes (2010, s. 50) påpeker at tjenesten forutsetter et samarbeid mellom de ulike aktørene som tilbyr ungdommer hjelp. De ungdommene som ønsker hjelp fra Oppfølgingstjenesten kan henvende seg til rådgiver i videregående skole, Pedagogisk psykologisk tjeneste, Oppfølgingstjenesten og NAV, men ifølge Hernes (2010, s. 50) er for mye lagt på elevenes eget initiativ og for lite på aktiv oppfølging fra Oppfølgingstjenesten selv.

### 2.3.2 Hva gjøres og hva vet vi fungerer?

Rapporten, «Intet menneske er en øy», av Buland og Havn (2007), evaluerer prosjektet «Satsing mot frafall» som pågikk fra 2002 til 2006. I denne rapporten blir begrepene fravørs- og nærværsfaktorer brukt. Fraværsfaktorer er de grunnene til å velge bort skolen, mens nærværsfaktorene er de grunnene som får eleven til å velge å bli i skolen. Disse faktorene finnes både i og utenfor skolen. Buland og Havn (2007) skriver at det er et mangfold av tiltak og kombinasjonene av tiltak satt i sammenheng som skaper nødvendige nærværsfaktorer. Tiltakene bør rettes både mot læringsmiljø og sosialt miljø, både mot skolen og livet utenfor skoleporten.

Eide og Samsing (2012) viser til frafallsforebyggende arbeid i videregående skole, og presenterer ulike tiltak for å styrke nærværsfaktorene som Buland og Havn (2007) skriver om i sin rapport. Alle skolens ansatte arbeider sammen om disse tiltakene:

- Skape mestringsopplevelser
- Tilpasse undervisningen til den enkeltes behov og muligheter
- Sørg for en motiverende opplæring
- Følge opp elevene individuelt
- Utvikle vennskap/kameratskap, trygghet og tilhørighet gjennom å skape gode klassemiljø
- Sørg for støtte fra voksenpersoner i skolen (Eide & Samsing, 2012, s. 17)

Tiltak for å øke gjennomstrømning i videregående opplæring er prøvd ut i flere av landets kommuner og fylkeskommuner. SINTEF (Buland & Havn, 2007) har kartlagt fylkenes tiltak for å redusere frafall i perioden 2003-2006. Hernes (2010, s. 54-55) gjengir disse tiltakene som syntes å ha god effekt, og de består blant annet av:

- Styrking av yrkes- og utdanningsveiledning for elever
- Øke involvering av foreldre
- Kompetanseutvikling for rådgivere, kontaktlærere og NAV-ansatte
- Informasjonsutveksling og samarbeid om utsatte elever mellom ungdomsskole og videregående skole
- Fokuserer på å få til en god skolestart

- Planlagte, alternative opplæringsløp som fører til kompetanse på lavere nivå enn fullt fag- eller svennebrev
- Alternative opplæringsarenaer for elever som ikke finner seg så godt til rette i den vanlige undervisningen
- Rask oppfølging av elever ved fravær

Buland og Havn påpeker i sin evaluering at det ikke finnes noen revolusjonerende enkelttiltak mot frafall, men at det er langsiktig og målrettet arbeid på mange fronter samtidig som vil gi resultater.

Dette bekreftes også av dr.phil, Sabine Wollscheid, som skriver at «Ingen enkelttiltak mot frafall peker seg ut som bedre enn andre, men tiltak må være godt implementert for å være virkningsfulle» (Wollscheid, 2012, s. 8). Dette viser også funnene til det internasjonale Campell-samarbeidet som har oppsummert over 150 enkeltstudier av tiltak mot frafall i videregående skoler. Konklusjonene deres er at tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring virker (Wilson, Lipsey, Tanner-Smith, Huang Huang & Steinka-Fry, 2011). Hovedbudskapet deres er at ingen enkelttiltak pekte seg ut som bedre enn andre, men at fokuset må ligge på kapasitet og kompetanse til å implementere de tiltak som velges. Et flertall av tiltak som Campell-samarbeidet foreslår innebærer omstruktureringer, som blant annet kan innebære reduksjon av klassestørrelse eller færre elever per lærer. Andre tiltak som nevnes er fokus på yrkesopplæring, leksehjelp og rådgivningstjenester.

Hernes (2010, s. 8) skriver også at arbeid for å redusere frafall ikke har én løsning. Det er ifølge han behov for innsats over en bred front. Dette betyr at alle nivåer i skolen må engasjeres og alle som er involvert i ungdommene må bidra. Dette er elever, lærere, foreldre, lærere, skoleledere, lærerorganisasjoner og myndigheter på alle nivå (Hernes, s. 35). Det han også sier er at noe av det som har vært forsøkt, har virket svært bra. Problemet er altså ikke at man ikke vet hva som skal gjøres, men at det man har sett hjelper, ikke er nok spredt eller tatt i bruk gjennom hele utdanningsverket.

Hovedutfordringen er hvordan skolene og lærerne skal lykkes med å implementere tiltak. Ifølge Wollscheid (2012) må tiltakene derfor velges ut fra hva hver enkelt skole har av kompetanse, eksisterende ressurser, samt antall lærere, fagpersoner og økonomiske ressurser.

Manglende samspill mellom skolen og hjelpetjenester er ofte avgjørende for et godt resultat. De eksterne tjenestene må forstå skolen og lærerens situasjon (Bru m.fl., 2016). Lauvås og Lauvås (1994) påpeker her viktigheten av tverrfaglig arbeid. En betingelse for tverrfaglighet er at deltakerne i samarbeidet arbeider helhetlig med å hente inn kunnskap og at de arbeider tettere sammen på tvers av faggrensene som i utgangspunktet skiller dem. Ofte kan man se at skolen og hjelpetjenestene arbeider hver for seg i et flerfaglig arbeid som mangler samordning.

Rapporten, «Individuell oppfølging av unge i ferd med å havne utenfor skole og arbeid» (Bragdø & Spjelkavik, 2013), presenterer og analyserer det treårige prosjektet, «Overganger, samarbeid og koordinering», som var et prosjekt rettet mot ungdom i aldersgruppen 16-25 år. Prosjektets målgruppe var elever som trengte tilrettelegging av skolehverdagen som for eksempel ved kombinasjon av skole og arbeidspraksis, mer bevissthet i forhold til valg av arbeidspraksis, arbeidsveiledning eller pause fra skole og heller velge å jobbe mot arbeid.

Ansvar for denne gruppen ungdom er lagt til Oppfølgingstjenesten, men Bragdø og Spjelkavik (2013) skriver at erfaringer tilsier at støtteapparatet ikke i stor nok grad klarer å gi den bistanden og oppfølgingen som ungdommen trenger. Ifølge rapporten opplever pårørende at de ulike delene i bistandsapparatet i liten grad jobber tverrfaglig mot samme mål og at de verken har kapasitet eller metodikk til å møte målgruppens behov, som er tett og individuell oppfølging. Prosjektet, «Overganger, samarbeid og koordinering», var organisert ved Mandal videregående skole og på den måten ble ungdommene sikret fortsatt relasjon til og identitet med skolen. Prosjektets erfaringer er følgende:

...individuell oppfølging og tilrettelegging for mestring bør være hovedfokus, med siktemål å gi bistand slik at den enkelte finner sin egen motivasjon og kan foreta valg, sette seg egne mål, satse på sine drømmer, lage sin egen karriereplan og utvikle egne mestringsstrategier (Bragdø & Spjelkavik, 2013, s. 7).

Dette betyr at den enkelte ungdom kan være avhengig av oppfølging over tid, for å lykkes med å skape mestring og motivasjon. Rapporten peker på at motivasjon i stor grad er styrt av hvordan støtteapparatet og eleven selv forventer at han eller hun skal klare utfordringene. Prosjektets tette samarbeid med NAV løftes frem som en suksesshistorie, hvor to viktige aktører har stor nytte av hverandres kompetanse og samarbeid.

Breilid og Møller Sørensen (2012) skriver at vi ikke kan gjøre alle unge til verdensmestere, men samfunnet har en forpliktelse til å sørge for at alle i det minste kommer med på «laget». Deres løsning er å tilrettelegge forholdene og hjelpe de unge slik at de kan løse sine problemer, heller enn å gi en «behandling» for at de på best mulig måte skal passe inn i det eksisterende utdanningssystemet. Da må skolen være interessant, aktuell, tilpasset den enkelte og læringsmulighetene må være inspirert av samfunnet og det «virkelige» livet. «Øvelse i skolen må knyttes til utøvelse i livet. En slik holdning til læring vil på en måte kunne ivareta alle elever i skolen» (Breilid og Møller Sørensen, 2012, i Befring & Tangen, 2012, s.642).

### **Ny Giv**

Det er gjennomført og det pågår en rekke prosjekter og satsinger fra myndighetenes side for å hindre frafall og bortvalg i videregående opplæring. Et av disse prosjektene er oppfølgingsprosjektet og partnerskapet Ny Giv - Gjennomføring i videregående opplæring. Prosjektet var et treårig prosjekt som ble satt i gang i 2010 av Stoltenberg II-regjeringen. Oppfølgingsprosjektet var et prosjekt hvor det var ønskelig med et forsterket samarbeid mellom Oppfølgingstjenesten, de videregående skolene, kommunale tjenester og NAV om unge som står utenfor arbeid og skole. Overgangsprosjektet var et forsterket samarbeid mellom ungdomsskoler og de videregående skolene om tett faglig oppfølging av svakt presterende elever. Ny Giv hadde som mål å få flere ungdommer til å fullføre videregående opplæring ved at de fikk bedre faglige forutsetninger og tettere oppfølging. Gjennomføringsbarometeret i Ny Giv skulle sikre felles data- og statistikkgrunnlag i alle fylkeskommuner for å følge utviklingen mot felles mål for gjennomføring (Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet, Barne- Likestillings- og Inkluderingsdepartementet, 2013, s. 7).

Sluttrapporten av Oppfølgingsprosjektet i Ny Giv (Sletten, Bakken & Andersen, 2015), gir en vurdering av hvordan Oppfølgingsprosjektet har fungert. Hovedfunnene deres er:

- Flere unge har deltatt i alternative opplæringstiltak som ligger tettere opp mot videregående opplæring
- Samarbeidsrelasjonene i sektoren har blitt styrket



- Oppfølgingsprosjektet har i liten grad greid å treffe de mest risikoutsatte gruppene som har vært utenfor skole og arbeid i mer enn ett år (Sletten, Bakken & Andersen, 2015, s. 8).

Disse funnene fra sluttrapporten av Ny Giv både bekrefter og avkrefter det Bragdø og Spjelkavik (2013) skriver om evnen til tverrfaglig samarbeid i sektoren og god nok bistand og oppfølging av risikoutsatte ungdom.

### **Kunnskapsløftet**

I Kunnskapsløftets målsetninger står det at alle elever skal utvikle grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet. Dette bygger på Opplæringslovens §1-3, som sier at opplæringen skal tilpasses elevens evner og forutsetninger (Opplæringsloven, 1998). Norsk skole skal være en inkluderende plass å være, hvor alle skal få de samme mulighetene til å utvikle seg. Disse målsetningene kommer tydelig frem i prinsipper for opplæringen, hvor det blant annet i læringsplakaten står at skolen og læringsbedriften skal «gi alle elever og lærlinger/lærekandidater like muligheter til å utvikle sine evner og talenter individuelt og i samarbeid med andre» (Utdanningsdirektoratet, 2006b).

### **Alternative veier**

De tre forskerne Baklien, Bratt og Gotaas (2004) oppsummerer i sin evaluering av frafallsprosjektet, «Satsing mot frafall i videregående opplæring», at alt som forebygger feilvalg og som gjør skolehverdagen bedre for de frafallsutsatte, forebygger frafall.

Alternative veier til målet, er betegnelsen Jessheim videregående skole bruker om sitt arbeid for å hindre at ungdom avbryter opplæring. Skolen har en gruppe som består av skoleleder, sosialpedagogisk rådgiver, karriereveileder, lærer med spesielt ansvar for lærerkandidatordningen, lærer med spesielt ansvar for kontakt skole-lærebedrift og rådgiver fra Pedagogisk Psykologisk Tjeneste. Dette er en ressursgruppe som bidrar til at lærer og elev sammen kan finne raske alternative løsninger når det er nødvendig. NAV i kommunen og Oppfølgingstjenesten knyttes også opp til dette arbeidet, og målet er å finne alternativer til avbrutt opplæring. Samsing og Eide (2012, s. 53) presenterer disse alternativene som:

- Bytte av utdanningsprogram som starter med karriereveiledning og utprøving av nytt utdanningsprogram
- Annen organisering av fag, mange elever lykkes bedre når de kan ta færre fag av gangen
- Gjøre ferdig noen fag av gangen
- Fellesfag knyttet direkte til praktisk arbeid
- Mer opplæring på arbeidsplass
- Kombinasjon av arbeid og skole i samarbeid med NAV
- All opplæring ute i bedrift – opplæringskontrakt og siden lærekandidat
- Planlagt pause i skoleløpet i samarbeid med NAV og Oppfølgingstjenesten
- Samarbeid med arbeidsmarkedsbedrifter

### **Tidlig identifisering og tidlige intervensjoner**

For å sette inn tiltak som virker, må skolene ha kunnskapen de trenger. I saker som handler om fravær, skulk og skolevegring er det nødvendig med tidlig identifisering, og tiltakene kan deles i tre: Forebyggende tiltak, tidlig identifisering og intervensjoner og målrettede intervensjoner (Bru m.fl., 2016). De baserer seg på forskning som anbefaler en kombinasjon av forebygging og intervensjoner (Gandy & Schultz, 2007; Smink & Reimer, 2005). Denne forskningen peker på at forebyggende tiltak kan være forebyggende for skolefraværet generelt, og skolevegring spesielt. Gode systemer for registrering av fravær, forutsigbarhet og trygghet i skolehverdagen, et mestringsorientert læringsmiljø og et godt hjem-skole-samarbeid (Bru m.fl., 2016) er gode eksempler for å lykkes.

### **NAV og prosjektarbeid**

Arbeidsforskningsinstituttet (AFI) kom i januar 2016 med en rapport om sosialt arbeid og oppfølging av utsatt ungdom (Frøyland, Maximova-Mentzoni & Fossestøl, 2016). De så på tiltak, metoder, samarbeid og samordning i og rundt NAV-kontoret, og evaluerte 15 prosjektarbeid i ulike områder. Omtrent 2100 ungdommer var en del av arbeidet som ble evaluert. Funn peker på at viktige virkemidler i arbeid med utsatt ungdom ser ut til å være kombinasjoner av motivasjons- og mestringsarbeid, med rask og målrettet skreddersydd sosialfaglig oppfølging inn i tilrettelagt skoletilbud, kombinasjoner av arbeid og skole eller ordinært arbeid. Viktigheten av forankring av lokalt samarbeid mellom sentrale instanser nevnes også (Frøyland m.fl., 2016, s. 2). Det har vist seg å være verdifullt å etablere lokale

samarbeidsmodeller og et godt og tett samarbeid mellom videregående skoler og arbeidsplasser.

Samarbeidet om utsatt ungdom som deles mellom stat og kommune ser ut til å fungere bedre etter at NAV ble opprettet. Likevel viser rapporten at ungdom har et anstrengt forhold til NAV-kontorene, og at det er krevende å drive tilstrekkelig sosialfaglig oppfølgingsarbeid herfra (Frøyland m.fl., 2016, s.3). Ungdommene som er intervjuet av arbeidsforskningsinstituttet forteller at den oppfølgingen de har fått gjennom prosjektet, er noe helt annet enn hva de har fått gjennom NAV-kontoret. Selv om ungdommene vet at prosjektet gjerne er en del av NAV, forteller de om tettere oppfølging, sterkere støtte og at det settes av mer tid til dem (Frøyland m.fl., 2016, s. 62). Ifølge rapporten har prosjektene i stor grad lyktes med å tilpasse støtten etter ungdommenes rytme og evner. Dette har NAV-kontorene ikke lyktes med i like stor grad. Når rammene og ressursene legges til rette så lykkes man mye bedre med å nå fram til utsatte ungdommer og yte god og individuell tilpasset bistand (Frøyland m.fl., 2016, s. 63).

Som en del av samarbeidet mellom NAV og skolesektoren, har det blitt satt i gang et forsøk med NAV-veiledere i videregående skole. Dette er et forebyggende tiltak for å hjelpe elever med å gjennomføre videregående opplæring. Fra 2015 har hvert fylke minst én skole der NAV-veiledere inngår i teamet for elevtjenester. Hovedmålet med NAV sin tilstedeværelse i skolen er forebygging av frafall og å integrere ungdom i arbeidslivet. Videre ønsker NAV å få mer kunnskap om levekårs- og sosiale problemer hos elevene (NAV, 2013).

### **Skolekvalitet**

På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet har Senter for Økonomisk forskning (SØF) laget rapporten «Skolekvalitet i videregående opplæring» (Falck, Bensnes & Strøm, 2016). Rapporten ble publisert 11.04.2016, og viser tydelige kvalitetsforskjeller i videregående opplæring. Elevenes deltakelse, valg av studieprogresjon, karakterer og fullføring varierer. Forskerne har tatt høyde for elevenes karakterer fra ungdomsskolen og elevenes sosiale bakgrunn. Forskerne, Falck, Bensnes og Strøm, benytter syv enkeltindikatorer og et samlet mål for skolekvalitet. Kunnskap om kvalitet og kvalitetsforskjeller mellom de videregående skolene vil ifølge forskerne bidra til å avdekke sammenhenger og årsaker knyttet til skolerresultater og frafall. Funn som peker i retning av kvalitetsforskjeller vil gi et godt grunnlag for at skolen kan forbedre seg og lære av andre skoler (Falck m.fl., 2016, s. 1).

Resultatmålene som ligger til grunn for rapporten, «Skolekvalitet i videregående opplæring», og som sammen definerer skolens kvalitet, er følgende syv punkter:

- Fullføring: Fullført videregående opplæring innen fem år etter avsluttet grunnskole
- Deltakelse: Deltatt i videregående opplæring alle semestre etter avsluttet grunnskole til og med 6.semester. Dette inkluderer alle som fullfører på normert tid og alle med normert progresjon
- Normert progresjon: Er i VG3 seks semestre etter avsluttet grunnskole
- Normert fullføring: Fullført videregående opplæring på normert tid. Normert tid er satt til tre år for elever som starter studieforbereende utdanningsprogram, med unntak av idrettsfag hvor normert fullføring er satt til fire år fordi enkelte skoler har fire år som normert tid
- Standpunkt karakterer: Gjennomsnittlig standpunkt karakterer
- Norsk eksamen: Gjennomsnittskarakter på avsluttede skriftlig eksamen i norsk hovedmål
- Skriftlig eksamen: Gjennomsnittskarakter på alle skriftlige eksamener (Falck m.fl., 2016, s. 2)

Forskerne mener at disse syv målene avspeiler skolens viktigste målsetninger på en god måte og belyser hva skolen bidrar med til elevens utvikling. Resultatene viser at det lønner seg for skolen å ikke ha for brede og for mange utdanningsprogram, men heller rendyrke tilbudet sitt, i yrkesfaglige skoler eller skoler med rene studieforbereende program. Skoler som skårer høyt på kvalitet, viser seg også å være gode skoler for alle elever, uansett faglig nivå.

