



Høgskolen i **Hedmark**

Avdeling for folkehelsefag

Waqas Naeem Ali

Masteroppgave

**Erfaringer i tiden før frafall
i videregående skole**

*Experiences in the time before dropping out
Of high school*

Master i folkehelsevitenskap

2015

Forord

Denne oppgaven har vært en stor utfordring for meg i og med at jeg aldri skrevet noe så langt før. Min veileder Anne Trollvik har ledet meg gjennom denne lange prosessen og til ferdigstillingen av denne masteroppgaven. Dette har vært en lærerik prosess på veldig mange måter i forhold til å gjennomføre et stort akademisk verk og samtidig bli bedre kjent med egen arbeidsstyrke. En stor takk til Anne for å hele tiden ha vært der når jeg har lurt på ting, og hele tiden har gitt meg utrolig gode tilbakemeldinger hele veien. Takk for at du hele tiden sendte meg fremover!

Tusen takk til familie og venner som har bidratt med motivasjon, moral og god støtte! =)

En stor takk til NAV Hedmark!

En ekstra stor takk til lederne i tiltaket mot frafall og de modige elevene som stilte opp!

Og tusen takk til Kim-Rafiq for korrekturlesing!

Abstrakt

Politisk dagsorden har diktert en større vekt på utjevning av sosiale helseforskjeller. Et spesifikt tiltak satt inn for å bekjempe denne problematikken er å øke gjennomstrømmingen i videregående skole. Anslagsvis 30 prosent av elever sitter igjen uten vitnemål eller fagbrev/svennebrev 5 år etter påbegynt studieløp. Dette er en stor påkjenning for den enkelte elev, men også et stort samfunnsmessig problem. Hensikten med oppgaven er todelt. Den første hensikten er å gjøre et dypdykk i erfaringer som kan ha spilt en medvirkende årsak til at elever faller ut. Med hovedvekt på informanters egne ord og erfaringer. Den andre hensikten er å gi et bidrag til utforming av tiltak mot frafall, samt å gi en økt forståelse angående hva en elev opplever i tiden før frafall.

Problemstillingen: Hvilke opplevelser og erfaringer har elever hatt i tiden før frafall?

Metode: En kvalitativ tilnærming, med et semistrukturert intervju for datainnsamling. Graneheim og Lundmans (2004) innholdsanalyse ble brukt på datamaterialet.

Deltakere: Det er totalt 8 informanter, fem gutter og tre jenter. Aldersspennet var fra 16-31 år.

Resultatet viser at elevene i tiden før frafall har erfart begge sider av spekteret. Enkelte opplevde støtte fra lærere, mens andre opplevde en mangel på dette. De informantene som opplevde en mangel på støtte følte erfaringer med å bli oversett, å være hjelpeløs, negative tilbakemeldinger, å bli utstøtt og mangel på oppfølging. Når de erfarte støtte fortalte de om erfaringer med å bli fulgt opp, ha gode sosiale relasjoner og ekstrahjelp fra lærere.

Konklusjon: Erfaringene viser til flere opplevelser av både fravær av støtte og erfaringer med støtte. Elevene har hatt vanskeligoppvekst i møtet med skolen og systemet rundt slik som aspekter ved hjemme, lærere, usikkerhet om nåtid og fremtid. Informantene uttrykker vanskeligheter de ikke klarer å bearbeide alene, men at tilstrekkelig hjelp for å klare seg ikke er tilfelle. Informantene har erfart mye negativt i sin fortid og har også en mørk fremtid.

Nøkkelord: Erfaring, frafall, videregående skole, kvalitativ, folkehelse, sosiale ulikheter, unge mennesker, helsefremming.

Abstract

Political agenda has dictated a greater emphasis on reducing social inequalities in health. A specific measure in place to combat this problem is to increase the number of graduates in high school. An estimated 30 percent of students are left without a diploma or certificate five years after initiation of study. This is a great stress for the individual students, but also a huge social problem.

The first purpose is to dive into experience that may have played a contributory cause of the students' dropout. This is done through an emphasis on the considerations of the pupils. The other objective is to make a contribution to the formulation of measures against dropouts, and provide an increased understanding regarding what a student experiences in the time before dropping out.

Research question: What kind of experiences have the students had in the time before the dropout?

Methods: A qualitative approach, with a semi-structured interview for data collection. Graneheim and Lundmans (2004) content analysis was used on the data

Participants: There are a total of 8 informants, five boys and three girls. The age ranged from 16 to 31 years.

Result: The results show that students in the time before dropping out have experienced both sides of the spectrum. Some experienced support from teachers, while others experienced a shortage of this. The informants who experienced a lack of support felt ignored, being helpless, negative feedback, being ostracized and lack of follow-up. When they experienced support they told about their experiences of being followed up, have a good social relations and extra help from teachers.

Conclusion: The evidence shows experiences of both the absence of support and experiences with support. Students have had difficult childhoods in the meeting with the school and the system around. The aspects of difficulties stem from problems at home, teachers, uncertainty about the present and future. Informants express difficulties they fail to work on alone, but

that sufficient means to coping is not the case. School as a health-promotion arena should get more space in the public system and can have a big impact on the problem of dropping out.

Keywords: Experience, dropout, high school, qualitative, public health, social inequalities, young people, health promotion

Innholdsfortegnelse

Forord	2
Figurer og tabeller	8
1. Introduksjon	9
1.1 Begrepsforklaring	11
2. Hensikt og problemstilling	13
2.1 Avgrensning av problemstilling	13
3. Problemområdet og bakgrunn	14
3.1 Konsekvenser for elever som faller ut av videregående opplæring	14
3.2 Sosiale ulikheter	14
3.3 Folkehelseutfordringer	16
4. Forskning	18
4.1 Oppsummering	23
5. Teoretisk perspektiv og tilnærming	24
5.1 Sosial økologisk modell	25
5.2 Skolen som helsefremmende arena	27
5.3 Sosial kognitiv teori	28
5.3.1 Miljø- og personlige determinanter	29
5.3.2 Atferds-, og miljødeterminanter	30
5.3.3 Personlige-, og atferdsdeterminanter	30
6. Metode	32
6.1 Vitenskapsteoretisk forankring	32
6.1.1 Forforståelse	33
6.2 Kvalitativt intervju	34
6.3 Utvikling av intervjuguide	35
6.4 Utvalg og utvalgskriterier	36
6.5 Førstegangskontakt og rekruttering	37
6.6 Intervjusituasjonen og datainnsamling	38
6.7 Data analyse	38
6.8 Etske vurderinger	40
6.8.1 Konfidensialitet og anonymitet	41
6.8.2 Frivillig deltakelse	41
6.8.3 Sårbarhet	42

7. Resultat	44
7.1 Fravær av støtte	44
7.1.1 Erfaringer med å bli oversett	45
7.1.2 Erfaringer med å være hjelpeløs	46
7.1.3 Negative tilbakemeldinger	47
7.1.4 Erfaringer med å bli utstøtt	47
7.1.5 Mangel på oppfølging	47
7.2 Erfaring av støtte	49
7.2.1 Har blitt fulgt opp	49
7.2.2 Har erfart gode sosiale relasjoner.....	49
7.2.3 Ekstra hjelp fra lærere	50
8. Diskusjon	51
8.1 Resultat diskusjon	52
8.2 Teori og betydning for folkehelse	57
8.3 Helse som ressurs – diskusjon basert på forforståelse og informasjon fra denne studien	59
8.4 Konklusjon	61
8.5 Videre forskning	61
9. Metodediskusjon	63
9.1 Pålitelighet (Trustworthiness)	64
9.2 Troverdighet (Credibility) som mål på intern validitet	64
9.3 Overførbarhet som mål på ekstern validitet	65
9.4 Kildekritikk	66
10 Referanser	67
Vedlegg 1: Førstegangskontakt	75
Vedlegg 2: Forespørsel til deltakelse i forskingsprosjekt	76
Vedlegg 3: Strategi for litteratursøk	78
Vedlegg 4: Intervjuguide	82
Vedlegg 5 : Godkjenning fra NSD	84

Figurer og tabeller

Figur 1 Gjennomstrømning i videregående. ssb.no	10
Figur 2 Sosialøkologisk modell Dahlgren & Whitehead (2009)	25
Figur 3 Årsaksmodellen SKT bygger på.....	29
Figur 4 Hovedkategori, sub-kategori og koder.....	44
Figur 5 Sosial helsegradient.....	57
Tabell 1 Oversikt over informantene	37
Tabell 2 Eksempel på utførelsen av innholdsanalysen til Graneheim og Lundman (2004)	40
Tabell 3 Illustrasjon	59

1. Introduksjon

Folkehelseutfordringer har gjennom årene forandret seg. I lang tid har sanitære forhold stått i fokus. Utviklingen har eliminert dette problemområdet, og fokuset har skiftet til andre utfordringer. Et tema som står på dagsorden er blant annet utjevning av sosiale helseforskjeller, påpekt i St. meld. Nr. 34(2012-2013)(Helse- og Omsorgsdepartementet, 2013). Sosiale helseforskjeller oppstår av mange faktorer. Dette er faktorer som utdanningsnivå, geografisk bosted og yrke. Helsen til mennesker er ulikt fordelt blant sosiale grupper i Norge og verden for øvrig (Helse- og omsorgsdepartementet, 2007). I St. meld. nr.20 (2012-2013) legges det vekt på at fokus rettes mot utsatte grupper på forskjellige områder, men at ingen ender opp med å få dårligere helse enn utgangspunktet (Helse- og omsorgsdepartementet, 2007). Tiltak for å utjevne sosiale helseforskjeller er flere. Blant annet står det i St. meld. nr., 20 (2012-2013) at forebygging av frafall i videregående skole er en sentral tilnærming (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2013).

St. meld. nr., 20 (2012-2013) omhandler skole, utdanning og systemet rundt. Reduksjon i sosiale ulikheter, oppnå rettferdighet, en sterk offentlig skole som er tilpasset elevenes behov er sentrale elementer i dagens folkehelseutfordring slik formålet til folkehelseloven (2013) er formulert. Det skal ikke gjøres forskjell på mennesker uansett sosial bakgrunn eller evne. Utdanningssystemet skal være rettferdig og inkluderende for alle. Utdanning øker mestringen i eget liv ved deltakelse i samfunnet og kunnskap om den. Sikres et godt opplæringstilbud vektlegger St. meld. nr., 20 (2012-2013) at dette er en nøkkel for å utjevne og motvirke sosiale ulikheter. Det er et fundament for å oppnå og skape et mer rettferdig samfunn(Kunnskapsdepartementet, 2013).

Det har vært en stor forbedring i utviklingen i grunnskolen og videregående skole etter den omfattende reformen i 94 og kunnskapsløftet i 2006 (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2013). Selv om videregående opplæring ikke er obligatorisk, har det etablert seg en samfunnsnorm at alle skal igjennom. Alle som begynner på videregående skole fullfører ikke. Frafall i videregående er betegnelsen for de av elevene som ikke fullfører den videregående skole innen fem år, med påfølgende vitnemål eller fagbrev/svennebrev (Markussen, 2011; SSB, 2014; Sørensen & Skjeggstad, 2014). Fem-års betegnelsen på frafall er den definisjonen som mye av forskningen i Norge forholder seg til (SSB, 2014; Sørensen &

Skjeggstad, 2014). Statistikk fra SSB viser tallene for frafall mellom menn og kvinner, yrkesfag og studieforbereidende fag:

Elever som startet i grunnkurs for første gang angitt høst, og andelen som har fullført med studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år				
	2008-2013		Endring i prosentpoeng	
	Startet i grunnkurs	Andel som har fullført videregående opplæring i løpet av fem år	2007-2012 - 2008-2013	1994-1999 - 2008-2013
I alt	63 256	71	1,3	2,1
Menn	32 653	66	1,8	5,1
Kvinner	30 603	76	0,9	-0,8
Studieforbereidende utdanningsprogram	32 154	83	0,6	1,2
Menn	14 652	79	0,8	-0,3
Kvinner	17 502	87	0,4	2,4
Yrkesfaglig utdanningsprogram	31 102	57	2,1	6,5
Menn	18 001	56	2,4	13,8
Kvinner	13 101	60	1,5	-3,0

Figur 1 Gjennomstrømning i videregående. ssb.no

Gjennomføringsstatistikken for perioden 2008-2013 viser at tallene for gjennomstrømningen ligger på 83% for studieforbereidende og 57% for yrkesfag og viser til at en del faller ut av opplæringen. Det er anslagsvis 30% i gjennomsnitt fra begge hovedretningene. Tallene kan være litt misvisende da lengden på yrkesfaglig utdanning kan variere avhengig av hvilken yrkeslinje som blir valgt og, om eleven velger å bygge på med generell studiekompetanse som er ytterligere ett år etter endt yrkesfaglig utdanning (SSB, 2014). Til tross for dette er det ingen tvil om at et problem eksisterer i forbindelse med gjennomstrømningen i videregående opplæring. Frafallproblematikken er nevnt innenfor flere områder. I St. meld nr., 20 (2012-2013) står det blant annet om regjeringens vilje til å skape et samfunn som fremmer helse samt å reduserer sosiale ulikheter ved bruk av ulike politiske tilnærminger og kampanjer. En økning i gjennomstrømningen i videregående skole er en sentral tilnærming til dagen folkehelseutfordringer på flere fronter.

1.1 Begrepsforklaring

ADHD står for ”Attention-deficit/hyperactivity disorder”. Dette innebærer å ha svak konsentrasjonsevne, impulsivitet og hyperaktiv (Barkley, 1997).

Den sosiale helsegradienten viser til at dess lavere den sosioøkonomiske statusen er, dess verre er deres helse som kan vises i en gradient (Se figur 5). Dette er et globalt fenomen og har vist seg i både rike og fattige land. I og med at utdanning er en sosioøkonomisk determinant vil elever som ikke fullfører videregående opplæring være dårligere stilt enn de som fullfører. Dette vil bidra til å øke de sosiale helseforskjellene og bidra til å markere den sosiale helsegradienten (Kawachi, Subramanian, & Almeida-Filho, 2002).

Frafall er betegnelsen på de elevene som ikke har fullført videregående opplæring, eller fått fagbrev/svennebrev fem år etter opplæringens start. Synonymt til frafall brukes også betegnelsen ”**falle fra**” i denne oppgaven.

Informanter, deltakere, elever og individ blir alle brukt synonymt for de personene som inngår i utvalget i denne studien.

Helsedeterminanter er faktorer som påvirker helsen i en negativ eller positiv måte, for eksempel økonomiske-, utdannings-, eller sosiale helsedeterminanter (Dahlgren & Whitehead, 2009). Flere år i utdanning vil gi utslag i bedre helse og økt antall leveår (Cutler & Lleras-Muney, 2010). Derfor er det viktig at elever fullfører videregående opplæring.

NAV skal bidra til sosial og økonomisk trygghet og er i denne sammenheng en aktiv støttespiller på veldig mange forskjellige områder. NAV Hedmark ønsker å bli en større del av skolen slik at de kan hjelpe og tilrettelegge med deres ressurser. NAV samarbeider med oppfølgingstjenesten og skolene i Hedmark og blir en stadig mer aktiv aktør i forbindelse med frafallsproblematikken.

Psykososialt stress er et begrep som har fått mye oppmerksomhet i forbindelse med determinanter for sosial helseulikhet og blir på bakgrunn av det regnet som en helsedeterminant i seg selv. Psykososialt involverer både det psykologiske- og det sosiale aspektet. Psykososialt stress slik som usikre boforhold, usikker inntekt, usikker fremtid,

mangel på kontroll på arbeidsplass, er alle helsedeterminanter betinget av den sosiale strukturen i samfunnet og kan bidra til fysiske og psykiske problemer (Dahlgren & Whitehead, 2009).

Sosiale ulikheter i helse er forskjeller i helsestatus mellom sosioøkonomiske grupper målt etter yrke, utdanning og inntekt (Dahlgren & Whitehead, 2009). Elever uten fullført videregående bidrar til å øke de sosiale ulikhetene utover i livet.

2. Hensikt og problemstilling

Forskning som eksisterer på frafallsområdet (se kapittel 3 og 4) har identifisert hvilke elementer i elevers liv som kan ha hatt en betydning for hvorvidt en elev faller ut av den videregående opplæringen. Det er mange elementer som påvirker skolegangen. Foreldres utdanning, mobbing, sosioøkonomisk status, psykiske problemer er blant de mange elementene ungdom og elever må forholde seg til, og som påvirker gjennomføringsgraden.

I denne studien vil erfaringene i forhold til disse elementene bli studert kvalitativt. Hensikten er å gjøre et dypdykk i erfaringer som kan ha spilt en medvirkende årsak til at elever faller ut. Med hovedvekt på informantens egne beskrivelser av erfaringer. Denne kunnskapen kan benyttes for å tilegne en større innsikt i hva dette betyr for den enkelte elev og deres helse. Den andre hensikten er å gi et bidrag til utforming av tiltak mot frafall samt gi en økt forståelse om hva en elev erfarer i tiden før frafall i videregående skole.

Problemstilling: Hvilke opplevelser og erfaringer har elever i tiden før frafall?

2.1 Avgrensning av problemstilling

Problemstillingen er avgrenset til elever som har falt ut av videregående. Det blir kun ungdommens perspektiv med deres beskrivelser av erfaringer i forhold til hva de har vært igjennom før de falt ut av den videregående opplæringen. Stemmen til lærere eller andre i skolesystemet er ikke en del av denne problemstillingen.

3. Problemområdet og bakgrunn

3.1 Konsekvenser for elever som faller ut av videregående opplæring

Utdanning på forskjellig nivåer er en nøkkelfaktor til aktiv deltakelse i dagens moderne samfunn. Med det menes at utdanning bidrar til likestilling i arbeidsmarkedet, inntektsnivå og generelt gir mange fordeler resten av livet (Utenriksdepartementet, 2014). Elever som ikke fullfører den videregående opplæringen vil være svakere stilt med tanke på deltakelse i samfunnet, og kan i verste fall bli stående utenfor. Behovet for en formell utdanning i dagens samfunn øker i takt med samfunnets utvikling, og jobbsøkere med utdanning står gjerne bedre stilt enn søkere uten. Det er en direkte korrelasjon mellom utdannings- og lønnsnivå (Cutler & Lleras-Muney, 2010). De som faller ut fra den videregående skolen har større problemer med å kunne tjene det samme som en person som har fullført videregående utdanning og/eller bachelorgrad (Cutler & Lleras-Muney, 2010). Uten oppnådd kompetanse fra videregående vil det heller ikke være mulig å kunne søke høyere utdanning. Mulighetene blir marginaliserte og sjansen for økte sosiale ulikheter oppstår og forsterkes gjennom hele livsløpet (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2013; Markussen, 2011; Sørensen & Skjeggstad, 2014; Utenriksdepartementet, 2014).

Elever som faller ut av videregående opplæring kan ofte være utsatt for en negativ utviklingskurve utover i livet. Sykdom, dårlig psykisk helse, dårlig boforhold, dårlig lønn, økt sjanse for å begå kriminelle handlinger og rusproblemer er bare noen elementer som korrelerer med lav utdanning (Cutler & Lleras-Muney, 2010; Hernes, 2010). Elever som faller ut av den videregående opplæringen er veldig utsatt for en negativ helseatferd. Disse sosioøkonomiske faktorene utgjør seg til å definere det som kalles den sosiale helsegradientene som går igjennom hele det sosioøkonomiske spekteret (Cutler & Lleras-Muney, 2010). For at folkehelsen i Norge skal fortsette å øke og nå nye mål er det mye å hente bare ved at flesteparten fullfører videregående opplæring.

3.2 Sosiale ulikheter

Utdanning er noe av det viktigste i livet og skaper muligheter for en god fremtid. Det å ikke være i opplæring er en stor ulempe for de med rett til videregående skole og andre for øvrig. Utdanning i seg selv bidrar til veldig mange fordeler og er et viktig redskap for å bekjempe fattigdom i forbindelse med økt inntekt, skape nye arbeidsplasser, næringsutvikling, få bedre

helse, økt likestilling, sosial inkludering, fred og bidra til demokrati (Utenriksdepartementet, 2014).

Sosial ulikhet i helse er en type inndeling eller kategorisering av en skjevfordeling av ressurser i samfunnet. Mål på sosioøkonomisk status er determinanter slik som inntekt, utdanning, yrke og demografiske forskjeller slik som alder og kjønn (Earle, 2007). Mennesker med lavere sosioøkonomisk posisjon i samfunnet vil ha større tilbøyelighet for å bli utsatt for miljørisiko enn de med høyere sosioøkonomisk status. For eksempel vil elever som faller ut av den videregående opplæring ha lavere sosioøkonomisk status i forhold til utdanning, være utsatt for å tjene mindre og dermed må bo et sted som er billigere og muligens i et strøk med mye kriminalitet fordi det er lavest husleie der (Øia, 2007). I motsatt situasjon vil en elev med høyere utdanning, tjener mer og ha råd til å bosette seg i et dyrere område hvor kriminalitet og miljørisiko kan være lavere. Elever uten fullført utdanning er dermed utsatt for større ulemper og høyere risiko gjennom livet. Disse sosiale ulikhetene er ikke særegne for Norge (Earle, 2007; G. & G., 2003). Slike forskjeller er unødvendig og urettferdige, og tiltak for å redusere disse forskjellene er viktig (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2013; Wilkinson & Marmot, 2003). Den sosioøkonomiske determinanten utdanning påvirker i stor grad mulighetene for å være frisk, faktorer som fattigdom, sosial ekskludering og diskriminering, dårlig boforhold og lav yrkesstatus (Wilkinson & Marmot, 2003). Dette er viktige determinanter for levealder (Steingrímssdóttir et al., 2012), uhelse og død innad i og imellom forskjellige land (Wilkinson & Marmot, 2003). Derfor er det viktig å ta tak i de som faller ut av videregående opplæring, slik at de ikke ender opp utenfor samfunnet. Det er viktig i forhold til folkehelse i Norge for å bidra til utjevning av de sosiale ulikhetene, øke livstilfredsheten og livskvaliteten for alle. Desto lavere utdanning mennesker har, dess mer negativt utslag gir dette i standarden på helse og psykisk helse sammenliknet med de med høyere utdanning (Kurtze, Eikemo, & Kamphuis, 2012).

