

Institutt for pedagogikk - Lillehammer

Jan Rudi Johansen

Masteroppgave

Når dropouts dropper inn

En casestudie av frafallselever som vender tilbake som deltakere i voksenopplæringen

When dropouts drop in

A case study of dropouts returning as participants in adult education

Master i pedagogikk

2019

Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA NEI

Forord

Denne masteroppgaven er et resultat av en lang og lærerik vei. Som deltidsstudent er studiet normert til 4 år, mens min vei har vart i mer enn 5 år. I et metaperspektiv er det interessant å observere at noen av mine egne erfaringer sammenfaller med deltakernes erfaringer. Vi bruker alle lenger tid til målet enn det som er forventet. Utdanning skjer i konkurranse med andre livsområder. Tid, oppmerksomhet, motivasjon, evne og overskudd skal fordeles over planlagte og uforutsette sider ved livet. Jeg kunne selv blitt en «dropout» hvis ikke høgskolen velvillig hadde innvilget ekstra tid til fullføring.

Den første og største takken vil jeg gi til de tre unge voksne som har delt av sine opplevelser og personlige erfaringer med meg. Gjennom modige og åpenhjertelige intervjuer har de gitt verdifulle innspill til forståelsen av hva det vil si å være voksen med avbrutt videregående skolegang, og hvordan de reiser seg for å kjempe videre. Disse tre minner meg om noe bokseren Jack Dempsey skal ha sagt – «A champion is someone who gets up when he can't.» Historiene deres har berørt meg, og jeg håper jeg har lyktes med å behandle deres bidrag med lojalitet og respekt.

Jeg vil også takke daglig leder ved det fylkeskommunale karrieresenteret der undersøkelsen ble gjennomført. Han responderte med begeistring over et masterprosjekt som kunne belyse deler av virksomheten til voksenopplæringen, og stilte velvillig organisasjonen til rådighet.

Takk til veileder professor Yngve Nordkvelle som med sitt skarpe blikk ga meg muligheten til å se andre tilganger på problemområdet. Og for at du overlot valget til meg mellom å bli maset på eller ikke i fremdriften av prosjektet. Det er ansvarliggjøring i voksenpedagogisk ånd.

Jan Rudi Johansen

Lillehammer, januar 2019

Sammendrag

I arbeidet med denne oppgaven har jeg undersøkt frafall og gjenopptak av videregående opplæring som fenomen. Studien har et aktørperspektiv. Tre deltakere har bidratt til empiriske data i casestudien. De fullførte ikke videregående skole som ungdommer, men ønsker å gjenoppta og fullføre i voksen alder ved et fylkeskommunalt karrieresenter. Frafall som separat fenomen er mye beskrevet i litteratur og forskning, mens tilbakevending i voksenopplæringen er et lite undersøkt problemområde. I denne oppgaven velger jeg å behandle deltakernes frafall og gjenopptak voksenopplæringen som et samlet fenomen.

Kapittel 1 beskriver Norge som et kunnskapssamfunn i global konkurranse i de frie markeder. I denne virkelighetsbeskrivelsen vises utdanningens rolle og betydning, i dag og i de nærmeste tiårene. Kritiske røster hevder at dagens utdanning tjener en ensidig økonomisk interesse. Noen eksempler på denne kritikken presenteres. Synet på utdanningens plass i samfunnet danner et bakteppe for deltakernes individuelle historie om frafall og gjenopptak, og viser spenningsfeltet de befinner seg i som frafallne. Resten av kapittelet presenterer oppgaven med problemstilling og forskningsspørsmål.

Kapittel 2 presenterer et utvalg av forskning og kunnskaper som eksisterer for frafall i videregående opplæring. Forskningen vet en del om omfanget, om årsaker til frafall, hvem som typisk faller ut og hvorfor, og om konsekvensene dette får. Men frafallsårsaker knyttet til ungdommenes psykiske og psykososiale helse kan se ut å være mindre belyst. Frafallspromblemet presenteres ofte som stort problem for samfunn og individ. Jeg viser at det til en viss grad er mulig å moderere synet på problemet. Det finnes også positive eksempler på skoleavbrudd. Til slutt peker jeg på mangelen på forskning rundt gjenopptak av videregående skole i voksenopplæringen.

Kapittel 3 redegjør for mulige teoretiske tilnærminger. Frafall har sammensatte årsaker, og påvirker de som faller fra på mange måter. Fenomenet kan undersøkes fra mange ulike perspektiver. Jeg har valgt å fokusere på salutogene forklaringsmodeller for frafall og hvordan frafallet har preget deltakerne. De anvendte teoriene er Antonovskys Sense of Coherence, resiliensteori og empowerment. Deltakernes opplevelser i møtet med voksenopplæringen belyses ut fra voksenteoritiske perspektiver.

Kapittel 4 beskriver forskningsdesignet og metodiske tilnærminger i undersøkelsen. Det er som antydning en casestudie, med intensiv kvalitativ design. Datagrunnlaget ble hentet inn gjennom to intervjuer med hver deltaker, et i direkte møte og et per telefon.

Kapittel 5 presenterer de empiriske data som forskningsintervjuene har innhentet.

Kapittel 6 tolker, analyserer og drøfter undersøkelsens funn i lys av de utvalgte teoriene. Etter mitt syn er de mest interessante funnene i studien knyttet til deltakernes opplevelse av *skyld* og *skam* i forbindelse med sine frafall og situasjoner i etterkant.

Undersøkelsen finner ellers at mange mulige årsaker sammenfaller med forskningens forklaringer på frafall. Et funn som kan bidra til å forklare deltakernes frafall ser i hovedsak ut å være psykiske og psykososiale problemer. Årsaksforholdene er heller sammensatte og bidragene til deltakernes problemer kommer trolig fra mange hold. Funn viser at tiden etter frafallet til dels er preget av marginalisering i arbeidsliv, økonomi og til en viss grad sosialt, og bekrefter eksisterende forskning på området.