Resultatene fra skoleundersøkelsen kunne vise at Rubbestadnes videregående skole på Bømlo i Hordaland var best på skolekvalitet. Der har ingen av elevene falt ut av opplæringsløpet. Yrkesskolen fikk karakteren 6, som er høyest mulig karakter, som eneste skole i landet. Landsgjennomsnittet var på 3,1. Rektor ved skolen, Rune Gåsland, sier at ledelsen ved skolen lenge har arbeidet for å redusere elevenes fravær. Han sier at det viktigste er tett oppfølging fra alle ansatte, fra lærere til kontoransatte, og at dette sikrer god omsorg og fungerer som et godt fangnett. «Me møter elevane med respekt og omsorg, og prøver å handla raskt der situasjonar oppstår» (Johansen & Rommetveit, 2016).

Relasjonen mellom elev og lærer er av avgjørende betydning for ungdommers læring og trivsel (Sabol & Pianta, 2012). Cornelius-White (2007) skriver at gode relasjoner mellom lærere og elever fremmer elevens trivsel, tilhørighet til skolen, lojalitet til skolens verdier og bidrar til redusert fravær og frafall. Denne relasjon har også mest betydning for elever som har ulike utfordringer ifølge Cornelius- White. På denne måten spiller gode relasjoner en viktig rolle for elevens læring, utvikling og gjennomføringsevne. På den andre siden vil negative relasjoner mellom de voksne i skolen være en faktor som kan bidra til at ungdom avslutter opplæringsløpet.

## 2.4 Lindesneslosen

For få år tilbake hadde Mandal 152 personer under 30 år som mottok arbeidsavklaringspenger fra NAV. Det er det dobbelte av landsgjennomsnittet. En slik situasjon koster samfunnet dyrt og har negative følger for den enkelte. Som en følge av dette ble prosjektet Lindesneslosen satt i gang. Dette er et regionalt prosjekt som skal hjelpe ungdom som står i fare for å falle ut av videregående opplæring eller jobb, eller som allerede har gjort det. Prosjektet er frivillig og skal sørge for individuell, tilpasset oppfølging for unge i aldersgruppen 15-25 år. De som henviser unge til Lindesneslosen er rådgivere i videregående skole, avdelingsledere i videregående skole, rådgiver i Oppfølgingstjenesten og NAV. Prosjektet finansieres av Barne- og Familiedepartementet, Sørlandets kompetansefond, Fylkesmannen, NAV, Lindesnesfondet og kommunene i regionen.

Målgruppen for prosjektet er unge som:

- Har behov for tilrettelegging av skolehverdagen, ved f. eks skole og arbeid
- Behov for tettere oppfølging i utplassering gjennom skolen
- Behov for tettere oppfølging av skolehverdagen
- Behov for tettere oppfølging i forbindelse med overgang mellom ungdomsskole til videregående skole
- Behov for tett oppfølging i forbindelse med overgang fra skole til læreplass og læreplass til jobb eller aktivitet
- Avsluttet skolegang med oppfølging i jobb eller aktivitet

Mål for kandidater som deltar i Lindesneslosen kan være:

- Avklare og kartlegge motivasjon og mål

- Fullføre videregående opplæring for å komme i jobb, aktivitet eller videre utdanning
- Å komme i jobb eller aktivitet etter avsluttet skolegang
- Minst mulig fravær fra undervisning eller jobb
- Knytte nødvendig relasjon til bistandsapparatet

Det som videre kjennetegner Lindesneslosen er å bygge gode relasjoner basert på respekt og verdighet, og at deltakelsen i prosjektet er frivillig. De ansatte i Lindesneslosen vil finne ut av hvorvidt ungdommen ønsker bistand, og til hva. Når det er skapt en relasjon, vil det i felleskap skrives en samhandlingsavtale og så sende kopi av denne til alle samarbeidspartnere.

Ved prosjektets oppstart høsten 2014 bestod prosjektteamet av fem personer. Prosjektleder i full stilling, to prosjektmedarbeidere i full stilling og to rådgivere i Oppfølgingstjenesten i 60 prosent og 40 prosent stilling. Teamet har en variert og sammensatt kompetansebakgrunn. De har blant annet kompetanse fra ungdomsarbeid, NAV, veilednings- og interessekartleggingsmetodikk, og erfaring fra Job Coach-modellen i Supported Employment.

#### **2.4.1 Supported Employment/Education**

Lindesneslosen benytter en metode som heter Supported Employment/Education. Dette er en individuell oppfølgingsmodell, som kan vise til positive resultater når det kommer til overgangsproblematikk og inkludering i arbeidslivet for utsatte grupper (Frøyland & Spjelkavik, 2014).

Inkluderingsprosessen blir koordinert og understøttet av en voksenperson som arbeider individuelt med ungdommen, ofte kalt Job Coach, og ungdommen deltar aktivt i å identifisere egne ferdigheter og jobbønsker for å finne en passende jobb (Spjelkavik, 2011). Videre blir det Job Coach sin oppgave å sørge for vellykket inkludering på arbeidsplassen eller i opplæringen.

Opprinnelig var Supported Employment en tiltaksmetode som var ment for å hjelpe personer med nedsatte funksjonsevner ut i arbeidslivet, men resultatene peker på at denne måten å arbeide på har positive effekter for personer med alle typer utfordringer. Supported

Employment ble først utviklet i USA og Canada og ble etter hvert mer vanlig i andre land og i Europa utover 1990-tallet.

## **2.5 Oppsummering**

Jeg har i dette kapitlet presentert et utvalg av relevant og aktuell teori og forskning. Dette vil være studiens teoretiske ramme og utgangspunkt for drøfting og analyse i kapittel 5.

## 3 Metode og forskningsdesign

I dette kapittelet vil jeg redegjøre for valg av metode, forskningsdesign og hva slags vitenskapsteori jeg har valgt å bruke i denne studien. Å velge perspektiv handler om å velge en bestemt måte å se på. Det vil si å velge *hva* man ser på og *hvordan* man ser på det man vil se på (Olsson & Sørensen, 2008). Disse perspektivene vil forme valg av metode og valg av informanter.

### 3.1 Forforståelse

Kunnskapen som forskeren har, det vil si forstillinger og erfaringer hun eller han har på det området som skal forskes på, kalles forforståelse (Olsson & Sørensen, 2008). Som forsker er en klargjøring av egen forforståelse viktig på den måten at det danner et utgangspunkt for formålet med å skrive oppgaven, valg av problemstilling, innsamling, tolkning og drøfting av datamaterialet. Denne forforståelsen som alle har, må ikke overskygge og påvirke forskerens objektivitet i møte med observasjoner og tolkningsarbeid. Ifølge Olsson og Sørensen (2008) må forskeren prøve å isolere seg fra sine tidligere kunnskaper og erfaringer, for så å identifisere vesentligheter i den intervjuedes beskrivelser.

En må være bevisst på sin forståelse og det vil være nyttig å bruke egen forforståelse på en slik måte at den åpner opp for størst mulig innsikt i informantens opplevelser og uttalelser (Dalen, 2013). Min kunnskap om studiets problemstilling, som handler om oppfølging og frafall i videregående opplæring, har kommet gjennom en generell interesse for feltet og gjennom å lese aktuell litteratur. Jeg har selv opplevd hvordan det er å være elev i videregående skole og opplevd medelever som har falt ut av skoleløpet. På den måten har jeg dannet meg en forståelse av hva dette problemet kan innebære fra en ungdoms perspektiv. Videre har jeg gjennom adjunktutdanning, praktisk pedagogisk utdanning og jobb som vikarlærer i videregående skole, fått erfaring og dannet meg forståelser for hvilken effekt frafall i videregående skole kan ha for ungdommen.

### 3.2 Valg av metode

Hva det er man ønsker å vite, er avgjørende for hva slags metode som bør velges. Jeg vil nå redegjøre for hvorfor jeg har valgt kvalitativ metode, et fenomenologisk perspektiv og semistrukturert intervju for denne studien.



### 3.2.1 Kvalitativ metode og design

Kvalitative metoder innebærer å forstå den enkelte informants perspektiv (Postholm, 2005). Metoden prøver å komme fram til de kategorier, beskrivelser eller modeller som best beskriver et fenomen eller sammenheng i omverdenen. Metoden har som mål å få frem betydningen av folks erfaringer og å avdekke deres opplevelser av verden (Kvale & Brinkmann, 2015). Forskeren forsøker altså å beskrive tilstanden eller egenskapen til noe, i motsetning til kvantitativ forskning som ser etter muligheter for presise målinger av det en er interessert i (Olsson & Sørensen, 2008). I kvalitativ forskning har språket en sentral rolle. Det er gjennom språket vi tar del i hverandres indre verdener (Olsson & Sørensen, 2008), og dette innebærer at innenfra-perspektivet er en forutsetning for forskningsprosessen. I innenfra-perspektivet må det ifølge Olsson og Sørensen (2008) være nærhet og en åpen interaksjon mellom informant og forsker.

Kvale og Brinkmann sier det så enkelt som at «Hvis du vil vite hvordan folk oppfatter verden og livet sitt, hvorfor ikke spørre dem?» (2015, s. 18). Kvale og Brinkmann sier at gjennom samtale og intervju lærer vi andre å kjenne, og gjennom det kvalitative forskningsintervjuet er forskningens mål å forstå verden fra informantens side. Intervju er ifølge Postholm (2005) vanligvis den eneste datainnsamlingsstrategien som tas i bruk når fenomener skal studeres. Et krav er at forskningsdeltakerne må ha opplevd erfaringen som forskningen retter fokus mot, i dette tilfellet erfaringer knyttet til frafall og oppfølging i videregående opplæring.

Generelt kan vi si at kvalitativ forskning arbeider med ustrukturerte problemstillinger, der ulike forslag, tanker og ideer utdypes, slik at teorier kan vokse fram (Olsson og Sørensen, 2008). Dette medfører at informasjonen kan gå i dybden, og resultatene knyttes til spesifikke tidspunkter, fenomener og miljøer (Olsson & Sørensen, 2008). Ved et slikt design som jeg har valgt, blir ofte resultatet et stort antall variabler på et lite antall individer.

Jeg har valgt kvalitativ metode for min forskning fordi jeg ønsker meg enkeltindividers innsikt og opplevelser om frafall og oppfølging i videregående opplæring. Mennesker som selv har opplevd å falle ut av utdanningsløpet, eller som jobber med ungdom i en slik livssituasjon sitter med kunnskap jeg ønsker å få tak i. På den måten vil kvalitativ metode bidra til at jeg tilegner meg disse beskrivelsene på en passende måte i forhold til studiet.

### **3.2.2 Fenomenologisk perspektiv**

Jeg har valgt et fenomenologisk perspektiv på min forskningsmetode. I den fenomenologiske tilnærmingen rettes oppmerksomheten mot menneskelige fenomener (Olsson & Sørensen, 2008). Kvale & Brinkmann (2015, s.45) sier at fenomenologisk perspektiv i kvalitativ forskning handler om «...en interesse for å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiver og beskrive verden slik den oppleves av informantene, ut fra den forståelsen at den virkelige virkeligheten er den mennesker oppfatter». Olsson og Sørensen (2008) skriver at forskeren på denne måten kan komme fram til og beskrive sakens kjerne eller dens virkelige natur. Det er det subjektive uttrykket som fenomenologien søker, som er det som skaper mening hos den enkelte. En slik metode har som mål å beskrive hvordan mennesker opplever fenomener. Det fenomenologiske perspektivet vil undersøke livsverden og trenge inn i informantens virkelighet. Det er nettopp den enkelte informants erfaringer og beskrivelser jeg forsøker å få frem i denne studien.

Å være bevisst sin forforståelse er viktig. Fenomenologisk reduksjon innebærer at man ikke feller noen dom om eksistensen eller ikke-eksistensen av en opplevelses innhold. Ifølge Olsson & Sørensen (2008) betyr ikke dette et absolutt fravær av forutinntatte meninger, men snarere at man kritisk analyserer sine forutfattede meninger.

### **3.2.3 Semistrukturert intervju**

«Et intervju er en samtale som har en viss struktur og hensikt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 22). Graden av struktur kan variere og et semistrukturert intervju kan forklares som en blanding strukturerte og ustrukturerte spørsmål. Denne formen, et semistrukturert intervju, er det som har blitt benyttet i denne studien. Det har vært nyttig å velge ut bestemte tema på forhånd, samtidig som intervjuet har vært åpent og at jeg ikke har trengt å låse meg for mye til spørsmålene. Informantene fikk lov til å snakke ganske fritt om sine opplevelser og erfaringer. Dette førte til at informantene i ulik grad fordypet seg i besvarelsene, noe som resulterte i at flere av intervjuene trakk ut i tid, alt fra 25 til 50 minutter.

I en slik intervjuform har det vært mulig å avklare og nyansere uttalelser underveis i intervjuet, noe som har vært svært nyttig. Denne måten å gjennomføre intervju på sikrer også validitet i datamaterialet. For å sikre validitet, bør intervjuingen «...omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjonen

som gis – i form av en på stedet-kontroll» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Et semistrukturert intervju åpner opp for en slik validitetskontroll og bidrar på den måten til at informasjonen blir forstått på en mest mulig korrekt måte.

### **3.2.4 Intervjuguide**

I studier hvor det benyttes intervju som metode vil det være nødvendig å benytte en intervjuguide. Ifølge Kvale og Brinkmann (2015, s. 162) er «...en intervjuguide et manuskript som strukturerer intervjuforløpet mer eller mindre stramt». Dalen skriver at å ha en god intervjuguide er ekstra viktig når det benyttes semistrukturert intervju. Å lage en intervjuguide «...handler om å omsette studiens overordnede problemstillinger til konkrete temaer med underliggende spørsmål» (Dalen, 2013, s.16).

Fire informanter, med ulik bakgrunn, har blitt intervjuet i denne studien. Jeg har derfor valgt å benytte fire ulike intervjuguides. Dette grepet er gjort for å kunne stille informantene spørsmål som er tilpasset deres erfaringer, og på den måten kunne oppnå rike beskrivelser fra personer som av ulike årsaker er godt kjent med frafall i videregående opplæring.

Intervjuguidene som har vært benyttet har flere likhetstrekk og til dels samme ordlyd i spørsmålene som har blitt stilt. De fire informantene har etter mitt syn likevel så ulike tilnærminger til samme problemstilling at det har vært mest hensiktsmessig å gjennomføre intervjuene ved hjelp av fire forskjellige intervjuguides.

Spørsmålene i intervjuguidene har hatt som mål at informantene skal åpne seg og fortelle med egen ord om sine opplevelser. Intervjuguiden har i denne forskningen ikke vært strengt bindende, men har fungert som en viktig rettesnor for å rette søkelyset mot studiens problemstilling.

### **3.2.5 Utvalg**

I denne formen for forskning, som forfatterne Gall, Gall og Borg (2007) vil kategorisere som et «multiple-case studie design», er det nødvendig med et utvalg på minst to eller flere individer for å kunne foreta en analyse av et fenomen. De sier videre at informantene kan velges med den begrunnelse at de er like eller forskjellige i forhold til hverandre, alt etter hva som er mest interessant for forskningen. Intensjonen med å finne et utvalg er å utvikle forståelsen for fenomenet som blir forsket på.

Et utvalg skal være representativt for det problemområdet som forskningsprosjektet skal undersøke (Olsson & Sørensen, 2008). Kvale og Brinkmann (2015) skriver at det skal intervjues så mange informanter som det trengs for å finne ut av det du trenger å vite, og at det i kvalitative intervjuundersøkelser har en tendens til å bli for mange eller for få informanter. Tatt i betraktning dette studiets omfang og tidsbegrensning, avgjorde jeg i samråd med veileder at fire informanter var et tilstrekkelig antall. Utvalget bestående av fire personer er valgt fordi de har ulik erfaring om temaet jeg ønsker å studere.

Befring (2007) skriver at det i hovedsak er to fremgangsmåter for å skaffe et utvalg informanter. Det er på den ene siden en tilfeldig og randomisert utvelging, der alle har den samme sjansen til å bli med i utvalget. På den andre siden et formålstjenlig eller en pragmatisk utvelging. I dette studiet er det brukt et formålstjenlig utvalg, der jeg har lagt et vurderende prinsipp til grunn for utvelgelsen (Befring, 2007). Dette er en form for skjønsmessig utvelging hvor jeg har kontaktet personer som befinner seg i en bestemt stilling eller livssituasjon og således har kunnskap og erfaring som er relevant. Praktiske hensyn har vært nødvendig å ta for å få kontakt med informanter og gjennomføre intervjuer. I denne studien har utvalget derfor blitt plukket fra Vest-Agder.

### **Kriterier for utvalget**

Da jeg hadde bestemt at temaet for studien skulle være frafall og oppfølging i videregående opplæring, startet arbeidet med å lage kriterier for utvalget. Det var ønskelig å knytte til seg informanter med ulike perspektiver på frafall. Kriteriene var i første omgang at informantene skulle arbeide med ungdom som allerede hadde falt ut av, eller stod i fare for å avslutte videregående opplæring, eller at de selv hadde opplevd å falle ut av utdanningsløpet. Målet var å få tak i begge deler, slik at informantgrunnlaget både ville bestå av ungdom og voksenpersoner som arbeidet med tiltak rettet mot denne gruppen.

Det har vært nødvendig å endre kriteriene underveis i prosessen, og det har vært en krevende oppgave å få tak i informanter som passet mine kriterier. Å komme i kontakt med personer som har falt ut av videregående opplæring viste seg å være mer utfordrende enn jeg trodde. Daniel Collett, prosjektleder i Lindesneslosen, kontaktet jeg via e-post etter å ha lest om Losprosjektet i lokale medier. Han satte meg videre i kontakt med Anlaug Bragdø i Oppfølgingstjenesten. Jeg spurte så Anlaug Bragdø om hun kunne anbefale meg noen som kunne tilføre studiet et lærerperspektiv, og hun gav meg kontaktinformasjon til en faglærer

for tilrettelagt klasse for yrkesfag på en videregående skole. Alle disse tre informantene har på min forespørsel hjulpet meg med å rekruttere en ungdom. Dette førte ikke frem. Etter flere forsøk og lengre ventetid, besluttet jeg til slutt å spørre «Ole» om å være informant til studiet. Jeg har hilst på Ole gjennom bekjente, og jeg visste at han hadde falt ut av videregående opplæring i yngre alder, uten at jeg kjente til detaljene. Han sa seg villig til å være informant.

### **3.2.6 Informantene**

Informantene mine er:

- 1) Informant «Ole» er en mann i 20-årene. Han har erfart hvordan det er å slutte i videregående opplæring flere ganger. Nå arbeider han i en attføringsbedrift.
- 2) Informant «Faglærer» har gjennom flere år hatt stillingen som lærer i en tilrettelagt klasse i videregående skole. Han har bakgrunn fra industrien og har tatt Praktisk Pedagogisk utdanning i voksen alder.
- 3) Informant Anlaug Bragdø er ansatt i kombinert stilling i Oppfølgingstjenesten og som fagansvarlig i prosjektet Lindesneslosen. Hun har tidligere arbeidet med jobbformidling og er forfatter av AFI-rapport 9/2013 om individuell oppfølging av ungdom.
- 4) Informant Daniel Collett er prosjektleder i Lindesneslosen. Han har tidligere arbeidet i barnevernet og i asylmottak.

## **3.3 Datainnsamling**

Jeg vil nå presentere hvordan datainnsamling har blitt gjennomført og hvordan datamaterialet har blitt behandlet underveis.