Regjeringen vil redusere sosiale helseforskjeller og fremme god helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2007). Det er flere Stortingsmeldinger som foreslår en helhetlig politikk for utjevning av sosiale forskjeller i Norge og deriblant er frafall i videregående skole veldig aktuelt og sentralt (Arbeids- og sosialdepartementet, 2007; Helse- og omsorgsdepartementet, 2007).

Folkehelsemeldingen (2013) inneholder en rekke tiltak på veldig mange områder, men interessant i denne sammenheng er satsningen på forebygging av frafall i videregående skole (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2013). Frafall er et problem på veldig mange nivåer. Frafall er ikke *ett* problem med én løsning, men en kompleks problemstilling med mange faktorer og sammenhenger. St. meld. nr., 25(2013-2014) henviser til regjeringens vilje til å satse på gratis grunnskoleutdanning og bedre kvalitet, nasjonalt og globalt. Videre sier St. meld. nr., 25(2013-2014): utdanning er det som hjelper folk ut av fattigdom og land som i det siste har fokusert på å bedre dette tilbudet har kommet godt ut av det i den senere tid (Utenriksdepartement, 2014).

3.3 Folkehelseutfordringer

I folkehelseloven (2013) er folkehelsearbeid definert som:

samfunnets innsats for å påvirke faktorer som direkte eller indirekte fremmer befolkningens helse og trivsel, forebygger psykisk og somatisk sykdom, skade eller lidelse, eller som beskytter mot helsetrusler, samt arbeid for en jevnere fordeling av faktorer som direkte eller indirekte påvirker helsen (Folkehelseloven, 2011).

Forebygging av frafall i utdanning er godt folkehelsearbeid som påvirker individer i en positiv retning på flere nivåer slik det er nevnt i definisjonen. Samtidig skal folkehelsearbeid bidra til å skape en trygghet og sikkerhet for mennesker i landet (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2013). "Folkehelseutfordringer"-begrepet skal primært tydeliggjøre formålet med identifisering og oversikt over lokale utfordringer for å danne et bredt grunnlag av folkehelsearbeid i kommunen og ellers. Ett bredt sett med faktorer er aktuelle, og disse er blant annet oppvekstforhold, inntekt, levekår, overordnet samfunnsstruktur, levevaner, utdanning og miljøforhold i skole, fysisk aktivitet, ernæring, støyforhold med videre (Folkehelseloven, 2011).

Til tross for kunnskapen om at god utdanning bidrar til god helse øker ikke gjennomstrømmingen i videregående skole. Fattige, definert som de som har en inntekt lavere enn 50% av medianen i befolkningen, har generelt dårligere psykisk helse og usunne

levevaner (Myklestad, Rognerud, & Johansen, 2008). Populasjonen med lavere utdanning får ofte problemer med å være overvektige, økt inaktivitet og har en større tendens til å røyke (Freudenberg & Ruglis, 2007; Lantz et al., 1998). Dette medfører en dårlig livsstil som resulterer i dårligere helse. Denne gruppen er svakere stilt enn de som tjener mer og har høyere utdanning. Dette innebærer at dårligstilte grupper ofte reproducerer sin sosiale status på samme måte som de bedrestilte (Lantz et al., 1998). Barn arver foreldres sosiale posisjon som bidrar til å tydeliggjøre de negative sosiale ulikhetene.

Det er store langtidskostnader som følge av frafall i videregående. Utgifter i forbindelse med stønader og trygd, dårlig helse som for eksempel fedme operasjon, dårlig tannhelse på grunn av en usunn livsstil, angst og depresjoner er bare noen av langtidseffektene av hva lav utdanning kan medføre (Freudenberg & Ruglis, 2007; Lantz et al., 1998). Samlet koster frafall for hvert årskull ca. 5 milliarder kroner (Hernes, 2010).

4. Forskning

Søkeord ble identifisert som ”frafall i videregående” i første omgang, men etter gjentatte søk med avgrensning og inkludering av søkeord ble ”opplevelse frafall videregående skole” brukt i den norske søkemotoren Oria. Det ble også gjort en avgrensning av tidsperioden fra 2000 til 2015 fra ”Alle bibliotek”. Søket ga 22 treff og en rask gjennomgang viser at det var mange masteroppgaver, som kan skyldes at frafallsfenomenet har fått mer oppmerksomhet den siste tiden (se kapittel 3).

Masteroppgaven til Eikevik (2014) med problemstillingen: ”Hvordan opplevde elever som dropper ut av videregående skole motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen?” (Eikevik, 2014). Utvalget bestod av 4 informanter fra 19-26 år og datainnsamling ble gjort ved kvalitative intervjuer. Resultatet viste til flere faktorer som kan ha hatt en betydning i forhold til frafall, og mobbing i grunnskolen var en stor faktor. Mobbing hadde påvirket informantene mest av alt i forhold til motivasjon, trivsel og opplevelse av selvverd. Resultatet viste også til dårlige relasjoner med flere av lærerne i ungdomsskolen. Følelse av å bli oversett, dårlig likt og urettferdig behandling var sentralt. Informantene hadde også lav mestringsforventning på grunn av dårlig karaktersnitt. Teorier som ble brukt i oppgaven har fokus på motivasjon og forventningsteori tatt fra Albert Bandura. Eikevik (2014) viser til Albert Banduras teorier fordi de handler om kognitive prosesser så vel som sosiale prosesser og hun mener det godt viser to viktige aspekter i forhold til å falle ut av videregående skole (Eikevik, 2014).

”Forebygging av frafall i videregående skole: hvordan er tidligere elever sine erfaringer med rådgivning og frafall i videregående skole, og hva kunne rådgiveren gjort annerledes?” er en masteroppgave skrevet av Karoline Viken (Viken, 2012). Utvelgelseskriteriet for studien var at informanter ikke hadde fullført videregående skole innen tre eller fire år (studiespesialisering eller yrkeslinje henholdsvis), og bestod av 3 informanter.

Datainnsamlingen skjedde ved intervju og presentert som narrativer. Den første informanten hadde mye fravær og strøk mange fag. Informant 1 ble tilbudt tilrettelegging, men etter en stund ble informanten ”glemt” i systemet. Det var et dårlig miljø på skolen som informanten var en del av og dette gikk negativt utover han. I forhold til rådgiver, visste informant 1 lite, men visste at det var en tilstede. Informant 1 forteller at han ønsket rådgiver var til stedet tidligere i skolegangen både på videregående skole og ungdomsskolen. Han skulle ønske han

ble minnet på konsekvensene av å ikke fullføre skole, og at han nå føler det er for sent å ta seg opp fordi han ikke har fulgt med noe særlig siden videregående skole. Viken presenterer temaer ut i fra analysen blant annet om ”samfunnsfokus og forventninger”. Dette bygges opp under hva informantene har sagt, at de ikke kommer noen vei uten utdanning og at samfunnet krever en del fra de som er deltakere i det. Informant 1 sier seg enig i at utdanning er viktig, men at skolen burde fått mer ressurser til å håndtere frafallsproblematikken og ikke bare skyve det unna (Viken, 2012).

I møtet med NAV Hamar ble jeg gitt en del stoff om frafall og et av dem er en rapport om kartleggingsprosjekt i Hedmark fylke utført av Hedmark Revisjonen IKS 2013-2014. Datainnsamlingen har blitt gjort med spørreskjemaer og intervjuer med lærere og elever. Av 734 utsendte spørreskjema har 602 (83 %) brukbare besvarelser blitt sendt, og rapporten bygger på disse besvarelsene både kvalitativt og kvantitativt (Sørensen & Skjeggstad, 2014). Dette prosjektet har hatt som mål å fremstille elever/ungdommers synspunkt i forhold til områder som ikke har blitt belyst før, eller som er knyttet til frafall. Rapporten tar for seg erfaringer som elever har gjort og hva elevene mener påvirker deres fullføringsevne og motivasjon. Rapporten (neste avsnitt) har tatt utgangspunkt i ulik dokumentasjon, spørreundersøkelser og fokusgruppeintervju med elever og er representativ for Hedmark fylke for ulike utdanningsprogrammer og årsganger (Sørensen & Skjeggstad, 2014):

Fravær er et problem og knyttet nært til frafall i tillegg til at det kan ha en sosial påvirkning på nære relasjoner og omgangskretser i en negativ retning. Rapporten påpeker at barn av foreldre med høyutdanning i større grad tar høyere utdanning sammenliknet med barn av foreldre med lav utdanning. Foreldre med høyere utdanning er oftest ressurssterke og dette kan komme barnet til gode. Foreldre med høyere utdanning kan også i større grad hjelpe sine barn med skolearbeid, samt økonomisk. Dette bidrar til å øke sosiale forskjeller i og med at en ”arvelig” faktor kan diskuteres her. Derfor bør elever i skolen uansett sosial bakgrunn få en god opplæring som kan utjevne de sosiale helseforskjellene. Rådgiving er veldig viktig i forbindelse med frafall og har en veldig viktig oppgave i forhold til å gi elever gode opplysninger om muligheter når de henvender seg til rådgiver eller andre for hjelp og veiledning. Rapporten presenterer elever som påpeker at frafall kunne ha vært unngått i noen tilfeller hadde elevene fått bedre veiledning i ungdomskolen ved valg av videre studie. Dette ”negative” synet mot rådgiver tas i noen tilfeller videre til videregående skole. Faget ”utdanningsvalg” har i en veldig liten grad bidratt til at elever velger riktig retning videre i

utdanningsløpet, noe som faktisk var formålet med faget. Mellom 13-18% av elevene på videregående skole sier at faget hjalp dem til å velge riktig utdanning. Resterende 82-87% sier seg litt enig, litt uenig og helt uenig. Dette er alt for dårlig og går i veldig stor grad ut over elevene og deres fremtid. Mange sier også at de har fått feil inntrykk av retningen de har valgt og dermed blir demotivert og angrer på sitt valg, og i noen tilfeller slutter på skolen. Måten fagstoff undervises og legges frem på har en stor betydning for elevenes lyst til å fortsette med opplæringen. En stor andel mener at teori tar for mye plass, spesielt blant elever på yrkesfaglige studieretninger. At lærerne ikke har gode nok evner til å undervise, men fortsatt fremstår som faglig dyktige. Det fremgår i rapporten at elever er skolelei, har for mye teori og at de vil få seg jobb er de hyppigste årsakene til frafall. Problemene er som regel sammensatte og det kan være forskjellige årsaker og motivasjoner som ligger bak dette. Det fremgår også at lang tid med dårlige karakter tærer på, og resulterer i et lavt snitt. Dette får utvidede følger, ved at førstevalget av videregående skole ikke går gjennom. Effekten på eleven er at den negative trenden fortsetter, da eleven har havnet et sted man ikke trives. Frafallet er også størst i sammenheng med overgangene fra ungdomskolen til videregående og i mellom trinnene i videregående skole (Sørensen & Skjeggstad, 2014).

”En salutogen tilnærming til frafall i videregående skole”, er enda en masteroppgave som tar for seg frafall i et folkehelseperspektiv. Studien fokuserer på positive salutogene elementer i informantenes liv. Utvalget bestod av 4 dybdeintervjuer og 2 fokusgruppeintervjuer. Problemstillingen i oppgaven er: Hvilke salutogene faktorer innenfor skolekonteksten uttrykker elever og lærere som betydningsfulle for fullføring av Vg1?”. Resultatet viser til at elever og lærere mener det samme, og hvor sterk posisjon lærere har i forhold til elevenes ”utdanningsreise” slik Solbakken presenterer sine funn (Solbakken, 2014). Studien vektlegger ressurser som kan styrkes hos elevene som har et dårligere utgangspunkt og står i fare for å falle ut av videregående skole.

Det var vanskelig å finne relevant stoff i form av artikler og fagfelleverderte tidsskrifter igjennom søkene som ble utført. I og med at tema om frafall i senere tid har blitt satt i fokus, har det vist seg at flere nyere masteroppgaver tar for seg det temaet. I og med at litteratursøk gir veldig mange treff i andre masteroppgaver, falt valget på å lese disse og søke opp kildene som har blitt brukt. Knesting (2008) ble brukt i oppgaven over og ble brukt til videre søk:

Artikkelen til Knesting (2008) dreier seg om hvilke faktorer i skolen som kan ha en påvirkning for at elever forblir i skolen. 17 deltakere ble plukket ut på bakgrunn av klasselærer og rektors kjennskap til elever som var i faresonen for å falle ut. 10 menn og 7 kvinner, av disse var 13 hvite og 4 afroamerikanske. Aldersspennet var 15-19. Metoden for datainnsamling var et kvalitativt semistrukturert intervju. Knesting (2008) argumenterer for at ikke bare elevene har ansvar for læring men at skolen og lærerne har veldig mye å si. Spesielt dukket fire faktorer opp i hennes resultat: at noen hører på elevene viser at de bryr seg gjennom kommunikasjon, skolens rolle i forebygging av frafall og elevenes syn på forebygging av frafall. En følelse av tilhørighet, bli verdsatt av skolens figurer og en trygghetsfølelse kan øke motivasjon for å fullføre utdanningsløpet (Knesting, 2008). En annen interessant ting Knesting (2008) hørte igjennom hennes intervju med elever var at elever som hadde falt ut hadde mer kunnskap om frafall enn det mange av lærerne hadde.

I og med at søk i databaser ikke ga de mest relevante resultatene ble det utført søk på utdanningsforbundet.no. Dette er veldig relevant i og med at utdanning har sin forankring gjennom politiske bestemmelser og større instanser i samfunnet. Med søkeordet "fracfall i videregående" på forbundets sider dukket det opp generell informasjon om frafall samt henvisninger til andre rapporter om frafall. Den mest relevante for denne oppgaven var rapporten til Hernes (2010) som inneholdt tiltak for å redusere frafall samt generell informasjon om frafall og er en FAFO-rapport. Andre kilder i Hernes(2010) har også blitt søkt opp på bakgrunn av relevans for denne oppgaven:

Finnmark har den laveste gjennomstrømningen og det er for øvrig forskjell mellom fylkene. De som skifter utdanningsprogram fullfører i mindre grad og det er generelt flere gutter enn jenter som slutter.

Andre empiriske hovedtrekk på forskning rundt frafall har identifisert at de faglige forutsetningene elevene har hatt igjennom årene i obligatorisk utdanning har mye å si for frafallsandelen (Byrhagen, Falck, & Strøm, 2006). Har elever gode grunnskolekarakterer sammen med at foreldrene har høyere utdanning viser til mindre frafall hos denne sosiale gruppen (Byrhagen et al., 2006). Denne forskningen tydeliggjør, og bidrar til å utdype at skolen muligens kan forsterke de sosiale ulikhetene og at flere studier påpeker at elevene som sliter og trenger hjelp i forbindelse med frafall ikke har kjennskap til Oppfølgingstjenesten

som er ansvarlig for elver som faller ut av videregående opplæring (Skogseid, Skogseid, & Kovac, 2013; Sørensen & Skjeggestad, 2014).

Eifred Markussen er seniorforsker ved Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. Frafall og utdanning er Markussens interessefelt og han har produsert mye stoff på det feltet. Av den grunn har NIFU vært veldig sentralt i forhold til tidligere forskning på frafall (Markussen, Frøseth, Lødding, & Sandberg, 2008). Rapporten tar for seg et helt kull 10. Klassinger som har blitt fulgt fra 2002 til 2007. I og med at rapporten er veldig omfattende presenterer jeg sentrale funn som har betydning for denne oppgaven: Det påpekes igjen det bivariate forholdet mellom foreldres utdanning og elevers kompetansemål. Desto høyere utdanning dess høyere kompetansemål. Majoritetsungdom fullfører i høyere grad enn minoritetsungdom. De som bodde sammen med mor og far hadde bedre kompetanseoppnåelse enn de som ikke gjorde det. Det viser seg også at frafall var størst mellom trinnene på videregående skole. Rapporten sier også noe om å senke kravene for elever som synes enkelte fag er vanskelig. Senkes kravene mener Markussen et al., (2008) at elever som sliter faglig kan oppnå mestring når de i alle år har opplevd motgang. Økes motivasjon kan risiko for frafall mest sannsynlig senkes. Rapporten er kvantitativ, men inneholder fremdeles nyttig diskusjon og funn.

Frafallsproblematikken som nevnt er ikke et særnorsk problem og eksisterer så å si over alt. I USA er frafall også et problem. Frafall i USA er definert som antall elever i gruppen 16-24 år som ikke har oppnådd et high school diploma, eller General Educational Development sertifikat. Statistikken viser til at frafallstallene lå på 12% i 1990 og falt ned til 7% målt i 2012 (Mahoney, 2014).

Sammenlikning av frafallsproblematikken mellom forskjellige land kan være vrient. Dette er fordi land har ulike definisjoner på frafall. På Island blir for eksempel andelen av en fødselskohort som ikke har fullført utdanning eller bestått videregående innen de er 24 år, regnet som frafallselever. I Danmark har elever 25 år på seg etter endt grunnskole for å fullføre videregående før de blir regnet med i frafallsstatistikken (Markussen, 2011). Følgelig kan det være vanskelig å sammenlikne frafall mellom landene, men frafall er ikke et problem bare i Norge slik boken *Education at a glance*, (2013) viser (OECD, 2013). Sammenlikningen mellom 40 land viser til at fullføringsgraden av videregående skole varierer. Island ligger lavest i gruppen "fullført videregående" i aldersgruppen 25-64, Sverige

kommer godt ut, mens Tsjekkia og Slovakia ligger på topp (OECD, 2013). Sett under ett kan det trekkes en slutning om at majoriteten fullfører videregående skole med en fullføringsgrad på 60-80%, selvfølgelig er kriteriene for å bestå ulike (Markussen, 2011).

I Nederland gir utdanningssystemet elever i ung alder et personlig utdanningsnummer hvor flere verdier registreres og at det i programmer lett kan gjenkjenne frafallselever eller elever som trenger ekstra hjelp. Dette blir da tatt hensyn til hele veien gjennom utdanningsløpet. Det blir også brukt et digitalt verktøy for å måle frafall som gir jevnlig rapporter og genererer tall på elever som er mye borte. Dette gir muligheten til å raskt handle om elever er i en faresone (Ministry of Education Culture and Science, 2014).

Finland får mye skryt for sitt utdanningssystem. Ungdomsskoleelevene ligger på verdenstoppen i akademisk tester og resultatene er konsistente uavhengig av skole. Uansett familiebakgrunn, evner, sosioøkonomisk status, virker det som at alle elever i skolen får et godt utbytte av utdanningen (OECD, 2010).

4.1 Oppsummering

Viktigheten for å forhindre frafall har blitt presentert i del en, og del tre inneholder forskning på området om frafall. Denne problematikken må bekjempes av veldig mange forskjellige grunner. Alle mennesker er forskjellige, har forskjellige ambisjoner og evner. Biologisk sett kan ikke man ikke forhindre naturens gang. Sosialt sett kan man heller ikke forhindre at enkelte vokser opp med en tung oppvekst. Slike urettferdigheter er det ikke alltid lett å hanske med. Alle barn fra 6-15 har en rett og plikt til å gå på grunnskolen. Etter fullført grunnskole har alle rett til å gå tre år på videregående. I dette skolesystemet er det ikke alle som klarer å fullføre. De som ikke klarer å fullføre er dårligere stilt til livet enn resten. Det er en nødvendighet å hjelpe de vanskeligstilte på alle disse områdene. For å vite hvordan best hjelpe disse elevene trengs det mer forskning. Denne studien er rettet mot å øke forståelsen rundt hva vanskeligstilte elever går gjennom med deres egne ord i forløpet til frafallet. Slik at utforming av hjelp og tiltak kan bruke informantenes egne ord til å hjelpe andre elever. Alle har rett til en godt liv, uten utdanning i dette samfunnet kommer man ingen vei og kan ende opp med et liv preget av stigmatisering. Derfor er denne studien viktig og lite forskning legger frem elevens egne ord som sliter i frafallsproblematikken. Denne studien er rettet mot å hjelpe disse og tydeliggjøre deres stemme.

5. Teoretisk perspektiv og tilnærming

Det teoretiske perspektivet som ligger til grunn for denne problemstillingen er en kvalitativ tilnærming. Problemstillingen tar for seg opplevelser og erfaringer elever har hatt i tiden før frafall og kan ikke kvantifiseres. Det kvalitative perspektivet legger en bakgrunnsramme for det som forskes på og utgjør et verktøy til å tolke det sosiale fenomenet (Bryman, 2012). I denne oppgaven vil fokuset ligge på elevens hverdag i tiden før frafall og historier knyttet til dette. Derfor er den sosialøkologiske modellen til Dahlgren og Whitehead (2009) satt i fokus fordi den viser elementer rundt individet, har et folkehelseperspektiv og et helseutjevningperspektiv. Teorien til Albert Bandura blir også satt i fokus; den sosial-kognitive teorien. Denne teorien påpeker relasjoner mellom tre aspekter og hvordan disse påvirker hverandre i forhold til læring, atferdsutforming og kunnskap. Denne teorien kan ved analyseprosessen muligens si noe om hvordan elevene har utviklet seg slik de har gjort som også kanskje kan si noe om hva som kan gjøres annerledes for å forhindre at elever faller ut på grunn av en negativ utvikling gjennom opplæringsårene om det er tilfelle. Teorien til Bandura tar for seg både kognitive-, sosiale-, og biologiske faktorer.