I gjenopptak av videregående opplæring forsøker jeg å tolke deltakernes opplevelse av meningsfull sammenheng, og om det er mulig å gjenkjenne resiliens i deres holdninger og utvikling. Undersøkelsen viser også hvilken rolle empowerment spiller for deltakernes tilbakevending i utdanningen. I møtet med voksenopplæringen har jeg forsøkt å kartlegge i hvilken grad deltakerne opplever å bli møtt med voksenpedagogiske idealer, slik de hevdes av Jack Mezirow. Undersøkelsen kan langt på vei fastslå at deltakerne ikke merker noen forskjell fra da de var i videregående skole som tenåringer.

Kapittel 7 oppsummerer funn som svar på forskningsspørsmålene i studien. Her etterlyses videre forskning på enkelte områder.

Innholdsfortegnelse

Kap. 1 Innledning	1
1.1 En bekymret kunnskapsnasjon.....	2
1.2 Bekymringen er global.....	3
1.3 Kritikk av ensidige økonomiske interesser.....	4
1.4 Presentasjon av tema.....	7
1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål.....	7
1.6 Studiens begrunnelse og hensikt.....	8
1.7 Teoretiske tilnærminger.....	9
1.8 Avgrensninger av oppgaven.....	9
1.9 Begrepsavklaringer.....	9
1.10 Oppgavens oppbygging.....	11
Kap. 2 Forskning på området	12
2.1 Samfunnsmessige og personlige konsekvenser ved frafall.....	12
2.2 Veien inn i videregående skole.....	14
2.3 Hva er frafall?.....	15
2.4 Hvor stort er frafallet?.....	16
2.5 Risikofaktorer.....	17
2.6 Skolens utstøttingsmekanismer.....	19
2.7 Hva gjøres for å forhindre frafall?.....	20
2.8 På den andre siden.....	21
2.9 Kunnskap om tilbakeføring av frafallselever.....	22
Kap. 3 Oppgavens teoretiske rammer	23
3.1 Sense of Coherence.....	24
3.2 Resiliensteori.....	26
3.2.1 Hva er resiliens?.....	26
3.2.2 Kjennetegn ved resiliens.....	27
3.2.3 Resiliens og risikofaktorer.....	27
3.2.4 Resiliens og beskyttelsesfaktorer.....	28
3.3 Empowerment.....	29
3.4 Voksenpedagogisk teori.....	30
Kap. 4 Metode	34
4.1 Undersøkelsens hva, hvorfor og hvordan.....	34
4.2 Ekstensiv kvantitativ eller intensiv kvalitativ forskning.....	34
4.2.1 Fenomenologi.....	35
4.2.2 Utvalg med få enheter.....	35

4.2.3 Casestudier	36
4.2.4 Hermeneutikk	37
4.3 Utvikling av problemstilling	38
4.4 Rekruttering og utvalg	39
4.5 Informert samtykke og kontrakt	39
4.6 Konfidensialitet	40
4.7 Forskningsintervjuet	40
4.7.1 Transkripsjon	43
4.8 Datamaterialet, analyse og tolkning	44
4.9 Kausalitet	45
4.10 Konklusjonenes gyldighet	46
4.10.1 Reliabilitet	46
4.10.2 Intern validitet	47
4.10.3 Ekstern validitet	47
4.11 Endringer underveis	48
4.12 Svakheter ved undersøkelsen	48
Kap. 5 Deltakernes frafall, tiden etter og tilbakevending	51
5.1 Tre livshistorier	52
5.1.1 «Du må være modig for å tørre å håpe!»	52
5.1.2 «Du klarer det, det går bra! Pust!»	53
5.1.3 «Greit, nå er jeg klar for det!»	55
5.2 Hva er deltakernes frafallshistorie?	56
5.2.1 Karakterer, faglig utvikling og fravær	56
5.2.2 Familiesituasjon, relasjoner, motivasjon og trivsel	58
5.2.3 Foreldrenes utdanning, sivilstand og skolepåvirkning	60
5.2.4 Kunne frafallet vært unngått?	61
5.3 Hva har preget tiden mellom frafall og gjenopptak av videregående opplæring?	62
5.4 Hvordan klarer de å vende tilbake til videregående opplæring?	63
5.5 Hvordan opplever de møtet med voksenopplæringen?	66
5.5.1 Hvordan klarer de seg faglig?	66
5.5.2 Motivasjon, trivsel, mestring og klasserelasjoner	67
5.5.3 Det pedagogiske møtet og lærerrelasjoner	68
Kap. 6 Analyse, tolkning og drøfting	71
6.1 Frafallshistoriene sett i lys av kunnskap på området	71
6.1.1 Karakterer, faglig utvikling og fravær	71
6.1.2 Familiesituasjon, relasjoner, motivasjon og trivsel	72
6.1.3 Foreldrenes utdanning, sivilstand og skolepåvirkning	74

6.1.4 Andre mulige frafallsgrunner	75
6.2 Marginale posisjoner etter frafallet.....	76
6.3 Hvordan har de klart å vende tilbake?	77
6.3.1 Tilbakevending i lys av SOC.....	77
6.3.2 Tilbakevending i lys av resiliensteori.....	80
6.3.3 Tilbakevending i lys av empowerment.....	85
6.4 Fra skam til stolthet.....	86
6.5 Møtet med voksenopplæringen.....	87
6.5.1 Det første møtet	88
6.5.2 Voksenpedagogisk erfaringsideal.....	88
6.5.3 Voksenopplæringens salutogene muligheter	89
Kap. 7 Avslutning	92
7.1 Oppsummering av empiriske funn og drøfting.....	93
7.1.1 Hva er deltakernes frafallshistorie?	93
7.1.2 Hva har preget tiden mellom frafall og gjenopptak av videregående opplæring?	94
7.1.3 Hvordan klarer de å vende tilbake til videregående opplæring?.....	95
7.1.4 Hvordan opplever deltakerne møtet med voksenopplæringen?	96
7.2 Drøfting av studiens gyldighet.....	97
7.3 Behov for videre kunnskapsutvikling	97
7.4 En personlig betraktning	97
Litteratur.....	99
Vedlegg	108
Vedlegg 1. Intervjuguide	108
Vedlegg 2. Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet	109
Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD.....	110