### **3.3.1 Gjennomføring**

I intervjustudier er det mest vanlig at forskeren møter informanten på hans eller hennes bopel, skole eller arbeidsplass (Befring, 2007). Dette er å betegne som oppsøkende intervju eller feltintervju (Befring, 2007). Daniel Collett, Anlaug Bragdø og Faglærer ble intervjuet i deres

arbeidstid på deres arbeidssted, mens intervjuet av Ole ble gjennomført hjemme på informantens bopel i hans fritid.

Alle intervjuene er tatt opp på lydbånd. Tekniske hjelpemidler som båndopptaker anbefales sterkt ved gjennomføring av kvalitative intervjuer (Dalen, 2013), noe som også har blitt benyttet i denne studien. Dette er et praktisk og godt hjelpemiddel og tar vare på informantenes egne uttalelser. Bruken av båndopptaker har vært svært nyttig og har bidratt til at jeg som intervjuer har behersket intervjusituasjonen på en best mulig måte. På denne måten kunne jeg konsentrere meg fullt og helt om informanten og spørsmålene, uten å måtte gjøre notater underveis. Når det gjøres opptak av intervjuet vil oppgaven med å transkribere og analysere funn bli enklere og mer korrekt.

Informantene i dette studiet responderte noe ulikt på bruken av opptaksutstyr. Ole var skeptisk. Han ble tilbudt å høre gjennom opptaket da det var avsluttet og ble forsikret om at datamaterialet ville bli destruert når studien var ferdig.

### **3.3.2 Transkribering**

«En intervjusituasjon er en dialog eller en samtale mellom to parter som eksisterer i et tidsperspektiv, men som forsvinner når intervjuet er over» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 58). Når intervjuet er over er det vanlig å transkribere lydopptaket fra muntlig til skriftlig form. Når datamaterialet struktureres i tekstform blir det også lettere å få oversikt. «Å transkribere betyr å transformere, skifte fra en form til en annen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 205). Ifølge Kvale og Brinkmann er intervjuutskrifter fikseringer av språklige handlinger. Når de leses er de ikke nødvendigvis bundet til den opprinnelige intervjusituasjonen. «Talen kan tilbakeføres til den talende, mens en tekst blir stående for seg selv og atskilt fra partene i den opprinnelige dialogsekvensen» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 58). Derfor må forskeren være bevisst på at det skjer en prosess fra dataene foreligger som lydfil og til de foreligger som tekstfiler. Dette kaller Kvale og Brinkmann for en datareduksjon, og mener at forskeren må forholde seg til opptakene som er råmaterialet for analysen.

I dette studiet er det jeg personlig som har gjennomført alle intervjuene og transkriberingen. Selv om tekstfilene har vært grunnlaget for å skrive presentasjonen av datamaterialet, har jeg gjentatte ganger sjekket informantenes uttalelser ved å på nytt lytte til lydopptakene når det

har vært nødvendig. Dette er gjort for å sikre autensitet og at informasjonen skal gjengis så nøyaktig som mulig, slik at datamaterialet som skal være grunnlag for analyse og drøfting blir gjort mest mulig korrekt og sann.

## **3.4 Analyse**

I dette underkapittelet vil det bli gjort rede for hvordan presentasjon og analyse av datamaterialet er gjennomført.

### **3.4.1 Tolkning og analyse**

Tolkning og analyse er virkemidler for å finne meningen i det som blir sagt. Brian Fay (1996) presenterer to ulike vitenskapsfilosofiske tilnærminger av meningsbegrepet; intensjonalisme og hermeneutikk. I intensjonalismen vil meningen til en handling være den opprinnelige intensjonen. Meningen er altså uavhengig av den som søker å avdekke den. Et utfordrende aspekt med denne forståelsen av meningsbegrepet, åpenbarer seg i menneskets samhandling og kommunikasjon. For å forstå opphavsmannens tanker og intensjoner, må en forsker tenke om igjen andres tanker. På denne måten vil du kunne sette deg inn i opphavsmannens intensjon bak handlingen, og dermed få tak i handlingens mening. En forståelsesmåte av intensjonalismen er at handlingen må ses i lys av kontekst, for å gripe meningen. Dette bringer meg inn på den hermeneutiske vitenskapsfilosofiske oppfatningen av meningsbegrepet.

Hermeneutikk kommer fra ordet «to interpret», å tolke (Fay, 1996). Ifølge Hans- Georg Gadamer's forståelse av hermeneutikk, springer mening ut fra forholdet mellom en handling og de som forsøker å forstå handlingen. Mening er altså et produkt av interaksjonen mellom to subjekter (Fay, 1996). Meningen er ikke i selve handlingen, men mening har alltid en mening for noen. Tolkeren (forskeren) må på den måten tilføre forståelse, ved å vurdere hva dette kan bety. Ingen kan forholde seg nøytralt i forsøk på å forstå og tolke andre, derfor er meningen den fortolkeren legger i handlingen (Fay, 1996). Videre fremstår mening bare i forholdet mellom to subjekter, avsender og mottaker. Dette er en skarp kontrast til intensjonalismen som hevder at en handling har en spesifikk mening knyttet til avsenders intensjon, og ikke til tilhørernes fortolkning.

Disse ulike vitenskapsfilosofiske oppfatningene av meningsbegrepet må forskeren ha med seg. De kan ifølge Fay (1996) ikke settes opp mot hverandre, fordi de på hver sin måte spiller avgjørende roller i å forklare hele meningsbegrepet. Han skriver at intensjonalismen fokuserer på fortid, og hermeneutikken på fremtid, og ingen av dem er komplette teorier av å forstå en mening. De bidrar på den måten med hver sitt perspektiv, de har begge sine styrker og svakheter og de beriker begge vår forståelse. Den ene teorien må bli supplert av den andre, og motsatt (Fay, 1996).

Ifølge Kvale er forskerens grunnholdninger og erfaringer hjelpemidler og en forutsetning for i det hele tatt å kunne tolke den informasjonen han eller hun får (Kvale, 1996). Felles for kvalitativ forskningstilnærming til analysen av det empiriske datamaterialet er at de har en fortolkende tilnærming. I analyseprosessen skal forskeren knytte ytringene til teori. Det skjer ved at en tolker ytringene og settes dem inn i en teoretisk ramme. Dette innebærer koding, som betyr at forskeren må gjennomgå datamaterialet på en systematisk måte og sette merkelapper på hva de egentlig handler om (Dalen, 2013).

Jeg har som tidligere beskrevet valgt et fenomenologisk perspektiv i denne studien. Det ligger også til grunn for analysen av datamaterialet. Det er informantenes egne perspektiver på fenomenet og hvordan dette oppleves og forstås som er kjernen i analysen.

Jeg har lest gjennom transkriberingen av forskningsintervjuene flere ganger og sett etter likheter og ulikheter. Det har vært viktig å finne sammenhenger og relevans i forhold til studiens problemstilling. Først ble det gjort en grovsortering av datamaterialet under ulike faner. Informasjon og sitater fra informantene har så blitt samlet for å lettere kunne presentere og analysere funn. Videre ble endelige kapitteoverskrifter bestemt, og det mest aktuelle datamaterialet valgt ut. Informantene har tilført studien mye interessant data, men det har vært nødvendig å begrense mengden informasjon til det som har vært mest verdifullt, og som igjen kan bidra til å finne svar på problemstillingen. Jeg har hele tiden vurdert det konkrete datamaterialet, og sett det opp mot valgt teori.

### **3.4.2 Presentasjon av data**

Det finnes ulike måter å presentere datamaterialet på. Tematisering er mye brukt, og i denne fremstillingsformen tar forskeren gjerne utgangspunkt i kategorier som har vært klare helt



tilbake i planleggingsfasen av studien. Temaene blir da brukt i intervjuguiden og senere kodet under de samme kategoriene i presentasjonen av datamaterialet (Dalen, 2013).

Jeg har i denne studien valgt å presentere datamaterialet på en tematisert måte. Det hadde vært nyttig å ha ferdigstilt kategoriene på forhånd, men på grunnlag av fire til dels ulike intervjuguiden, var det mest hensiktsmessig å la dette vente til intervjuene og transkripsjonen var gjennomført.

I arbeidet med datamaterialet ble det raskt synlig hvor tyngdepunktene i informantenes uttalelser befant seg. Dalen skriver at det er en viktig del av analysen å merke seg områder hvor det finnes mange uttalelser, og at antall uttalelser sier noe om hva som er de viktigste uttalelsene. På den andre siden kan områder hvor det foreligger få uttalelser indikere noe viktig i en slik «taushet», og det bør derfor undersøkes nærmere (Dalen, 2013).

Dalen skriver at ikke alt kan sammenlignes. Det kan være utfordrende å kategorisere og sammenligne informasjon, ikke minst når informantene har noe ulik tilnærming til problemstillingen. Det har likevel vært en overkommelig oppgave å systematisere datamaterialet. Behovet for oppfølging og tilrettelegging og ungdoms behov for alternativ opplæring utmerket seg fort som viktige temaer. Det ble også naturlig å kategorisere frafall i videregående opplæring, hvor jeg valgte å se nærmere på omfang, kjennetegn og årsaker til frafallet. Utfordringer og hva slags mulige positive resultater informantene kan vise til har også vært interessant og viktig å presentere.

### **3.5 Etske betraktninger**

NESH – De Nasjonale Forskningsetiske Komiteene, skriver at forskning er verdifull, men at den samtidig kan skade (NESH, 2016). Et viktig forskningsetisk prinsipp er at det verken kan eller skal samles inn data for enhver pris (Befring, 2007). I kvalitativ forskning utforskes menneskelige prosesser eller problemer i deres naturlige setting (Postholm, 2005). Dette krever at forskeren må gjøre etiske betraktninger. Informantene skal oppleve seg verdsatt og behandles med respekt, noe som krever at forskeren foretar etiske overveielser, både i forkant og gjennom hele forskningsprosessen. Etske problemer i intervjuforskning oppstår spesielt fordi dette er en metode som utforsker menneskers privatliv, for så å dele det i det offentlige

rom (Kvale & Brinkmann, 2015). Det eksisterer alltid en mulighet for at informanten vil bli identifisert, og i verste fall stigmatisert (Dalen, 2011).

I fenomenologisk forskning skal deltakerne få fullstendig informasjon om hensikten med forskningen og forskningsprosjektets krav til dem (Postholm, 2005). Om informanten sier seg villig til å delta, kalles dette informert samtykke. Samtlige informanter i denne studien har muntlig samtykket til deltakelse. Informantene som har deltatt fikk på forhånd tilsendt informasjon om hva som skulle skje. De ble informert om hvordan intervjuet kom til å bli gjennomført og hva som var forskningens tema og formål. De ble forsikret om at datamaterialet som ble samlet inn skulle bli behandlet på en sikker og konfidensiell måte. I denne studien innebærer det at lydfiler og notater skulle overføres til data og bli sikkert lagret på personlig PC.

En vurdering av hva slags følger deltakelse i studien kan ha for intervjupersonene, er også viktig å reflektere over (Kvale & Brinkmann, 2015). Jeg som forsker må også vurdere hvor dypt og kritisk intervjuene skal analyseres. «De som gjøres til gjenstand for forskning, har krav på at all informasjon de gir om personlige forhold, blir behandlet konfidensielt» (Dalen, 2011, s. 101).

Det ligger også et maktspekt i forskerrollen (Gall m.fl., 2007; Sverdrup, 2002). Forskeren inntar en posisjon hvor andre undersøkes og beskrives, og dette må forskeren ha med seg i sin bevissthet. Når prosjektet skal behandle personopplysninger, må det også søkes til Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste (NSD), som er personvernombudet for forskning. Personvernombudet har vurdert denne studien og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av §7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres. Dokumentasjon om tilrådning er vedlagt (5).

### **3.6 Metodologiske krav**

I forskning har det tradisjonelt sett vært krav om dataenes reliabilitet og validitet. Postholm (2005) skriver at i kvalitativ forskning er disse kravene problematiske, på den måten at et møte med forskeren og informanten alltid er en unik og tidsbestemt situasjon.

### 3.6.1 Reliabilitet

Reliabilitet refererer vanligvis til resultatenes pålitelighet og konsistens, og at resultatene kan reproduseres og gjentas (Postholm, 2015; Andenæs, 2000). Andenæs (2002) påpeker at det nettopp er et poeng at den som intervjuer kan justere seg etter den enkelte informant, og at intervjuet på den måten ikke kan bli helt likt hver gang. Kriteriet for reliabilitet, det at resultatene er konsistente og at de kan reproduseres, er på den måten ikke i samsvar med logikken i kvalitativt intervju. Postholm sier at kravet om reliabilitet er i fenomenologien irrelevant. I stedet for reliabilitet, har fenomenologiske forskere erstattet begrepet med *pålitelighet* (Postholm, 2005). Denne påliteligheten handler om hvor sikkert noe kan måles, uavhengig av hva som måles. Lund og Haugen (2006) skriver at i denne sammenheng er det viktig å redusere faktorer som en tror kan påvirke informantens trygghet i intervjusituasjonen. Relasjonen mellom intervjuer og informant vil kunne påvirke kvaliteten på datainnsamlingen. En negativ konsekvens kan være at det oppstår målefeil.

Et kvalitativt intervju er som sagt umulig å gjenskape, men prosessen rundt kan være mulig å gjøre på nytt. Reliabilitet må derfor sies å være ekstra relevant knyttet til analyse og transkripsjon, og noe jeg som forsker har tatt hensyn til. Transkriberingen er gjort så tett opp til lydopptakene som mulig, og jeg har lyttet til opptakene flere ganger.

Slik tidligere nevnt har jeg i denne studien brukt ulike intervjuguider. Til tross for dette har flere av informantene blitt stilt sammenlignbare spørsmål. På denne måten kunne jeg undersøke om informantene hadde lik forståelse av begreper og sammenligne svarene deres.

I forkant av hvert intervju forberedte jeg meg på mulige scenarioer som kunne oppstå i intervjusituasjonen. Jeg tenkte nøye gjennom hvordan jeg som intervjuer kunne påvirke informantens trygghet. Det har vært viktig at informanten har opplevd intervjuet som trygt og på den måten gitt et intervju som har vært ærlig og pålitelig.

### 3.6.2 Validitet

Validitet sier noe om hvilken grad metoden undersøker det den har intensjoner om å undersøke (Postholm, 2005). At innsamlede data er valide, er på den måten en nøkkel til meningsfulle resultater. Intern validitet handler om i hvilken grad resultatene er gyldige for

det utvalget og det fenomenet som er undersøkt og ekstern validitet er hvilken grad resultatene kan overføres til andre utvalg og situasjoner.

Joseph A. Maxwell (1992) deler sin drøfting av valide data inn i fem kategorier. Disse kategoriene er deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet. Maxwell (1992) viser i sin kategorisering at veien til validitet i kvalitativ forskning er omfattende, og at forskeren må tenke bredt i sitt mål om å sikre validitet innenfor et slikt forskningsdesign. Han skriver at formålet med kvalitativ forskning er å utvikle forståelse og da er det nødvendig med kriterier for validitet for å sikre troverdighet. Jeg vil nå kort gjøre rede for validitetskategoriene til Maxwell.

### **Deskriptiv validitet**

Deskriptiv validitet handler om dataenes pålitelighet og at forskeren evner å gjengi informantens budskap på en mest mulig korrekt måte. En beskrivelse av hvordan datamaterialet er samlet inn og tilrettelagt for tolkning og analyse er også eksempler på deskriptiv validitet. I transkripsjonen skal den muntlige talen omgjøres til tekst, og forskeren skal ikke influere informantens besvarelse, men forholde seg upartisk og kun referere det som sies. I denne sammenheng kan valg av spørsmål sies å påvirke validiteten. I starten av intervjusituasjonen gjorde jeg det klart for informanten at jeg ønsket å lære mest mulig om deres kunnskap og erfaring rundt arbeid med frafall, og forsøkte i så liten grad som mulig å påvirke besvarelsen deres. Transkriberingen ble gjort kort tid etter intervjuet var gjennomført.

### **Tolkningsvaliditet**

Hvordan forskeren forstår meningen i det som kommer frem i intervjuet er det tolkningsvaliditet handler om. Maxwell skriver at tolkning bidrar til å finne indre sammenhenger i datamaterialet. For å sikre validitet i tolkningen, bør intervjuingen «...omfatte en grundig utspørring om meningen med det som blir sagt, og en kontinuerlig kontroll av informasjonen som gis – i form av en på stedet-kontroll» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 278). Dette er en nødvendig validitetskontroll, slik at informasjonen som kommer frem i intervjuet blir forstått på en mest mulig korrekt måte og tolkes riktig av forskeren.

Dalen (2011) skriver at det er en forutsetning for senere fortolkning at beskrivelsene fra informanten er valide, rike og fyldige. Som Kvale og Brinkmann også understreker, må dette sikres av forskeren gjennom grundige undersøkelser, som i best mulig grad avdekker

meningen i det som blir sagt. I intervjuene fikk jeg bekreftet og avkreftet det som ble sagt underveis, om jeg opplevde at noen av informantenes svar fremstod uklare. En trussel mot tolkningsvaliditet kan ifølge Maxwell være at informanten ikke fremstår autentisk, fordi informanten opplever at forskeren ønsker et type svar, eller at forskeren ikke forstår det som blir sagt.

### **Teoretisk validitet**

Teoretisk validitet dreier seg om at begrepene, mønstrene og modellene som er brukt i studien gir en teoretisk forståelse av det som studien omfatter (Maxwell, 1992; Dalen, 2013). Temaet for denne masteroppgaven er frafall i videregående opplæring, noe som har vært utgangspunkt for valg av litteratur. Målet mitt har vært å søke kunnskap i tidligere forskningsarbeid og teori som kan bidra til å aktualisere problemstillingen min.

### **Generaliseringsvaliditet**

Generalisering handler om ringvirkninger og gjenbruk av resultater, og om studiet kan være relevant for andre personer, tid og sted, utover den aktuelle gruppen det forskes på (Andenæs, 2000; Maxwell, 1992). Maxwell skriver at forskningen kan ha verdi, selv om den ikke er direkte anvendbar for andre. Det ligger ikke i den kvalitative forskningens natur å generalisere, men heller produsere teori. Gall m.fl. (2007) bekrefter dette når de sier at forskning kan ha relevans, blant annet for videre studier, både kvalitativt og kvantitativt.

### **Evalueringsvaliditet**

Evalueringsvaliditet handler om å klargjøre hva i datamaterialet som er reelle utsagn og hva som er forskerens tolkning. Det viktige er at studiet er gjennomført på en mest mulig riktig og sann måte.

## **3.7 Oppsummering**

Jeg har i dette kapittelet presentert hva slags metode og forskningsdesign som har vært brukt i denne studien. Nå vil kapittel 4 presentere datamaterialet.

## 4 Presentasjon av datamaterialet

Jeg vil i dette kapitlet presentere datamaterialet. Problemstillingen for denne studien er:

*Hvordan kan individuell og tilpasset oppfølging redusere frafall i videregående opplæring?*

Valget av problemstilling har vært førende på flere måter. Informantene er nøye plukket ut for å gi bestemte innfallsvinkler på tema. Jeg har som tidligere nevnt valgt å bruke ulike intervjuguider til de fire ulike informantene (vedlegg 1-4). Informantenes til dels spredte tilnærminger til samme problemstilling bidrar til at datamaterialet danner ulike funn, noe som på mange måter gjenspeiler kompleksiteten i problemstillingen og temaet frafall i videregående opplæring.