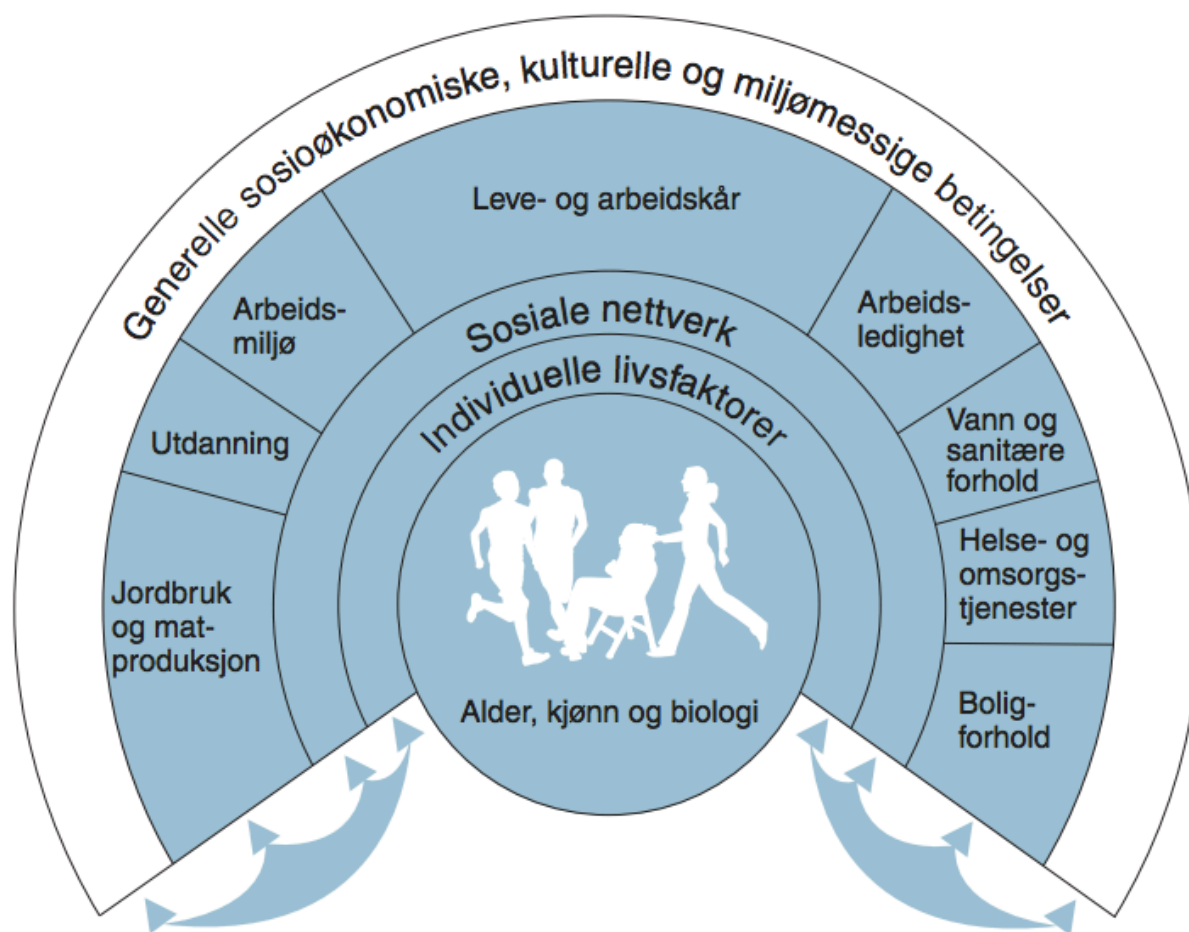
Ottawa charter for health promotion er den første internasjonale konferansen om helsefremming og skjedde i Ottawa i 1986 (World Health Organization, 1986). Det fremheves her at helsefremmende arbeid skjer på flere arenaer. Dette vil si at politikk, samfunnet, og lokalmiljøet har en sammenheng med arbeid for helse. Charteret fokuserer på fem stolper: Bygge en sunn helsepolitikk, skape et støttende miljø som er helsefremmende, utvikle personlige nærliggende helseprioriteringer, utvikle personlige pro-helse ferdigheter og tilpassing av helsetjenesten. Fokuset endret seg fra å ikke utelukkende relatere seg til helsevesenet, men å flytte kunnskap og læring om helse dit hvor folk mest trenger det, som er ute i samfunnet og andre arenaer hvor mennesker tilbringer mye tid (Earle, 2007).

Helsefremming er i følge WHO (1986) prosessen som gir mennesker økt kontroll og evne til å bedre deres helse. Helse er et positivt konsept og det legges vekt på ressurser mennesker har, om de er personlige eller sosiale, eller rett og slett fysiske evner (World Health Organization, 1986). Med dette i bakgrunn bør det være et alternativ for ungdom å kunne klare seg videre i livet selv uten utdanning. Det må være noen politiske trekk som fjerner stigmatiseringen ved å ikke fullføre utdanning. Slik det er strukturert i dag vil en elev som ikke fullfører utdanning bli satt i en vanskelig posisjon i store deler av sitt liv slik lagt frem i kapittel 3 og 4.

Spørsmålet er om samfunnet ser på elever som sliter i videregående skole som en ressurs eller en byrde.

5.1 Sosial økologisk modell

I og med at opplevelsene og erfaringene studien er ute etter er i tiden før frafall er intervjuguiden inspirert av denne modellen for å få med alle elementer rundt individet slik modellen viser i figur 2.



Figur 2 Sosialøkologisk modell Dahlgren & Whitehead (2009)

Argumentasjon for denne modellen om sosiale ulikheter, konsekvenser for elevene som faller ut og folkehelseutfordringer foreligger i kapittel 3 og behandles ikke i dette kapitlet.

Etter at helsearbeid begynte å fokusere på noe annet enn den biomedisinske modellen, ble folkehelsearbeid og påvirkningsfaktor satt i fokus slik Ottawa charteret legger det frem.

Fokuset skiftet seg mer til samfunn, miljø og politikk (Se figur 2). Frafall er et samfunnsproblem og kan ha nytte av å bruke en samfunnstilnærming til problematikken.

Dahlgren og Whitehead (2009) har lenge jobbet med sosiale ulikheter og lagt frem tiltak og strategier for å jobbe i mot dette. Fokuset til Dahlgren og Whitehead (2009) ligger på det å utjevne de sosiale helseforskjellene som er en stor del av dagens folkehelsepolitikk i Norge og WHO generelt. Modellen er en sosialøkologisk teori til helse og består av flere lag rundt et sentrert individ (se figur 2). Modellen er i grove trekk selvforklarende og viser til påvirkningsfaktorer og relasjoner til samfunnets deler, alt fra personlige egenskaper slik som biologi på et mikronivå og til samfunnsrelaterte og politiske bestemmelser på et makronivå (Dahlgren & Whitehead, 2009). Det innerste laget er der hvor individet tar egne valg og bestemmer over seg selv slik som aktivitetsvaner og det ytterste laget er de generelle sosioøkonomiske, kulturelle og miljømessige betingelsene som påvirker folkehelsen (Dahlgren & Whitehead, 2009).

Dahlgren & Whitehead (2009) påpeker at reduksjon i inntekt eller utdanning mellom sosioøkonomiske grupper kan gi et utbytte i et helseutjevningsspektiv og dermed reduserer at utsatte grupper lever dårligere og har dårligere arbeidsvilkår (Dahlgren & Whitehead, 2009).

Støtte i forskjellige former slik som økonomisk og veiledning, er et av tiltakene som blir foreslått av Dahlgren og Whitehead (2009) til å fremme rettferdighet via utdanningssystemet. Viktigheten til støtte og oppfølging blir også presisert i forbindelse med frafall, hvor oppgitte, skoletrøtte, og rådville elever trenger hjelp (Dahlgren & Whitehead, 2009; Hernes, 2010; Markussen, 2011; Sørensen & Skjeggstad, 2014). Denne modellen viser til kompleksiteten på flere arenaer og langt ifra noe svart hvitt. Denne modellen inspirerer til en kompleks forståelse i et helseutjevningsspektiv når det kommer til utdanning og folkehelse er et sentralt element. Modellen inkluderer alt i fra menneskelig biologi til politiske bestemmelser og dette er viktig for å kunne bedre gjennomstrømningen i videregående skole.

Helsefremmende arbeid skjer i flere instanser. Derfor er det viktig at helsedeterminanter slik som blant annet utdanning benytter skole som en helsefremmende arena slik det faktisk er i Norge. Som tidligere nevnt er det en plikt og rett at alle barn skal fullføre grunnskolen. Dette gjør at alle politiske bestemmelser for barn og ungdom når alle, og mer innsats i tidlig alder gir veldig mange fordeler senere i livet (Dahlgren & Whitehead, 2009).

5.2 Skolen som helsefremmende arena

Det er obligatorisk for barn å gå en grunnskole i 10 år. Derfor er skolen til et veldig attraktivt mål for en helsefremmende politikk i et folkehelseperspektiv. Utdanning er en helsedeterminant som har mye å si for hvordan helse utvikler seg videre i livet (World Health Organization, 1986). Slik som Ottawa charteret påpeker er utdanning en fundamental ressurs for helse (Se kapittel 3 og 4) (World Health Organization, 1986). Det er i Ottawa charteret også en oppfatning om at skolen er et virkemiddel og en arena for en effektiv helsefremmende arbeid (World Health Organization, 1986). I 1990 samarbeidet WHO, EU, Europarådet og lanserte det Europeiske Nettverket for Helsefremmende Skoler (ENHPS) som er basert på prinsippene i Ottawa charteret (World Health Organization, 1986).

Helsefremmende skoler har som mål å øke helsen og velvære i skolen, skape gode læringsomgivelser og stimulere til en sunn livsstil (Viig, 2010). I opplæringsloven § 9a-1 står det at: *”Alle elever i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring”*(Opplæringslova, 1998). I ordet ”helsefremmende arbeid” ligger det latent at det tar sikte på å forhindre at problematferd oppstår (Nordahl, Gravrok, Knudsmoen, Larsen, & Rørnes, 2006). Det vil si at problemer blir håndtert før de blir et problem, og ikke etter. Helsefremmende arbeid underbygges også i læreplanverket for Kunnskapsløftet (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2013; Nordahl et al., 2006). I konteksten til frafall vil det være helsefremmende arbeid å forhindre at frafall oppstår i det hele tatt. Hva en helsefremmende skole består av har flere definisjoner. Den generelle innforståtte forståelsen er at en helsefremmende skole skal bidra til å utvikle elever og øke deres forståelse rundt helse, samt bruke tilgjengelige ressurser for å øke mer oppmerksomhet rundt helse (Lee, Tsang, Lee, & To, 2003). Lee et al., (2003) legger også vekt på at lærerens kunnskap om å drive helsefremmende arbeid innebærer at læreren forstår konsepter rundt helse og vet hvordan dette skal læres bort. Det hjelper ikke bare med økt pensum om helse men en helhetlig tilrettelegging igjennom pensum, aktiv deltakelse med nærmiljøet og lærerens kunnskap om å implementere politikken (Lee et al., 2003). Noen punkter som Lee et al., (2003) definerer som en helsefremmende skole er: evnen til å lære bort grunnleggende helsekonsepter, øke selvtillit, mestre stress og emosjonelle responser, kosthold og helse, rådgiving for psykologiske og sosiale problemer (Lee et al., 2003). WHO (1998) har definert helsefremmende skoler som blant annet: de som jobber for å øke helsen til skolens personell, familier, mennesker i nærmiljøet og elever. De som jobber for å tilby et sunt miljø, helserelatert utdanning, skolehelsetjeneste med prosjekter om helsefremming og

mat, samt rådgiving for sosial støtte og mental helse promotering (World Health Organization, 1998). Ottawa charteret har lagt føringen for et veldig stort område i folkehelse og helsefremming er en sentral del i det politiske bildet charteret foreslår.

Etter mange år på skolen vil omgivelser og miljø forme elevene, se neste punkt (Bandura, 2011). Det er både positiv og negativt avhengig av hvilken retning elevene beveger seg i. Etter hvert dannes det relasjoner til lærere, rådgivere og andre mennesker i forbindelse med skolen. Alt dette påvirker elevenes læring, utvikling og identitetsutforming (Bandura, 2011). For eksempel lærer elevene med gym-faget hvordan det er å holde seg aktiv og forskjellen på sunn og usunn mat. Selv om skolen ikke direkte er merket som en helsefremmende arena vil dette også skje subtilt i bakgrunn hele veien på grunn av antall år med utdanning, læring og økt kunnskapsnivå.

Norske barn er de friskeste i verden (Folkehelseintituttet, 2010). Samtidig er psykisk helse et stort problem i Norge blant barn og unge (Folkehelseintituttet, 2014). Slike vanskeligheter virker ofte sammen. Psykososiale og biologiske faktorer utgjør risiko i forhold til mobbing, sosial isolasjon, vanskeligheter på skolen, mishandling, rusmisbruk og overgrep samt genetisk sårbarhet (Folkehelseintituttet, 2014). Genetisk sårbarhet er tilbøyelighet for å arve psykiske problemer fra foreldre. Slike problemer er komplekse og et tverrfaglig samarbeid er nødvendig. Læring og modellering er også en del av skolens arbeid.

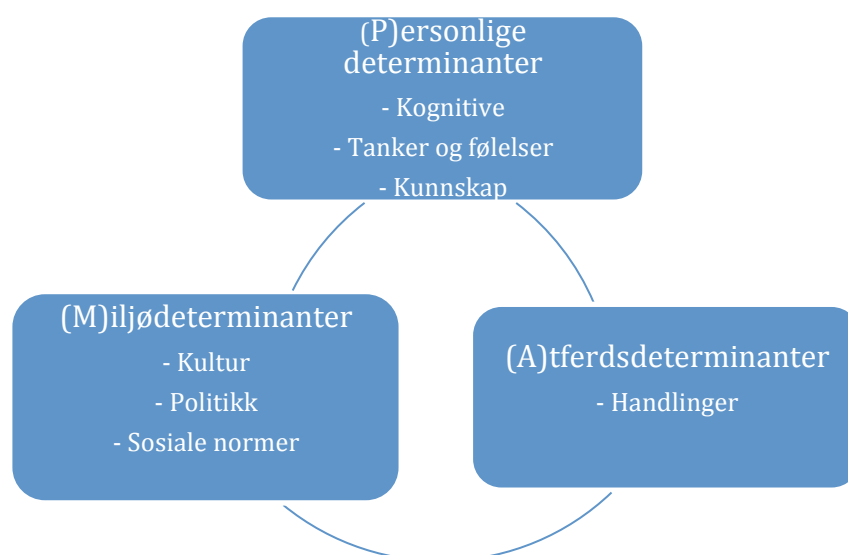
5.3 Sosial kognitiv teori

Albert Bandura (1925-) er en psykolog som har viet sitt liv til omfattende temaer slik som sosiale teorier om læring, modellering, identitet, teorier om oppdragelsesstiler, teorier om motivasjon og mer. Bandura har også vært med på å etablere den sosiale kognitive teorien som i denne sammenhengen kan brukes til å forstå hvordan og hva som har påvirket eleven til å bli ført inn i den utviklingen som endte i frafall. Slik forskningen i kapittel 3 påpeker. Denne teorien vil i denne oppgaven brukes til å speile den menneskelige utviklingen i folkehelseperspektivet, og erkjenne de personlige faktorene og de personlige relasjonene informantene har.

Ingenting kan skje uten at psykologiske prosesser først skjer i hjernen og så viser seg i atferd, tanker, holdninger, motivasjon osv. Denne teorien er med i denne studien for sin evne til å

forstå mer enn bare den objektive informanten i studien. Denne teorien kan brukes til å belyse mekanismer som ligger bak elevens atferd og væremåte i forhold til læring og utvikling av den personen eleven er i dag. Hvis det er mulig å avdekke hvilke psykologiske mekanismer som kan bidra til at frafallselever gjør det bedre, kan vise seg å bli et stort verktøy for utvikling av folkehelsen i forhold til utjevning av sosiale ulikheter gjennom at elever fullfører sin utdanning.

Sosial kognitiv teori (SKT) bygger på en årsaksmodell. Menneskelig atferd har ofte blitt omtalt som ensidig deterministisk, som innebærer at atferd enten er styrt av miljøfaktorer eller personlige disposisjoner (Bandura, 2011). SKT bygger på en årsaksmodell som er triadisk gjensidig deterministisk (se figur 3). Det betyr at disse tre prosessene påvirker hverandre, av forskjellig styrke, samtidig eller alene og påvirker utviklingen av menneskelige atferd gjennom et livsløp (Bandura, 2011).



Figur 3 Årsaksmodellen SKT bygger på

5.3.1 Miljø- og personlige determinanter

SKT er opptatt av gjensidig årsakssammenheng av det interaktive forholdet mellom miljødeterminanter og personlige determinanter. Personlige faktorer slik som tanker, følelser, forventninger er utviklet og modifisert av ytre sosiale påvirkninger ved at sosiale

miljøpåvirkninger trigger visse personlige reaksjoner. Visse reaksjoner i de sosiale omgivelsene kan variere avhengig av fysiske egenskaper slik som alder, kjønn og rase. Eksempel på det kan være forskjellen i reaksjon mot snille og rolige barn versus aggressive og slemme barn hos en voksen (Bandura, 2011). I det ligger at slemme barn ofte får en negativ oppmerksomhet og motsatt med snille barn. Teorien argumenterer for at denne responsen kan være med på å forme barnet ved å hele tiden få negativ oppmerksomhet. I skolesetting kan dette sammenlignes med en elev som bråker mye fordi han forstår lite av undervisningen, dette resulterer i mye tilsnakk og ofte blir sendt til rektor. Dette kan være med på å forme hans neste møte med undervisning som han ikke skjønner, og på bakgrunn av det som skjedde sist i lik setting vil den nye responsen muligens være basert på den gamle. Dette vil da gi et negativt løp i fremtiden.

5.3.2 Atferds-, og miljødeterminanter.

Den gjensidig årsakssammenhengen mellom atferdsdeterminantene og miljødeterminantene er en transaksjon som forekommer når atferd påvirker miljøet og denne påvirkningen i sin tur blir endret av forholdene den skaper. Eksempel på dette er når en student eller en elev ikke møter opp til undervisning, unngår denne personen de miljøpåvirkningene foreleseren har. Lønn utbetales når en arbeidstaker utfører arbeid. Det potensielle miljøet som eksisterer blir gjennom årsakssammenheng det aktuelle miljøet for gitte individer avhengig av hvordan de interagerer med miljøet. Miljøet formes av skaperen og skaperen former miljøet (Bandura, 2011).

5.3.3 Personlige-, og atferdsdeterminanter

Den siste gjensidige årsaksrelasjonen mellom personlige determinanter og miljødeterminanter reflekterer interaksjonen mellom tanker, påvirkning og handling. Forventninger, mål og intensjoner skaper en sti til spesifikk atferd. Tanker, motivasjon og kunnskap påvirker hvordan mennesker oppfører seg. Holdningsdanning blir for eksempel skapt i møtet med en person, om møtet enten går bra eller dårlig kan gi grobunn for hvordan personer oppfattes. Etter at en holdning er etablert sier teorien at denne holdningen blir brukt til neste møtet og er motivert og dannet fra siste møtet. Motsatt gir atferd da grobunn til tanker og erfaringer. Hjernens fysiske struktur påvirker menneskelig atferd, på samme måte som atferd skaper forandringer i hjernes fysiske struktur (Bandura, 2011; Greenough, Black, & Wallace, 1987). Et eksempel på dette er i forhold til læring, jo oftere stoff repeteres, jo sterkere blir hjernen aktivert og dette skaper forandring i hjernen (Casey, Giedd, & Thomas,

2000). Samt at en mer positiv erfaring med læring kan gi en positiv betinget atferd i forhold til læring (Reynolds, Hyland, & Wickens, 2001). Uten å gå for dypt i biologien vil hjernes mekanismer erfare og belønne det eleven ser på som ”godt”, ”vondt”, ”dårlig” og deretter skape forandringer i hjernen. Har en elev opplevd mye negativt i skolen, og ikke har de samme læringsmodifiseringene i hjernen på grunn av dette, vil han eller hun automatisk være utsatt. Barn har større plastisitet i hjernen enn den eldre har (Moreno et al., 2009). Så uten en skikkelig god læring i barneskolen vil elever ha varig problemer med å tilegne seg lik kunnskap i eldre alder.

6. Metode

Hensikten med studien er å forstå hvilke opplevelser og erfaringer elever som har falt ut av videregående skole har vært igjennom. I denne sammenheng vil det være naturlig å benytte en kvalitativ tilnærming. Fordi studien ønsker å avdekke erfaringer informantene i studien har gjort seg i tiden før de falt ut. Denne type informasjonen deles ved bruk av ord og ikke tall slik kvantitativ forskning gjør. Dette kapittelet gir oppgavens metodiske, vitenskapelig, etiske forankring.

6.1 Vitenskapsteoretisk forankring

Kvalitativ metode skiller seg fra kvantitativ metode ved å ikke bruke tall som datagrunnlag, men vektlegge komplekse nyanserte prosesser som skaper og opprettholder mening i form av ord (Liamputtong & Ezzy, 2005). En kvalitativ forskningsstrategi er hensiktsmessig i denne studien da individer i den sosiale konteksten om frafallsproblematikken skal belyse et fenomen ut i fra deres eget perspektiv slik de har erfart og opplevd det.

Det er informantenes ord, beskrivelser, opplevelser, motiver, holdninger og erfaringer som står i sentrum og betydningen dette har for dem gjennom deres deltakelse i den sosiale verden (Bryman, 2012).