Kap. 1 Innledning

Det hevdes at den som ikke har videregående skole stiller svakt i vår tid. Konsekvensene strekker seg langt utover mangelen på videregående opplæring i seg selv. Risikoen er stor for å bli etterlatt som marginalisert, uten en plass og tilhørighet i samfunnet. Valget står mellom utdanning eller elendighet. Det all grunn til å ta slike skremsler på alvor, men samtidig innta en nedtonet holdning til alle påstander om utdanningens betydning og elendigheten som mangelen på utdanning medfører.

Forskning viser at det en klar generell sammenheng mellom utdanningsnivå og tilknytning til det regulære arbeidslivet, fattigdom, fysisk og psykisk helse, rus, kriminalitet og forventet levealder (Falch, Johannesen & Strøm, 2009).

På den positive siden av virkelighetsbeskrivelsen finner elever som aktivt velger bort skolen for å gripe andre og mer attraktive muligheter. Eksempler på dette kan være mulighet for ansettelse i næringer uten formelle kompetansekrav. Andre eksempler er jobbmulighetene utenfor det regulerte arbeidsmarkedet, som å ta over eller arbeide i en familiebedrift, eller overtakelse av en gård. I denne gruppen skolesluttere finner vi de som er mer arbeidsmotiverte enn læringsmotiverte, slik de beskrives av Olsen, Reegård, Seland & Skålholt (2015, s. 101-112). Det er de som er motiverte for alt annet enn å gå skole, og for en del av dem er det ikke så viktig hva jobben består i, bare det er noe praktisk.

Det er spesielt gutter ved yrkesfag som forlater skolen for å jobbe. Frafallets omfang ved yrkesfag følger typisk konjunktorene i arbeidsmarkedet. I gode tider er det enklere å finne en jobb, i dårlige tider fullfører flere utdanningen. Tradisjonelt utdanner jentene seg for jobber innen yrker som er mindre utsatt for konjunktursvingninger, som i helse- og omsorgssektoren (von Simson, 2016, s. 63).

Det er storsamfunnet som definerer hva et frafall i videregående skole skal karakteriseres som. Der myndighetene betrakter et frafall som problematisk, kan eleven selv betrakte et aktivt bortvalg av skole som positivt. Et friår for å utsette avgjørelsen om utdannings- og yrkesvalg kan oppleves positivt av eleven, mens myndighetene kan ha et problemorientert syn på saken (Reegård & Rogstad, 2016, s. 17).

Undersøkelsene i denne masteroppgaven er gjennomført som en casestudie med tre deltakere; «Henrik», «Anne» og «Ole Jakob». De er såkalte dropouts fra videregående skole. Vi skal etterhvert se at de hører til gruppen med problematiske frafall. Med det mener jeg at de ikke har valgt bort skolen for å gjøre noe de heller hadde lyst å gjøre, for de hadde ikke andre

alternativer å gå til. De sluttet fordi de ikke hadde det bra i skolen, men det var heller ikke bra for dem å slutte. Det ble et nederlag for dem. I kapittel 5 og 6 vil jeg presentere dem nærmere, med deres frafallshistorie, deres tilværelse etter frafallet og innsatsen som ligger i å vende tilbake. Nå er de blitt voksne, har passert 25 år og ønsker å fullføre sin videregående utdanning i voksenopplæringen.

Undersøkelsen ønsker å belyse hvordan frafall kan oppleves, forstås og overkommes som ung voksen. De lever også i en større sammenheng som medlemmer av samfunnet. Derfor er det interessant å se på relasjonen mellom den enkeltes frafall og samfunnets forventninger om å fullføre videregående skole. Det er «Et forsøk på å få en så helhetlig forståelse som mulig av forholdet mellom personen og den situasjonen han eller hun befinner seg i (konteksten)» (Jacobsen, 2010, s. 55). En casestudie må belyse et fenomen i en kontekst, hevder Robert Yin (2014, s. 16). Frafallets kontekst kan forstås på flere måter. Den nære og daglige konteksten kan være familien, skolen og venner. I en større sammenheng finner vi frafall i en samfunns-kontekst, som neste kapittel presenterer.

1.1 En bekymret kunnskapsnasjon

I det offentlige ordskiftet ser vi politikere bekymre seg over at nesten 1 av 3 dropper ut av videregående opplæring. Bekymringene uttrykkes gjerne gjennom samfunnsøkonomiske perspektiver. Kunnskapsminister Torbjørn Røe Isaksen sier til VG at: «Vi har brukt 600-700 millioner, opp mot en milliard kroner på å få ned frafallet. Men frafallet har ikke gått ned.»¹ Jens Stoltenberg «... karakteriserte det som den største utfordringen vi står overfor at så mange ikke fullfører sin videregående utdanning»² i samme avis.