Presentasjonen av datamaterialet er delt inn i syv underkapitler. Først vil jeg i 4.1 si noe om informantene som har deltatt i studien. Videre vil det presenteres funn om hva som kjennetegner de som slutter, hva som er årsaker til at de slutter, elevens behov for alternativ opplæring og oppfølging og tilrettelegging. Avslutningsvis vil det i kapittel 4 bli beskrevet hva slags utfordringer som eksisterer og hva slags resultater informantene kan vise til, før jeg til slutt oppsummerer kapitlet i 4.7.

### 4.1 Informantene

Som nærmere beskrevet i kapittel 3.2.6 har jeg i denne studien intervjuet fire informanter som alle er bosatt i Vest-Agder. To av dem har jeg i presentasjonen av datamaterialet valgt å anonymisere på grunn av personvern hensyn, mens de to andre uttaler seg i rollen som ansatte i Oppfølgingstjenesten og i frafallsprosjektet Lindesneslosen. De to sistnevnte har tidligere uttalt seg i media, og innehar en rolle som er godt kjent i fagmiljøet lokalt.

Informantene har tatt imot meg og forskningen på en svært positiv måte. Samtlige er opptatt av temaet frafallsproblematikk og oppfølging av enkeltelever, og har vært glad for å kunne bidra i denne forskningen.

Det er informantenes uttalelser i form av sitater som er den egentlige empirien, og ifølge Kvale og Brinkmann (2015) skal et fyldig intervjumateriale bestå av mange gode og innholdsrike utsagn. Jeg har valgt å la informantenes stemme telle, og har derfor benyttet en del utfyllende sitater i presentasjonen av datamaterialet. Dette er et bevisst valg for å

fremheve den enkelte informants egenart og gi datamaterialet originalitet og autensitet. Informantenes uttalelser står skrevet i kursiv.

## 4.2 Frafallet i videregående opplæring

Her presenteres data som kan si noe om hva som kjennetegner ungdom som faller ut av, eller som står i fare for å falle ut av videregående opplæring. Jeg vil si noe om omfanget av de som følges opp og hva slags årsaker som kan ligge til grunn for frafall og avsluttet skolegang.

### 4.2.1 Omfang

Collett forteller at det er et «*skrikende behov*» for å følge opp ungdom som står i fare for å avslutte videregående opplæring, eller som allerede har valgt å gjøre det. I prosjektet Lindesneslosen har de også valgt å bruke noe av ressursene sine helt ned i ungdomsskolen, dette for å være i forkant av overgangen til videregående skole. Her kanaliserte de ressursene sine til i første omgang å gjelde en ungdom i hver av kommunens 6 ungdomsskoler. Dette kan høres lite ut, men ifølge Collett, vil tett oppfølging av den ungdommen som er mest krevende i en klasse bety god avlastning for lærerne i klassen.

I Lindesnesregionen er det rundt 1200 elever i videregående opplæring. Mange av elevene har behov for oppfølging. Lindesneslosen jobber kvalitativt og gir derfor tett oppfølging til omtrent 50 ungdommer til enhver tid.

Collett: «*...vi snakker om mange 16-17-18 åringer. Flere enn det folk tror, som må klare seg helt selv. Og som har en historie som gjør at, når man forteller litt av historien, så vil de fleste voksne og lærere og folk i apparatet si – å ja, det er jo heller å klappe de gangene de kommer mettet på skolen klokka 08 om morgenen*».

Anlaug Bragdø jobber med omtrent 70 ungdommer. 13 av disse er på Oppfølgingstjenesten sin liste, men de følges opp gjennom Lindesneslosen. Dette er ungdom mellom 16 og 21 år som ikke har gjennomført videregående opplæring.

## 4.2.2 Kjennetegn på de som står i fare for/velger å avslutte videregående opplæring

Prosjektleder i Lindesneslosen, Daniel Collett, sier følgende om ungdommene som har oppfølgingsbehov: *«Det som skal kjennetegne de som får oppfølging, er at de står i fare for å falle ut av opplæringen eller har problemer med å komme seg inn på arbeidsmarkedet. Det er et prosjekt som skal prøve å få ned tallet på unge uføre»*. Han peker også på at dette er en langsiktig tenkning. Det som gjøres nå, skal ha noe å si langt frem i tid.

Det viktige kjennetegnet på ungdommene i Lindesneslosen er at de ser ut til å ha en stor sannsynlighet for å ikke ende i skole og samfunnsaktiviteter. Collett sier dette om ungdommenes bakgrunn: *«...hvis du teller med de nærmere 70 vi har jobbet med nå, så kan vi si at de aller fleste har ikke falt ned fra himmelen, de har slitt veldig mye i ungdomsskole, har mye mindre enn 2.5 i snitt fra grunnskole. Har, også kanskje den store tingen, er at de ikke har et godt og solid familietrykk. Verken kulturelt skolemessig, men også i forhold til et godt... altså der det er en sånn støttende og positiv-kontrollerende, fungerende»*.

Collett forteller at mange av de ungdommene som får oppfølging i Lindesneslosen hadde for 20-30 år dratt til sjøs eller vært i arbeid. *«De hadde ikke vært tvungne til å være her. Hvis du får «ikke vurdering» i fag i 10.klasse, og det samme i 1. videregående. Så kan du jo gjøre to ting. Det ene er å prøve å få de opp på et nivå der de får noe igjen her, som er 3-4ere. Det er en kjempejobb. Ellers gjør du det som det egentlig handler om. De skal ikke bli uføre, men klare seg på arbeidsmarkedet! For mange av disse er jo kjempeflinke. Så da er det egentlig å få de i gang og få en relasjon med arbeidslivet»*.

Når jeg spør faglæreren for tilrettelagt klasse på yrkesfag hva som kjennetegner elevene i klassen, beskriver han dem som: *«De som ikke kommer inn andre steder. Dette er jo en spesialklasse. Som egentlig ikke har vært på ungdomsskolen, omtrent. Det er mange forskjellige traumer, det er traumer og sykdom og alt mulig rart. Og så har de veldig mye forskjellig i ryggsekken»*.

Informanten, Ole, er en mann som i likhet med mange andre har hatt et turbulent forhold til egen skolegang. I ungdomsskolen fikk Ole svært lave karakterer. Dette medførte at han ikke kom inn på ønskelige studieretninger i nærkommunen og konsekvensen ble et halvt år



avbrudd i skolegangen mellom ungdomsskole og videregående skole. Til slutt ble det skolegang på en kristen internatskole med yrkesfaglig studieretning et stykke unna. Oppholdet her ble kortvarig, og videre har han forsøkt yrkesfag ved en annen videregående skole, ulike praktiske jobber han har ervervet gjennom kontakter i familien og frem til i dag som medarbeider i en attføringsbedrift.

### 4.2.3 Årsaker til at de slutter

Collett sier at foresattes utdanningsnivå og evne til å følge opp øker sjansene for at ungdommen faller ut av opplæringen. *«...hvis dine foreldre eller de nære omsorgspersonene dine ikke har mer enn grunnskole, så er det halv, cirka 50 prosent sjanse for at du klarer videregående skole».*

I denne forbindelsen trekker Bragdø frem begrepet «arvet trygd» og forteller at Lindesnesregionen har utfordringer på dette området: *«...det er en del på arbeidsavklaringspenger, på uføretrygd, ganske mange som mottar sosiale stønader, så det vil jeg si at mange av de ungdommene vi jobber med, har lite arbeidspreferanser. Generelt sett. Og mor har lite mestring med å komme i arbeid, far har lite mestring i jobb, onkel har lite, ikke sant?».*

Psykisk helse og rus er en utfordring for mange ifølge Collett: *«... det er jo skummelt å snakke om statistikk i forhold til de vi jobber med, men jeg vil nok si at flesteparten, kanskje så mange som  $\frac{3}{4}$ , så er det et tema i støtten vi gir. Enten samarbeide, eller å hjelpe de i gang med noe sånn psykisk helseoppfølging. Og litt rus og sånn. Som følger med det. Men tror nok man kan sette psykisk uhelse foran rus. Selv om de henger litt sammen».*

Faglærer trekker som vist ovenfor frem ulike typer traumer som kjennetegn på ungdommen han jobber med i klassen sin. Dette kan også trekkes frem som direkte årsaker til at elevene ikke klarer å fullføre skolegangen sin.

Ole sitt opphold på sin første videregående skole varte i omtrent 8 måneder. Årsaken til at han forlot skolen forklarer han slik: *«Ja, eller jeg ble kastet ut da. Jeg fikk så mange kryss at jeg ble kastet ut, du kunne ha 50 kryss. Jeg fikk 52. Nei det var jo hvis man gjorde for mye faenskap eller sånn. Jeg var jo med i slåssing, så var det drikke, og så var det jo at jeg ikke*

*møtte opp alltid, masse sånne ting som man ikke skulle gjøre, men jeg var på skolen hele tiden, jeg gikk ikke hjem».*

Etter et halvt år i arbeid i samme firma som sin far og onkel, ble han av foreldrene bedt om å starte på en byggfaglinje. Også dette endte i frafall. Ole forklarer dette slik: *«Og så gikk jeg der, jeg fikk jo noen karakterer, men fikk stryk i mye også, så jeg klarte det jo ikke der heller, så da gikk det jo skeis igjen. Så møtte jeg jo en «dude» der, fra XXX (hjemstedet), så vi begynte å bare trasle rundt. Så ble det jo bare tull det også».*

Når Ole ser tilbake på tiden i videregående opplæring og blir spurt om hva han tror er årsaken til at han falt ut av skolen, er det tydelig at mye henger sammen med mengden teori og for lite praksis: *«Det var jo alt av teori og sånn. Det var jo forferdelig. Jeg husker det var helt forferdelig å gå på skole. Skole generelt. Jeg hater skole så sinnsykt».* Han mimrer tilbake til sin andre videregående skole som var på yrkesfaglig studieretning: *«...så hadde de jo mekk og lakkering, og da hadde de jo sykt stort verksted og masse innenfor lakkering liksom, men de hadde egentlig altfor mye teori i forhold til praksis. I et helt år liksom. Egentlig skulle de hatt mer praksis i forhold til teori, syns nå jeg».* Ole tar ei pause og sier: *«Nei jeg vet egentlig ikke, men det var jo fordi at jeg hadde ingen hemninger, jeg var jo helt idiot, helt forbanna idiot».*

Til tross for at skolens mange teorikrav og for lite praksis, angrer han på at han slutta: *«Praksis er jo vanvittig digg, altså... Jeg kunne jo sagt nå egentlig at jeg kunne selvfølgelig gått skole igjen, folk må skjerpe seg liksom. Jeg angrer jo noe sykt på at jeg ødela for meg selv på XXX (Kristen internatskole), for der var det en fantastisk skole, egentlig. Så det angrer jeg noe sykt på. Også med bygg og sånn, hadde jeg bare gått gjennom det, så kunne jeg jobba videre, de sa jeg hadde plass, så jeg kunne kommet inn igjen, uten noe problem».*

### **4.3 Alternativ opplæring**

Jeg skal nå presentere hva informantene trekker frem som viktige momenter rundt det å drive alternativ opplæring og veiledning.

### 4.3.1 Virkelighet og praktisk mestring

Collett sier at: «Det å få inn noe virkelighet i livene deres er utrolig motiverende og lurt for å finne ut av hva de holder på med her og nå. Når det ikke går så bra med oppmøte og alle disse type ting. Akkurat det der. Så fort som mulig oppleve praktisk mestring som alternativ til teoretisk skolemestring. Og på lang sikt, så er tanken at det å knytte seg til arbeidslivet er noe av det som kan påvirke fremtidig uførhet».

Bragdø er også tydelig på mestring og læring i bedrift: «De som sliter må knytte gode relasjoner til bedrifter. De som sliter med å få fullført fullt fagbrev, en vet jo at skole gir muligheter, men de som får dårlige karakterer, eller har mye fravær, eller ikke klarer å fullføre skolen, er vei nummer to en god relasjon til bedriften».

Utfordringen i denne sammenheng er ifølge Bragdø å se de ungdommene som både sliter med teori og praksis: «...så hvis du sliter med å fullføre teori og sliter i praksis, så har du mistet begge arenaene som gir deg yrkesmuligheter senere. Ikke sant? Det er på en av de to arenaene du skal ha suksess, for å klare deg senere. Men det er ikke lett å få en posisjon ut, når du har tapt på begge de to, det er ikke godt. Så dessverre så er det veldig mange som ikke kommer seg ut, de får angst i forhold til det, for da blir jeg gående alene».

Bragdø mener at det er viktig å kalle arbeid for arbeid. Hun kommenterer ordbruken min når jeg kaller det for arbeidstrening det ungdommene driver med i bedriften de er utplassert i. «Det å tenke normale løp og er du ute i en bedrift, så er du i jobb, ikke sant? Eller så er det læring, så har du praksis».

Faglærer er overbevist om at det som fungerer er mest mulig verksted, utplassering i bedrift og minst mulig klasserom. Han mener også at det er viktig at den voksne må kunne tåle en god del tull og tøys. «For å si det sånn. Tåle litt banning, tåle litt... må jo være litt tullete, tror jeg. Få de til å le litt. Ha lyst til å være der. ... jeg får dem til å like meg, stort sett. Det er veldig viktig at vi får en god relasjon».

Egenskapene til de voksne, veilederne i prosjektet, er også noe Bragdø trekker frem som avgjørende for å lykkes i dette arbeidet. Bragdø: «Man må være litt ydmyk, være nysgjerrig, og jeg tror at du som person må ha en grunnleggende respekt for den unge altså. Og så må

*du tro på de. Sant? Tro på at du faktisk talt skal få til det du har lyst til. Hjelpe de til å reflektere».*

Når jeg spør Bragdø om hva som er de viktigste egenskapene i arbeid med ungdom, svarer hun kontant: «*Se dem. At jeg er der. Punkt nummer en!*». Bragdø trekker frem et eksempel hvor hun har hatt et opplegg for ei jente som over lang tid ikke har møtt på skolen. Etter en ukes tid med et opplegg som alternativ til å være ute i praksis, har jenta møtt hver dag, ikke kommet for sent og gjort alle oppgavene hun skulle gjøre. Bragdø: «*Så spurte hun fra barneverntjenesten: «Hva er det som har gjort at du plutselig har møtt nå?»*. Da sa hun jenta: «*Jo, fordi jeg blir hilst på så hyggelig når jeg kommer, det høres ut som hun har ventet på meg*». Og det tror jeg faktisk det er det å se, sant? At du ser de akkurat der de er, og jeg tenker også respekt for ungdommens erfaringer og måte å tenke, og se sin egen problematikk på».

Ønske om mer praksis nevnes stadig i samtalen med Ole. Han ser ikke bare behov for mer praksis i seg selv, men også at mengden praksis øker i løpet av opplæringstiden: «*Ja, for da har du noe å glede deg til og bygger på. På alle måter, for da har du teori, gleder deg til masse praksis og så skal du ut i jobb igjen. For det blir å bygge på hele veien liksom*».

## **4.4 Oppfølging og tilrettelegging**

I dette underkapittelet vil jeg si noe om informantenes syn på hva som bør prege innholdet i oppfølging og tilrettelegging av ungdom i videregående opplæring. Data som kommer fra intervjuet med Ole, vil på motsatt side beskrive manglende oppfølging og tilrettelegging.

### **4.4.1 Kvalitet**

Det er kvalitet i oppfølgingen som er tungtveiende, ifølge Collett. Veilederne setter seg et mål om hvor mange ungdom de skal følge opp. Det kan være rundt tolv til femten stykker. Collett: «*Det er målsettingen, men vi er mer opptatt av kvalitet i metoden og oppfølgingen, enn i antall, men det er cirka der vi ligger*».

Hva veiledningen vil innebære og hvor mye ressurser som vil kreves i hvert enkelt tilfelle, er ikke så lett å si på forhånd. Collett sier: «*...når det blir så individuelt, og så brukerstyrt, så er det veldig vanskelig å si hvor mye og hva den oppfølgingen kommer til å bli. Av og til så, for*

*å vise at det kan hjelpe, så går vi veldig tett inn og våkner hjemme, og hjelper med nesten alt i noen uker. For å si at okay, vi ser dere. Da fungerer dette».*

Metoden, Supported Employment/Education, kan ifølge Collett vise til gode resultater andre steder. *«Denne her metoden vår, baserer seg på noe som heter Supported Employment, som er internasjonalt veldig kjent, og det ligger mye forskning, forskning bak det og mye evaluering på det. Det er basert på individuell og tett oppfølging».*

Bragdø forteller at tid til refleksjon sammen med ungdommene er avgjørende for å ta gode valg for fremtiden: *«Så hvis de går på skolen her og sliter med å henge med i det faglige, kanskje slutter etter et år, ja, og så har jo vi brukt en del tid på hva du skal bli, hvor ligger drømmen din henne? Hvilke typer arbeid har du gode skills i forhold til. Følge drømmene, ikke sant. Hvordan vi får implementert dette. Veldig mange bytter jo, når vi får reflektert litt».*

Når Bragdø følger opp og veileder ungdom, er søken etter mestring og suksess et viktig mål. Hun trekker frem et aktuelt eksempel hvor en ung jente står ovenfor valg av utdanningsretning i en krevende periode av livet sitt: *«Nå velger hun, hun har så mye i hodet sitt nå, omsorgsovertakelse, det har vært politi inni bildet, masse sånn kluss i holdet som gjør at hun sliter med å konsentrere seg om alt, så nå har vi valgt ut fag i sammen med henne, som hun kan få litt suksess med, teorifag på skolen, som hun kan regne med å bestå og få gode karakterer i til våren, og så kan hun ta disse programfagene til neste år igjen, ikke sant? Fordele det utover, så hun kan få litt suksess».*

Som lærer og veileder handler det ifølge Faglærer om å *lete med lys og lykt*, finne ut av hva eleven er flink til, hva som interesserer eleven og hva som gir mestringsfølelse. Tålmodighet og tett oppfølging er nødvendig: *«Ulike elever, ulike behov. Noen må du lirke og lirke og lirke, og plutselig så skjer det noe. Men det viktigste er jo å holde de. Bare klare at de kommer på skolen. For plutselig en dag så blir de litt mer voksne og så skjer det noe, at de vil noe!».*

Faglærerens mål nummer én er at de kommer på skolen, følger et system, og ikke bare «går rundt», som han selv kaller det. Faglærer har individuell opplæringsplan på samtlige elever og har jevnlig møte med foresatte, rådgiver og avdelingsleder. Han mener at det er god hjelp

i å bruke hverandres kompetanse og sammen definere og bli enig om felles mål.