Fenomenologi er et filosofisk begrep som er opptatt av å forstå hvordan individer forstår, lager mening av omverdenen og hvordan den oppleves av aktørene i den sosiale konteksten (Bryman, 2012; Lavery, 2008; Liamputtong & Ezzy, 2005). Fenomenologer undersøker den sosiale oppbyggingen av verden og vektlegger at menneskers handlinger blir forstått subjektivt ut i fra tilværelsen og posisjonen i deres hverdagsliv (Liamputtong & Ezzy, 2005). Elever som har falt ut av den videregående opplæringen, har i denne sammenheng bevisst og ubevisst kunnskap om frafallsfenomenet og selv er en aktør i den sosiale konteksten. Den fenomenologiske tilnærmingen vil si at informanter i frafallskonteksten gjennom førstepersonsperspektiv belyser hva de har opplevd og erfart. Dette ble gjort ved å spørre informantene om de kunne fortelle om sine personlige erfaringer i tiden før frafall i et intervju, se punkt 5.2 og 5.3.

Videre legger hermeneutisk tradisjon vekt på forståelse, tolkninger til samfunnet og mennesker i det (Schmidt, 2006). Det gjøres ved å spesifisere den type mening som søkes igjennom spørsmål i intervjuguiden som blir benyttet i denne undersøkelsen (Kvale, 1997).

Videre ble intervjuene transkribert og disse tekstene ble tolket ut i fra egen forforståelse. Slik Lindseth og Nordberg (2004) formulerer det er det nødvendig å ha en tekst som lar seg undersøke hva opplevelse av frafall innebærer og er strukturert i form av historier/narrativer, for å kunne avsløre og avgjøre hvilken betydning opplevelse av frafall har (Lindseth & Norberg, 2004). Tolkbart materiale forelå etter transkriberingsprosessen, (se punkt 6.7). Et sentralt begrep innen hermeneutikken er den hermeneutiske sirkel. Bakgrunnen for den hermeneutiske sirkelen betegner det forholdet eller relasjonen mellom delene og helheten som skal fortolkes. Fortolkningen er dynamisk og går mellom det som skal fortolkes, i konteksten av det som skal fortolkes, med forskerens egen forforståelse (Gilje & Grimen, 2013). Etter et intervju vet forskeren muligens noe han eller hun ikke visste før, og til neste intervju er forforståelse utvidet. Hele prosessen går frem og tilbake mellom helhetlig slik som frafall og delene som da er de opplevde erfaringene informantene deler som igjen bygger opp under helhet om frafallsproblematikken. Intervjuguiden (vedlegg 4), har fokusert spørsmålene rundt den mening som i følge problemstillingen skal handle om opplevelser og erfaringer i tiden før frafall. Slik at informanter som kommer fra konteksten av å ha falt ut av videregående skole, sammen med forskerens forforståelse av fenomenet, skaper en dynamisk forståelse av fenomenet som gir en bakgrunn for at ny kunnskap og forståelse kan etableres. Derfor vil det være hensiktsmessig å bruke en fenomenologisk hermeneutisk tilnærming.

6.1.1 Forforståelse

En hermeneutisk grunntanke er at ”forskeren” aldri møter verden forutsetningsløst (Kvale, 1997). Forskeren forstår alltid noe på grunnlag av visse forutsetninger (Kvale, 1997). En studie kan ikke gjennomføres uten forforståelse fordi tanken om en studie kommer av en forståelse en forsker har (Thagaard, 2013). Forforståelsen påvirker studien, men ikke la den styre på grunn av fordommer mot tema. Min forforståelse til frafall er det jeg har lest om frafall i diverse rapporter, og på internett. Jeg har ikke direkte erfaring med frafall, men kan kjenne igjen noen elementer som kan forårsake frafall. Dette bidrar til at min forskning ikke er altfor preget av mine forkunnskaper om temaet, men heller kunnskap jeg tilegner meg underveis og i samtale med andre instanser og fagpersoner. Jeg hadde ingen grunnlag for å dømme informanter jeg var i kontakt med fordi det å snakke med elever som hadde falt ut av videregående var helt nytt for meg. På bakgrunn av at jeg ikke har slik kunnskap om området var det enkelt å opprettholde et nøytralt syn på problematikken under intervjuene. Jeg styrte heller ikke informantene inn på ting jeg hadde fordommer mot, og puttet heller ikke ord i

mann på informanten. For å opprettholde en nøytral tone settes egen forforståelse i parentes eller det som kalles for ”bracketing” og er utviklet av Edmund Husserl (Lavery, 2008) I og med at jeg ikke har en personlig erfaring med tema var det ingen som ble forhåndsdomt på noen måte og en nøytral holdning ble opprettholdt hele veien. Opprettholdelsen skjedde gjennom at fokuset hele tiden lå på hva informanten delte, i tillegg til veiledningen som lå i intervjuguiden, se vedlegg 4.

Forkunnskaper som kan påvirke prosessen og forståelse av informantenes utsagn er min utdanning i psykologi. Bacheloren i psykologi har gitt meg en bred innføring i psykologiens basaldisipliner. Dette innebærer økt kunnskap om samspillet mellom menneskets tenkning, intensjoner og atferd, følelser, sosiale systemer som finnes i våre økologiske omgivelser og mer. Slik jeg ser det vil dette være en positiv egenskap på bakgrunn av økt hermeneutisk og holistisk forståelse av informantene. Denne kunnskapen eller egenskapen til å se bakgrunnen i elevens liv påvirker ikke retningen forskningen og intervjuene har, men snarere øker forståelsen av betydningen av det informantene har vært igjennom. Frafall oppleves som komplekst for informantene og denne kompleksiteten evner jeg å oppfatte på bakgrunn av min utdanning innenfor psykologi.

6.2 Kvalitativt intervju

Samfunnsvitenskapen har i lang tid bygget på naturvitenskapens prinsipper, selv om samtaleformen alltid har vært et formidlende medium til kunnskap (Kvale, 1997). Det er gjennom samtaler og interaksjon at mennesker har lært hverandre, og lært av hverandre. Uten mulighet for samtale, kommunikasjon, lesing, forståelse, tolkning er det begrenset hvor mye informasjon som kan bli overført og utvikles. I dag blir samtaler og fortellinger ansett som vitenskapelig kunnskap gjennom etablerte kvalitative metoder (Kvale, 1997). Kvalitativ metode gir en annen virkelighet og et annet bilde enn det kvantitative metoder i lang tid har vist i forskning. Det blir i kvantitative studier (se kapittel 1 og 3) påpekt at 30% av alle elever i videregående skole faller ut av opplæringen. Det er samfunnets perspektiv på de som ikke fullfører. Hva det vil si for en elev å være en del av den statistikken har en helt annen betydning og gir i tillegg mening på et personlig og subjektivt plan. Det er disse erfaringene denne studien fokuserer på.

Denne studien brukte semistrukturert kvalitativt intervju. Kvale (1997) definerer det som ”intervju om har mål å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden, med henblikk på

fortolkning av de beskrevne fenomenene” (Kvale, 1997, p. 21). Samtale som forskningsmetode går lenger enn en vanlig samtale fordi målet er å innhente erfaringer, opplevelser og kunnskap i forbindelse med frafall i denne sammenheng.

Bruk av strukturerte spørsmål uten rom for tilleggsspørsmål vil være en begrensning for kompleksiteten i fenomenet og kan være på lik linje med et spørreskjema. Med et semistrukturert intervju slipper forskeren å være bundet til faste temaer, selv om temaene er forhåndsdefinert i intervjuguiden. En forsker kan også grave dypere i det informanten forteller. Det dukket opp uventede temaer i intervjusituasjonen og valget av semistrukturert intervju ga rom for å følge dette med ytterligere spørsmål rundt det uventede. Dette gir en dypere forståelse av erfaringer som studien er ute etter, og støtter oppunder det å bruke et semistrukturert intervju for denne problemstillingen.

6.3 Utvikling av intervjuguide

Et startpunkt for et godt intervju ligger i forarbeidet og forberedelsen i forkant av intervjuet (Kvale, 1997). En av forberedelsene her vil være å ha kunnskap om konteksten intervjupersonen er en del av. På bakgrunn av dette kan spørsmål utformes. Spørsmålene var åpne og lagt frem på en måte slik at informanten kan dele mest mulig erfaringer de har gjort. Intervjuguiden foreslo essensielle elementer i informantens livsverden som belyste problemstillingen, slik at forskeren da kan transkribere og sette dette i lys av teori og artikler i etterkant. Elementer som ble foreslått i intervjuguiden (se vedlegg 4) var elementer rundt elevene som viste seg å ha en betydning for gjennomføringen presentert i kapittel 3 og 4. Det var elementer i forhold til skole, familie, lærere osv. Berg (2007) sier at det første skrittet til å utvikle en intervjuguide er å bestemme målet for intervjuet, deretter å plukke ut overordnede temaer og utvikle åpne spørsmål som får mest mulig ut av informantene (Berg, 2007). Et semistrukturert intervju gir muligheten til å stille tilleggsspørsmål som viste seg å være nyttig da de unge informantene enkelte ganger svarte veldig kort. Oppfølgingsspørsmål gjorde det enklere å forstå meningen informantene uttrykte. Det finnes også flere typer oppfølgingsspørsmål som kan få informanten til å utype noe: ”Kan du si noe om...”, ”Hva mente du med...”. Enkelte ganger ba jeg ikke om en utdypelse av hva informanten fortalte. I og med at informantene er en sårbar gruppe valgte jeg av etiske årsaker ikke presse ut detaljert informasjon om noe de opplevde som tungt. Andre ting kan være å utdype og spørre informanten om å fortelle om erfaringer og opplevelser knyttet til noe spesifikt som dukket opp. For å få informanten til å utdype svaret var en strategi å repetere det som ble sagt sist av

informanten: ”Mente du at...” og ofte ledet dette til en utdypelse av svaret, eller bare en kort ”ja”. Under de fleste intervjuene kom informasjon frem i form av episoder eller konkrete hendelser informanten husket godt. ”Probing” viste seg å være en fin måte for å holde flyt underveis i samtalen og fra intervjuerens side viste interesse i form av nikkning, ”ja” og ”hm/mhm”. Dette viser informanten at intervjueren synes at dette er aktuelt og det ga eleven en følelse av at jeg var interessert i det som ble sagt ved at de fortsatte å utdype det de snakket om (Thagaard, 2013). Intervjuguiden ble skrevet med et enkelt språk og tok hensyn til ordforråd og formidlingsegenskaper. Talemåten under intervjuene ble gjort på et veldig enkelt språk slik at informantene hele tiden forstod alt som ble sagt. Det viste seg også å være nyttig å drøfte intervjuguiden med flere fagpersoner i NAV og ledere i tiltaket som jobbet med frafallselevne. Enkelte spørsmål ble omskrevet og omformulert. Denne ”valideringsprosessen” av intervjuguiden sammen med folk som har dypere kunnskap om feltet ga en økt trygghet samt at min kunnskap og forståelse økte i disse samtalene.

Etter første intervju ble lydopptaket gjennomgått med meg alene for å høre om intervjuguiden var bra nok. Det viste seg at små endringer måtte til i forhold til spørsmålsrekkefølgen for å holde flyten i samtalen. Enkelte av spørsmålene ble også omformulert. Denne prosessen er et nyttig verktøy slik at man ikke går glipp av viktig opplysninger som informantene deler (Liamputtong & Ezzy, 2005).

6.4 Utvalg og utvalgskriterier

I kvalitative studier velger man informanter som kan bidra med kunnskap som kan ha en overføringsverdi og ha en positiv innvirkning i andre situasjoner og kontekster. Et strategisk utvalg er å velge ut elever som har egenskaper eller kvalifiserer seg i forhold til de teoretiske begrensningene oppgaven har og problemstillingen som er formulert (Thagaard, 2013).

Strategiske kriteriet for utvelgelse som informant i dette prosjektet er at deltakerne har falt ut av videregående opplæring og er med i et tiltak. Et tilgjengelighetsutvalg er å intervju de man har for hånd som er tilgjengelige og vil stille opp (Thagaard, 2013). Derfor er det hensiktsmessig å velge ut deltakerne strategisk med tilgjengelighetsutvalg for å kunne fortsette med oppgaven og intervjuene innen fristene som er oppsatt. Dette kan være både positivt og negativt å utelukkende intervju deltakere som tar del i et tiltak. Forskeren får god

innsikt i de elevene som er med på et tiltak og har disse tilgjengelig for intervju, mens elever som har falt ut av skolen og ikke er med på et tiltak, ikke blir representert.

Utvalget ble tatt ut i fra et tiltak som jobber med elever som har falt ut av videregående opplæring. Tiltakets mål er å få eleven ut i jobb, ut i praksis eller tilbake til opplæringen.

Utvalget består av åtte deltakere som var en del av tiltaket. Av disse åtte var tre jenter og fem gutter. Alle var etniske nordmenn og hadde en alder fra 16 til 30 år.

Informantene i studien presentert i en tabell 1:

Jente	Gutt	Gutt	Gutt	Gutt	Gutt	Jente	Jente
17	16	18	16	19	18	17	30

Tabell 1 Oversikt over informantene

Utvelgelsen var en vanskelig prosess fordi veldig få ønsket å delta i studien. Av 19 mulige valgte kun 8 informanter å delta. Ingen andre enn etniske nordmenn valgte å delta, 1 mulig informant var minoritetsspråklig elev.

6.5 Førstegangskontakt og rekruttering

Proessen med rekruttering begynte hos NAV. Etter å ha vært i flere forskjellige møter med ulike personer i NAV-systemet og i samtale med oppfølgingstjenesten fant jeg ut at det fantes tiltak som var rettet mot frafallselever. Jeg fikk kontaktinformasjon til lederne i tiltakene og kontaktet disse per telefon. Jeg var i to møter med de to lederne for en innledende samtale. På grunn av sykdom på det ene tiltaket holdt jeg meg til det andre tiltaket. Etter møtet ble vi enig om at jeg skulle komme tilbake gjentatte ganger for å bli kjent med elevene. Jeg ble en del av ”klassen” slik at situasjonen skulle bli mindre ”skummel”. Det å etablere en delvis relasjon håpet jeg på ville bidra til at flere av elevene skulle bli med på et intervju og at de innså at det ikke er farlig eller skummelt. Etter å ha blitt litt kjent med elevene og lederne begynte intervjuene. Det som etter hvert ble en utfordring var at elevene ikke alltid møtte opp på tiltaket. Dette gjorde det vanskelig å forholde seg til tidene i prosjektbeskrivelsen. Det kunne gå flere dager før elever kom tilbake til tiltakene og intervjuene kunne begynne. En annen ting jeg erfarte i denne konteksten var at enkelte elever var veldig likegyldig til intervjuene uten å ha noen formening om det, mens andre elever spurte mye om diverse. Alle elevene ble

gitt god informasjon i flere runder om prosjektet og gjennomføringen av intervjuene. Lederne som var i daglig kontakt med elevene oppfordret også elevene til å delta i intervjuene. Dette skjedde når jeg ikke var til stede. I og med at elevene var veldig trygge på lederne gjorde det hele prosessen mye enklere i dette spesifikke tiltaket. Det var her jeg forstod at det å kontakte frafallselever som ikke hadde denne trygge relasjonen til noen i "systemet" kunne ha vist seg å være en stor utfordring i rekrutteringsprosessen. En etter en stilte opp for intervju og jeg intervjuet alle som valgte å stille opp, totalt endte det opp med 8 informanter.

6.6 Intervjusituasjonen og datainnsamling

Lokalene hvor intervjuet skjedde var del av en videregående skole. Inne i lokalet hadde de et grupperom, et kontor, og et oppholdsrom med kjøkken. Informantene ble intervjuet i grupperommet. Stedet var en trygg omgivelse for elevene og hvor elevene ellers oppholdt seg og var fortrolig med. Grupperommet var avskjermet for innsyn og lukket for maksimal personvern. I dagene før intervjuene begynte var jeg tilstede i tiltaket og presenterte meg selv og min oppgave. Jeg var med elevene i noen dager slik at de ble litt vant med tanken på å ha meg der. I tillegg til at dette kanskje ville øke deres trygghet til meg i og med at sensitive opplysninger skulle bli delt. Intervjuene varte i alt fra 10-50 minutter. Alt fra 0-3 elever stilte opp til intervju per gang jeg var tilstede. Alle deltakerne tilfredsstilte utvelgelseskriteriet (se punkt 6.4) På grupperommet satt jeg opp en datamaskin til opptak samt en lydopptaker. Etter at informanten kom inn på grupperommet gikk vi sammen igjennom samtykkeskjema med forklaring på hva de enkelte punktene betyr i praksis. Etter det ble dokumentet signert og jeg informerte om at opptaket nå var i gang. Videre fulgte jeg intervjuguiden, se punkt 5.3.

6.7 Data analyse

Slik Kvale (1997) skriver er det ingen korrekt transkripsjon men "hva er nyttig transkripsjon for min forskning?" (Kvale, 1997, s. 105). Hva som skiller en god transkribering fra en dårlige er vanskelig å diskutere, fordi det å gå fra lingvistisk tale og språklig artikkelasjon til ord og bokstaver er ingen direkte prosess og mye informasjon om bruk av kroppsspråk blir forapt (Kvale, Brinkmann, Anderssen, & Rygge, 2009). Intervjuene har blitt fortløpende transkribert så detaljert som mulig med pauser, tegn på nervøsitet, tromming med hender osv. Datamaterialet endte opp på over 80 sider.

Metoden for analysen er basert på Granheim og Lundman(2004). Granheim og Lundman(2004) argumenterer ikke for en egen analyseringsmetode, men gir en oversikt over hvilke konsepter som finnes og hvordan de brukes i kvalitativ forskning. Deretter gis deres ståsted som blir denne studiens analytiske forankring. Virkeligheten kan bli tolket i vidt forskjellige veier avhengig av subjektiv forståelse slik som forforståelse presentert over (Graneheim & Lundman, 2004).

Analyseprosessen slik Granheim og Lundman(2004) beskriver det, er første skrittet å bestemme seg for om fokuset ligger på det åpenbare innholdet eller det underliggende og latente innholdet. Her i studien vil hovedfokuset ligge på det åpenbare, men det latente vil ikke bli totalt oversett. Deretter er det å velge ut analyseenhet som er de transkriberte intervjuene. For å opprettholde kontakt med datamaterialet ble det lest igjennom flere ganger og båndopptakene ble brukt til å høre på intervjuene. Analyseringsprosessen startet etter å ha lest igjennom transkriberingen flere ganger, markere meningsenheter som ord, setninger, paragrafer som har verdi for problemstillingen. Etter å ha markert meningsenhetene måtte disse kondenseres. Systematisk tekstkondensering, meningsenhetene siles for ord men viktige ord av betydning beholdt, slik at kjernen ikke forsvant i den meningsbærende enheten. Noe som var verdt å merke seg var at informantene hadde et veldig enkelt språk og mindre ordforråd enn eldre mennesker. Dette begrenset nyansene på hva de fortalte. Ofte ble de nøyaktig samme ordene brukt flere ganger for å fortelle om ulike hendelser og deres erfaringer med dem. Enkelte ganger svarte de veldig godt og utfyllende. Andreganger svarte de veldig kort. Derfor var det av og til vanskelig å kondensere de meningsbærende enhetene fordi de alt var ”kondensert”. Det var viktig i denne situasjonen at meningen i intervjuene forble den samme gjennom kondenseringsprosessen og at forskerens forforståelse og dømming ble utelatt ved valg av de meningsbærende enhetene for ikke å få et skjevt resultat. Etter at meningsenhetene ble kondensert ble disse sortert under koder og fungerte som heuristikker for den kondenserte teksten. Koder kategoriseres i sub-kategorier under hovedkategori. Sub-kategorier kan fint brukes som den røde tråden gjennom analyseenheten, underlagt større mening og helhetlig tema (Graneheim & Lundman, 2004).

Eksempel på hvordan analysen har blitt utført basert på Graneheim og Lundman (2004):

Meningsenhet	Kondenserte-meningsenheter	Kode	Sub-kategori	Kategori
Det var mer det at læreren var hyggelig og tok...passet litt ekstra på meg...så søkte vi hjelp på vgs å...da fikk jeg hjelp...	Det var mer at lærere passet litt ekstra på meg.	Ekstrahjelp fra lærere	Erfaring av støtte	Støtte
Mjaaa...jeg trenger bare å si i fra at jeg har en dårlig dag og jeg vet ikke om jeg takler skolen også...får jeg lov til å være hjemme...dem...dem sier jo det at det ikke er lurt da fordi det ødelegger skolegangen. Og det er jo sant men...det er liksom...det blir for tøft da. Også er det ikke mye man kan få gjort med det heller.	Det å bli hjemme ødelegger skolegangen, men det er ikke så mye jeg får gjort med det heller.	Føler seg hjelpeløs	Fravær av støtte	Støtte

Tabell 2 Eksempel på utførelsen av innholdsanalysen til Graneheim og Lundman (2004)

6.8 Etske vurderinger

Forskningsetikk er ment for å hjelpe forskere med å reflektere over sine begrunnelser, holdninger, bli bevisst på verdier, normkonflikter og har sin basis i allmenmoral (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Helsinki-deklarasjonen har utviklet et sett med retningslinjer i forbindelser med menneskelig deltakelse i forskningen. Deklarasjonen presiserer i grove trekk at helsen til informantene blir nøye vektlagt, at deres rettigheter i blir godt ivaretatt i sin helhet, at anonymitet og konfidensialitet blir respektert og at forskeren reflekterer over etiske normer i forbindelse med forskning (World Medical Association, 2013).