Perspektivmeldingen 2017 (Meld. St. 29 (2016-2017)) beskriver Norges utfordringer i årene fremover. Velstandsnivået og levestandarden settes under et betydelig press. Det har vært en svakere vekst i produktiviteten de siste ti årene, og nedgangen i oljesektoren har forsterket utfordringen. En ambisiøs klimapolitikk vil i tillegg kunne gjøre petroleumsnæringene mindre viktige i fremtiden. Arbeidsintensiv produksjon er flyttet til lavkostland og etterspørselen av arbeidstakere med lave og middels kvalifikasjoner er synkende. Allerede i dag forsvinner omlag 10 prosent av alle norske arbeidsplasser årlig, mens omtrent like mange oppstår. Anslagsvis 30 prosent av arbeidsplassene totalt vil automatiseres bort i løpet av de

¹ <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/skole-og-utdanning/brukte-726-mill-paa-aa-stoppe-fracfall-elever-dropper-ut-som-foer/a/23364373/>

² <https://www.vg.no/nyheter/innenriks/arbeiderpartiet/ny-giv-skal-hindre-fracfall-i-videregaende-skole/a/10017722/>

neste 20 årene, og næringslivets omstilling må skje i samme takt for å opprettholde sysselsettingen. Teknologiutvikling og kunstig intelligens må møtes med høyere faglig og akademisk kompetanse. Vi beveger oss fra en ressurs- og produksjonsøkonomi til en kunnskapsbasert økonomi som etterspør høyt utdannet arbeidskraft.

Perspektivmeldingen fastslår videre at samfunnets viktigste ressurs er befolkningens kompetanse, humankapitalen. De menneskelige ressursene er beregnet til å utgjøre 75 prosent av nasjonalformuen per 2016. Mens den resterende oljeformuen utgjør 2,6 prosent i sammenligning. Håndteringen av fremtidens samfunnsutfordringer krever en økt arbeidsdeltakelse i befolkningen, og utdanning betyr mye for tilknytningen til arbeidslivet. Kompetansen må bedres generelt gjennom styrking av grunnutdanningen og økt gjennomføringsgrad i videregående opplæring. Det er et stort samfunnsøkonomisk tap når humankapital ikke realiseres, og tapet vil øke i endringen mot en mer kunnskapsbasert økonomi.

Digitalisering og automatisering har allerede overtatt mange mekaniske rutineoppgaver, og nå står automatisering av de avanserte «kognitive» arbeidsoppgavene for tur. Utdanning er dermed heller ingen garanti mot arbeidsledighet, men høyt utdannede viser seg mer omstillingsdyktige. Omlag 15 prosent av sysselsettingen blant høyt utdannede vil forsvinne som følge av teknologiutviklingen i løpet av 20 år (NOU 2016:3, s. 28-29).

Myndighetene tegner et bilde av krevende tider de neste 20 år. Oljealderen er over, og vi må sette vår lit til utdannede hoder. Hodene må være oppfinnsomme og raske til omstilling, for jobbene vil komme og gå. Frafallselever passer dårlig inn i denne virkelighetsbeskrivelsen.

1.2 Bekymringen er global

I det globale økonomiske markedet er ikke norske myndigheters bekymring enestående. Endringer i arbeidsmarkedet og menneskers arbeidsliv har vært i et stadig akselererende tempo siden industrialiseringstiden. Forskyvningen mot en kunnskapsøkonomi og globalisering av konkurranse står sentralt i forståelsen av forandringene i vår tid (Thomsen & Skovhus, 2016).

Myndighetene i OECD-landene (Organisasjonen for økonomisk samarbeid og utvikling), deriblant medlemslandet Norge, er samstemte i at frafall i utdanning representerer et stort økonomisk samfunnsproblem med negative personlige konsekvenser for den enkelte

(Lillejord et al., 2015). OECDs oppgave er å fremme politikk som gir vekst i økonomi og velferd i demokratiske land³.

OECD beskriver leseferdigheter, tallforståelse og problemløsning i IKT-miljø som nøkkel-ferdigheter i bearbeiding av informasjon og videre ferdighetsutvikling. Gjennom PIAAC-undersøkelsen (Program for the International Assessment of Adult Competencies) har organisasjonen undersøkt ferdighetsnivået på disse tre sentrale områdene hos den voksne befolkningen fra 16 til 65 år. Undersøkelsen har pågått siden 2008 og inkluderer i dag 24 land. Funn viser at det er en positiv sammenheng mellom utdanningsnivå, tilknytning til arbeidslivet og ferdighetsgrad innen lesing, tallforståelse og problemløsning i IKT-miljø. Norge er et av fire land som ligger over gjennomsnittet på alle tre testområder, men ligger under for aldersgruppen under 25 år (Bjørkeng, 2013).

Forløperen til PIAAC-undersøkelsen var ALL-undersøkelsen (Adult Literacy and Life Skills), som ble gjennomført fra 2004 til 2006. De norske funnene viste en sammenheng mellom ferdigheter i lesing, tallforståelse og problemløsning, og grad av deltakelse i etter- og videreutdanning. Lave ferdigheter gir lav deltakelse (Finbak & Engesbak, 2006, s. 44).

I perspektivmeldingen 2017 (Meld. St. 29 (2016-2017), s. 151) tallfestes sysselsettingsgraden i Norge til rundt 90% for personer med høy leseferdighet, mens den ligger bare på drøyt 60% blant de med lav leseferdighet. Mange av de som står utenfor arbeidsmarkedet har lav kompetanse, nedsatt arbeidsevne og ikke fullført sin skolegang.

OECD-landene er enige om at frafall er dårlig for økonomien og sysselsettingen. Og at gode ferdigheter i lesing, regning og problemløsning i IKT-miljø gir økt tilknytning til arbeidslivet og etter- og videreutdanning. Men det er ikke alle som er enige i at utdanning skal knyttes så tett opp mot økonomiske interesser. Neste kapittel redegjør for noe av kritikken.