Lindenesloen engasjeres når det er behov. Faglærer: *«Det er ikke lov å gi opp eleven. Og vi slipper dem ikke, uansett om de ikke vil noe, så slipper vi dem ikke».*

For Ole sin del handlet videregående opplæring mer om fravær av kvalitet og tilrettelegging. Han fikk være en del av en mindre gruppe i matematikk som fikk ekstra oppfølging. Utenom dette fikk han kun tilbud om å følge ordinært løp. Ole: *«Nei jeg gav jo opp. Noen ganger var det å prøve og bare skrive navnet. Så satt jeg bare der. Nei. Jeg satt egentlig bare der og så så de på meg og så ristet de bare på hodet, ikke sant? De visste vel at jeg kom til å gjøre det. Ja jeg var jo den «assholen». Jeg gikk egentlig aldri ut. Jeg satt der egentlig bare for å provosere».* Når jeg spør Ole om han har fått noe mer oppfølging og tilrettelegging utover differensiert matematikk, svarer han: *«Nei de snakket med meg etterpå og sånn, men det var jo ikke noe mer enn det. Det var jo bare å kjefta noe inni granskauen. ...jeg skulle følge alle de andre. Det skulle være likt. Likt for alle. «Nå må du skjerpe deg», «Du kan bedre enn dette her», sånne ting».*

Da jeg spør Ole om han kjenner til Oppfølgingstjenesten, er han ikke sikker på hva dette er og kan ikke huske at han har vært i kontakt med de. Da han var 21 år, fikk han tilbud om å teste seg for dysleksi, gjennom en voksenperson i attføringsbedriften han nå jobber i. Ole: *«Så han ville ta disse testene og sånn da. Så han sa da, at du har ikke bare dysleksi, du har ekstrem dysleksi».*

I sin jobb i attføringsbedriften legges ting til rette, noe han savnet i videregående opplæring: *«Nei, altså, det er jo sånn altså når jeg er på jobb så får jeg bare en jobb, så må jeg gjøre ferdig den, så får jeg en ny jobb. Hvis det er sånn at jeg gjør en jobb og holder på med den, og ber meg komme og sage og sånne ting, så kan jeg si nei, fordi det blir for mye for meg, for hvis jeg skal tilbake til den jobben igjen, så blir det bare dilling og så går jeg rundt og klør meg i hodet hele tiden».*

På grunn av manglende fagutdanning i praktiske fag fra videregående opplæring, fikk han ta dette gjennom attføringsbedriften, parallelt med å være i jobb. Når dette blir tema, merker jeg at Ole blir entusiastisk og engasjert, og han forteller: *«Da var det jo veldig greit, for sånn som at jeg måtte ta pneumatikk, altså sånn med luft og hydraulikk. Det måtte jeg jo ta, så det var himla greit. Fordi når du hadde teori sammen med praksis, så han fortalte liksom samtidig*

*som han viste praksis. Så det var mye gøyere å holde på med liksom, og han var en sabla flink lærer liksom. En gammel en som hadde holdt på med dette i mange år liksom. Det var på voksenopplæringa i XXX (sted i nærheten). Ja og så måtte jeg ta praksis på sveis og test og dreining, og så skulle jeg lage en hel sånn en ting, så i praksis fikk jeg 4 +, jeg kunne fått 5 hvis jeg hadde svart riktig på ett spørsmål, men jeg visste ikke helt hva jeg skulle svare, så jeg fikk 4 + i hvert fall. Så det er liksom sånn at på matte, der strøyk jeg, eller der fikk jeg egentlig akkurat, han var så grei fordi han gav meg det, så jeg ikke fikk stryk».*

Ole snakker varmt om teorilæring i form av praksis: «...det som stod i boka, du kunne lese alt der, men han fortalte samtidig mens han viste liksom. Da fulgte du mye mer med liksom. Da så vi at den skulle der, og den skulle her. Og så hadde vi det sånn at vi skulle prøve etterpå selv, å sette i. Og se om det funka med luften og alt det der. Det er nesten sånn med naturfag også, det er gøy, det er sinnsykt moro. Sånn at man har en lærer som står og forteller samtidig som at du har det foran deg liksom».

#### **4.4.2 Frivillig og brukerstyrt**

Supported Employment/Education er en 100 prosent frivillig og brukerstyrt metode som ungdommen selv tar initiativet til å delta på. Collett mener at det er flere positive sider ved denne måten å arbeide på: «De er ikke vant med det. Vi er på deres side uansett. Vi lager en avtale med ungdommen. Vi står på en måte med dem i møtene deres med alle andre ting. For at det skal være 100 prosent, at de skal tro det og føle det. Vi er jo liksom voksne her i situasjonen. Så er det jo veldig viktig at det baserer seg på, at vi, at det er deres motivasjon som styrer retningen. At de opplever tillit og som baserer seg på samtykket. Ikke sant? Det er veldig mange rundt dem som prater om de og hjelper de, på forskjellige måter. Men det er ingen som.. og det ligger litt i det der Los-begrepet. Der du går opp i båten sammen med dem, og sier at hvis de ikke legger om kursen så krasjer de. Men at det er de som holder handa på den der» (viser med hendene sine at han mener roret).

Her er det ifølge Collett nødvendig å plassere ansvar og fordele rollene: «Det er på grunn av denne Empowerment – det å plassere ansvaret på en ordentlig måte og si at «jeg er her». Jeg er sammen med deg, men det er dine... plassere ansvaret. Både målene, og egentlig å komme seg dit. Hos dem. Så jeg syns, både psykososialt og aggresjonsmessig så er det noe veldig bra her. Ungdommene de møter ikke motstand, de møter ikke tvang, og de møter ikke en sånn

«burde», masse sånne ord og ting som «du burde». Det har ikke de opplevd før. At noen med disse ressursene og dette her, gjør det, og på en veldig seriøs måte».

Bragdø har følgende å si om Supported Employment/Education: «Jeg tror det er den mest brukerstyrte og individuelle metodikken. Det er en veldig dynamisk modell og veldig individstyrt. Og det er en frivillig ting, så ungdommen som blir introdusert for dette, gjør det frivillig, om de vil være med eller ikke. Så vi lager en avtale etter hvert, og si en til to til tre møter for å prate om du er interessert eller ikke. Vi jobber veldig mye med det før de tar det valget om de vil være med, at ungdommen identifiserer et mål, setter seg et mål».

I noen tilfeller trenger ungdommen betenkningstid. Collett: «Vi presser ikke på i det hele tatt, men tar ikke neste steg før vi er enige om at ett eller annet må vi bli enige om. Og da er det noen som takker nei. Og så, jeg tror ikke at vi har opplevd at ikke de vil etter en kort stund allikevel. Som jeg tror handler om at – hadde vi presset på – så hadde de ikke villet».

Collett forteller at de på mange måter tar rollen som ungdommenes foresatte og trekker frem et eksempel hvor han hjalp en ungdom med en flyttemelding: «Jeg hjalp en her om dagen med å melde flytting. Så blir man sjokkert. Du skulle jo gjøre dette i hele fjor! En jobb som tar to minutter, men du trenger hjelp til det. Og hvis du ikke får det, så får du ikke gjort det. Og da taper denne personen penger. Det var noe vanvittig rot. Men det var et typisk eksempel på sånne ting som vi tenker blir løst. Men det blir ikke det!».

Collett: «Vi jobber tett med ungdommen, men også med systemet rundt». Tverrfaglig samarbeid og systemet rundt eleven er også noe Bragdø trekker frem, ikke minst når ungdommene ikke dukker opp og man må identifisere de. Bragdø: «Så bruker jeg også OT-nettverket. Jeg kan eksempelvis kontakte psykiatri: «Kjenner dere til den ungdommen?». Se om de er i deres register. For noen av disse sitter jo på rommet sitt og ikke mottar tjenester fra noen, så det er veldig viktig å få identifisert de».

Collett peker også på betydningen av å spille på lag med foreldre og foresatte: «Foreldrene er de viktigste samarbeidspartnerne våre. I den grad de finnes. Vi er alltid på lag med det som finnes av foreldreskap».



Når jeg spør hvordan Lindesneslosens arbeidsmetoder skiller seg ut i forhold til annet frafallsarbeid i videregående opplæring, har Bragdø sine tanker: *«Det er at det er lokalisert på skolen, det er veldig stor forskjell, og det ser jeg på som en veldig stor fordel, fordi det handler om identitet, jeg tenker at å jobbe med at ungdommene skal ha identiteten til det å være elev, og en del av skolesystemet, det tror jeg er veldig viktig. Å ikke få hovedidentiteten i alle disse andre hjelpeapparatene som er rundt de»*. Tanken er ifølge Bragdø å være i ungdommens hverdag som skoleelever og gi dem støtte i apparatet de er i: *«...om det er skolen eller timen, eller ute i en bedrift. At vi skal gi like mye støtte til klasselærer, og til arbeidsgiver, vi er på en måte i en sånn avtale, en samarbeidsavtale, hvor vi er tre parter. Det er vi som veileder og oppfølger, det er ungdommen og så er det enten klasselærer eller arbeidsgiver»*.

Collett mener at metoden Supported Employment/Education i forhold til mye annet arbeid, legger vekt på praktisk mestring og selvstendiggjøring av ungdommen og mindre på hjelpetiltak: *«...det er utrolig lett å havne i «hjelp-fella»*. Og det å hjelpe ungdom er ingen problem. *Å tro at du gjør det. Disse ungdommene trenger hjelp, de er veldig vant med å trenge hjelp og få hjelp. Men det er veldig lett å drive å hjelpe en ungdom uten at noe skjer. Så vi blir bedre og bedre...»*

## **4.5 utfordringer**

Arbeid med frafall i videregående opplæring er krevende og informantene peker på hva som eksisterer av utfordringer og forbedringspotensial.

### **4.5.1 Implementering, polarisering og tverrfaglig samarbeid**

Alle prosjektarbeids største problem at de avsluttes og så forsvinner alt, sier Collett. Implementering er krevende: *«Det er kjempevanskelig. Og, det som er vanskelig er å få med alle. Folk har mye å gjøre, de har gjort ting på sin måte veldig lenge. Vi kan ikke løse noen ting alene. Løsningen her involverer mange aktører»*.

Klassedeling og polarisering i utdanningsnivå vekker bekymring i Colletts øyne: *«Det store problemet, sosiologisk sett, er at det er en polarisering. For hvert tiår som går nå, så hører man at ungdom... snittet for grunnskolen går opp, det er færre som bruker rusmidler, det er*

*færre som ikke gjør leksene. Flesteparten av ungdommen er bedre i dag enn de var noen gang, men for de som faller utenfor, så er det verre».*

Det er ifølge Bragdø en hel del utfordringer knyttet til arvet trygd og lediggang blant de unge. Det handler ifølge henne om å «*snu den trenden, gi gode erfaringer på det som er viktig. Og så er det det de veldig ofte sliter på, det de mister praksis på, det er at de blir gående å henge. De vet ikke hva de skal ta seg til, hva de skal gjøre».*

Ifølge Collett vil det alltid være utfordrende å jobbe med ungdom som har utfordringer, og nevner samtidig viktigheten av tidlig innsats: «*15-16 år gammel så er egentlig løpet lagt. Det er veldig tungt å begynne med noen når de er 16. Det man gjør da kunne en gjort mye mer effektivt på svangerskapskontroll».*

Faglærer opplever det store spriket mellom de mest utadvendte og de mest innesluttete elevene i samme klasse som utfordrende. Det er også svært krevende når en elev ikke vil noe som helst: «*...å få noen til å ville noe, som ikke egentlig er interessert i det hele tatt, eller ikke skjønner det. Som bare går der for å gå en plass. Det er utrolig vanskelig! Da er det ikke noen trylledrikk».*

Ungdommens fortid med for eksempel rus og psykiatri kan være en utfordring når de skal ut i arbeidslivet. Refleksjoner rundt åpenhet om en krevende fortid er noe Bragdø bruker mye tid på sammen med ungdommen: «*Fordi når du bor i en liten by, og sånn reflekterer jeg med henne, jeg sier: «Nå bor du i en liten by. Lille XXX. Det er veldig mange som kjenner deg, og veldig mange som snakker om deg». Og sånn er det jo, og så tenker vi oss en situasjon der det kommer inn en kunde, og så sier til arbeidsgiver: «Kan du bruke henne, hun har jo vært helt på kjøret?» Og så vet ikke arbeidsgiver noen ting. Og så blir hun tatt litt på senga, og så kanskje begynner hun å mistenkeliggjøre deg. Hva tror du hun tenker neste gang hun ser deg? Hvis en snur litt på det, at du velger en måte å fortelle dette på, der du kan fortelle hva du har slitt med, men samtidig fortelle hvor du vil nå. Hvordan tror du da arbeidsgiver tenker, hvis han får høre det samme: «Kan du bruke henne?»». Hvis du kan tenke deg arbeidsgiver si: «Ja, det vet jeg. Men hun har veldig lyst til å gjøre noen endringer i livet sitt». Og da tror jeg også at arbeidsgiver kommer tilbake og kjenner den tilliten til hun som var åpen».*

Collett peker på fritt skolevalg som en stor utfordring for de ungdommene som får lavest karakterer fra ungdomsskolen. Han kaller det en tragedie for de det gjelder. *«Men det som det innebærer, er at du har folk i regionen her og i Vest-Agder som kom inn på 3.valget sitt. Som har 1,5 i snitt fra grunnskole. Eller 1 i snitt, bare for å ta et tall, som ikke er unormalt i det hele tatt. Som må stå opp en time før de som fikk 5 i snitt. Ikke sant. Og reise til Flekkefjord fra Mandal».*

Samarbeid med foresatte kan i enkelte tilfeller være en utfordring. Collett: *«Vi opplever skepsis fra foreldre. Og det er noen foreldre som er så skeptiske at de ikke vil møte oss og komme i gang med noe sånt. Men det kan vi ikke gjøre noe med. Men de gangene vi har samarbeidet med foreldre og hatt møte, så tror jeg nesten vi kan si at det er 100 prosent».*

Tverrfaglig arbeid er avgjørende for å lykkes med målene som settes sammen med ungdommene, men Bragdø mener at det er en stor utfordring å lykkes med samarbeidet. I for mange tilfeller ser hun at de ulike aktørene gjør hver sin greie og at de kanskje har hver sine målsetninger. Utfordringen er ifølge henne å samle alle gode krefter og enes om en felles strategi og et felles mål.

## **4.6 Resultater**

Jeg skal nå presentere hva informantene forteller om arbeidets resultater og dokumentering.

### **4.6.1 Suksess**

Det er krevende å måle suksess for et prosjekt i en tidlig fase. Når Collett ser på hvor mange som er i en eller annen form for aktivitet etter at de har vært knyttet til Lindesneslosen, kan prosjektet vise til gode resultater: *«Så så lenge etter vi jobber med dem, så har vi en kjempesuksess. Og det er jo det som... da er det ikke bare aktivitet, men det er kompetansehevende. Med enten utdanning eller jobb».* De ungdommene Lindesneslosen ikke kan hjelpe, kan veiledes videre til rusomsorg eller psykiatri.

Når det gjelder resultater, viser Bragdø til stor suksess med Mandalsprosjekt, som var forprosjektet til Lindesneslosen og som bygger på samme type metodikk: *«Det var veldig gode resultater. Da fulgte jeg 22 ungdommer og 21 av de gikk enten til fast jobb eller tilbake til skolen. Og dette er tungt belastede ungdommer».*

For å oppnå resultater er Bragdø klar på at de voksne må ha tro på det de driver med: «*Ja, du må tro på det du gjør, og være engasjert. Altså, du kan ikke jobbe med ungdom hvis ikke du har et engasjement i forhold til det*».

Faglærer kan ikke vise til statistikk over hvor mange av ungdommene som går videre til fast jobb eller lærekontrakt, men synes det er veldig gøy når elevene han har hatt ansvar for, lykkes. Faglærer kommer med et eksempel som han kaller en mønsterelev: «*...det er alltid noen som lykkes. Folk som for eksempel, en som var på skolen og han hadde ikke vært på ungdomsskolen, de hadde gitt han opp, men han var utrolig interessert i å skru. Og alt mekanisk. Han var flink til å skru. Han hadde jo gjort det mye hjemme. Men han hadde aldri fått karakter, og han fikk god karakter og jeg fikk han ut i lærekontrakt, eller sånn lærekandidat, som det heter. Det er ikke det samme som lærling. Da får du et kompetansebevis, i stedet for at du får et fagbrev. Men så kan de ta fagbrev senere*».

#### **4.6.2 Dokumentering**

Bragdø fremhever hvor viktig det er å dokumentere elevens kompetanse: «*...vi hjelper jo til å lage sanne alternative løp. Det du ikke mestrer, hjelpe de til å bestå PTF (Prosjekt Til Fordypning), og da er det veldig viktig å vise hva har jeg faktisk gjort, og hva har jeg lært. Ellers er det vanlig å ta læreplanmålene å definere hva de skal lære og om de har lært det. Det skriftliggjør vi sammen med arbeidsgiver, som eleven tar med seg videre*».

Faglærer kaller det «*gull verdt*» å dokumentere det elevene kan og har lært. Et kompetansebevis sier hva ungdommen kan, noe som kan være en inngangsbillett til yrkeslivet.

### **4.7 Oppsummering**

Studiens datamateriale har nå blitt presentert. Videre skal disse funnene analyseres og drøftes i lys av relevant teori i kapittel 5 Analyse og drøfting.

## 5 Analyse og drøfting

Gjennom kvalitativt intervju av fire personer med ulik kjennskap til frafall i videregående opplæring har jeg som forsker fått innsikt i informantenes livsverden og virkelighet. Møte med disse enkeltpersonene har resultert i 2,5 time med lydopptak og 35 A4-sider transkribert tekstmateriale. Dette, sammen med presentert teori, danner grunnlaget for analysen og drøftingen i dette kapittelet.

Som Fay (1996) påpeker, spiller de to vitenskapsfilosofiske oppfatningene av meningsbegrepet, hermeneutikk og intensjonalisme, en avgjørende rolle i å forklare hele meningsbegrepet. Disse forståelsesmåtene vil også prege min søken etter mening i studiens datamateriale. Som nevnt tidligere, tar jeg som forsker med meg min forforståelse, holdninger og erfaringer inn i analysen og drøftingen. Dette kan være et hjelpemiddel, og samtidig en forutsetning for å kunne tolke informasjonen fra informantene (Kvale, 1996).

Studiens problemstilling har vært som følger: *Hvordan kan individuell og tilpasset oppfølging redusere frafall i videregående opplæring?*

Problemstillingen har vært styrende for hele denne studien, og det gjelder også for analysen. Dette kapittelet har en temabasert fremstilling, noe som gjør det enklere å foreta en sammenlikning. Kapittel 5 Analyse og drøfting er bygd opp med de samme kategoriene som kapittel 4 Presentasjon av datamaterialet. Dette er valgt fordi det er praktisk, men også for at formidlingen skal fremstå mest mulig ryddig og oversiktlig for leseren.

### 5.1 Informantene

Det finnes usikkerhetsmomenter i å knytte til seg informanter til et forskningsstudie. Som forsker er det helt avgjørende at informantene har tilfredsstillende kunnskap om temaet det forskes på, og at informasjonsinnhentingene fører til et fylldig datamateriale som egner seg for videre analyse og drøfting. Om det blir gode nok data kan ikke vites på forhånd, og dette medfører en viss risiko både for forskningens kvalitet underveis og det endelige sluttresultatet.

Det har blitt tatt flere forhåndsregler for å sikre studiens reliabilitet og validitet. Disse er nærmere beskrevet i 3.6 Metodologiske krav. Informantene har bidratt til meningsfulle resultater og deres uttalelser fremstår etter min mening som troverdige, pålitelige og valide kilder. Resultatene har, slik jeg vurderer det, gyldighet for studiens utvalg og det fenomenet som er undersøkt.

Kriteriene for utvalget har blitt justert noe i forhold til det som først var tenkt i prosjektplanen. Årsaken er at det viste seg å være mer krevende enn antatt å finne informanter som stod i fare for å falle fra eller allerede hadde falt fra videregående opplæring. En større vektning på ungdommens opplevelse av frafall i videregående opplæring hadde vært å foretrekke. Til tross for denne nødvendige justeringen, mener jeg at informantene, Ole, har ivare tatt perspektivet om hvordan det er å være en elev som ikke finner sin plass i videregående opplæring. Jeg mener at informantgrunlaget i sin helhet har tilført studien svært aktuell og relevant datamateriale. Sammen med teorien har dette gitt meg gode forutsetninger og et godt utgangspunkt til å svare på problemstillingen.