I flere samtaler med lederne i tiltakene og NAV, har jeg lært og fått veiledning om hvordan det er å være i en situasjon der man er i kontakt med disse elevene som egentlig er i en sårbar omstendighet. Sammen gjennomgikk vi intervjuguiden og samtykkeskjema slik at alt skulle være forståelig for elevene og slik at det ble tatt hensyn til deres selvværd og respekt. Jeg ble også fortalt av lederne om spørsmål som kunne være tunge eller private å svare på, og at dette kanskje kunne utløse emosjoner. Lederne i tiltaket og jeg avtalte at elevene skulle på debrifing etter intervjuet i tilfelle det oppstod vanskeligheter eller tanker i forbindelse med intervjuet. Denne prosessen fremgikk uten problemer.

6.8.1 Konfidensialitet og anonymitet

Begrepet om konfidensialitet innebærer at kun den som er autorisert til å behandle dataen som foreligger i denne studien, behandler dataene (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Forskeren må også anonymisere innholdet slik at deltakere ikke blir et offer for offentlig oppmerksomhet (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Under transkriberingen ble alle navn, bostedsnavn, skolenavn, og andre unike opplysninger umiddelbart utelatt for å opprettholde informantenes anonymitet. I og med at dette er en veldig sårbar gruppe valgte jeg å anonymisere mest mulig. På grunn av gruppens størrelse valgte jeg å utelate opplysninger om forløp til vanskeligheter informantene hadde erfart, og utelot å presentere hendelser i en kronologisk rekkefølge som kunne ha bidratt til å gjenkjenne informanter. I samtykkeskjemaet står det at kun jeg har tilgang på materialet, men at min veileder ser på noe av det, først etter at jeg har anonymisert alt. Det transkriberte materialet ble oppbevart på min krypterte datamaskin. Informantene fikk nummer etter hvilket intervju det var, så tall 1-8 ble skrevet på de anonymiserte transkriberingene. Alt unntatt kjønn og alder ble anonymisert. Alle disse opplysningene ble presentert flere ganger slik at ingen uenigheter skulle oppstå, samt at jeg besvarte spørsmål informantene hadde før de ble enig om å delta.

6.8.2 Frivillig deltakelse

Deltakerne fikk mye informasjon om studiet, anonymitet, konfidensialitet og frivillig deltakelse flere ganger før de fikk samtykkeskjema. At deltakelse er frivillig innebærer at informanter frivillig og uten tvang eller press samtykker til å delta (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Det var ingen form for tvang eller press for å delta i studiet. Lederne i tiltaket oppfordret elevene til å delta basert på den viktige tematikken som reises i studien, men det var elevenes valg om de ville delta eller ikke. I og med at jeg var på besøk i

tiltaket flere forskjellige dager med informasjon om studiet, fikk elevene tenketid og spørsmål som dukket opp ble besvart av meg. Dette økte sikkerheten og forståelsen til elevene.

Det ble understreket at deltakelse var frivillig og at de kunne trekke seg når som helst uten å måtte oppgi en grunn. Det ble også opplyst om at ingenting var bindende og de ble forsikret om at all data lagres på en forsvarlig måte, kryptert, låst inn og at all data ville bli slettet når masteroppgaven var fullført våren 2015. Jeg repeterte flere ganger hva alle disse etiske vurderingene bestod av, slik at alle kunne spørre meg om hva alt dette faktisk betydde. Jeg gjentok heller denne informasjonen en gang for mye, enn en gang for lite. Dette ble også gjentatt rett før intervjuene skjedde.

6.8.3 Sårbarhet

Elever som har falt ut av videregående skole er en utsatt og sårbar gruppe. En elev ga uttrykk for dårlig samvittighet og press, for ikke klare å gjennomføre videregående opplæring til tross for å ha falt ut to ganger. En annen elev sa at ikke alle er ment for å ta utdanning, men at han ikke kommer seg noen vei uten. Flere uttrykker at de vil klare seg i samfunnet, bare de får en jobb slik at de kan se fremover i livet. Det er ingen tvil om at det å ha falt ut av videregående er en stor psykisk påkjenning. I denne sammenheng er det viktig for en forsker å trå varsomt. Det er veldig viktig at forskeren tar fullt ansvar for å unngå å skade deltakere. I og med at kvalitativ forskning er litt annerledes enn medisinsk forskning og at skadene ikke er fysiske, er slikt vanskelig å definere og måle (De nasjonale forskningsetiske komiteer, 2006). Under intervjuene var det en som ofte pustet dypt og tungt når han fortalte om vanskelige ting. Av etiske hensyn og respekt ovenfor informanten valgte jeg ikke alltid å be om en utdypelse av hva som ble sagt, selv om det kunne være verdifull informasjon. Jeg valgte å ikke spørre for mye om følelsesladde erfaringer, jeg snakket respektfullt og var forståelsesfull i situasjoner hvor emosjonelle-, eller andre vanskeligheter oppstod. Videre bruket jeg et mykt tonefall. Det var selvfølgelig informanter som uttrykte at alt dette ikke var så vanskelig også, men min væremåte forandret seg ikke av den grunn.

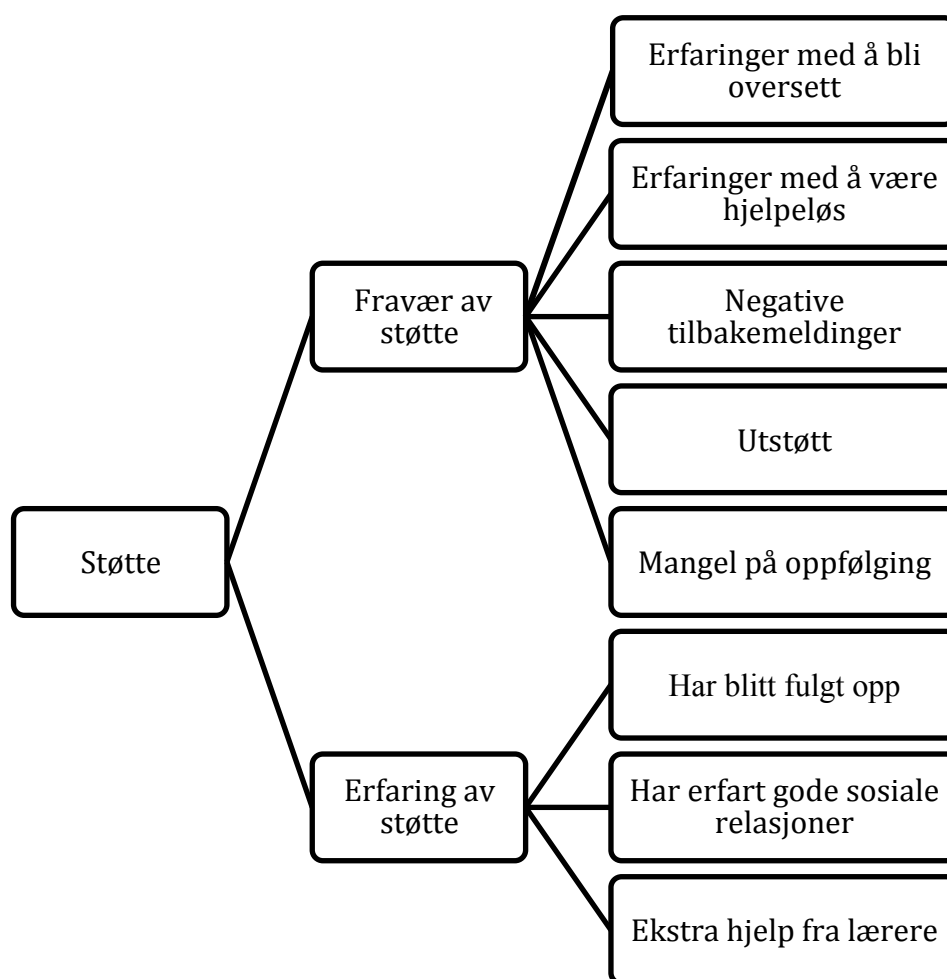
Det er ikke ofte elever i en sårbar situasjon får mulighet til å fortelle sin side av historien slik de har erfart og opplevd den. Det kan være en psykisk utfordring å måtte fortelle om sitt liv fra start til slutt, og det viste seg å være et veldig følsomt tema. Jeg var veldig opptatt av å gi riktig respons på vanskelige tema underveis, samt ikke fyre opp under det som ble sagt. En

nøytral tone til tema ble opprettholdt hele veien. Jeg nikket og ga passende svar på informantens fortellinger.

I og med at mange hadde vært gjennom en vanskelig fortid og i tillegg skulle gjenta dette til meg, snakket jeg med lederne som skulle ta en prat med informantene som var inne på intervju. Dette for å spørre om hvordan det gikk under intervjuet, og for å gi en positiv tilbakemelding fordi det er stort for en sårbar person å delta i et slikt intervju.

7. Resultat

Resultatet av analysen består av en hovedkategori ”støtte”, deretter av to sub-kategorier, ”fravær av støtte” og ”erfaring av støtte”. Erfaringen av støtte / fraværet av støtte, ble uttrykt forskjellig av informantene gjennom intervjuene. I og med at frafallsfenomenet er komplekst, viste kodene til flere nyanser ved de opplevde erfaringene av fravær av/erfaring av støtte. Disse nyansene av erfaringer viser at frafallsfenomenet er komplekst, og hva som må tas hensyn til for å hjelpe elever før de faller ut av den videregående opplæringen. Sub-kategoriene ”fravær av støtte” og ”erfaring av støtte” og består av 8 koder, se figur 4:



Figur 4 Hovedkategori, sub-kategori og koder

7.1 Fravær av støtte

Fravær av støtte ble delt inn i fem forskjellige koder. Sub-kategorien ”Fravær av støtte” inneholder de meningsbærende enhetene som informantene har erfart som negative og

fraværende. Potensielle uenigheter mellom informanter er ikke tatt med i denne studien, det er utelukkende informantenes ord slik de har fortalt om erfaringer i tiden før frafall.

7.1.1 Erfaringer med å bli oversett

En jente som så vidt var innom videregående skole før hun falt ut, fortalte om erfaringer fra det å ha blitt oversett i ungdomskolen og barneskolen:

...nå så tenker jeg at, jeg synes at det er veldig rart at ingen tok tak i meg da...og...prøvde å snakke med meg...prøvde å finne ut om det...var noe...det er ikke normalt å oppføre seg sånn...da så ble jeg bare irritert...holdt jeg på å si.. når jeg for høre at det bare er problemer med deg...at du aldri hører og bare bråk med deg så...da ble jeg jo sur og irritert, det ble jo bare verre....

Det var ingen i skolesystemet som prøvde å forstå hvorfor hun oppførte seg slik hun gjorde, og som hun selv sa ”...det ble jo bare verre...”. Mangel på støtte og mangel på det å bli anerkjent av skolen lå til grunn for det hun fortalte. Slik hun presenterte det for meg, visste skolen lite om problemer elevene kunne ha utover det å bare være rampete. Ut i fra dette kan man anta at en elev med utagerende atferd har blitt oversett i skolen på grunn av skolens manglende kompetanse til å forstå at det finnes flere årsaker til at barnet oppførte seg ”rampete”. I dette tilfellet viste det seg å ligge en udiagnostisert ADHD-diagnose (Se Begrepsforklaring s.11) til grunn. Dette gikk kraftig ut over henne. I dette tilfellet har følelsen av å bli oversett forsterket og avlet problemene hun hadde. Helsesøster, lærere, og rektor har i følge jenta oversett hennes såkalte ”problemer” og skjøvet dette under kategorien ”problembarn”, som flere år etter viste seg å være en diagnose ”...jeg har fått ADHD i voksen alder da ehm....på ungdomskolen var jeg bare et problembarn...”.

En annen gutt på 18 år fortalte at han ofte klarte å lure seg unna oppgaver i mattetimene:

”...det var så mange elever og jeg kunne lett lure meg unna....matten da måtte jeg lure meg unna hele tiden...det var en mattelærer på 15-30 stykker.”

Gutten opplevde at få lærere i timene gjør det lettere å lure seg unna. Lærere ikke kan hjelpe alle sammen samtidig eller vite hva alle gjør.

”det er sånn...når jeg ikke jobba så...bare lurte meg unna...var det ikke lett å oppdage når det var så mange elever. Og når det er en som lurte seg unna, er det ikke lett for læreren å vite det...”

Gutten uttrykte mangel på støtte og det å bli oversett som en uheldig konsekvens av å ha for få tilgjengelige lærere i timene.

7.1.2 Erfaringer med å være hjelpeløs

Hjelpeløshet ga en følelse av lite kontroll over egen tilværelse i møte med forskjellige uforutsigbare hendelser. En gutt på 18 år opplevde at en viktig person i livet hans døde, og på grunn av dette utviklet han aggresjonsproblemer. Videre opplevde gutten mye mobbing som forsterket aggresjonen og utviklet seg til å bli et enda større problem. Gutten fortalte at:

... mjaaa...jeg trenger bare å si i fra at jeg har en dårlig dag og jeg vet ikke om jeg takler skolen også...får jeg lov til å være hjemme...dem...dem sier jo det at det ikke er lurt da fordi det ødelegger skolegangen. Og det er jo sant men...det er liksom...det blir for tøft da. Også er det ikke mye man kan få gjort med det heller...

og

selv om jeg kanskje ikke virker sånn så er jeg ganske aggressiv når jeg...føler meg trua eller føler meg såra eller...et eller annet sånt no da. Så....hvis jeg har en kjip dag...som jeg ofte har da... i forbindelse med dette[mobbing]...så velger jeg heller... å være hjemme hvor det liksom er trygt å liksom...

Å måtte leve i en slik tilværelse opplevdes overveldende for gutten. Gutten uttrykte at vanskelighetene han hadde erfart, hadde han lite kontroll over. Erfaringen med å miste en forelder, ha aggresjonsproblemer og bli mobbet på skolen kan ha fungert som veldig negativ forsterkende faktorer i informantens liv. Disse ”dårlige dagene” som informanten fortalte om, er knyttet til dager med mye aggresjon. For å ikke la aggresjonen gå ut over andre, valgte informanten å bli hjemme fra skolen. I løpet av skolegangen ble dette mange dager med fravær, som skapte videre problemer med videre utdanning. Et eksempel som ble fremmet, var problemet med å søke på, og å tilegne seg lærlingplass.

7.1.3 Negative tilbakemeldinger

Ei jente som i lang tid hadde utagerende atferd utløste konsekvente og negative tilbakemeldinger fra lærere, rektor og andre i skolesystemet. Hun hadde hele tiden erfart å bli sett ned på i løpet av skolegangen. Uansett hva det gjaldt erfarte hun å nesten alltid motta negative tilbakemeldinger:

altså når jeg hadde tentamener og sånn på ungdomskolen da...så....spurte jo jeg om jeg kunne ta meg en luftetur fordi jeg klarte jo ikke å samle tankene mine i det hele tatt så fikk jeg bare kjeft...og da kasta jeg en stol etter læreren(ler) hvis jeg hadde hatt noe tilrettelagt opplegg på grunn av diagnosen da....så er det ikke sikkert at det hadde skjedd.

Hun erfarte å bli kjeftet på da hun spurte om å ta seg en luftetur under tentamen. Hun pådro seg negative holdninger fra de fleste lærere og rektoren på skolen hun gikk på. Slike holdninger ovenfor henne kan ha ført til et dårlig læringsmiljø. Jenta hadde selv innsikt i en løsning som muligens kunne ha gjort hele situasjonen bedre, men forteller også i en annen del av intervjuet, at ingen var der for å lytte til henne. Hun sa at ingen hørte på henne og opplevelsen av konstante, negative tilbakemeldinger på skolen: ” *men alle rundt meg var bare dritt(hun ler) det var ikke vits å be om hjelp liksom... ”*.

7.1.4 Erfaringer med å bli utstøtt

Det å erfare å bli utstøtt i skolen gir en følelse av urettferdighet. En jente sa ” *....Jeg fikk ikke lov å være med på turer og sånn fordi dem ikke ville ha ansvar for meg...være med til Polen fikk jeg ikke lov til*”. Dette ga jenta følelsen av å ikke være inkludert som de andre i klassen, og at hun stod utenfor fellesskapet. Jenta fikk ikke lov til å være med på det de andre i klassen fikk lov til på grunn av at lærerne ikke vil ta ansvar for henne, dette fikk henne til å føle seg som en byrde og å ikke ha en plass blant medelever.

7.1.5 Mangel på oppfølging

Elever som gjennom flere år har erfart vanskeligheter i skolesystemet har behov for hjelp og oppfølging. En gutt på 19 sier: ” *...selv om jeg slet i norsk og sånt jeg fikk ikke noe ekstra hjelp...jeg var hos rådgiver og spurte, men de gjorde ikke så mye med det*”. Det å ikke tilrettelegge for og hjelpe gutten/mann som selv kommer å spør om det, opplevdes som negativt, og mangel på støtte.

...jeg strøk jo siste halv i andre året. Dvs mai nå 2014 da, eeh... og da skulle de[skolen] jo sette opp, jeg sa i fra før sommeren..eh.....og de hadde hele sommeren på seg og når august kom hadde de fortsatt ikke klart det og når jeg skulle ta eksamen i novemeber så var det i november de klarte å sette opp [eksamen].

Intervjuer: *hvordan opplevde du det?*

jeg synes at det var litt dårlig da, de brukte så lang tid fordi det er ikke vits å sette en som ikke kan noe i det hele tatt, en som har detti helt ut på et opplegg på tre uker. Når man egentlig skal ha kunnskap igjennom fem år. Så de skulle ha startet litt før.... Og etter hvert tatt jeg lenger og lenger ut. Og etter hvert skjønte jeg at jeg måtte gjøre noe annet...for å komme meg videre.

Denne gutten strøk i et fag og skulle ta faget opp på nytt. Skolen skulle sette opp en ny tilrettelagt opplæring og eksamen. Gutten sa selv at han hadde lite kunnskap om faget og at skolen brukte veldig mange måneder på å sette opp en opplæringsplan. Når han fikk dato for eksamen var det tre uker igjen. Gutten sa at han måtte gjøre noe annet for å komme seg videre og frafall ble resultatet.

Ei jente på 17 erfarte at hun manglet noen til å kunne snakke med etter å ha vært gjennom tøffe tider. Hun erfarte en mangel på oppfølging og støtte:

ja både bare til å prate...via tanker og som kan hjelpe meg med.... Fag jeg trenger hjelp med...ja. En som gir meg spark i baken når jeg holder på å sette meg ned att....

Denne jenta falt ut av opplæringen to ganger og har vanskeligheter for å komme seg igjennom utdanningsløpet. Jenta prøver det hun får til men erfarer at hun trenger noen ekstra som kan hjelpe henne igjennom opplæringen. Det er ikke mangel på motivasjon til å fullføre, men det er bare vanskelig for henne. Denne jenta nevnte tidligere i intervjuet at hun hadde familieproblemer i hjemmet. Dette kan medvirke til hennes betraktning om økt støtte og bare en til å kunne prate med.

7.2 Erfaring av støtte

Informantene har også erfart positive aspekter ved sin tilværelse i skolesammenheng. Subkategorien ”erfaring av støtte” ble delt inn i tre forskjellige koder: ”Har blitt fulgt opp”, ”Har erfart gode sosiale relasjoner” og ”Ekstrahjelp fra lærere”. Disse kodene inneholder meningsbærende enheter som har gitt positivt utslag for informantene.

7.2.1 Har blitt fulgt opp

En gutt på 19 som strøk i flere fag og var en del av et kriminelt miljø fortalte om det å bli fulgt opp av kontaktlærer når det gjaldt oppmøte på skolen og faglig prestering:

”hun[kontaktlæreren] var en del av oppfølgingsteamet....som varte et år..”. I forhold til å bli fulgt opp sier informanten at han etter mye fravær: ”...havnet i noe som heter oppfølgingsteam, med konfliktrådet osv...og de prøvde å pushe meg på skolen igjen og det funka...”. Gutten opplevde en positiv erfaring i forhold til det å komme seg tilbake til videregående utdanning på grunn av oppfølging fra flere instanser. Å følge opp en elev som står i faresonen for å falle ut av skolen, viser seg i denne sammenheng å ha en god virkning på eleven.

7.2.2 Har erfart gode sosiale relasjoner

Det å ha gode sosiale relasjoner kan i mange tilfeller fungere som en buffer mot vanskeligheter. Å anta at elever som har falt ut av videregående skole har det vanskelig er ingen overdrivelse. Gode sosiale relasjoner kan fungere som en resiliensfaktor. En gutt på 18 år forteller:

altså...jeg har alltid vært...jeg og stebroren min, jeg og han har vært venner siden jeg var 10 år gammel liksom...og...vi er jo fortsatt bestevenner...det er liksom sånn...jeg og han har liksom stått sammen i tykt og tynt...har liksom ikke trengt så mange venner...

Det å ha personer i livet som står informanten nært opplevdes som positivt, og spesielt de som har det tungt. Gutten fortalte at venner kan snakke om erfaringer, opplevelser og følelser med hverandre, i motsetning til å holde det inne. Støttende, gjensidige og positive relasjoner kan for en elev som har det vanskelig oppleves som en type støtte som gjør vanskelighetene lettere.

7.2.3 Ekstra hjelp fra lærere

Lærere er de personene i skolesystemet som har daglig kontakt med elevene i klasserommet. Lærere er de som best kjenner elevenes styrker og svakheter. I og med at relasjonen mellom lærer og elever på mange måter kan sies å være personlig, kan læreren oppleve dårlig samvittighet om eleven får avslag om ekstrahjelp. Dette kunne igjen føre til at læreren valgte å hjelpe eleven litt ekstra, på tross av avslaget. En gutt på 18 år forteller at på grunn av faglig svakhet søkte han om ekstrahjelp og erfarte dette som positiv:

så var det møtet med rådgiver og servicekontaktlærer ...da var det sjanser for at jeg kunne få ekstra hjelp...det var da jeg fikk hjelp til engelsk og norsk.. det gikk ganske bra.. og da...jeg gjorde det ganske bra til å ikke ha gjort noen ting..