1.3 Kritikk av ensidige økonomiske interesser

Briseid (2018) kritiserer de siste 20-30 års skolepolitikk i Norge. Han hevder at internasjonale ideologiske bølger legger hovedpremissene for norsk utdanningspolitikk, der begrunnelsene for å satse på skole i hovedsak handler om økonomisk vekst, og for å skape et solid arbeidsmarked. Briseid peker på startpunktet for den økonomiske dreiningen i utdanningsfilosofien. Markedsliberalismen og konkurransebølgen bæres frem av statsminister Thatcher i England og president Reagan i USA på 1980-tallet. Skolesystemet skal stimuleres til konkurranse etter

³ <http://www.oecd.org/about/>

modell av kommersielle markeder. Fritt skolevalg skal spore rektorer til å konkurrere om å bli kommunens mest attraktive skole, lærerne skal konkurrere innbyrdes og belønnes individuelt etter resultat, landets kommuner resultatmåles opp mot hverandre for heder og ære. Målet er at konkurranse skal øke læring og kvalitet etter en markedslogikk. De to viktigste faktorene i skolen som bidrar til økonomisk vekst blir hevdet å være høye ferdigheter i lesing og matematikk. Dermed ble PISA-testen (Programme for International Student Assessment) utviklet for å følge resultatutviklingen over tid og landegrenser.

PISA-undersøkelsen er OECD's program for å monitorere medlemslandenes kompetanse i lesing, matematikk og realfag. Undersøkelsen gjennomføres hvert tredje år blant landenes 15-åringer, og rullerer mellom kompetansetesting av lesing, matematikk og naturfag hver gang. En rekke andre industrialiserte land deltar også, selv om de ikke er medlemsland.

Lesing var hovedfokus for den første PISA-undersøkelsen i år 2000. Norske 15-åringers leseferdigheter dette året lå på 13.-plass av de 31 nasjonene som deltok i undersøkelsen (OECD, 2001, s. 8). 13.-plassen skapte krisestemning i det politiske miljøet. Da undersøkelsen ble lagt frem sa daværende undervisningsminister Kristin Clemet (H) at «Dette er skuffende, nesten som å komme hjem igjen fra et vinter-OL uten en eneste norsk medalje»⁴ og «Vi kan ikke ha ambisjoner om å være middels»⁵. Med denne retorikken definerte statsråden PISA-testen som en konkurranse mellom OECD-landene, der Norge skulle hevde seg i toppen.

PISA-resultatene har i følge Briseid (2018) ført til en politisk bekymring for at Norge vil svekke sin konkurranseevne på de internasjonale markedene. Matematikk, norsk og engelsk fikk nærmest hele den politiske oppmerksomheten, og ekstra ressurser ble tildelt. Et stort politisk trykk og innsats på basisferdigheter har gitt resultater for Norges del. PISA-resultatene ligger samlet sett over gjennomsnittet i lesing, matematikk og naturfag i 2015⁶.

Heldal Stray (2018) stiller spørsmål ved om dagens kunnskapspolitikken samsvarer med demokratiforståelsen i formålsparagrafen. Dersom det ikke er samsvar mener hun at dette kan ha konsekvenser for demokratiets fremtidige utforming og medborgerskap. Hun hevder at de siste tiårene er preget av en nyliberalistisk tenkning som knytter sammen befolkningens prestasjon og økonomi, og at tenkningen har fått gjennomslag i Norge. Nyliberal ideologi i

⁴ <https://www.dagbladet.no/nyheter/norge-er-skoletaper/65772609>

⁵ <https://www.nrk.no/norge/norsk-ungdom-leser-for-darlig-1.503265>

⁶ <http://www.oecd.org/pisa/>

skolen rettes mot individet, og konsekvensen for enkelteleven er at familiens kulturelle og økonomiske ressurser påvirker skoleprestasjonene, med de ulikhetene det fører til.

Skolens øvrige mandater innenfor kultur og sosialisering, og det globale solidaritets- og fredsperspektivet er, etter Briseids syn stemoderlig behandlet (2018, s. 13). Han mener norske myndigheter har sviktet bredden i sitt mandat, og viser til at stortingsmeldingene innen utdanning fra de siste 20 årene har størst tilfang fra OECD med økonomiske begrunnelser.

Før de nyliberalistiske strømningene slo inn hadde utdanningspolitikk et langt bredere perspektiv på formålet med utdanning. UNESCO (FNs organisasjon for utdanning, vitenskap, kultur og kommunikasjon) ga ut rapporten *Learning to be* i 1972, og omtalte utdanning og livslang læring i kraftfulle og generøse vendinger. Rapportens visjoner peker på utdanningens betydning for styrking av demokratiet gjennom å bygge en grunnleggende solidaritet mellom folket og styresmaktene. Hvert menneske skal ha mulighet til å realisere sitt potensiale og berike sin personlighet. Slik kan menneskene oppnå å «bli seg selv» eller «lære å være» som tittelen på dokumentet gjenspeiler (Biesta, Field, Hodgkinson, Macleod & Goodson, 2011, s. 4). Men UNESCOs visjon om utdanningens betydning for å løse komplekse utfordringer i samfunnslivet blir også kritisert. Den karakteriseres som bare en vag ide om et humanistisk inspirert paradigme for livslang læring (Grepperud, Bergersen, Johansen & Sæhle, 2010, s. 25).

Den humanistiske bevegelsen ønsket å benytte samfunnets nye velstandsnivå for å bedre mulighetene til personlig og kulturell berikelse, og myndiggjøring av menneskene gjennom livslang læring og utvikling. Den utdanningsideologiske perioden fra rundt 1970 til midten på 1980-tallet er i ettertid blitt omtalt som bevegelsens utopisk-humanistiske fase (Illeris, 2004). Illeris hevder at det i dag er de ensidige samfunnsøkonomiske betraktninger som står igjen som gjeldende, i sterk kontrast til UNESCOs visjoner. Utdanningspolitikk prioriterer økonomiske mål, mens sosiale, kulturelle og personlige berikelser antas å bli tilgodesett gjennom den økonomiske orienteringen.