## **5.2 Frafall i videregående opplæring**

Sett i lys av Opplæringsloven (1998) §1-3 som gir elevene rett på opplæring som skal tilpasses den enkeltes evner og forutsetninger, må det kunne kalles et paradoks at omtrent én av tre ungdommer som starter på videregående opplæring ikke fullfører. En av ideene bak Reform 94 var å øke befolkningens utdanningsnivå, og at dette skulle gjelde alle samfunnsklasser. I dag starter hele 97 prosent av landets ungdom direkte i videregående opplæring etter grunnskolen (Hernes, 2010). Det som da er urovekkende er at informantene rapporterer om et opplæringsløp som ikke i stor nok grad evner å treffe de som har retten på tilpasset opplæring. De beskriver heller en hverdag med for mye fravær av positive skoleerfaringer hos ungdommene. Når forskningen (Tangen, 2008) nettopp fremhever positive skoleerfaringer som en viktig faktor for å lykkes, kan dette fremstå som et sykdomsbilde. Konsekvensen er dagens situasjon, som har vært kjent lenge, med et altfor høyt frafall i videregående opplæring.

Prosjektleder i Lindesneslosen, Daniel Collett, forteller at det er et skrikende behov for å følge opp ungdom som står i fare for å falle ut av opplæringen. Med de ressursene Lindesneslosen har til rådighet, kan det virke som at det er et uoverkommelige omfang elever

som trenger støtte. Som følge av dette ser prosjektet seg nødt til å prioritere dem som trenger det mest.

Informantene forteller at det i størst grad er gutter som har behov for oppfølging. Gutter er overrepresentert i statistikken (Statistisk sentralbyrå, 2015) over ungdommer som avslutter videregående opplæring. Dette er en negativ trend som har pågått over tid, og som må tas på alvor. Tallene fra Statistisk sentralbyrå og informantenes utsagn kan tyde på at opplæringen i for liten grad er tilpasset guttene. Når guttene over tid er høyere representert i frafallsstatistikken og i større grad har hjelpebehov, kan det være på tide å vurdere alternative løsninger i videregående opplæring og tilpasse opplæringen bedre til guttenes behov.

Ungdommene som blir en del av frafallsprosjekter, som for eksempel Lindesneslosen, har ofte slitt over lengre tid. Samtlige av informantene bekrefter dette. Collett sier at dette ikke er ungdom som har «falt ned fra himmelen», men ungdom som har hatt en krevende oppvekst, både kulturelt og skolemessig. Faglærer beskriver elevene sine som at de har «mye forskjellig i ryggsekken», og at de omtrent ikke har vært på ungdomsskolen. Det er tydelig at disse ungdommene kunne vært fulgt opp på en annen måte i tidligere alder, slik at de kunne blitt bedre rustet til å møte videregående opplæring. Colletts uttalelse om at mye kunne vært gjort allerede på svangerskapskontroll vitner om at tiltak blir satt inn for sent. Det er krevende å iverksette tiltak først når ungdommene er i midten av tenårene eller har sluttet. Foresatte har da ofte mindre kontakt med skolen og kontroll over ungdom. De vet ofte ikke hva som skjer og blir ikke kjent med situasjonen før ungdom har sluttet på skolen. Når ungdommen fyller 18 år og blir myndig, har ikke foresatte eller skolen de mulighetene til å trekke inn voksne uten at ungdommen samtykker. Betydningen av at foreldre og foresattes involveres før fylte 18 år kan i denne sammenhengen være uvurderlig, og har direkte sammenheng med arbeidet med økt gjennomstrømning i videregående opplæring (Buland & Havn, 2007).

Det er kjent hva som bidrar til at ungdom avslutter videregående opplæring og årsakene er godt dokumentert (Lamb m.fl. 2010; Markussen, 2010). Informantene i denne studien bekrefter også det forskningen sier. Når det er dokumentert at ungdommenes sosiale bakgrunn har stor betydning for hvordan det går i opplæringsløpet, må disse guttene og jentene følges opp på et mye tidligere stadium. Dette kan være ungdom fra hjem hvor utdanning ikke har blitt snakket varmt om og hvor foreldrene ikke har høyere utdanning eller

er i jobb. Dette er faktorer som øker sjansene for mindre gode skoleprestasjoner og som drastisk øker sjansene for å ikke fullføre skolen.

Jo bedre elevene har prestert i grunnskolen, jo bedre gjør de det i videregående skole. Som Lamb m.fl. nevner, er kunnskaper og ferdigheter fra tidligere klassetrinn den faktoren som bidrar mest i forhold til hvordan det går med dem i videregående opplæring. Ved hjelp av spesialpedagogiske tiltak, tett oppfølging og tilrettelegging i tidligere alder, vil det være mulig å hente inn dette etterslepet. Da vil disse elevene være bedre rustet når de starter i videregående opplæring, og dette vil bidra til større gjennomføring i videregående skole.

År med manglende mestringsfølelse har bidratt til forakt for mye av det skolen representerer, og det er forståelig at det å avslutte opplæringen for mange oppleves som en seier og en løsning på et uutholdelig problem (Thrana, 2016). Ole forteller om en skolehverdag uten mening og læring, hvor det å møte opp til slutt ble ansett som en prestasjon i seg selv. Det han sier kan tyde på at skolen gir opp elever som strever, og at skolen degraderer seg selv til ikke å være mer enn et oppholdssted.

Ungdommers psykiske helse og frafall i videregående opplæring må ses i en sammenheng. En god psykisk helse er avgjørende for læring, utvikling og livsutfoldelse (Knudsen & Mykletun, 2010; Bru m.fl., 2016). Collett antar at så mange som  $\frac{3}{4}$  av de ungdommene som er en del av Lindesnesloven har psykiske plager. Tett oppfølging av ungdommer i videregående opplæring vil bidra til å avdekke slike utfordringer og man vil få muligheten til å hjelpe dem over til helsevesenet. Det samme gjelder for rusmisbruk, hvor rusmidler fort kan påvirke og forstyrre livssituasjonen og elevenes funksjonsnivå (Robertson m.fl., 2016). Da vil rusen kunne bli viktigere enn skolen, og faren for frafall vil øke.

At ungdom velger feil er også en årsak til at enkelte slutter i videregående opplæring. Dermed vil det redusere bortvalg om ungdommene tar bevisste valg (Buland & Havn, 2007). Å øke andelen elever som opplever at de har valgt riktig og har et realistisk forhold til den opplæringen de har startet på, har en sterk sammenheng med å redusere frafall og bortvalg. Dette er Bragdø veldig opptatt av i sitt arbeid. Bragdø forteller at tid til refleksjon sammen med ungdommene er avgjørende for å ta gode valg for fremtiden. Når Ole beskriver sin overgang mellom ungdomsskole og videregående opplæring, ser jeg at mye kunne vært gjort annerledes, ikke minst på veiledningssiden. Hadde Ole fått informasjon og studieveiledning



på det tidspunktet hvor viktige valg skulle tas, kunne han fått hjelp til å ta valg som han hadde mestret.

Konsekvensen av å ikke komme inn på førstevalget sitt kan også føre til vanskeligheter. At ungdom starter på utdanningsløp de ikke trives i, eller som blir for slitsomt på grunn av lang reisevei mellom hjemsted og skole, vil kunne bidra til avsluttet opplæring. Collett sier at dette blir en dobbelbelastning for ungdom som har mindre gode karakterer fra ungdomsskolen, og kaller det en tragedie for de det gjelder. Dette er et eksempel på negative følger ved fritt skolevalg som rammer de svakeste ungdommene. Elever som har behov for oppfølging og tilrettelegging for å gjennomføre videregående opplæring, bør få slippe ekstrabelastningen med lang reisevei til skolen.

Enda et viktig moment i arbeidet med frafallsproblematikk er sammenhengen eller konteksten videregående opplæring foregår innenfor (Lamb m.fl. 2010). Ungdommene som Collett, Bragdø og Faglærer forteller om har gjerne vokst opp i miljø som ikke fremmer læring. Dette kan være faktorer som oppvekststed, lokalsamfunn, sosiokulturelle forhold og medelever som har dårlig innflytelse på den enkelte ungdom. Ole er også tydelig på hvordan det gikk med skolen da han startet å vanke med feil folk. Konsekvensen ble at drikking fikk for stor plass og at det førte til mer skulk.

### **5.3 Alternativ opplæring**

Som vi ser av nyere forskning og informantenes utsagn, tyder mye på at det er behov for mer alternativ opplæring i norsk videregående opplæring. Spesielt må dette sies å gjelde yrkesfaglige studieretninger, hvor statistikken (Statistisk sentralbyrå, 2015) viser at frafallet på yrkesfag er betraktelig større enn på studiespesialiserende. Mange av ungdommene som deltar på Lindesnesloven er elever som har valgt yrkesfaglige studieretninger, det samme gjelder Ole.

Forskningen til Lamb m.fl. (2010) viser at innsats, ambisjoner, engasjement og identifikasjon med skolearbeidet reduserer fravær og øker sannsynligheten for å bestå videregående opplæring. Spørsmålet er i hvilken grad skolen klarer å tilby elevene en opplæring av god nok kvalitet, slik at det skapes faglig, sosialt engasjement og identifikasjon med skolen.

Informantene i denne studien bruker ord som å «*skape motivasjon og virkelighet*» i opplæringsløpet. Når elever opplever skolen som for teoretisk og ikke får utbytte av den tradisjonelle opplæringen, handler det ofte om å iverksette alternative tiltak som gir dem mulighet til å oppleve praktisk mestring. Utplassering i ordinært arbeidsliv kan være et godt tiltak. Collett, Bragdø og Faglærer nevner alle eksempler på at ungdommer utvikler seg i positiv retning når de får erfaring og mestring ute i bedrift. Når Ole snakker om arbeidserfaring og «*virkelig*» kunnskap i praksis lyser han opp og viser stort engasjement. Faglærer er også overbevist om at det som fungerer er mest mulig verksted, utplassering i bedrift og minst mulig klasserom.

Når utplassering i arbeidslivet benyttes, er det viktig å forberede ungdommen og arbeidsgiveren godt slik at relasjonen mellom eleven og bedriften blir god. Dette stiller også krav til bedriften hvor elevene er utplassert. De må være dedikert i sin rolle ovenfor eleven, og se viktigheten av tett og solid oppfølging.

Forskning peker også på at vektlegging av teorifag går på bekostning av praksisorientert opplæring, og at skolen dermed favoriserer teorifaglig sterke elever (Breilid & Møller Sørensen, 2012). Konsekvensen vil kunne bli at mange elever opplever skolen som tom for meningsdannede aktiviteter, som informantene også påpeker. Formålet med opplæringen er danning og opplæring av hele mennesket. Dette slås fast i Opplæringsloven §1-1 (1998). Dette formålet vil ikke kunne gjennomføres om teorifagene stadig prioriteres foran praktisk kunnskap.

Forskningen til Thrana (2016) dokumenterer at det eksisterer et gap mellom utdanningssamfunnets krav om teori i praktiske fag, og ungdommens ønske om å lære gjennom arbeid. Den samme historien forteller informantene i denne studien. Dette gapet må tas på alvor og er et bevis på at det i for liten grad eksisterer alternative veier for de som er avhengig av den praktiske mestringen for å gjennomføre videregående opplæring. Dagens situasjon, med mangel på alternativer, er uholdbar og bidrar til at frafallet i videregående opplæring fortsetter.

Samsing og Eide (2012) og Buland og Havn (2007) sine bidrag til alternativer i opplæringen handler også om å kombinere arbeid og skole, og at opplæringen kan gjennomføres ute i

bedrifter. Mer praktisk læring og alternativ organisering, hvor man blant annet gir elevene muligheten til å ta færre fag, har vist seg å bli tatt godt i mot.

Gudmund Hernes skriver at om barn fra forskjellige miljø skal få de samme ferdigheter og livssjanser, må de behandles ulikt (Hernes, 1974). Det å sørge for alternative kompetansegivende tiltak ligger i Oppfølgingstjenestens mandat. § 4-6 i Opplæringsloven (1998) sier at fylkeskommunene skal ha en oppfølgingstjeneste for ungdom, og § 3-1 sier at fylkeskommunene skal tilby alternativ opplæring dersom en elev, en lærling eller en lærekandidat har vanskeligheter med å følge med i den ordinære opplæringen som er valgt.

Informantene, og spesielt Ole sin historie, bekrefter at både skolen og Oppfølgingstjenesten kan ha en vei å gå om de skal lykkes med intensjonen i Opplæringsloven. Ole har aldri fått den oppfølgingen han har hatt krav på, og har ikke blitt gitt tilpasset opplæring i videregående skole. Ole fikk konstatert dysleksi mange år for sent og det er grunn til å tro at dette også gjelder mange andre som faller ut av videregående opplæring. Lindesneslosen arbeider med å avklare og kartlegge elevens motivasjon og mål. Når Lindesneslosen engasjeres, er dette et symptom på mangelfull kartlegging, tilpasset planlegging og opplæring og oppfølging i tidligere klassetrinn. Hadde elevenes behov i større grad blitt kartlagt, ville oppfølgingsbehov vært avdekt på tidligere stadier, og på den måten kunne det blitt iverksatt nødvendig tilpasset opplæring og eventuelt spesialpedagogiske tiltak.

## **5.4 Oppfølging og tilrettelegging**

Kvalitet i oppfølgingen blir fremhevet som en avgjørende faktor. Collett er helt klar på at de velger et mindre antall elever for å øke sjansene for å lykkes. Denne prioriteringen kan se ut til å være nødvendig. I Supported Employment/Education skal oppfølgingen være individuell og tett, og det skal settes inn mye ressurser når situasjonen krever det. Selv om det skal brukes mye ressurser, er tanken at eleven gjennom positive erfaring skal oppleve mestring og motivasjon, og at dette skal bidra til økt egeninnsats. Collett uttaler at det er lett å gå i fella hvor elevene hjelpes for mye uten at det fører til selvstendigjøring.

Bragdø forteller også hvor viktig det er å sette av tid til refleksjon sammen med ungdommene og at dette er avgjørende for at elevene skal ta gode valg for fremtiden. Om en skal lykkes med Kunnskapsløftets målsetning, å utdanne ungdom til å bli selvstendige individer med

grunnleggende ferdigheter og kompetanse for å kunne ta aktivt del i kunnskapssamfunnet, er det nødvendig at ungdommen opplever å være aktør i eget liv, og ikke en brikke i et spill. Det er ingen motsetning mellom å gi oppfølging og tilrettelegging, samtidig som elevene selv foretar valg og setter seg egne mål (Bragdø & Spjelkavik, 2013). Som Buland og Havn (2007) påpeker, vil bevisste valg redusere bortvalg og bidra til at ungdommen lykkes med det de begynner på.

Forskning på frafallsforebyggende arbeid i videregående opplæring (Samsing & Eide, 2012), viser til mange av de samme tiltakene som Supported Employment/Education baserer seg på. Elevene må følges opp individuelt, de må gis motiverende opplæring gjennom å skape mestringsopplevelser, og opplæringen må tilpasses den enkeltes behov og muligheter.

Ole sin fortelling om mangel på mestring, opplevelsen av å føle seg dum og det å gi opp skolen, er bevis på manglende oppfølging og tilrettelegging. Som Ole sitt eksempel viser, vil læreren altfor ofte fokusere på den negative atferden og møter denne typen atferd med å be ungdommen skjerpe seg. Ofte ser de ikke på den bakenforliggende årsaken til atferden. Tall fra levekårsundersøkelsen blant innsatte i norske fengsler, gjennomført i 2014, viser at 30 prosent oppgir at de har lese og skrivevansker (Revold, 2014). Slike tall gir grunn til bekymring! God kartlegging, tilpasset opplæring, alternative utdanningsløp som fører til mestring og god oppfølging, vil bidra til å forebygge frafall og gi ungdom bedre levekår.

Lærevansker, og dermed mangel på mestringsfølelse, vil ofte være den bakenforliggende årsaken til problematferden. Når læreren møter slik atferd med oppgitthet og tilsnakk, vil fokuset være feil og forsterke elevens forakt for lærerne og skolen. Det virkelige problemet er ikke den negative atferden, men årsakene til at dette skjer. Vi vet at ungdom faller ut av opplæringen når de ikke har det bra, og at mange utvikler psykiske problemer. Skolen er forpliktet til å finne ut hvorfor elever sliter og ha fravær og tilby undervisning og opplæring alt etter den enkelte ungdoms utfordringer, evner og behov. Opplæringslovens §9a (1998) er klar på dette området. Loven sier at alle elever i grunnskolen og i videregående opplæring har krav på et godt fysisk og psykososialt miljø som fremmer helse, trivsel og læring.

God og riktig oppfølging bør være basert på ungdommens frivillige deltakelse. På denne måten får elevene eierforhold til det som skjer. Ingen tvinger dem, men de innser selv muligheten og tar et aktivt valg. Ved en slik fremgangsmåte møtes ikke ungdommene med en

«ovenfra og ned holdning». Collett sier at ungdommene ikke er vant til å bli behandlet på denne måten, ved at de møter voksne som står på deres side uansett. Ved å gi frafallsutsatte elever individuell og tett oppfølging vil man kunne tilpasse målsetting, innhold og oppfølging hos den enkelte. Dette vil igjen skape mestringsopplevelser og føre til økt motivasjon og lærelyst.

Det er en avgjørende faktor at systemet rundt elevene klarer å samarbeide på tvers og at alle gode krefter trekker i samme retning. Ikke minst ser det ut til at de foresatte spiller en viktig rolle (Bru m.fl., 2016), en erfaring Collett og Bragdø også deler. Tverrfaglighet (Lauvås & Lauvås, 1994), som innebærer samordning av alt arbeid som gjøres rundt eleven, er viktig og nødvendig.

Oppfølging og tilrettelegging som foregår i regi av Lindesneslosen skiller seg ut på enkelte områder, sammenlignet med mye annet prosjektarbeid på frafallsområdet. Det at prosjektet er lokalisert på skolen, elevenes arena, er ifølge informantene en viktig faktor for å lykkes. På den måten får ungdommene beholde identiteten ved å være elev og tilknytning til skolesystemet. Målet er at elevene ikke skal ha hovedidentiteten i alle de andre hjelpeapparatene rundt, noe som kan føre til stigmatisering. Dette vil bidra til lavere terskel for at ungdommene tar kontakt, og på den måten vil flere få riktig oppfølging og veiledning.

Ifølge informantene er det avgjørende hvordan ungdommene blir møtt av de voksne. Forskningen til Cornelius-White (2007) og Sabol og Pianta (2012) bekrefter dette. De sier at relasjonen mellom lærer og elev har stor betydning, også i forhold til å redusere frafall i skolen. Mange av ungdommene har negative assosiasjoner til voksnes bidrag og vil i utgangspunktet motsi seg all form for bistand. Bragdø sier at prioritet nummer én er at ungdommene skal føle seg sett og at de skal vite at veilederen er der for de. Ydmykhet, nysgjerrighet, og respekt for ungdommene er suksessfaktorer. Faglærer påpeker også viktigheten av å bygge en god relasjon når man skal jobbe med ungdom som står i en krevende livssituasjon. Betydningen av de menneskelige egenskapene må ikke undervurderes i oppfølging av elever. Dette kan til og med være den ene faktoren som gjør at en ungdom forblir i, eller gjenopptar videregående opplæring.