Denne gutten opplevde at det gikk bedre etter å ha fått ekstrahjelp. Ekstrahjelpen ga en mestringsfølelse som kan bygges på videre i andre aspekter på skolen, som for eksempel gi en generell følelse av å være flink. Ekstrahjelp i skolen har for denne gutten gitt en positiv erfaring.

8. Diskusjon

Informantene i studien har hatt ulike opplevelser og erfaringer i tiden før frafall. Slik det fremkom i resultatene, er det et bredt spekter av elementer som har påvirket elevene. Dette viste også den sosioøkologiske modellen. Ut i fra informantenes erfaringer, er det klart at frafall fra den videregående opplæringen har vært en prosess og ikke noe som har skjedd spontant. Det kan se ut som at frafallsprosessen starter med en hendelse tidligere i livet, og utvikler seg til å erfares vanskeligere og vanskeligere for individet. Det blir så vanskelig at det kommer til et punkt at det å slutte på videregående skole virker som den beste løsningen. Det å slutte kan være et resultatet av alle påvirkningene individet har erfart i fortiden og underveis av skolegangen. I et folkehelseperspektiv vil dette ha en stor innvirkning, vist i kapittel 2, slik som kortere levealder, dårligere helse, marginaliserte muligheter med mer. Informanter som av en eller annen årsak erfarer vanskeligheter, problemer eller hindringer, og ikke får tilstrekkelig hjelp av skolesystemet, viser seg i dette tilfelle å få en negativ utvikling, og dette kan igjen få konsekvenser for deres egen helse i fremtiden.

Erfaringen av vanskelighet slik det tolkes i denne studien, kan deles inn i kategorier.

Erfaringen av vanskelighet kan ha oppstått på ”innsiden” av individet og utgjør den indre faktoren slik som psykisk helse. Det kan også ha oppstått på ”utsiden” og er den ytre faktoren som er fra miljøet og de eksterne faktorene rundt individet. Det kan også være at erfaringen av vanskelighet kan ha oppstått på grunn av både psykisk helse og miljø erfart av individet, det vil si av både indre og ytre faktorer slik som psykososialt stress.

Kvantifisering viste at 30 % av videregående elever faller ut av skolen (SSB, 2014). Disse elevene har ikke klart å fullføre videregående innen fem år. Videre har forskning vist hvilke samfunnskonsekvenser dette har i form av kostnader i forhold til sosialhjelp, uførestønad, trygd og flere (Hernes, 2010). Elevene er mennesker med følelser og tanker. De har et syn på hvordan det er å være i situasjonen de er i. Frafall er et samfunnsproblem, men det er også et problem på et mer personlig og subjektivt nivå. Utdanningssystemet er ikke perfekt og spørsmålet er hvorvidt det i det hele tatt er mulig å konstruere et perfekt system slik at 100 % av elevene klarer å fullføre skolegangen. Er ikke dette mulig bør alternative løsninger utprøves, siden frafallstallene har vært ganske stabile siden reformen i 94, og kunnskapsløftet i 2006 (Hernes, 2010). Med reform-94 ble oppfølgingstjenesten dannet. Denne tjenesten skal

ha tett oppfølging med elever som ikke er i videregående opplæring. Om de har sagt nei til plass, droppet ut, eller ikke er i arbeid skal oppfølgingstjenesten ta hånd om disse elevene. Kunnskap og erfaring med oppfølgingstjenesten var veldig lav blant informantene i denne studien.

8.1 Resultat diskusjon

Det kan føles urettferdig for en elev å bli oversett på skolen i ung alder og i det lengre perspektiv påvirker helsen på en negativ måte. Skolen har daglig kontakt med elevene. Jenta i punkt 7.1.1 sier at hun har blitt oversett på skolen, og at dette igjen har ført til en destruktiv utvikling hos henne. Det ble verre for henne på skolen siden ingen tok tak i henne og snakket med henne om hvorfor hun oppførte seg slik hun gjorde. Å leve med en ustilt ADHD-diagnose kan i mange tilfeller legge føringer for hele personens væremåte. Med en riktig diagnose og riktig medisinerer er det mulig å tenke seg at denne jenta hadde unngått mye av det vonde og urettferdige hun har erfart knyttet til ADHD, hadde hun bare blitt sett av skolen. Det er også mulig at hun ikke måtte ha vært gjennom alle de negative erfaringene på skolen med lærere. Anvik & Eide (2011) legger frem at psykiske helseplager i et historisk perspektiv har blitt sett på som tabu, og at det fremdeles kan være slik (Anvik & Eide, 2011). Dette kan vise seg å være uheldig for elevene det dreier seg om. Om menneskene i omgivelsene rundt elevene opprettholder et slikt syn på psykiske helseplager, kan dette i ytterste konsekvens føre til at det gjør det vanskeligere å ta tak i, og i noen tilfeller blir oversett (Anvik & Eide, 2011). Resultatet av dette kan være mer enn bare frafall, men også lede til kriminalitet, rus og andre problemer (Anvik & Eide, 2011). Informantene i denne studien som hadde ADHD fortalte om deres møtet med rus og hvordan det påvirket deres hverdag.

Det er veldig sårt å måtte leve med de følelsene ”erfaringer med hjelpeløshet” kan gi. Slike erfaringer med skolesystemet kan føre til frafall. Gutten som ble nevnt i punkt 7.1.2, sier at han erfarer hjelpeløshet fordi han ikke klarer å kontrollere sin aggressivitet, som fører til at han ikke vil møte opp på skolen, som igjen fører til mye fravær. Gutten nevner også mobbing i sitatet, og det er en faktor skolen skal ha kontroll over. Mobbing er ikke et nytt fenomen for elever på skolen (Eikevik, 2014). Informantene i studien til Eikevik (2014) trakk mobbing frem som en av de største faktorene som påvirket deres skolegang. Informantene i studien forteller at mobbing hadde en betydning for motivasjon, trivsel og selvværd. Dette er viktige faktorer for en elev som er på skolen for å lære. Mobbing erfart av gutten i denne

studien oppleves som så vanskelig at han velger å bli hjemme i trygge omgivelser. Skolen skal gi trygghet og skape trivsel. Slik St. meld. nr., 16, (2006-2007) formulerer det, er målet å oppnå at flere skal ha et solid grunnlag for læring, men at ikke alle må klare å ta høyere utdanning (Kunnskapsdepartementet, 2007). St. meld. nr., 20 (2012-2013) viser til at de av elevene som har opplevd å bli mobbet hadde i gjennomsnitt lavere karakterer (Kunnskapsdepartementet, 2013). I en studie gjennomført av Markussen og Seland (2012) svarte 6 av 234 at de hadde blitt mobbet, og 4 av 234 svarte at det hadde opplevd mobbing det siste året (Markussen & Seland, 2012). Resultatet i denne studien viser til hvilke personlige erfaringer elevene hadde i forhold til mobbing og frafall. Selv om mobbing ikke dreier seg om så veldig mange, er det en ytterst negativ erfaring å ha for den det gjelder. I følge Lødding og Vibe (2010) svarte 3 av 4 at de aldri hadde blitt mobbet, mens 17 % svarte at de en sjelden gang hadde blitt mobbet på en elevundersøkelsene fra 7-10. klasse som bestod av 260.000 besvarelser (Lødding & Vibe, 2010). For å ha et godt læringsmiljø er det nødvendig for elever å ikke bli krenket på noen som helst måte (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Elever har forskjellige behov, og som sitatet i punkt 7.1.4 viser, blir ikke alle elever ivaretatt på en måte som sikrer et godt utdanningsmiljø. Erfaringen av utstøtelser gir ikke grobunn for et godt læringsfundament (Kunnskapsdepartementet, 2013).

Konsekvenser som kan komme av å være utstøtt er dokumentert i Markussen et al. 2006 (Markussen, Lødding, Sandberg, & Vibe, 2006). I denne studien er det snakk om grupper med elever som støter ut medelever, og tanker rundt det å bli utstøtt. Markussen et al. (2006) foreslår at det å føle seg utstøtt av andre elever former elevens fremtid i stor grad, og at en følelse av ensomhet kan videre føre til frafall. I denne studien har en informant erfart å bli utstøtt av lærerne og rektor. Man kan tenke seg at også dette kan føre til ensomhet hos eleven, da alle andre dro til Polen måtte hun bli igjen, for ingen av lærerne ville ta ansvaret for henne.

Mangel på oppfølging beskrives av gutten i sitat 7.1.5 som mangel på den hjelpen han trenger for å klare å gjennomføre og fullføre fagene i den videregående opplæringen. Alle som spør om ekstra hjelp i skolen burde få tilgang på det, om det kan være med på å forhindre frafall. Gutten i punkt 7.2.3 sier at han gjør det bedre etter å ha fått ekstrahjelp og viser til en mestringsfølelse. Det vil alltid være elever som presterer under gjennomsnittet og disse vil i større grad ha behov for mer hjelp og oppfølging enn andre. Hernes (2010) påpeker at det er viktig å identifisere elever som henger etter eller har andre problemer i

skolesituasjonen, slik at det opprettes kontakt med eleven. Det er også viktig å sørge for og gi en tilstrekkelig oppfølging for at den negative trenden ikke blir verre (Hernes, 2010).

Ingen av guttene i punkt 7.1.5 og 7.2.3 viser tegn til mangel på motivasjon, men erfarer en mangel på tilrettelegging i forhold til deres evner til å klare å fullføre. Elever lærer på forskjellige måter, noen tar til seg informasjon veldig fort og andre bruker lenger tid. Skolen bør gjenspeile elevenes evner og tilby det beste for at de skal klare å oppnå de målene som er oppsatt. Hvordan dette burde gjøres i praksis er et annet viktig tema. En annen viktighet i skolen er muligheten til å hente seg inn i fag der eleven gjør det dårlig eller stryker. Dette viser til skolens evne til og raskt kunne tilby elever en tilrettelagt opplæringsplan uten at det skal gå for lang tid og at konsekvensene blir store. Eleven er omtrent i alle tilfeller den utsatte parten og har mest å tape om ikke en ordinær opplæringsplan blir fulgt. Det å stryke i fag øker sannsynligheten for frafall (Hernes, 2010). Den ene informanten i punkt 7.1.5 uttrykte misnøye med hvor lang tid skolen brukte på å sette opp en ny eksamen, som informanten allerede hadde strøket på tidligere. Siden skolen brukte såpass lang tid som de gjorde, følte informanten at han ”datt lenger og lenger ut”, han følte til slutt at han måtte gjøre noe annet for å komme seg videre. Informantene nevner at først skjedde det ene, og deretter skjedde det andre, ting bare ballet på seg. Dette viser til negativ påvirkning skolen kan ha på elevene, og at eleven blir et resultat av denne negative påvirkningen.

Sårbare elever kan ha stort utbytte av konseptet om helsefremmende skoler slik som blant annet psykolog, bedre oppfølging, øke trivsel blant annet ved kontrollere mobbing og flere (Se punkt 5.2). Tiltak som bedrer psykisk helse, mot sunnere livstil, oppfølging og tilrettelegging er noe av det som hadde hjulpet disse elevene på rett vei. En mer omfattende oppfølging på flere fronter før elevene falt ut ville nok ha redusert frafallsprosenten blant disse elevene. Selvfølgelig er elevene frie til å ta valg, men deres valg blir tatt innenfor det miljøet de er en del av og bakgrunn i sosialkognisjon (Bandura, 2011). Med det menes at mennesker tar valg på bakgrunn av deres kunnskap og forståelse av elementene, en type forforståelse. Slik som motivasjon mot sult vet mennesker å spise mat og det samme gjelder for sosialkognisjon. Opplever en elev å bli mobbet på skolen er det forståelig at han eller hun ikke møter opp på skolen, for å unnsnippe den pinlige og ynkelige følelsen mobbing medfører. En helsefremmende utvikling burde hatt på plass et organ som kan stille opp i slike tilfeller informantene forteller om. De trenger hjelp i forhold til noen av punktene en helsefremmende skole bør ha vist i punkt 5.2, slik som konkrete handlinger mot mobbing.

Om disse skolene elevene tidligere har vært en del av, har en fokus på skolen som en helsefremmende arena har ikke blitt fokusert på i datamaterialet. Det som har fremkommet er at tilbud om psykologhjelp har forekommet da gjennom barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk (BUP). Helsefremmende tiltak bør omfatte alle, men de mest sårbare kan ha mest utbytte av det.

Oppfølgingstjenesten skal hjelpe de vanskeligstilte utenfor opplæring med kompetansefremmende tiltak i forhold til informasjon på flere fronter. Informantene hadde generelt ikke blitt fulgt opp av oppfølgingstjenesten, eller kunnskap om hva oppfølgingstjenesten var. Tiltaket elevene er en del av samarbeider med videregående skole, oppfølgingstjenesten og NAV. Problemet er at oppfølgingstjenesten fortalte at de ikke hadde nok ressurser eller ansatte til å følge opp alle som trengte det. Som også foreligger i annen forskning (Sørensen & Skjeggstad, 2014). Elever generelt har for dårlig kunnskap om hva oppfølgingstjenesten er (Sørensen & Skjeggstad, 2014). Det betyr ikke at dette er oppfølgingstjenestens feil, men ressurser til dette, slik jeg forstod i samtale med NAV og oppfølgingstjenesten i Hedmark fylke. Oppfølgingstjenesten slik det egentlig skal fungere er et helsefremmende tiltak i og med tjenesten, skal fokusere på elever med rett til videregående skole, ikke er i videregående opplæring. Helsefremmende samfunn slik det er vinklet her viser til at det er et forholdsvis ”nytt” og det trengs mye mer arbeid og forskning rundt det for å få det til å fungere slik det er tenkt.

Tidsaspektet, den negative utviklingen og trenden som har vist seg i intervjuene, viser til at en ond sirkel eksisterer. Dette ble ikke fanget opp i den kvalitative analysen fordi tidsaspektet ikke er en del av analysen. Flere av informantene nevner at et problem fører gjerne til enda et problem, og slik fortsetter det. Problemene elever opplever er i tråd med den økologiske modellen til Dahlgren og Whitehead (2009). Det vil si at aspekter rundt eleven som skole, miljø, familie og personlige egenskaper preger individet i sentrum som både er indre og ytre faktorer nevnt i begynnelsen av kapitlet. Det interessante her i studien var at når informantene først erfarte vanskeligheter i livet, var det ingen som fikk tilstrekkelig hjelp og støtte fra skolen til å bli bedre, slik at de klarte å komme seg ut av den negative sirkelen. Den hjelpen som har vist seg å være nødvendig for informantene, den type hjelp som tydeliggjøres av informantene, i den hastigheten informantene uttrykker sitt behov, ble sjeldent tilfredsstillt og frafall ble et overveiende sannsynlig utfall. Tidslinja slik informantene la det frem ga uttrykk for at det å oppleve vanskeligheter ikke var noe nytt, men noe som har vedvart over tid. Det

var da snakk om at opplevelser knyttet til barne-, og ungdomskolen fortsatte til videregående skole. Vanskelighetene ble mer tydeliggjort utover i utdanningsløpet. Psykiske vanskeligheter setter en generell begrensning på de fleste aspekter ved livet, som vil si at en ubehandlet psykisk tilstand skaper situasjoner i møtet med omgivelsene, slik den sosialkognitive teorien formulerer. Gitt at en elev har ADHD som er en personlig indre determinant med visse atferdstrekk, som i møtet med skolebenkunderservisning kan vise seg å være en utfordring både for elev og lærer. Disse miljøbetingelsene utvikles gjennom skoleløpet og kan ende opp med å bli en krevende affære, dette har vist seg for en av informantene i studien. Den sosialkognitive teorien vektlegger aspekter ved skolen, lærere og elever i en slags ”skolekultur”. Enkelte informanter nevner også at de med tiden har blitt sett på som ”problembarn” der årsaken gjerne er noe helt annet enn nettopp det. Dette negative forholdet mellom elever og lærere, eller andre, utgjør en trussel for rettferdigheten i skolesystemet slik regjeringen har ønsket (Kunnskapsdepartementet, 2007). Skolen som en helsefremmende arena har i informantenes tilfelle blitt oversett og frafall har da blitt resultatet.

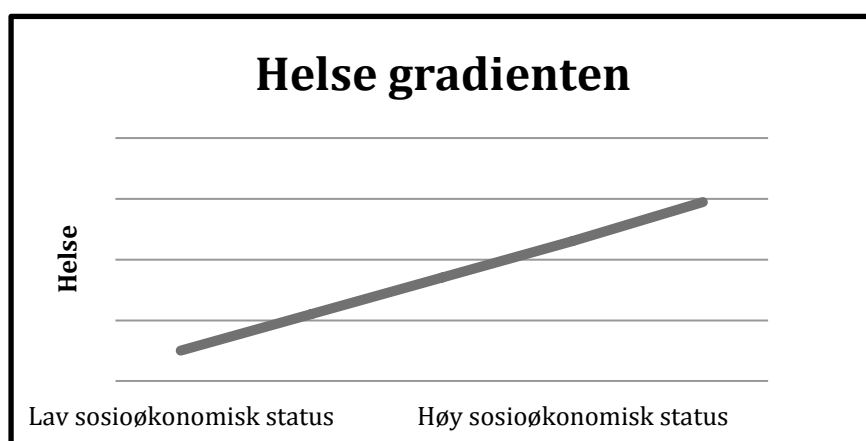
Gjennomføringen heller enn frafall i videregående skole, vil automatisk føre til mange fordeler slik som bedre helse, bedre livskvalitet, bedre psykisk helse, flere jobbmuligheter og dette vil vise seg i en forbedring i forskjellige helserelaterte determinanter (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2013; Kunnskapsdepartementet, 2013). Individuer som fullfører videregående utdanning kommer best ut av det, og har en bedre forankring for deltakelse i samfunnet enn de som ikke fullfører. De som ikke fullfører har i denne studien hatt en sårbar utvikling frem til nå og samtidig har et dårligere utgangspunkt for fremtiden. Den psykologiske påkjenningen som kan komme av frafall, har en enorm påvirkning på hvordan disse elevene utvikler seg som person. Det psykologiske aspektet ved å ikke fullføre bør få mer fokus. Grunnskoleutdanningen og videregående skole oppdrar elevene i møtet med lærere og autoritetspersoner. Temaer slik som resiliens, utfall av oppdragelsessvikt, er godt etablert i pedagogikk, spesialpedagogikk og psykologi. Uten å lene seg for mye på psykologi eksisterer det mye kunnskap om hvordan barn og unge utvikler seg i forhold til oppdragelsesstiler fra foreldre, som Ainsworth og Bowlby er veldig kjent for (Bretherton, 1992). Uten oppfølging av elevgruppen som informantene i denne studien representerer over tid, er det vanskelig å si om erfaringene de har hatt i skolen av positive og negative aspekter har en varig effekt på deres helse og videreutvikling ut i voksen alder. I og med at elever tilbringer veldig mange timer i skolen og ikke alle kommer godt ut av det, er det omtrent det

samme som oppdragelsessvikt. I og med at skolen skal oppdra barna for å ruste dem for fremtiden.

8.2 Teori og betydning for folkehelse

Den sosioøkologiske modellen representerer folkehelseaspektet, og den sosiokognitive teorien representerer det menneskelige, læring-, og utviklingsaspektet.

Den sosioøkologiske modellen viser til hvilke aspekter som påvirker helsen til individet som er i sentrum. Individet i sentrum innehar forutbestemte genetiske egenskaper som påvirker deres væremåte, deres valg, personlighet og andre unike egenskaper (Dahlgren & Whitehead, 2009). Helhetlig danner alt dette tilnærmingen til sosiale ulikheter blant individer. Individene i denne studien har allerede et dårligere utgangspunkt til å oppnå en god psykisk helse på bakgrunn av utdanning (Cutler & Lleras-Muney, 2010). I forhold til modellen og utjevning av sosiale ulikheter er det viktig å adressere dette problemet slik at de som av sosiale årsaker er dårligere stilt, får muligheten og hjelp, slik at de ikke ender opp på bunnen i helsegradienten. Helsegradienten er basert på blant annet utdanning, jobb, inntekt og tydeliggjør hvor i hierarkiet elever som ikke fullfører utdanning havner og de står dårligere stilt enn resten i samfunnet (Se figur 5). Dette tydeliggjør forskjellen i den sosiale statusen mellom de høyt utdannende rike mot de med lavere utdanning og lavere inntekt. Helse øker samtidig som den sosioøkonomiske statusen øker. Denne sosiale ulikheten tydeliggjøres ved å ikke fullføre utdanningen og er et dagsaktuelt tema (Helse- og Omsorgsdepartementet, 2013).