Norsk utdanningspolitikk er ikke et ideologisk eller politisk omforent prosjekt. Det eksisterer en sterk kritikk av at utdanning er blitt et instrument for økonomisk vekst, mens nyliberalistisk tenkning fremstiller det som en nødvendighet for landets fremtidige velstand.

Norske myndigheter uttrykker med stort alvor nødvendigheten av at befolkningen deltar i frivillig utdanning. Dette kan være en måte å forstå konteksten frafallselevne står i.

Deltakerne i studien virker å være klare over situasjonen de befinner seg i og hvilke forventninger samfunnet har til dem.

1.4 Presentasjon av tema

Mange bekymrer seg over andelen elever som dropper ut av videregående opplæring. Men blant de som har falt fra er det imidlertid noen som forsøker å ta opp igjen sin skolegang etter de er blitt voksne.

Tre års heltids videregående opplæring er en rettighet i Norge og reguleres av Opplæringslova av 1998⁷. Den gjelder ut det året man fyller 24 år, og kalles *ungdomsretten* (§3-1). For de, som av ulike grunner, ikke har fullført videregående skole innen de fylte 24 år får likevel en ny mulighet gjennom det som ofte refereres til som *voksenretten*. Denne rettigheten gjelder fra det året man fyller 25 år (§4A-3) og ble lagt til i lovverket i 2000⁸. Det er denne lovfestede rettigheten deltakerne i undersøkelsen har benyttet seg av når de har oppsøkt voksenopplæringen ved sitt fylkeskommunale karrieresenter.

Selv om de skulle fullføre og bestå sin videregående skolegang som voksne, vil de fortsatt være en del av frafallsstatistikken. Grunnen til dette er at videregående opplæring regnes som fullført hvis den gjennomføres i løpet av 5 år fra eleven starter i videregående skole og senest ut året man fyller 24 (Opplæringslova, § 3-1). Gjennomføring etter 5 år regnes derfor likevel som frafall.

Masteroppgaven fokuserer på denne gruppen, den belyser deres frafall og gjenopptak av videregående utdanning i voksenopplæringen. Hvem er de, hva er deres historie, hvorfor falt de ut av videregående, hva som har ført de til voksenopplæringen, hvilke tanker har de om fremtida, lykkes de denne gangen? Oppgaven gjennomføres som en casestudie i et aktørperspektiv. Tilbakevending i videregående opplæring som voksne er et problemområde som har fått lite oppmerksomhet i skoleforskningen.

1.5 Problemstilling og forskningsspørsmål

Problemstillingen jeg har valgt i masteroppgaven er: «Når dropouts dropper inn. En casestudie av frafallselever som vender tilbake som deltakere i voksenopplæringen.»

Oppgavens hovedtittel «Når dropouts dropper inn» spiller noe ironisk på mediernes og dagligtalens bruk av begrepet dropout. Å droppe ut av skolen kan gi assosiasjoner til noe som skjer plutselig og uten forvarsel. Faresignaler på frafall vises før eleven slutter, de «fader» ut av skolen (Reegård & Rogstad, 2016, s. 20). For mange er beslutningen om å forlate skolen et

⁷ <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>

⁸ <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/otprp-nr-44-1999-2000-/id586147/>

resultat av en lang prosess. Beslutningen om å komme tilbake som voksen er nødvendigvis ikke noen enkel prosess heller. Som jeg vil vise senere i oppgaven kan det ligge tidligere erfaringer som hindre på veien tilbake til skolebenken.

Problemområdet kan forstås bredt, så jeg har forsøkt å spisse tilnærmingen gjennom følgende forskningsspørsmål:

- Hva er deltakernes frafallshistorie?
- Hva har preget tiden mellom frafall og gjenopptak av videregående opplæring?
- Hvordan klarer de å vende tilbake til videregående opplæring?
- Hvordan opplever de møtet med voksenopplæringen?

1.6 Studiens begrunnelse og hensikt

Studiens hensikt er å bidra til å belyse situasjonen til voksne som ønsker å fullføre videregående opplæring i voksenopplæringen etter tidligere frafall. Dette er et problemområde som har fått lite oppmerksomhet i forskningen, og det kan være et argument i seg selv for å begrunne flere studier på området.

I diskusjonen rundt frafallsproblemet ser vi at fokuset stort sett rettes mot tiltak for å forebygge og redusere frafall. Tidlig innsats er en tilbakevendende konklusjon, slik vi for eksempel ser i ... *og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring* (St.meld. nr. 16. (2006-2007)). Her hevdes det at nøkkelen til å løse frafallsproblematikken ligger i en systematisk innsats og inngripen ved problemer allerede i barnehagen. Argumentene virker rimelige, å ta problemene ved rota vil trolig gi mindre frafall senere. Men det hjelper lite for de som allerede har falt fra. De kan risikere å bli en «glemt» gruppe hvis all oppmerksomhet og alle ressurser rettes mot tidlig innsats. En forståelse av frafallselever som kommer inn igjen i voksenopplæringen vil kunne bidra til spesielt egnede tiltak for denne gruppen. Men hovedhensikten med denne oppgaven er å *belyse og forstå* prosessen fra frafall til gjenopptak for tre enkeltelever, som et bidrag til en større helhetsforståelse.

Min interesse for temaet oppstod i forbindelse med at et familiemedlem stod i samme situasjon som deltakerne i denne studien, noe som vekket min nysgjerrighet og reiste en rekke spørsmål. Jeg nevner for ordens skyld at familiemedlemmet ikke inngår i denne studien.

1.7 Teoretiske tilnærminger

Det ligger mange mulige teoretiske tilganger til problemområdet. Jeg har valgt salutogene teorier som hovedtilnærming, med Sense of Coherence (SOC), resiliens teori og empowerment som teorimodeller. Teoriene kan bidra til å gi en forståelse av hvorfor og hvordan enkelte faller fra utdanningen, og makter å vende tilbake til videregående opplæring i voksen alder. Møtet med voksenopplæringen belyses gjennom voksenpedagogisk teori. Jeg anvender ingen konkret modell, men en samling prinsipper som antas å være viktige for voksnes læring.