Når Ole ser tilbake på mulighetene fullført opplæring ville gitt han, angrer han på at han sluttet. Det må kunne kalles en tragedie når systemet ikke evner å hjelpe og avdekke

omfattende lese og skrivevansker i løpet av ti års skolegang, og hjelpe ungdom som vil og som kan. Samfunnet må ikke diskvalifisere individer fordi de ikke passer inn i «boksen» som er definert som normalen. For individet er det en personlig katastrofe og for samfunnet er det en økonomisk byrde når felleskapet ikke klarer å favne alle som vil. En av løsningene vil være tilstrekkelig oppfølging og tilrettelegging (Hernes, 2010), slik at ungdom føler seg hjemme i skolen og forblir elever i videregående opplæring til målet om gjennomføring er nådd.

## 5.5 utfordringer

Samarbeid er som nevnt svært nyttig, men kan samtidig være utfordrende. Når ungdom skal følges opp blir det viktig å koordinere ansvar, ha en felles strategi som er kjent for alle, og at alle parter jobber mot den samme målsetningen. Tverrfaglig samarbeid, hvor flere yrkesgrupper med ulik fagbakgrunn går sammen om å hjelpe er det som er mest hensiktsmessig. Dessverre er det altfor ofte slik at flere yrkesgrupper arbeider med de samme tingene på hver sin kant. De arbeider flerfaglig uten å samordne arbeidet sitt, noe som er dårlig utnyttelse av ressurser. Lauvås og Lauvås (1994) skriver at flerfaglig arbeid fort fører til at det ikke etableres noe direkte kontakt mellom de ulike innfallsvinklene og kunnskapsbasene som de ulike fagene representerer. Det kan oppleves slitsomt og tidkrevende å samarbeide, men på sikt vil tidlig og grundig samarbeid spare tid og sørge for at skolen gir elevene best mulig oppfølging. Hjem, skole og hjelpeinstanser gir elevene mest mulig oppfølging.

De individuelle og samfunnsmessige konsekvensene av frafall i videregående skole er som nevnt tidligere svært negative (Gravseth & Kristensen 2008; Hernes, 2010; Tobiassen & Døving, 2006 og Markussen, 2014). Det som blir en ekstra utfordring, er stabile høye frafallstall kombinert med en stadig økende polarisering av utdanningsnivået i befolkningen. Synligheten av å ikke gjennomføre videregående opplæring, som har blitt portalen til et produktivt voksenliv (Hernes, 2010), har blitt mer tydelig og mer alvorlig nå enn før. Denne polariteten må utfordres, ellers vil resultatet bli et enda mer klassesdelt samfunn, hvor de som faller ut av videregående opplæring blir de store taperne. I denne sammenhengen er fenomenet, «arvet trygd», svært relevant, da vi vet at foresattes utdanningsnivå har stor betydning for frafall i videregående opplæring (Lamb m.fl. 2010).

Som en konsekvens av å ikke bestå videregående opplæring uttrykker Ole at han var en «*forbanna idiot*». Opplevelsen av å ikke få til det andre får til er vondt, og veien til frafall kan da være kort. Stigmatiseringen ved å stå utenfor utdanning bidrar til lavt selvbilde hos ungdommene som faller ut av videregående opplæring. Dette blir etter hvert en ond spiral og en alvorlig samfunnsutfordring, ikke minst når det gjelder unges psykiske helse (Knudsen & Mykletun, 2010).

En stor utfordring er at tett oppfølging av risikoutsatt ungdom er kostnadskrevende i form av menneskelige og økonomiske ressurser. Collett betegner Lindesneslosen som ikke bare et frafallsprosjekt, men et levekårsprosjekt. Arbeidet som gjøres nå skal bety noe på lang sikt. Det er ikke enkelt å på forhånd si hvor mye ressurser hver ungdom trenger, noe som gjør at mengden oppfølging er vanskelig å forutse. Det er god grunn til å tro at samfunnet er tjent med å investere i frafallsforebyggende arbeid tidlig og at dette arbeidet vil lønne seg.

## 5.6 Resultater

For at ungdommene skal bli værende i videregående opplæring er det ifølge Buland og Havn (2007) nødvendig med et mangfold av tiltak. Det er kombinasjonene av tiltak sett i sammenheng som skaper de nødvendige nærværsfaktorene som igjen vil gi resultater. Tiltakene bør rettes mot systematisk kartlegging, tilpasset opplæring, oppfølging av elevens læring, samt mot læringsmiljø, sosialt miljø og livet utenfor skolen.

Informantene Collett, Bragdø og Faglærer forteller om gode resultater og positive effekter av arbeidet som gjøres. Når de avslutter oppfølgingen, ser de at ungdommene ikke bare er i aktivitet, men at de går videre til mer utdanning eller jobb, og at oppfølgingen som er gitt har vært kompetansehevende. Tungt belastede ungdommer som går fra sosialhjelp og tilbake til skolen har stor verdi både for individet og for samfunnet.

Risikoutsatt ungdom som tidligere sto i fare for å falle ut av videregående opplæring, men som likevel ble værende, er i denne sammenheng eksempler på positive resultater. Det handler også om de elevene som sluttet, men som valgte å komme tilbake. I tillegg er det en viktig gruppe elever som ikke gjennomfører fullt studieløp, men som likevel tar noe opplæring og får dokumentert kompetansen sin. Som forskningen til Markussen (2014, s. 8)

sier, vil noe opplæring være bedre enn ingen. Sjansen for å bli sysselsatt øker med økende kompetansenivå. Kompetanse, uansett mengde, må derfor dokumenteres.

At ungdommene får med seg dokumentasjon på det de kan og har lært er utrolig viktig. En slik dokumentasjon kan være veien ut av lediggang og bli inngangsbilletten til arbeid og videre karriere. Ole har gjennom skolegang og arbeid på attføringsbedrift tilegnet seg nyttig kunnskap og erfaring og han har fått muligheten til å utvide kompetanse og avlegge eksamen gjennom arbeidslivet. Mestring på et område fører til videre mestring, noe som viser at tilrettelegging og tilpasning er nøkkelen til å lykkes.

## **5.7 Oppsummering**

Jeg har nå foretatt en analyse og drøfting av det samlede datamateriale og sett dette i lys av teori. Videre vil masteroppgavens siste kapittel oppsummere studien i sin helhet.



## 6 Oppsummering

I dette kapitlet vil jeg gjøre en oppsummering av hva jeg har gjort. Først vil jeg gjøre en samlet vurdering av studien. Videre vil jeg si noe om valg av metode. Formålet med denne studien har vært å se på hvordan frafall i videregående opplæring kan reduseres gjennom tett og individuell oppfølging av elever. For å skaffe empiri har jeg gjennomført fire semistrukturerte intervju. Et av studiens mål har vært å få informantenes egne tanker og opplevelser om problemstillingen. Dette utgjør masteroppgavens datamateriale som sammen med relevant teori har vært grunnlag for studiens analyse og drøfting.

### 6.1 Samlet vurdering

Studiens problemstilling har vært følgende: *Hvordan kan individuell og tilpasset oppfølging redusere frafall i videregående opplæring?*

Etter å ha studert aktuell teori og forskning og gjennomført datainnsamling, mener jeg det er grunnlag for å si at tett oppfølging og veiledning reduserer ungdommers frafall i videregående opplæring. Som masterstudent mener jeg at funnene i denne studien har spesialpedagogisk relevans. Dette fordi det handler om betydningen av tidlig innsats, tilpasset opplæring, og forebygging av ungdoms behov for spesialundervisning.

Studiens funn baserer seg på fire informanternes opplevelser av individuell og tilpasset oppfølging og arbeid med å redusere frafall. Som forsker kan jeg videreformidle disse beskrivelsene, uten å kunne trekke slutninger på vegne av hele populasjonen. Samtlige informanter viser til gode resultater knyttet til tilpasset opplæring, oppfølging og veiledning og at dette bidrar til positive ringvirkninger som reduserer frafall. Det handler om å finne alternativer til avbrutt opplæring, noe forskningen til Samsing og Eide (2012) og målene til Lindesneslosen viser. Når ungdommen frivillig mottar individuell og tilpasset oppfølging, viser det seg at de blir værende i skolen, de gjenopptar jobb og opplæring og de øker egen kompetanse.

Det er vanskelig å snakke om fullstendige ringvirkninger og gjenbruk av studiens funn. Generalisering på bakgrunn av et så lite datamateriale som er tilfelle i denne studien er ikke mulig.

## 6.2 Refleksjoner og avgrensning

I arbeidet med denne studien har jeg reflektert rundt hva jeg kunne gjort annerledes. Da prosjektplan og problemstilling skulle leveres i desember 2015, vurderte jeg å spisse problemstillingen til kun å gjelde yrkesfaglig videregående opplæring, da det er her frafallet er størst. En annen måte å spisse oppgaven på, som jeg også vurderte, var å kun fokusere på elever som allerede hadde falt ut av videregående opplæring. Informantene var på det tidspunktet ikke avklart, så jeg valgte å holde dette åpent. Da jeg opprettet kontakt med Lindesneslosen som arbeider med alle elever i videregående skole, både de som har falt ut av opplæringen, og de som står i fare for å falle ut, bestemte jeg meg for å la studien gjelde ungdommer i videregående opplæring generelt.

Jeg mener at valget av problemstilling har vært relevant ut ifra mitt ønske om å finne ut av hvordan individuell og tilpasset oppfølging kan bidra til å redusere frafall i videregående opplæring.

Det eksisterer mye faglitteratur å velge mellom og det har vært utfordrende å velge den litteraturen som er mest relevant og aktuell for min problemstilling. Frafall i videregående opplæring er veldig aktuelt og et område det forskes mye på, både nasjonalt og internasjonalt. Det har vært ønskelig å bruke nasjonal og internasjonal forskning av nyere dato, noe jeg mener jeg har lykket med. Stadig ble jeg oppmerksom på nye forskningsresultater, og jeg har prøvd å holde meg oppdatert helt til siste slutt. Siste teori er fra april 2016.

Når det gjelder informantgrunlaget, ser jeg i ettertid at jeg kunne vært tidligere ute og mer oppsøkende for å rekruttere ungdommer til å være informanter. Collett, Bragdø og Faglærer var alle interessert i å bidra til å skaffe ungdom til studien, men når dette viste seg ikke å være så enkelt som først antatt, var det allerede gått mye tid. Skulle jeg startet på nytt, ville jeg oppsøkt flere videregående skoler i starten av skriveprosessen og forsøkt å skaffe flere ungdom.

I studiens metodiske tilnærming har det fungert bra å bruke kvalitativ intervju. De semistrukturerte intervjuene gav informantene mulighet til å snakke fritt og på den måten dele sin kunnskap uten for mange føringer, akkurat slik jeg ønsket på forhånd. Utfordringen

ble at informantene til dels kunne komme med anekdoter som ikke var direkte relevant for studiens problemstilling. Når jeg hørte gjennom lydopptakene, la jeg merke til at jeg som intervjuer kunne fremstå noe utålmodig og ved enkelte tilfeller legge svarene i munnen på informantene. Dette kan ha påvirket studiens reliabilitet. Det er en krevende jobb å ikke stille førende spørsmål, samtidig å lykkes med å styre informanten inn på de områder som er mest relevant i forhold til studiens problemstilling. På dette området kunne jeg vært mer lyttende, og latt være å stille enkelte spørsmål som kunne oppfattes retoriske.

Når det gjelder studiens reliabilitet vil det i denne sammenheng ikke være mulig å gjenskape et kvalitativt intervju fullstendig, men prosessen rundt kan være mulig å gjøre på nytt. Spørsmålene i intervjuguiden har vært tydelige og min opplevelse er at informantene har opplevd situasjonen som trygg og dermed fremstått som pålitelige kilder. Collett, Bragdø og Faglærer har alle lang og solid arbeidserfaring med det som er kjernen i studiens problemstilling, og Ole har opplevd hvordan det er å falle ut av videregående opplæring. Til tross for at jeg ikke lyktes med å rekruttere flere ungdommer, mener jeg at studiens informantgrunnlag har vært av høy kvalitet og dermed sikret studien solid validitet basert på Maxwells (1992) fem kategorier; deskriptiv validitet, tolkningsvaliditet, teoretisk validitet og generaliserings- og evalueringsvaliditet. Reliabilitet handler om pålitelighet, konsistens i datamaterialet og etterprøvbarehet, noe jeg mener jeg har lykkes med i denne studien.

Jeg har opplevd det som en krevende prosess å transkribere og presentere andres tolkninger og meninger mest mulig korrekt, og på den måten sikre et godt grunnlag for tolkning og analyse. Jeg mener det ville vært verdifullt å ha opprettholdt kontakt med informantene utover i studien og på den måten samtalt rundt det som kom frem i intervjuene. Det ville beriket datamaterialet enda mer og meningsinnholdet kunne også blitt mer presist.

I datainnsamlingen har jeg fått tilgang til personopplysninger av sensitiv karakter. Alle informantene har delt informasjon som angår personlige forhold, enten om seg selv eller andre. Ole fortalte sin personlige historie om hvordan det har vært å avslutte skolegangen sin og hva slags negative konsekvenser dette har ført med seg. I denne situasjonen var det vanskelig å stille gode og presise spørsmål om det som var belastende for informanten, uten å fremstå som gravende og ufølsom. Det var utfordrende å balansere denne rollen som forsker og som medmenneske, men jeg har bestrebet å foreta gode etiske valg gjennom hele forskningsprosessen.

Et informantgrunnlag på fire personer er ikke nok til å trekke bastante konklusjoner. Denne studien har vist at årsaker til frafall i videregående opplæring er mange og komplekse. Det finnes ikke enkle svar. Det finnes heller ikke raske og enkle løsninger for å redusere frafall i videregående opplæring. Flere tiltak over tid, med tidlig identifisering, med kartlegging, tilpasset opplæring og tilrettelegging, oppfølging, og evaluering er det som gir best effekt.

### **6.3 Avslutning**

Om jeg skulle fordypet meg mer i temaet frafall i videregående opplæring, ville jeg sett nærmere på veiledning og overgangen mellom siste året på ungdomskolen og starten på videregående skole. Det at ungdom starter på et opplæringsløp, hvor de opplever å ikke høre hjemme og hvor det går lang tid mellom hver mestringsopplevelse, er meningsløst og dårlig utnyttelse av ressurser. I et slikt forskningsprosjekt ville jeg fått muligheten til å få hørt flere elevstemmer.

Denne studien har lært meg at arbeid med ungdom som står i fare for, eller som allerede har falt ut av videregående opplæring, er et tid- og ressurskrevende arbeid som blant annet avhenger av god tverrfaglig og koordinert innsats. Om skolen skal lykkes med å gjøre «gull av gråstein», må elevens læring og utvikling «overvåkes», tiltak iverksettes og ungdom må følges opp på en slik måte at de blir ansvarliggjort og at de blir agenter i eget liv.

# Litteraturliste

- Andenæs, A. (2002). Generalisering: Om ringvirkninger og gjenbruk av resultater fra en kvalitativ undersøkelse. I Haavind, H. (Red.), *Kjønn og fortolkende metode. Metodiske muligheter i kvalitativ forskning* (s. 287-320). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Baklien, B., Bratt, C., & Gotaas, N. (2004). Satsing mot frafall i videregående opplæring. En evaluering. NIBR-rapport 2004:19. Oslo.
- Befring, E. (1997). *Oppvekst og læring*. Oslo: Det Norske Samlaget.
- Befring, E. (2007). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det norske samlaget.
- Bragdø, A. & Spjelkavik, Ø. (2013). *Individuell oppfølging av unge i ferd med å havne utenfor skole og arbeid*. Oslo: Arbeidsforskningsinstituttet.
- Brands, B., Sproule, B., & Marshman, J. (1998). *Drugs & Drug Abuse*, 3rd ed. Toronto: Addiction Research Foundation.
- Breilid, N. & Møller Sørensen, P. (2012). Skolen og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I Befring, E & Tangen, R (Red.) *Spesialpedagogikk*. (627-644) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brekke, I. (2014). Long-term labour market consequences of dropping out of upper secondary school: Minority disadvantages?. *Acta Sociologica*, 57(1), 25-39.
- Bru, E., Idsøe, E. C, & Øverland, K (red.). (2016). *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Buland, T, & Havn, V. (2007). *Intet menneske er en øy*. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall. Trondheim: SINTEF.

- Cornelius-White, J. (2007). Learner centered teacher-student relationships are effective: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 77, 113-143. Hentet fra [http://www.jstor.org/stable/4624889?seq=1#page\\_scan\\_tab\\_contents](http://www.jstor.org/stable/4624889?seq=1#page_scan_tab_contents)
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. (2.utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Egge, Marit (1999). Hadde det ikke vært for oppfølgingstjenesten, I Grøgaard, J. B., Midtsundstad, T., & Egge, M., *Følge opp – eller forfølge? Evaluering av oppfølgingstjenesten i Reform 94*. (31-44). Fafo-rapport 263.
- Eide, J. A & Samsing, K. (2012). Et mangfold av tiltak mot frafall. I Wollscheid, S., Eide, J. A., Samsing, K., & Løvoll, J. G (Red.), *Tiltak mot frafall i videregående opplæring* (16-63). Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Ertesvåg, F. (2015, 01.01.). Brukte 726 mill. på å stoppe frafall – elever dropper ut som før. *Verdens Gang*. Hentet fra <http://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/brukte-726-mill-paa-aa-stoppe-frafall-elever-dropper-ut-som-foer/a/23364373/>
- European Commission. (2012). *Europe 2020 target: Early leavers from education and training*. Hentet 31.03.2016, fra [http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29\\_early\\_school\\_leaving.pdf](http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/themes/29_early_school_leaving.pdf)
- Falck, T., Bensnes, S., & Strøm, B. (2016). *Skolekvalitet i videregående opplæring. Utarbeidelse av skolebidragsindikatorer og mål på skolekvalitet*. (SØF-rapport 1/2016). Hentet fra [http://www.sof.ntnu.no/SOF\\_R\\_01\\_16.pdf](http://www.sof.ntnu.no/SOF_R_01_16.pdf)
- Falch, T., Johannesen, A. B., & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Senter for økonomisk forskning. Trondheim. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/frafall/kostnader-av-frafall.pdf>

- Falch, T., & Nyhus, O. H. (2011). *Betydning av fullført videregående opplæring for sysselsetting blant unge voksne* (Vol. Nr 01/11). Trondheim: SØF.
- Fay, B. (1996). *Contemporary Philosophy of Social Science*. Oxford: Blackwell.
- Forskrift til opplæringsloven. (2006). Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_15#KAPITTEL\\_15](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_15#KAPITTEL_15)
- Frøyland, K., Maximova-Mentzoni, T., & Fossestøl, K. (2016). *Sosial arbeid og oppfølging av utsatt ungdom i NAV*. (AFI rapport 2016/01). Hentet fra <http://docplayer.no/14856889-Sosialt-arbeid-og-oppfolging-av-utsatt-ungdom-i-nav.html>
- Frøyland, K., & Spjelkavik, Ø. (2014). *Inkluderingskompetanse. Ordinært arbeid som mål og middel*. Oslo: Gyldendal Akademisk Forlag AS.
- Gall, M.D., Gall, J.P., & Borg, W. (2007). *Educational Research. An Introduction*. 8th ed. New York: Longman Publishers.
- Gandy, C. & Schultz, J. L. (2007). Increasing school attendance for K-8 students: A review of research examining the effectiveness of truancy prevention programs. St. Paul, MN: Wilder Research.
- Gravseth, H. M., & Kristensen, P. (2008). Oppvekstvilkår og senere arbeidsmarkedskarriere. *Søkelys på arbeidslivet*. 2008/3. Oslo: Institutt for samfunnsforskning.
- Havik, T. (2016). Skolevegring. I Bru, Edvin, Idsøe, Cosmovici, Ella og Øverland, Klara (red.), *Psykisk helse i skolen* (s. 93-108) Universitetsforlaget: Oslo.
- Hernes, G. (1974). Om ulikhetens reproduksjon. Hvilken rolle spiller skolen? I Mortensen, M. S. (red). *I Forskningens Lys*. (s. 231-251). Oslo: NAVF.

- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Faforapport 2010:3.
- Johansen, E & Rommetveit, M. (2006, 15.04.). Denne skulen er «best» i landet. *NRK*. Hentet fra <http://www.nrk.no/hordaland/denne-skulen-er-best-i-landet-1.12894860>
- Knudsen, A. K. og Mykletun, A. (2010). Det du trenger å vite om forekomst av psykiske lidelser. *Tidsskrift for Norsk Psykologiforening*, 47(4), 342-343.
- Kim, K.-N. (2013). Career trajectory in high school dropouts. *Social Science Journal*, 50(3), (306-312).
- Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet, Barne- Likestillings- og Inkluderingsdepartementet. (2013). Eksempelsamling Ny Giv. Oppfølgingsprosjektet – Samarbeid om oppfølging av ungdom. Oslo: Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet, Barne- Likestillings- og Inkluderingsdepartementet. Hentet fra [https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid\\_om\\_oppfolging\\_av\\_ungdom.pdf](https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid_om_oppfolging_av_ungdom.pdf)
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3.utg). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N., & Polesel, J. (2010). *School dropout and completion: international comparative studies in theory and policy*. Springer: Dordrecht.
- Lauvås, K. & Lauvås, P. (1994). *Tverrfaglig samarbeid. Perspektiv og strategi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Lund, T. & Haugen, R. (2006). *Forskningsprosessen*. Oslo: Unipub forlag.



- Olsson, H. & Sørensen, S. (2008). *Forskningsprosessen. Kvalitative og kvantitative perspektiver*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Opplæringsloven (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringen. Hentet fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1)
- Postholm, M. B. (2005). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen akademisk
- Markussen, E & Sandberg, N. (2004). *Bortvalg og prestasjoner*. Oslo: Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. NIFU skriftserie 4/2004
- Markussen, E. (Red) (2010). *Frafall i utdanning blant 16-20 åringer i Norden*. København: Nordisk Ministerråd.
- Markussen, E (2011). Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land. *Bedre skole* 2011(1), 10-15.
- Markussen, E & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*. (NIFU rapport 6/2012). Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-6.pdf>
- Markussen, E. (2014). *Utdanning lønner seg. Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole 2002*. (NIFU rapport 1/2014). Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2014/02/NIFUrapport2014-1.pdf>
- Mld. St. 44 (2008-2009). (2009). *Utdanningslinja*. Oslo: Det Kongelige Kunnskapsdepartement.

- NAV. (2013). Forsøk med NAV-veiledere i videregående skole. Hentet 04.04.2016, fra <https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Samarbeid/For+kommunen/Relatert+informasjon/forsok-med-nav-veiledere-i-videregaaende-skole>
- NESH. (2016). *A. Forskning, samfunn og etikk (1-4)*. Hentet 02.05.2016, fra <https://www.etikkom.no/forskningsetiske-retningslinjer/Samfunnsvitenskap-jus-og-humaniora/a.-forskning-samfunn-og-etikk/>
- Revoll, M. K. (2014). *Innsattes levekår 2014. Før, under og etter soning*. Oslo: Statistisk sentralbyrå.
- Robertson, I. E, Strømsvold, I. R, & Gustavson, S. (2016). Ungdom og rusmiddelbruk. I Bru, E., Idsøe, E. C., & Øverland, K. (red.) (2016): *Psykisk helse i skolen* (s. 196-212). Oslo: Universitetsforlaget.
- Roland, E. (2014). *Mobbingens psykologi - Hva kan skolen gjøre?*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sabol, T.J. & Pianta, R. (2012). Recent trends in research on teacher-child relationships. *Attachment & Human Development*, 14, 213-231. Hentet fra <http://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/14616734.2012.672260>
- Sletten, M., Bakken, A. & Andersen, P. (2015). *Oppfølgingsprosjektet i NyGiv. Sluttrpport fra en kartleggingsstudiet*. (NOVA-rapport 1/2015). Hentet fra <http://www.hioa.no/About-HiOA/Centre-for-Welfare-and-Labour-Research/NOVA/Publikasjoner/Rapporter/2015/Oppfoelgingsprosjektet-i-Ny-GIV>
- Smink, J. & Reimer, M. S. (2005). Fifteen effective strategies for improving student attendance and truancy prevention. Clemson, SC: National Dropout Prevention Center.
- Spjelkavik, Ø (2011). *Supported Employment i Norden*. (AFI rapport 3/2011). Hentet fra [https://blogg.hioa.no/inkluderingskompetanse/files/2015/03/r2011-3supported\\_employment\\_i\\_norden.pdf](https://blogg.hioa.no/inkluderingskompetanse/files/2015/03/r2011-3supported_employment_i_norden.pdf)

- St.meld.nr.6. (2002-2003). *Fattigdomsmeldingen*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-6-2002-2003-/id196483/?ch=1&q>
- Statistisk sentralbyrå. (2011). *Sju av ti fullfører videregående opplæring*. Hentet fra <http://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sju-av-ti-fullforer-videregaaende-opplaering>
- Statistisk sentralbyrå. (2015). *Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2009-2014*. 14. juni 2015. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2015-06-04#content>
- Strand, A., Bråthen, M & Backer Grønningsæter, A. (2015). *NAV-kontorenes oppfølging av unge brukere*. (Fafø-rapport 41/2015). Hentet fra <http://www.fafø.no/images/pub/2015/20446.pdf>
- Sætermoen, G & Glomvoll, A. (2003). *Oppfølgingstjenesten i Hedmark fylke*. Hovedfagsoppgave i spesialpedagogikk, Pedagogisk institutt, NTNU, Trondheim.
- Tangen, R. (2008). Introduksjon, forståelsesmåter og hovedtemaer. I E. Befring, R. Tangen, (red), *Spesialpedagogikk*. Oslo: Cappelen Akademisk Forlag.
- Thrana, H. (2016). Ungdommenes forklaringer på hvorfor de ikke fullfører videregående opplæring. I K. Reegård & J. Rogstad (Red.). *De frafalne - Hva kan vi lære av å snakke med de frafalne?* (s. 89-111). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Tobiassen, A & Døving, E. (2006). Kompetanseutvikling i arbeidslivet: Forskning med implikasjoner for offentlig politikk. *Søkelys på arbeidsmarkedet*, 23(1) ,51-58.
- Tønnesen, T. (2016, 04.02). Nav tar frafall i den videregående skolen svært alvorlig. *Tønsberg Blad*. Hentet fra <http://www.tb.no/nav-tar-fracfall-i-den-videregaenmde-skolen-svart-alvorlig/o/5-76-247937>

Utdanningsdirektoratet. (2006a). *Kunnskapsstatus om frafall i videregående opplæring*.

Hentet 30.3.2016, fra

[http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/5/Kunnskapsstatus\\_om\\_frafall\\_2.pdf](http://www.udir.no/Upload/Statistikk/Gjennomforing/5/Kunnskapsstatus_om_frafall_2.pdf)

Utdanningsdirektoratet (2006b). *Læreplanverket for kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*. Hentet 31.3.2016 fra

<http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Prinsipp-for-opplaringa/Laringsplakaten/?read=1>

Wilson, J.S., Lipsey, M., Tanner-Smith, E., Huang Huang, C & Steinka-Fry, K.T. (2011).

*Dropout prevention and intervention programs: effects on school completion and dropout among school-aged children and youth*. Nashville: Peabody Research Institute.

Wollscheid, S. (2012). Hva sier forskningen? I Wollscheid, S., Eide, J. A., Samsing, K &

Løvoll, J. G (red.), *Tiltak mot frafall i videregående opplæring* (s. 7-12). Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.

# Vedlegg

## Vedlegg 1: Intervjuguide nr. 1

Informant: «Ole». 26 år. Har falt ut av videregående opplæring flere ganger.

Jeg vil fortelle litt om meg selv og oppgaven min og hvorfor jeg ønsker å snakke med akkurat deg. Du må vite hva som er mitt formål og min agenda med intervjuet.

Oppgavens formål: Jeg vil se om individuell oppfølging og veiledning forebygger frafall i videregående opplæring og se dette i lys av aktuell teori.

Metoden jeg benytter er semistrukturert intervju. Jeg vil ha din oppfatninger og betraktninger om hvordan du oppfatter skolen, uten for mange føringer som kan ødelegge den «åpne samtalen». Det er fint om informanten forteller om sine erfaringer rundt problemstillingen, og ikke føler seg altfor bunnet til mine spørsmål. «Kjøreplanen» kan derfor forandres noe underveis i intervjuet.

Arbeidstittel:

Om å lykkes med å redusere frafall i videregående opplæring

Problemstilling:

Hvordan kan individuell og tilpasset oppfølging av enkeltelever redusere frafall i videregående opplæring?

Spørsmål:

- 1) Kan du starte med å fortelle litt om deg selv? (Hva driver du med? Trives du?)
- 2) Hva slags skolegang har du hatt?
- 3) Hvordan trivdes du på skolen? (Relasjoner, lærer (gode og mindre gode lærere, medelever (venner, godt/dårlig miljø), mestring (hva fikk du til), tilhørighet)
- 4) Hva mener du kan være årsaken til at du slutta/slet på skolen?
  - a. Hvor lenge tenkte du på å slutte?
  - b. Hva følte du etter at du slutta?
  - c. Hva var det du ikke likte med skolen?
  - d. Var det noe du likte med skolen?

- 5) Når det var ting du ikke fikk til/ikke hadde lyst til å gjøre, hva følte du da?
- 6) Har du opplevd at du har fått noe individuell og tilpasset oppfølging?
  - a. Eventuelt fra hvem? (skolen, rådgiver, systemet, OT...)
- 7) Hva er en god skole for deg? (Beskrive drømmeskolen, der ingen slutter)
- 8) Hva tenker du er galt med den skolen du har opplevd?
- 9) Hva skulle skolen/menneskene i skolen ha gjort for at du skulle blitt værende? At du ikke hadde sluttet. Hva hadde du trengt? (kjernespørsmål)

## Vedlegg 2: Intervjuguide nr. 2

Informant: Faglærer i videregående skole, tilrettelagt klasse på yrkesfaglig retning.

Jeg vil fortelle litt om meg selv og oppgaven min og hvorfor jeg ønsker å snakke med akkurat deg. Du må vite hva som er mitt formål og min agenda med intervjuet.

Oppgavens formål: Jeg vil se om individuell oppfølging og veiledning forebygger frafall i videregående opplæring og se dette i lys av aktuell teori.

Metoden jeg benytter er semistrukturert intervju. Jeg vil ha de involverte voksenpersonenes oppfatninger og betraktninger om frafall i videregående opplæring og om Losprosjektet uten å legge for mange føringer som kan ødelegge den «åpne samtalen». Det er fint om du som informant forteller om dine erfaringer rundt problemstillingen, og ikke føler deg altfor bunnet til mine spørsmål. «Kjøreplanen» kan derfor forandres noe underveis i intervjuet.

Arbeidstittel:

Om å lykkes med å redusere frafall i videregående opplæring

Problemstilling:

Hvordan kan individuell og tilpasset oppfølging av enkeltelever redusere frafall i videregående opplæring?

Jeg er veldig interessert i å høre hvordan en lærer på videregående skole er involvert i arbeidet med frafall og hvordan du samarbeider med prosjektet Lindesneslosen. Jeg har tidligere intervjuet prosjektleder for Lindesneslosen, Daniel Collett og Anlaug Bragdø i OT. Så jeg vet litt om organisering og hvordan kommunene i området arbeider sammen om Lindesneslosen, men ønsker meg et lærerperspektiv.

Spørsmål:

- 1) Vil du aller først fortelle litt kort om deg selv, din bakgrunn og din kjennskap til Lindesneslosen.
- 2) Hvordan er du som lærer på XXX-videregående skole involvert i Lindesneslosen?  
(Avklar rollene)

- 3) Hva vil du trekke frem som viktige momenter i arbeid med unge som står i fare for/har falt ut av videregående opplæring?
  - a. Hva slags menneskelige egenskaper er nødvendig?
- 4) Hva slags teorier og metoder bruker du i ditt arbeid?
- 5) Hva slags frafallsprosjekter/tiltak mot frafall har du erfaring med og hva er ditt inntrykk av hva som fungerer? (Lindesneslosen og annet...)
- 6) Min problemstilling er jo hvordan individuell og tilpasset oppfølging av enkeltelever kan redusere frafall i videregående opplæring? Fra et lærerperspektiv, hva tror du om det? Ja/Nei, på hvilken måte?



### Vedlegg 3: Intervjuguide nr. 3

Informant: Prosjektleder i Lindesneslosen, Daniel Collett.

Jeg vil fortelle litt om meg selv og oppgaven min og hvorfor jeg ønsker å snakke med akkurat deg. Du må vite hva som er mitt formål og min agenda med intervjuet.

Oppgavens formål: Jeg vil se om individuell oppfølging og veiledning forebygger frafall i videregående opplæring og se dette i lys av aktuell teori.

Metoden jeg benytter er semistrukturert intervju. Jeg vil ha de involverte voksenpersonenes oppfatninger og betraktninger om frafall i videregående opplæring og om Losprosjektet uten å legge for mange føringer som kan ødelegge den «åpne samtalen». Det er fint om du som informant forteller om dine erfaringer rundt problemstillingen, og ikke føler seg altfor bunnet til mine spørsmål. «Kjøreplanen» kan derfor forandres noe underveis i intervjuet.

Arbeidstittel:

Om å lykkes med å redusere frafall i videregående opplæring

Problemstilling:

Hvordan kan individuell og tilpasset oppfølging av enkeltelever redusere frafall i videregående opplæring?

Jeg har lest meg opp på Lindesneslosen, og vet nå litt om hva slags arbeidsmetoder og teorier dere bygger arbeidet deres på.

Spørsmål:

- 1) Hvor lenge har du arbeidet i Lindesneslosen?
  - a. Hvor mange ansatte er dere?
- 2) Hvem er disse ungdommene som er i fare for å falle fra, eller allerede har falt ifra utdanning og jobb? Hva slags bakgrunn har mange av dem?
- 3) Lindesneslosen er et tilbud elevene får. Dere sier at det er frivillig. Hvordan går dere frem i rekrutteringen? Hvordan overtales elevene til å delta?
  - a. I Supported Education: Finne et passende skoleprogram. Hvordan samarbeider losen og eleven?

- 4) Måten dere arbeider på, hvordan skiller den seg fra mye annet som gjøres i arbeidet med å forebygge frafall? (lignende prosjekter med samme mål)
  - a. Oppfølging – en nøkkel til egen oppfølging. Kan du utdype dette, eksempler.
- 5) Hva slags menneskelige egenskaper er viktig i dette arbeidet? (Viktigheten av teori, arbeidsmetode, menneskelig egenskaper, krav til ansatte, kvalifikasjoner)
- 6) Hvordan opplever dere at ungdommen responderer på Losprosjektet?
- 7) På hvilken måte vil du si at Lindesneslosen fungerer?
  - a. Hva er utfordringer?
    - i. Finnes det utfordringer som er større enn andre?
  - b. Hvordan er frafallet? (stabilt, endringer)
- 8) Hvordan vil du sammenligne elever fra studiespesialiserende og yrkesfaglig opplæring?
  - a. Starter noen på studiespesialiserende fordi de ikke kommer inn på yrkesfaglig opplæring? Finnes det løsninger hvor dere får disse elevene videre på det de vil, etter påbegynt læreplan for eksempel? Særskilt inntak...
- 9) Hvordan er forholdet mellom Lindesneslosen og OT? Hvis elever faller ut av Lindesneslosen, hvem tar da videre oppfølging?

## Vedlegg 4: Intervjuguide nr. 4

Informant: Ansatt i Oppfølgingstjenesten og Lindesneslosen, Anlaug Bragdø.

Jeg vil fortelle litt om meg selv og oppgaven min og hvorfor jeg ønsker å snakke med akkurat deg. Du må vite hva som er mitt formål og min agenda med intervjuet.

Oppgavens formål: Jeg vil se om individuell oppfølging og veiledning forebygger frafall i videregående opplæring og se dette i lys av aktuell teori.

Metoden jeg benytter er semistrukturert intervju. Jeg vil ha de involverte voksenpersonenes oppfatninger og betraktninger om frafall i videregående opplæring og Losprosjektet uten å legge for mange føringer som kan ødelegge den «åpne samtalen». Det er fint om du som informant forteller om dine erfaringer rundt problemstillingen, og ikke føler seg altfor bunnet til mine spørsmål. «Kjøreplanen» kan derfor forandres noe underveis i intervjuet.

Arbeidstittel:

Om å lykkes med å redusere frafall i videregående opplæring

Problemstilling:

Hvordan kan individuell og tilpasset oppfølging av enkeltelever redusere frafall i videregående opplæring?

Jeg kjenner til Oppfølgingstjenesten sitt arbeid, og har tidligere intervjuet prosjektleder for Lindesneslosen, Daniel Collett. Så jeg vet litt om arbeidet deres, men ønsker å få vite mye mer.

Spørsmål:

- 1) Vil du aller først fortelle litt kort om deg selv. Din bakgrunn og når du startet i denne stillingen.
- 2) Hva slags rolle har du på XXX videregående skole og hvordan arbeider du? Hva er OT sin rolle i Lindesneslosen? (Avklare rollene)
- 1) Hva vil du trekke frem som viktige momenter i arbeid med unge som står i fare for/har falt ut av videregående opplæring?
- 2) Hva slags teorier og metoder bruker du i ditt arbeid?

- 3) Hva slags prosjekter har du erfaring med og hva er ditt inntrykk av hva som fungerer?  
(Lindesneslosen og annet...)
- 4) Hva gjør skolen når de skal tilbake på skolen etter AT? (Innslusing/utslusing) Er det lett å få elevene tilbake til skolen, fullføre å bestå? Har du noen erfaring eller tanker om dette? På hvilken måte får de dokumentert kompetansen etter praksis?

## Vedlegg 5: Tiltrådning fra NSD



Anne-Lise Rygvold  
Institutt for spesialpedagogikk Universitetet i Oslo  
Postboks 1140 Blindern  
0318 OSLO

Vår dato: 09.05.2016

Vår ref: 48226 / 3 / AGL

Deres dato:

Deres ref:

### TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 05.04.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

48226	<i>Frafall, individuell og tilpasset oppfølging i videregående opplæring</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Universitetet i Oslo, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne-Lise Rygvold</i>
<i>Student</i>	<i>Morten Olsen</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 01.06.2016, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Kjersti Haugstvedt

Audun Løvlie

Kontaktperson: Audun Løvlie tlf: 55 58 23 07

Vedlegg: Prosjektvurdering

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