Figur 5 Sosial helsegradient

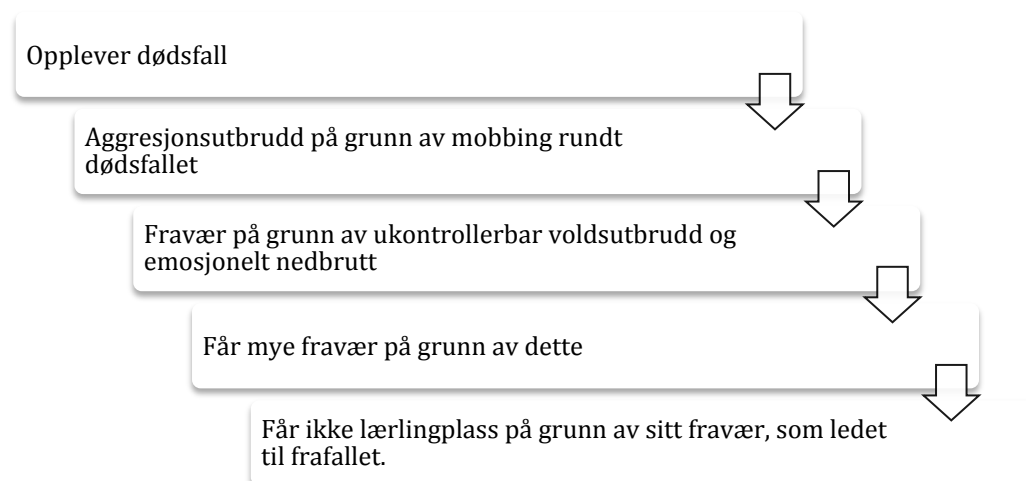
De som står uten utdanning er underpriviligerte, utdanning for disse vil bidra til å øke kontrollen de har over sitt eget liv (Dahlgren & Whitehead, 2009). Lavere sosioøkonomisk status mangedobler sjansene for sykdom og tidlig død (Wilkinson & Marmot, 2003). I motsetning til det moderne samfunn var ikke utdanning en nødvendighet i gamle dager. Jobbmuligheter var ikke avhengig av utdanning men manuell arbeidskraft. I dagens moderne og utviklede samfunn er kompetanse en nødvendighet for å klare seg. En ekskludering fra arbeidslivet mangedobles dersom man ikke fullfører videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2007). Ved omstillingsprosesser vil også de med lavere utdanning være en sårbar gruppe (Kunnskapsdepartementet, 2007). Disse utdanningsforskjellene legger føringen for de urettferdige sosiale forskjellene. Allerede nå er informantene i denne studien bekymret for å ikke få jobb. Det har kommet frem i flere sitater at det å ikke få jobb er veldig negativt for informantene og deres fremtid. En gutt sier for eksempel:

det er sånn at jeg vil klare meg...få jobb og tjene penger så jeg har et sted å bo. Jeg vil ikke være avhengig av NAV. Men det er det at jeg frykter at jeg ikke får noe arbeid da.

Dette er disse elevenes reelle og potensielle svake fremtid, og mulighetene deres er marginaliserte om de ikke klarer å gjennomføre videregående skole. Informantene i studien påpeker bekymring for fremtiden, og flere aspekter rundt den. I tillegg til å vite at de ikke duger for videregående opplæring og er i et tiltak for elever som har falt ut av videregående skole, må de også leve med en usikkerhet angående fremtidig jobb. Når disse elevene får spørsmål om det er noe de kunne fått mer hjelp til, er svaret ja, og det er urettferdig at de med behov ikke får ekstra hjelp og støtte når det er denne gruppen som er sårbar i tiden før frafall.

Den sosialkognitive teorien til Bandura(2011) har i studiets sammenheng blitt brukt for å forstå elevenes erfaringer fra et sosialpsykologisk perspektiv. Årsaken til dette er at det eksisterer kognitive prosesser i alt mennesker foretar seg. Hvilken kunnskap informanter har kan bli direkte relatert til å "observere" informantene i kontekst av en sosial interaksjon, en erfaring, en påvirkning (Bandura, 2011). Den tilegnede kunnskapen settes i sammenheng med biologiske forutsetninger og miljøforutsetninger, som i sin tur leder til en spesifikk atferd i følge teorien (Bandura, 2011). Mennesker ser, og lærer av andre, og for menneskelig utvikling er det en nødvendighet for å overleve og tilpasse seg forandringer i samfunnet. Den sosioøkologiske modellen og den sosialkognitive teorien erkjenner menneskets biologi og

interaksjon men det som er rundt. Hvordan disse elevene har forklart sin fortid kan forstås ut i fra teorien. I et menneskelig utviklingsperspektiv blir innflytelsesrike determinanter erkjent for å styre livet på vegne av disse påvirkningene. Bandura (2011) nevner at disse determinantene som kan være relatert til blant annet alder, utdanning, familie. De biologiske determinantene som er en del av menneskelig DNA styrer også livets utfall. Determinanter i det fysiske er ikke alle kontrollerbare. Slik som i punkt 7.1.2 fortalte gutten å miste en viktig person i livet sitt. Dette er noe gutten ikke har noe kontroll over. Ved død uttrykker mennesker sorg. Når gutten sier at mobbing i forhold til den avdøde utløser aggressiv atferd. Denne biologiske reaksjonen er ukontrollerbar for han, slik han nevner. Så hans aggressive atferd er en reaksjon på mobbing i forhold til et følsomt område. Teorien til Bandura (2011) gir innsikt i hvorfor det er slik og hvordan utviklingen har tatt en slik vei. Selvfølgelig er menneskelig psykologi veldig kompleks og flere aspekter ved det spiller en rolle her, men den grunnleggende forståelsen er fremdeles lik. Mange av problemene denne gutten fortalte er knyttet til dette:



Tabell 3 Illustrasjon

8.3 Helse som ressurs – diskusjon basert på forforståelse og informasjon fra denne studien

I løpet av denne studien øker følelsen av at frafallselever ikke er en ressurs for samfunnet. Det vil alltid være noen i befolkningen som alltid får en toppkarakter og det vil alltid vær en som får bunnkarakter. Selv om den sistnevnte personen ikke gjør det så bra på skolen eller er egnet for det, gir det samfunnet rett til å se ned på denne personen? Innebærer det at denne personen kun basert på karakterer skal stå svakere i samfunnet enn resten? Det virker

gjennom forskning at de som velger videregående står ovenfor to valg, enten yrkesrettede linjer eller studiespesialiserende. Ikke alle elever er anlagt til disse, på grunn av biologiske-, psykiske-, eller sosiale forutsetninger. Istedenfor å benevne frafallselever som en byrde for samfunnet, burde de heller blitt sett på som en ressurs. Det bør ikke forventes at 100% skal fullføre videregående skole, det er antakeligvis ikke mulig på grunn av menneskets variasjoner som en art og det trengs i større grad å bli anerkjent. Karakterer er i stor grad normalfordelt (Mønness, 2013). Det er direkte urettferdig når det på forhånd er klart at elevenes evner er normalfordelt og at alle på "bunnen" ikke får et godt liv. De som ikke klarer det, bør heller ikke få en negativt syn på seg, oppleve et liv fullt av problemer, og bli preget av disse negativitetene for resten av livet. Skal utdanningssystemet tillate seg å la elever ha det vanskelig i mange år før de blir ferdig for å så oppleve motgang i arbeidsmarkedet og videre? Eller skal de så fort som mulig finne ut om eleven klarer videregående, hjelpe eleven så langt det er mulig, eventuelt mobilisere elevene på andre måter og ruste eleven for fremtiden. En gutt fortalte:

det er bare det at nå...føler jeg at...skolesystemet nå at.. prøver å ha høyest mulig kunnskap og det. Men før gikk det...for 30 år siden...begynte man å jobbe når man var 15...og da kunne man jo gå skole men...hvis man ikke ville det...så kunne man...begynne å jobbe med en gang...

Det er ikke alle som er egnet for videregående skole og etter mange år med negative erfaringer og lav mestringsfølelse er det ikke rart at elevene etter hvert forstår at de ikke duger for utdanning eller samfunnet. Om denne følelsen er reell eller ikke er gjenstand for videre forskning. Frafall i videregående er et problem slik forskningen viser, og er i dag økonomisk kostbart slik tidligere påpekt (Hernes, 2010). Forskningen bør fokusere mer på elevenes subjektive meninger og tanker for å finne ut mer om hva som for dem selv er best, og ikke hva samfunnet dikterer.

Utvalget til Solbakken (2014) bestod av elever som var dømt til å falle ut på bakgrunn av karakter, stryk i fag og fravær. Gjennom hennes studie med motiverende samtaler med elevene, klarte alle å bestå alle fag. Dette er snakk om elever som hadde all odds mot seg og var garantert til å falle ut. Denne studien påpeker et veldig viktig punkt, som det kan være en mangel på i dagens skolesystem: Andre enn kontaktlærer har på et personlig nivå fulgt opp og snakket med disse elevene. Det har blitt bygget en relasjon til en person som har hjulpet

elevene med å bygge ”sammenheng i livet” (Sense of Coherence) (Antonovsky & Sjøbu, 2012). Skole som en helsefremmende arena bør vektlegge og fokusere på salutogene faktorene hos elever som står i risiko for å falle ut. Salutogene faktorer vil si å fremme helse ved å hjelpe elevene med økt mestringsfølelse og velvære (Solbakken, 2014).

8.4 Konklusjon

Informantene i denne studien er en sårbar gruppe. Slik det har kommet frem i resultatet er opplevelsene og erfaringene sterke i forbindelse med frafall, og bekymringene for fremtiden er stor:

...jeg skal ikke bli en fiasko som dropper ut og begynner å jobbe på rema1000

Elevene uttrykker bekymring for å ikke klare seg verken gjennom videregående skole, eller i fremtiden forøvrig. De erkjenner også at de har det tungt i flere aspekter med livet sitt i tiden før frafall. Aspekter som problemer hjemme, problemer med lærere, mangel på oppfølging ved behov, redd for å ikke få jobb er tanker og erfaringer informantene har fortalt om. Informantene uttrykker også at de vil ut i jobb og at de virkelig ønsker å fullføre, men det er for vanskelig for dem. Informantene har generelt få positive ting å fokusere på i livet. De er utsatt på så mange måter og områder med alvorlige langtids helsekonsekvenser. Elevene fremstår og gir uttrykk at det er de som er problemet jamfør begrepet ”Victim blaming”. I tillegg gir de uttrykk for at ingen hjelper dem nok til å håndtere eventuelle problemer. Slik erfaringene har blitt presentert er elevene overlatt til seg selv uten å få en god nok støtte rundt seg, og tilstrekkelig med oppfølging. Det er mye informasjon som har gått tapt på grunn av at kun ord har blitt tatt med i analysen. Lingvistikk, semantikk, språk, artikulasjon og kroppsspråk gir et enda dypere bilde over hvor vanskelig og alvorlig erfaringene og opplevelsene har vært for elevene. Det har ikke blitt gjort nok for å forhindre frafallet. Det har heller ikke blitt gitt nok hjelp i forhold til vanskelighetene informantene har erfart. De erfarer å ikke godt nok ivaretatt av systemet. Dette er også ensidig informantenes egne ord.

8.5 Videre forskning

Det trengs ytterligere forskning på hvordan elever erfarer det å falle ut av opplæringen på et personlig subjektivt nivå, som kan uttrykke forholdene disse elevene har og hva de går igjennom. Tiltak og hjelp som er rettet mot de utsatte elevene trenger å fokusere på hvilke elementer elevene selv mener er viktig, og hva de mener kan bidra til å hjelpe dem ut av sine

vanskeligheter. Slik det viste seg hjelper det ikke i tilstrekkelig grad å få hjelp på enkelte områder, og forskningen videre trenger å fokusere på en helhetlig hjelp som når elevene på alle områder de har problemer med og at de viser omsorg og tilknytning. Hvilket syn lærere har i forbindelse med elevers frafall er også en spennende problemstilling. For en elev er det tungt å falle ut, hvilket syn og ansvar føler lærerne rundt det samme? Det er helt klart at vanskelighetene disse elevene har erfart starter lenge før de begynte på videregående og det er også en problemstilling som er utrolig viktig å fokusere på. En helsefremmende skole bør ha som mål å ta tak i elementer før de utvikler seg til å bli et problem. Har det først blitt et problem bør skolen virkelig gi et støt og intensiv oppfølging for å håndtere problemet. I samtale med NAV Hedmark vet jeg at denne problemstillingen er aktuell.

9. Metodediskusjon

Underveis i denne kvalitative studien har det kommet frem flere forhold som er verdt å reflektere rundt. En generell diskusjon og svakhet til kvalitative studier er at de har en tendens til å bli smale, for subjektive, har en lav overføringsverdi, og kan i stor grad være preget av forskerens kunnskap og forforståelse (Bryman, 2012; Kvale et al., 2009). Studien hadde 8 informanter og kun ett intervju med hver av dem. Med mer tid hadde det vært mulig å ha et større utvalg og fått en bredere innsikt i elevenes erfaringer. Erfaringer i tiden før frafall er ikke et smalt tema og handler om erfaringer dannet på bakgrunn av flere år.

Styrken i studien er at informanter i den konteksten problemstillingen omhandler, får frem den erfaringen og opplevelsen de har hatt i forbindelse med tiden før frafall. Det er veldig tøft for disse elevene å stå frem ved å dele sine erfaringer. Informasjon og resultat som har kommet frem i studien er også et godt bidrag til feltet om frafall da flere forhold om tiden før frafall har blitt satt i lys, og personlige erfaringer har blitt delt. Informantenes egne ord har kommet frem og hvordan de formulerer det de har erfart. Forskningsprosjekter bør være så pålitelige som mulig (Bryman, 2012). De bør bli nøye evaluert i henhold til valg av fremgangsmåte og metode som har blitt argumentert i hvert kapittel. Et mål i kvalitativ forskning bør være å oppnå pålitelighet og tilnærmingen for dette er annerledes enn hva det er i kvantitativ forskning. Med argumentasjon for valg av metode er nøye beskrevet hele gjennomføringen foreligger en høy pålitelighet, se neste punkt.

Det finnes også flere punkter som blir kritisert ved bruk av intervjuer i forskning. Det er et sosialt samspill mellom to personer, en maktrelasjon, sosial påvirkning, føyelighet og normbaserte svar er temaer som datainnsamlingsmetoden blir kritisert for (Berg, 2007; Bryman, 2012; Liamputtong & Ezzy, 2005). Måten spørsmål blir stilt på, ordleggingen er elementer forskeren må tenke på og trene seg opp ved hjelp av egnede teknikker. Samt jo mer kunnskap forskeren har på området, og om informantene i studien, dess bedre blir intervjuene og argumentene for studiets vitenskapsteoretiske forankring (Bryman, 2012). Se metodekapittelet for fremgangsmåte for dette.

9.1 Pålitelighet (Trustworthiness)

Det gjøres forskjell på konsepter som brukes til å validere forskning i kvalitativ og kvantitativ metode. I kvantitativ forskning er det litt enklere å validere studier blant annet med de godt etablerte konseptene som validitet og reliabilitet. I kvalitativ forskning brukes konsepter som troverdighet, overførbarhet og pålitelighet (Graneheim & Lundman, 2004). Bryman (2012) bruker troverdighet som parallell til internvaliditet, overførbarhet som ekstern validitet, pålitelighet som reliabilitet, bekreftbarhet som objektivitet. Dette er paralleller til kvalitativ forskning, og er godt etablerte konsepter.

9.2 Troverdighet (Credibility) som mål på intern validitet

Troverdighet er mål på hvor godt forskeren oppfatter den sosiale realiteten. For å øke troverdigheten bør forskeren bestemme seg for hvor fokuset til studien ligger, og i henhold til det bestemme seg for utvalg av deltakere. Dernest basert på de to forrige valgene blir det tredje valget å velge en god tilnærming til datainnsamling som best passer studien (Graneheim & Lundman, 2004). Her i studien slik presentert i metodekapittelet var elever som hadde opplevd frafall i fokus, da problemstillingen ønsket å belyse frafall og opplevelser/erfaringer i tiden før. Valget for å øke studiens troverdighet er å velge ut elever som kan beskrive eller si noe om forhold som har med frafall å gjøre. Det vil si at de har opplevd frafall fra videregående opplæring og kan si noe om tiden før det skjedde. Antall deltakere øker troverdigheten fordi nyansen på datamaterialet øker. Jo flere deltakere i denne kategorien, jo høyere vil troverdigheten være så sant at frafallselever faktisk kan dele kunnskap om erfaringene i tiden før frafall. Antall informanter i denne studien var åtte. Med hensyn til oppgavens tidsperspektiv var dette en begrensning da antall informanter kunne ha vært en del større. En passende metode for datainnsamling øker også troverdigheten. Studien anvendte et semistrukturert intervju for å få tak i dype personlige opplevelser. Det hadde antakeligvis vært en ulempe å bruke fokusgrupper nettopp fordi det i sosiale grupper kan bli for ubehagelig å dele personlige opplevelser, som da hadde vist seg til å bli en begrensning.

En begrensning til studien er om informanter faktisk deler all informasjon de sitter på. Det vil alltid være usikkert, men å tenke seg at en person bretter seg helt ut om tidligere erfaringer stemmer nok ikke. Det kan være flere årsaker til at informanter ikke vil fortelle en ukjent forsker om alle sine private historier og kan unnlate å fortelle detaljer. Det er fullt forståelig i en slik setting, og forblir en svakhet. Det var derfor jeg var opptatt av å tilbringe mest mulig

tid på tiltaket før jeg intervjuet, slik at eventuelle informanter kunne tilvende seg tanken om at jeg var tilstede, og i håpet om at de ville få mer tillit til meg.

Det er flere utfordringer både ved kvalitativt metode og semistrukturert intervju.

Kvalitativmetode har blitt kritisert for å være for subjektiv. Til grunn ligger det at forskeren syn, kunnskap og viten i stor grad styrer hvordan hele prosjektet er bygget opp, hvilke spørsmål som stilles, hvilke teorier som brukes og hvordan analyseprosessen har foregått (Bryman, 2012; Kvale et al., 2009). Som nevnt i punkt 6.1.1 om forforståelse har jeg så godt jeg kan prøvd hatt en nøytral holdning til prosjektet. Som nevnt har jeg i samtale med flere instanser prøvd å danne meg et bilde før jeg gikk i gang med intervjuene, som er en styrke da at jeg ikke har foretatt meg en skjev vektlegging basert på direkte erfaringer. Etter endt forskning kan andre forskere gå over studien og validere hvorvidt studien faktisk har forstått den sosiale virkeligheten slik den er, og forsket på det utsnittet av den sosiale virkelighet slik den fremkommer.

9.3 Overførbarhet som mål på ekstern validitet

Konseptet om overførbarhet tar for seg studiens overføringsverdi til andre grupper og settinger (Graneheim & Lundman, 2004). I og med at den settingen studien undersøkte er til dels dynamisk vil det være umulig å replikere noe som er identisk. Tiltaket informantene kom fra er unik i sin natur, sammensetningen av ledere og samling av elever. Den interne relasjonen de har til hverandre er også unik og kan ha en påvirkning som muligens ikke kan gjenskapes 10 år senere. Som argument brukes det da at datainnsamlingen skal være dyp og med fyldig informasjon som godt belyser problemstillingen. En svakhet i studien her er at elever har et begrenset ordforråd, og på grunn av ubehag i intervjusituasjonen ikke svarer fyldig på spørsmålene. Dette skaper en hindring i at setninger gjerne blir veldig korte og konkrete, subjektivt talt. For elever som sier ”det er bra” kan bety så mye mer enn de tre ordene. Det er en begrensning ved å bruke informanter i ung alder i møtet med en ukjent person (forskeren).

9.4 Kritikk

I denne oppgaven har jeg brukt kilder slik som bøker, artikler, websider og rapporter. Jeg har hele tiden vært kritisk til informasjon jeg finner og alltid søkt opp primærkilden for å lese gjennom hva som faktisk står i originalen. Som nevnt var det få fagfelleverderte artikler og jeg var nødt til å lene meg på store arbeid slik som FAFO-rapporter, Stortingsmeldinger og andre rapporter fra institutter eller liknende. Disse kildene har jeg vurdert som troverdige og originale. I tillegg til at jeg har lest flere større rapporter og funnet veldig mye informasjon som er lik uansett rapport og dette økte kildens troverdighet.

Kritikk til hele oppgaven vil være i forbindelse med kun å intervju elever som har falt ut av videregående skole. Elever og andre i systemet kan ha forskjellig syn på hva som har foregått og hva som har utformet deres erfaringer. Det vil alltid være to eller flere sider ved en sak som er tilfelle i denne studien.

Det hadde vært fordelaktig å intervju lederne i tiltaket som var tiltenkt, men ikke skjedde på grunn av tidsmangel og andre personlige hindringer. Intervju med oppfølgingstjenesten og lærere i forhold til ansvar for disse elevenes fremtid og helse er også noe som hadde vært aktuelt, men ikke utført. Valg av metode kan alltid være en begrensning avhengig av hvem som validerer den. Fokusgruppe, narrativ, case-studie er også alternative metoder. Valg av denne fremgangsmåten og metoden er godt dokumentert underveis i oppgaven.

10 Referanser

- Antonovsky, A., & Sjøbu, A. (2012). *Helsens mysterium : den salutogene modellen*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Anvik, C., & Eide, A. (2011). *De trodde jeg var en skulker, men egentlig var jeg syk. Ungdom med psykiske helseproblemer med svak tilknytning til skole-og arbeidsliv*. Bodø: Nordlandsforskning.
- Arbeids- og sosialdepartementet. (2007). *Arbeid, velferd og inkludering*. (St. mld. nr. 9, (2006-2007)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-9-2006-2007-/id432894/?docId=STM200620070009000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Bandura, A. (2011). Social cognitive theory. *Handbook of social psychological theories*, 349-373. doi: <http://dx.doi.org/10.4135/9781446249215.n18>
- Barkley, R. A. (1997). Behavioral inhibition, sustained attention, and executive functions: constructing a unifying theory of ADHD. *Psychological bulletin*, 121(1), 65. doi: <http://dx.doi.org/10.1037//0033-2909.121.1.65>
- Berg, B. L. (2007). *Qualitative research methods for the social sciences* (6th ed. ed.). Boston: Pearson.
- Bretherton, I. (1992). The origins of attachment theory: John Bowlby and Mary Ainsworth. *Developmental psychology*, 28(5), 759. doi: <http://dx.doi.org/10.1037//0012-1649.28.5.759>
- Bryman, A. (2012). *Social research methods*: Oxford university press.
- Byrhagen, K., Falck, T., & Strøm, B. (2006). *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning

- Casey, B., Giedd, J. N., & Thomas, K. M. (2000). Structural and functional brain development and its relation to cognitive development. *Biological psychology*, 54(1), 241-257. doi: [http://dx.doi.org/10.1016/s0301-0511\(00\)00058-2](http://dx.doi.org/10.1016/s0301-0511(00)00058-2)
- Cutler, D. M., & Lleras-Muney, A. (2010). Understanding differences in health behaviors by education. *Journal of health economics*, 29(1), 1-28. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jhealeco.2009.10.003>
- Dahlgren, G., & Whitehead, M. (2009). Utjevning av helseforskjeller : Del 2 : Strategier og tiltak for å utjevne sosiale ulikheter i helse. Oslo: Helsedirektoratet.
- De nasjonale forskningsetiske komiteer. (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. Retrieved 23.10.2014, from <https://www.etikkom.no/globalassets/documents/publikasjoner-som-pdf/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-humaniora-juss-og-teologi-2006.pdf>
- Earle, S. (2007). *Theory and research in promoting public health*. London: SAGE Publications.
- Eikevik, A. (2014). *Hvordan opplevde elever som dropper ut av videregående skole motivasjon, mestring og støtte i ungdomsskolen?* (Mastergradsavhandling, Universitetet i Stavanger), University of Stavanger, Norway. Retrieved from http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/196983/Eikevik_Anita.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Folkehelseintituttet. (2010). Norske barn er blant de friskeste i verden. Retrieved 18.05, 2015, from <http://www.fhi.no/artikler/?id=84202>
- Folkehelseintituttet. (2014). Folkehelse rapporten 2014 : helsetilstanden i Norge Rapport (Nasjonalt folkehelseinstitutt : online) (Vol. 2014:4). Oslo: Folkehelseinstituttet.