1.8 Avgrensninger av oppgaven

Voksendeltakerne i voksenopplæringen er en sammensatt gruppe. Den omfatter blant annet innvandrere som ikke har en godkjent videregående opplæring i Norge, flyktninger som ikke har videregående utdanning fra sitt hjemland og norske voksne som ikke valgte å gå videregående skole etter grunnskole. Ingen av disse kategoriene er trukket inn i studien.

Oppgaven omfatter bare de som regnes som frafallselever i videregående opplæring, og nå er blitt deltakere i voksenopplæringens program for studiespesialisering.

1.9 Begrepsavklaringer

I beskrivelsen av fenomenet *dropout* finner vi også flere andre begreper som *fracfall*, *fade-out*, *bortvalg*, *avbrudd*, *skoleslutt*, *push-out*, *frastøting* eller *skoleutstøting*. De forskjellige begrepene kan romme ulike perspektiver og forståelser av fenomenet hvor en elev ikke fullfører en påbegynt videregående opplæring. Det kan derfor være hensiktsmessig å tilpasse begrepsbruken til konteksten begrepet inngår i.

Uten å ha gjort en systematisk undersøkelse av når de ulike begrepene brukes, kan det synes som begrepet *dropout* ofte forekommer i dagligtale, massemedia og det offentlige ordskifte.

Push-out, *frastøting* (Støen, Tinnesand & Tveitereid, 2010) eller *utstøting* (Minde & Mæhle, 2011) synliggjør i større grad skolens eller utdanningssystemets rolle i fenomenet. Her er det forhold ved skolen som gjør at eleven forsvinner ut av utdanningen. Eksempler på dette kan være manglende faglig tilpasning, svikt i mellommenneskelige relasjoner, eller strukturelle svakheter som mangel på lærlingeplasser ved yrkesfaglige studieretninger.

Markussen & Sandberg (2005, s. 7) argumenterer for begrepet *bortvalg*. Dette signaliserer at eleven tar et aktivt valg, i motsetning til begrepene *dropout* eller *fracfall* som leder forståelsen mot en nærmest viljeløs handling, eller at eleven slutter på impuls. De anerkjenner samtidig at valget ikke nødvendigvis er fritt og uavhengig, siden omstendighetene også påvirker elevens vurderinger.

Ut fra min forståelse knytter begrepet *bortvalg* bruddet med skolegangen til en valg-situasjon hvor man veier for og mot, fordeler mot ulemper, vanskeligheter mot muligheter. Ut fra funn i denne oppgaven vil jeg hevde at det ikke alltid er tilfelle, noen elever opplever tvert i mot at de ikke har noe valg. Noen ganger kan livet til den unge oppleves så problemfylt at de ikke makter å fungere faglig, sosialt eller personlig i en skolehverdag. De som føler at de ikke mestrer livet i skolen velger ikke å slutte, de faller fra i avmakt.

I tilfeller der eleven slutter i skolen for å gripe en mer attraktiv mulighet, kan *bortvalg* synes som et dekkende begrep.

Etter funn i denne oppgavens case, benyttes hovedsakelig begrepet *fracfall* i det videre arbeidet. Det er et innarbeidet og mye brukt begrep i faglitteraturen, som for eksempel hos Reegård & Rogstad (2016). Begrepsbruken kan variere noe dersom teksten refererer til kilder som benytter andre former for å beskrive det samme fenomenet.

Det kan sies å være i samfunnets interesse at de som av ulike grunner har falt fra kommer tilbake for å gjøre seg ferdig. Litteraturen benytter begrepet *tilbakeføring* i slike tilfeller, for eksempel Lillejord et al., (2015). Begrepet indikerer at noen har et ansvar for å føre eller lede elevene tilbake til skolen. I denne undersøkelsen som omhandler voksne er det i stor grad deres egne vurderinger og valg som har brakt de tilbake for å fullføre. Deres avgjørelser er ikke tatt i et vakuum, men er likevel deltakernes egne initiativ. Etter mitt skjønn vil et begrep som *tilbakevending* være mer dekkende enn *tilbakeføring* i denne sammenhengen.

I denne oppgaven benyttes *deltaker* om informantene i studien. I voksenpedagogisk litteratur benyttes også begrepet *deltaker* ofte, men da som erstatning for *elev*. For å unngå sammenblanding mellom studiens informantrolle og voksenopplæringens elevrolle, benytter jeg *voksenedeltaker* om deres funksjon som elev i voksenopplæringen. Der rammen er videregående skole benytter oppgaven fortsatt *elev*.

Deltaker er valgt fremfor *informant* i undersøkelsen fordi jeg oppfatter dem som aktivt delaktige i prosjektet. Jeg opplever deres bidrag som mer enn informasjon, de har også gransket seg selv gjennom samtalene.

1.10 Oppgavens oppbygging

- Kapittel 1 innleder med en beskrivelse av utdanningens og kunnskapens betydning i dagens samfunn. Dette er et forsøk på å sette frafallsproblematikk, gjenopptak av videregående opplæring og deltakernes opplevelser inn i en større kontekst. Valg av problemstilling med begrunnelser og studiens hensikt presenteres også.
- Kapittel 2 beskriver kunnskaper som finnes rundt frafallsproblematikk og konsekvenser, men feltet er omfattende så her er det gjort et utvalg.
- Kapittel 3 presenterer noen mulige teoretiske tilnærminger til problemområdet.
- Kapittel 4 Beskriver oppgavens metodiske tilnærminger.
- Kapittel 5 presenterer undersøkelsens empiriske funn.
- Kapittel 6 tolker, analyserer og drøfter empirien i lys av valgt teori.
- Kapittel 7 avslutter og konkluderer oppgaven. Her peker jeg også på manglende forskning rundt tilbakevending og gjenopptak i voksenopplæringen.