Folkehelseloven. (2011). *Lov om folkehelsearbeid* Oslo: Retrieved from

<https://lovdata.no/dokument/NL/lov/2011-06-24-29>.

Freudenberg, N., & Ruglis, J. (2007). Peer reviewed: Reframing school dropout as a public health issue. *Preventing chronic disease*, 4(4).

G., W. R., & G., M. M. (2003). *Social determinants of health : the solid facts*. Copenhagen: World Health Organization, Regional Office for Europe.

Gilje, N., & Grimen, H. (2013). *Samfunnsvitenskapenes forutsetninger: innføring i samfunnsvitenskapenes vitenskapsfilosofi* (15. ed.). Oslo: Universitetsforl.

Graneheim, U. H., & Lundman, B. (2004). Qualitative content analysis in nursing research: concepts, procedures and measures to achieve trustworthiness. *Nurse education today*, 24(2), 105-112. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.nedt.2003.10.001>

Greenough, W. T., Black, J. E., & Wallace, C. S. (1987). Experience and brain development. *Child development*, 539-559.

Helse- og omsorgsdepartementet. (2007). *Nasjonal strategi for å utjevne sosiale helseforskjeller*. (St.meld. nr. 20, (2006-2007)). Retrieved from

<https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/Stmeld-nr-20-2006-2007-/id449531/>.

Helse- og Omsorgsdepartementet. (2013). *Folkehelsemeldingen: God helse - felles ansvar*. (St. meld. nr. 34, (2012–2013)). Retrieved from

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/hod/dok/regpubl/stmeld/2012-2013/meld-st-34-20122013.html?id=723818>.

Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein* (FAFO Ed.). Oslo: Fafo.

Kawachi, I., Subramanian, S., & Almeida-Filho, N. (2002). A glossary for health inequalities. *Journal of epidemiology and community health*, 56(9), 647-652.

- Knesting, K. (2008). Students at risk for school dropout: Supporting their persistence. *Preventing School Failure: Alternative Education for Children and Youth*, 52(4), 3-10. doi: <http://dx.doi.org/10.3200/psfl.52.4.3-10>
- Kunnskapsdepartementet. (2007). ...og ingen sto igjen — Tidlig innsats for livslang læring. (St.meld. nr. 16, (2006-2007)). Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/stmeld-nr-16-2006-2007-/id441395/>.
- Kunnskapsdepartementet. (2013). *På rett vei*. (St.meld. nr. 20, (2012-2013)). Oslo: Kunnskapsdepartementet Retrieved from <https://www.regjeringen.no/nb/dokumenter/meld-st-20-20122013/id717308/?docId=STM201220130020000DDDEPIS&ch=1&q=>.
- Kurtze, N., Eikemo, T. A., & Kamphuis, C. B. (2012). Educational inequalities in general and mental health: differential contribution of physical activity, smoking, alcohol consumption and diet. *The European Journal of Public Health*, 23(2), 223-229. doi: <http://dx.doi.org/10.1093/eurpub/cks055>
- Kvale, S. (1997). *Det kvalitative forskningsintervju*. Gyldendal akademisk.
- Kvale, S., Brinkmann, S., Anderssen, T. M., & Rygge, J. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju* (2. utg. ed.). Oslo: Gyldendal akademisk.
- Lantz, P. M., House, J. S., Lepkowski, J. M., Williams, D. R., Mero, R. P., & Chen, J. (1998). Socioeconomic factors, health behaviors, and mortality: results from a nationally representative prospective study of US adults. *Jama*, 279(21), 1703-1708. doi: <http://dx.doi.org/10.1001/jama.279.21.1703>
- Laverty, S. M. (2008). Hermeneutic phenomenology and phenomenology: A comparison of historical and methodological considerations. *International journal of qualitative methods*, 2(3), 21-35.

- Lee, A., Tsang, C., Lee, S., & To, C. (2003). A comprehensive “Healthy Schools Programme” to promote school health: the Hong Kong experience in joining the efforts of health and education sectors. *Journal of epidemiology and community health*, 57(3), 174-177. doi: <http://dx.doi.org/10.1136/jech.57.3.174>
- Liamputtong, P., & Ezzy, D. (2005). *Qualitative research methods* (2nd ed.). Oxford: Oxford University press.
- Lindseth, A., & Norberg, A. (2004). A phenomenological hermeneutical method for researching lived experience. *Scandinavian journal of caring sciences*, 18(2), 145-153. doi: <http://dx.doi.org/10.1111/j.1471-6712.2004.00258.x>
- Lødding, B., & Vibe, N. (2010). Hvis noen forteller om mobbing *Utdypende undersøkelse av funn Elevundersøkelsen om mobbing, urettferdig behandling og diskriminering* (Vol. 48/2010).
- Mahoney, J. L. (2014). School Extracurricular Activity Participation and Early School Dropout: A Mixed-Method Study of the Role of Peer Social Networks. *Journal of Educational and Developmental Psychology*, 4(1), p143.
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring-i Norge og andre land. *Bedre Skole*, (1), 10-15.
- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B., & Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse *Rapport* (Vol. 13, pp. 2008).
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N., & Vibe, N. (2006). Forskjell på folk - hva gjør skolen? *Rapport* (NIFU STEP : online) (Vol. 3/2006). Oslo: NIFU.
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar? : en undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011 *Rapport* (NIFU : online) (Vol. 6/2012). Oslo: NIFU.

Ministry of Education Culture and Science. (2014). The approach to Early School Leaving.

Policy in the Netherlands and the provisional figures of the 2010-2011 performance agreements. 06.01.2015, from

http://www.aanvalopschooluitval.nl/userfiles/file/2012/2012026_OCW_VSV_UK-versie_VSV_beleid_LR_internet.pdf

Moreno, S., Marques, C., Santos, A., Santos, M., Castro, S. L., & Besson, M. (2009). Musical training influences linguistic abilities in 8-year-old children: more evidence for brain plasticity. *Cerebral Cortex*, *19*(3), 712-723.

Myklestad, I., Rognerud, M., & Johansen, R. (2008). Levekårsundersøkelsen 2005: Utsatte grupper og psykisk helse: Rapport.

Mønness, E. N. (2013). Inntakskarakterer og utgangskarakterer, tilfellet Høgskolen i Hedmark 2003-2011 Rapport (Høgskolen i Hedmark : online) (Vol. nr. 5-2013). Elverum: Høgskolen i Hedmark.

Nordahl, T., Gravrok, Ø., Knudsmoen, H., Larsen, T. M., & Rørnes, K. (2006). Forebyggende innsatser i skolen. *Sosial-og helsedirektoratet og Utdanningsdirektoratet.*

OECD. (2010). Slow and Steady Reform for Consistently High Results. from <http://www.oecd.org/pisa/pisaproducts/46581035.pdf>

OECD. (2013). Education at a Glance 2013: OECD Indicators. doi: <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa.* Retrieved from [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11 - KAPITTEL_11.](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_11_-_KAPITTEL_11)

Reynolds, J. N. J., Hyland, B. I., & Wickens, J. R. (2001). A cellular mechanism of reward-related learning. *Nature*, *413*(6851), 67-70. doi: <http://dx.doi.org/10.1038/35092560>

- Schmidt, L. K. (2006). *Understanding hermeneutics* Understanding movements in modern thought. Durham U.K.: Acumen.
- Skogseid, E. T., Skogseid, M. E., & Kovac, B. V. (2013). «Jeg vil, jeg vil, men hva skal til?» Kvalitativ studie av frafall på yrkesfag. *Forskning og utvikling i praksis*, 3(3).
- Solbakken, M.-B. (2014). *En salutogen tilnærming til frafall i videregående skole*. (Mastergradsavhandling, Høgskolen i Hedmark), Høgskolen i Hedmark, Elverum.
Retrieved from <http://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/221061/Solbakken.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- SSB. (2014). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2008-2013. from <http://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen/aar/2014-06-19>
- Steingrímsdóttir, Ó. A., Næss, Ø., Moe, J. O., Grøholt, E.-K., Thelle, D. S., Strand, B. H., & Bævre, K. (2012). Trends in life expectancy by education in Norway 1961–2009. *European journal of epidemiology*, 27(3), 163-171. doi: <http://dx.doi.org/10.1007/s10654-012-9663-0>
- Sørensen, I. S., & Skjeggstad, J. E. (2014). Gjennomføring og frafall i videregående skoler i Hedmark.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse: en innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforl.
- Utenriksdepartement. (2014). *Utdanning for utvikling*. (St.meld. nr. 25, (2006-2007)).
Retrieved from <http://www.regjeringen.no/nr/dep/ud/dokument/proposisjonar-og-meldingar/stortingsmeldingar/2013-2014/Meld-St-25--20132014.html?id=762554>.
- Viig, N. G. (2010). *Tilrettelegging for læreres deltakelse i helsefremmende arbeid : en kvalitativ og kvantitativ analyse av sammenhengen mellom organisatoriske forhold og*

læreres deltakelse i utvikling og implementering av Europeisk nettverk av helsefremmende skoler i Norge. Universitetet i Bergen, Bergen.

Viken, K. (2012). *Forebygging av frafall i videregående skole : hvordan er tidligere elever sine erfaringer med rådgivning og frafall i videregående skole, og hva kunne rådgiveren gjort annerledes?* (Masteravhandling, Univerisetet i Agder), Universitetet i Agder; University of Agder.

Wilkinson, R. G., & Marmot, M. G. (2003). *Social determinants of health: the solid facts:* World Health Organization.

World Health Organization. (1986). *The Ottawa Charter for Health Promotion.* Retrieved 14.01, 2015, from <http://www.who.int/healthpromotion/conferences/previous/ottawa/en/>

World Health Organization. (1998). *Health Promoting Schools: a healthy setting for living, learning and working.* Geneva: WHO.

World Medical Association. (2013). *World Medical Association Declaration of Helsinki: ethical principles for medical research involving human subjects.* *JAMA: the journal of the American Medical Association*, 310(20), 2191. doi: <http://dx.doi.org/10.1001/jama.2013.281053>

Øia, T. (2007). *Ung i Oslo: levekår og sosiale forskjeller NOVA Rapport 6/2007* Retrieved from http://www.hioa.no/content/download/46135/678049/file/2586_1.pdf

Vedlegg 1: Førstegangskontakt

Jeg kontaktet NAV og presenterte meg selv som student fra Høgskolen i Hedmark på jakt etter tema for masteroppgaven. Videre dro jeg på møtet med flere av NAV-lederne og fikk opplysninger om et tiltak om frafall. Jeg ringte lederen i tiltaket og presenterte meg selv og nevnte min forbindelse med NAV. Jeg og lederne i tiltaket møttes og diskuterte oppgaven. Lederen presenterte meg videre for elevene i tiltaket. Se punkt 6.5.

Vedlegg 2: Forespørsel til deltakelse i forskingsprosjekt

Henviser til telefonsamtalen med NAV/OT og sender deg som avtalt informasjon om prosjektet.

Bakgrunn og formål

Jeg som masterstudent ved høgskolen i Hedmark, Campus Elverum, skriver en masteroppgave innen folkehelsevitenskap om frafall i videregående opplæring. Målet med studien er å bidra til å bedre kunne forstå elever og deres opplevelser i forbindelse med gjennomføringen av videregående opplæring og frafall. Problemstillingen jeg vil undersøke er: Hvilke opplevelser har elever hatt i forbindelse med frafall, tiltak og støtteapparat i skolesystemet?

Hva innebærer deltakelse i studie?

Det er i korte trekk snakk om opplevelser knyttet til det å bli sett av skolesystemet, veiledning, rådgiving, familie og venner, støtte i skolen og tiltak rundt dette. Mitt formål er å få bedre innsikt i dette området belyst gjennom dine erfaringer, opplevelser og tanker gjennom et intervju. Deltakelse innebærer et intervju med meg som kan ta alt fra 1-1,5 timer. Samtalen vil bli tatt opp på datamaskin/lydopptaker og oppbevart sikkert og kryptert frem til prosjektets slutt.

Hva skjer med informasjon du deler?

All informasjon som du bidrar med vil kun bli brukt til dette formålet og blir behandlet konfidensielt. Kun jeg har tilgang til informasjonen. Informasjon som kommer frem i intervjuet vil bli brukt i masteroppgaven og vil anonymiseres. Dette vil ikke ha noen praktisk betydning for deltakerens tilværelse og alle personidentifiserende opplysninger vil bli tatt ut av oppgaven. All data lagres kryptert på en datamaskin i min besittelse. All data slettes når masteroppgaven er bestått 01.07.2015.

Frivillig deltakelse

Deltakelse er helt frivillig og du kan når som helst trekke deg og få alle dine opplysninger slettet uten konsekvenser. Informasjon du oppgir som kan gjenkjenne deg vil bli utelatt fra oppgaven med hensyn til din fulle anonymitet.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS og ble godkjent den 3. Desember 2014.

Dersom du har spørsmål eller ønsker å trekke deg så kan du kontakte meg, Waqas Ali på telefon 41454291. Du kan ellers kontakte min veileder Anne Trollvik på telefon 92248907

Samtykke til deltagelse i studien

Jeg har fått informasjon om studien og er villig til å delta. Deltagelse er frivillig, og jeg vet at jeg når som helst, uten å oppgi grunn, kan trekke meg fra studien.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3: Strategi for litteratursøk

Søk utførtes i "google", google scholar, oria, ebscohost, brage, PubPsych, ERIC.

I og med at jeg hadde liten forkunnskap begynte jeg å søke på google om "fracfall". Dette ga meg en smakebit av problemområdet, bredden var stor med 315 000 treff. Søkets første side inneholder linker til SSB og statistikk om frafall, link til utdanningsforbundet, flere rapporter blant annet fra regjeringen om frafall, link til nho.no om reduksjon av frafall. Dette var en god start og gir meg et lite bilde av problemområdet. Størst nytte ga de to store rapportene som dukket opp i begynnelsen av dette søket:

- Gull av gråstein
 - o Gir god oversikt om fakta om frafall, samspillet mellom utdanning og samfunn. Samt hva som bør vektlegges ved videre forskning som er oppfølging av tiltak.
- Gjennomføringen av videregående skole i Hedmark.
 - o Gir et representativt bilde over fylke om hvilke erfaringer elever har gjort med hvilken påvirkning det har hatt for deres muligheter og gjennomføringen av videregående opplæring. På den andre siden har rapporten også sett på hvilken grad den fylkeskommunale innsatsen bidrar med å øke gjennomføringsgraden.

Avgrensning i litteratursøk utførte jeg i google scholar ved å trykke på avansert søk og at søkeord skulle søke i artikkelens overskrifter:

Finn artikler×

med **alle** ordene

med den **eksakte setningen**

med **minst ett** av ordene

uten ordene

hvor ordene forekommer

Finn artikler som er **skrevet** av
for eksempel "PJ Hayes" eller McCarthy

Finn artikler som er **publisert** i
for eksempel Biol Kjem eller Natur

Finn artikler som er **datert** mellom –
for eksempel 1996

Dette ga meg 12 200 treff. Alt for stort. Så jeg avgrenset dette til å finne artikler med **alle** ordene ”Frafall videregående kvalitativ” og datert etter 2000. Dette ga meg 2 artikler.

Deretter utførte jeg et engelsk søk:

Finn artikler ×

med **alle** ordene

med den **eksakte setningen**

med **minst ett** av ordene

uten ordene

hvor ordene forekommer

Finn artikler som er **skrevet** av
for eksempel "PJ Hayes" eller McCarthy

Finn artikler som er **publisert** i
for eksempel Biol Kjem eller Natur

Finn artikler som er **datert** mellom —
for eksempel 1996

Dette ga meg 58 oppdaterte treff. Det er flere internasjonale treff.

Jeg brukte samme fremgangsmåte i Oria og fikk henholdsvis 51 treff og 2 treff da jeg søkte på ” dropout AND high school AND qualitative” og Frafall AND videregående AND kvalitativ AND sosial støtte.

Jeg søkte på google scholar igjen: ” Dropout AND high school AND social support” uten å få noen treff. Jeg søkte videre på: dropout AND high school AND social support theory” uten å få noen treff, dette var gjort uten å avgrense tidsrom. Oria ga meg 12 treff når jeg søkte på det samme, datert mellom 2010 og 2014. Ulempen med Oria søket er at ”social” havner i treff når tidsskriftet heter ”social...”. Dette gjør at kun et utvalg av treffene var aktuelle. Søket ”dropout AND high school AND social support theory” i ebscohost ga meg 16 treff. Igjen er relevansen litt blandet fordi childhoods studier dukket opp. Så jeg avgrenset ytterligere ved å ekskludere ”child*” i treffet og fikk avgrenset til 12 relevante treff mellom 2011 og 2014(det var ingen studier om dette før 2011). Søket ”dropout AND high school AND social support theory AND quantitative” ga kun 1 søk og dette var en studie om leseferdigheter. Det er veldig få studier om temaet i denne oppgaven med det teoretiske utgangspunktet og det er der jeg vil bidra med min studie.

Andre søkeord som jeg har brukt er:

- Fenomenologi
- Kvalitativ dataanalyse
- Frafall i Norden
- Social cognitiv theory
- Social buffering
- Social support theory
- Social support
- Dropout experience

Pensumlitteratur er også aktuell for problemstillingen.

Etter hvert i oppgaven trengte jeg ny litteratur i forhold til resultatet og hvilken vei studien tok. Det oppdaterte søket slik det foregikk er beskrevet i kapittel 4.

Flere søk ble gjort underveis, med avgrensninger. En oppdatert søkestrategi er presentert i kapittel 4.

Vedlegg 4: Intervjuguide

Spørsmålene stilles slik at en samtaleform holdes og ikke et avhør.

- 1 Kan du fortelle litt om deg selv, vi starter med noen korte spørsmål:
 - a. Hvor gammel er du
 - b. Hva er din bosstatus
 - c. Har du søsken Søsken, hvor mange? Alder? Utdanning?
 - d. Vet du hva slags utdanning dine foreldre har
 - e. Eventuelt om kulturell bakgrunn
 - f. Brukes som oppfølgingsspørsmål: Venner i klassen, skolen utenfor skolen
 - g. Forhold til lærere, veiledere, rektor, foreldre

- 2 Når begynte vanskelighetene?
 - a. Var det noe spesielt som skjedde som fikk det til å gå i motsatt retning
 - b. Hvordan preget vanskelighetene din hverdag
 - c. Hva var dine reaksjoner, tanker og følelser knyttet til det
 - d. Hvordan håndterte du det

- 3 Hvordan fikk du hjelp
 - a. Tok du kontakt eller tok læreren det opp med deg
 - b. Hvem hjalp deg? familie, venner, lærere, rådgivere osv
 - c. Følte du en positiv erfaring og nytte med den typen hjelp du mottok
 - d. Følte/føler du deg ivaretatt av systemet rundt deg i skolen.
 - e. Hva kunne ha vært den beste løsningen i dine øyne i ditt ståsted om du har tanker om det

- 4 Oppsummert helhet
 - a. Har du en mening om hele situasjonen og det som har skjedd, kunne noe ha vært annerledes?
 - i. Tanker og følelser knyttet til det

- 5 Hvordan ser du for deg fremtiden

- a. Hvordan ser du for deg at veien din blir videre?
- b. Har du noen tanker om fremtiden, for eksempel om hvor du kan være om noen år

6 Er det noe du vil tilføye eller utdype mer?

Vedlegg 5 : Godkjenning fra NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Anne Trollvik
Institutt for idrett og aktiv livsstil Høgskolen i Hedmark, campus Elverum
Postboks 400
2418 ELVERUM

Vår dato: 03.12.2014

Vår ref: 40587 / 3 / LMR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.11.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>40587</i>	<i>Frafall i videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Hedmark, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Anne Trollvik</i>
<i>Student</i>	<i>Waqas Naeem Ali</i>

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

Personvernombudets vurdering forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, 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, 01.07.2015, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Linn-Merethe Rød

Kontaktperson: Linn-Merethe Rød tlf: 55 58 89 11

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Waqas Naeem Ali waqas__88@hotmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices

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

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 40587

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er godt utformet.

Det er ombudets vurdering at 16 år gamle elever selv kan forstå hva deltakelse innebærer og dermed på selvstendig grunnlag kan avgi samtykke til deltakelse i dette prosjektet.

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Hedmark sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på privat pc/mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

Forventet prosjektslutt er 01.07.2015. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres. Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

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