Kap. 2 Forskning på området

Forskning gir mange svar på betydningen av utdanning for samfunn og individ. Vi finner også en rekke undersøkelser som gir fakta og forklaringer på frafall i videregående opplæring. Det blir for omfattende å gi en uttømmende presentasjon her, så jeg må gjøre et utvalg.

2.1 Samfunnsmessige og personlige konsekvenser ved frafall

De samfunnsøkonomiske kostnadene ved frafall bekymrer myndighetene. Man får ikke full avkastning på kostnadene ved utdanning. De som faller fra bidrar ikke like mye økonomisk tilbake til samfunnet som de som fullfører utdanning. På oppdrag fra Kunnskapsdepartementet beregnet Senter for økonomisk forskning (SØF) de samfunnsøkonomiske kostnadene ved frafall og forsinkelser i videregående opplæring (Falch, Johannesen & Strøm, 2009).

Rapporten viser at ved å øke gjennomstrømmingen med omtrent 10 prosent, som tilsvarer 6.000 elever pr. kohort, vil den samlede samfunnsøkonomiske gevinsten utgjøre 5,4 milliarder kroner hvert år. Kostnadene ved forsinkelser i utdanningen er beregnet til 250 000 kroner årlig for hver elev. Forskerne påpeker at det finnes mange ikke-observerbare faktorer som påvirker tallfestingen, og at dette gir en stor usikkerhet i anslaget av kostnadene. Forskningen viser til viktige sammenhenger mellom fullføring av videregående opplæring og arbeidslivstilknytning, inntektsforskjeller, bruk av offentlige trygde- og støtteordninger, bedret helse og redusert kriminalitet og rusmisbruk. Samfunnskostnadene forbundet med dette er forsøkt medberegnet i denne rapporten.

Frafall øker risikoen for å bli avhengig av offentlige trygde- og støtteordninger. Tallene viser at Norge, i likhet med de andre nordiske landene, har en spesiell utfordring i andel uføretrygdede. I Norge utgjorde uføretrygd 18,8 prosent av landets sosiale utgifter i 2006 og er den høyeste andelen i Europa. Det er også et problem at samfunnet tappes for nødvendig arbeidskraft, der befolkningen er aldrende og antall yrkesaktive synkende (Normann, 2010).

De unge i alderen 15-29 år som ikke utdanner seg, ikke er i noen form for opplæring og er arbeidsledige befinner seg i den internasjonale kategorien NEET (Not in Employment, Education or Training). I 2014 falt 7 prosent av alle i denne aldersgruppen innunder NEET-kategorien (Bø & Vigran, 2015). Dette er dobbelt så mange som den totale arbeidsledigheten på 3,5 prosent samme år (SSB, 2014).

Dette kan være et uttrykk for at manglende utdanning gjør det vanskelig for unge å finne seg en jobb. Men det å være ung er i seg selv blitt en hindring for tilgang til arbeidsmarkedet. Arbeidsledighet blant ungdom har bitt seg fast som et strukturelt problem. Den unge risikerer å bli fanget i en situasjon hvor man ikke får jobb fordi man er ung, hvor svaret er å utdanne

seg. Ønsker man av ulike grunner ikke å utdanne seg, får man heller ikke jobb, og blir en del av NEET-statistikken. Løsningen for mange blir å likevel fortsette å utdanne seg opp gjennom 20-årene, og det bidrar til å segregere ungdomsgruppen (Marsland, 1993, s. 58-62).

Tony Atkinson (1998) viser hvordan det å stå utenfor arbeidslivet, fattigdom og sosial ekskludering henger sammen og forsterker hverandre. Til sammen kan en nedadgående spiral føre individer inn i en marginalisert posisjon. Eller man kan ha «arvet» en slik posisjon fra allerede marginaliserte foreldre. Slik er ofte sosial ekskludering et sosialt klassefenomen for samfunnsgrupper, samtidig som det rammer enkeltindivider. Mangel på utdanning forsterkes i lavere sosiale klasser, og holder mennesker låst i marginale posisjoner.

For å gi arbeidsledige og lavt utdannede lettere tilgang til arbeidsmarkedet, ble arbeidsmiljøloven endret i 2015. Virkemidlet var å lette på reguleringene av midlertidige stillinger. Arbeidsgivere skulle motiveres til midlertidige ansettelser av utsatte grupper, da de løp en mindre risiko enn ved fast ansettelse. Regjeringen Solberg (Arbeids- og sosialdepartementet, 2014) argumenterte med at endringen ville gi et mer inkluderende arbeidsliv og bekjempe fattigdom. Utsatte grupper av unge og voksne, uten fullført videregående opplæring, ville få et springbrett inn mot videre fast ansettelse etter først å være midlertidig ansatt.

Dette var en politisk omstridt endring i loven. Svalund & Nielsen (2017) undersøkte effekten av den reviderte arbeidsmiljøloven. Funn viser at det er en liten økning i bruk av midlertidige ansettelser, men de ser ikke ut å være et springbrett inn i fast arbeid slik regjeringen Solberg argumenterte for.

Lav utdanning har en negativ sammenheng med helse og tilknytning til arbeidslivet. Det er ikke lav utdanning i seg selv som er årsaken, men utdanningsgraden henger sammen med hvilke yrker som er tilgjengelige. Det er innenfor de fysisk krevende yrkene man finner flest med lav utdanning, og det er innen disse yrkene at den fysiske helsen svekkes mest (Normann, 2010). Så hvis man med lav utdanning finner seg jobb, kan man samtidig risikere å slite ut kroppen på løfte tungt, og øke sjansen for å bli tidlig arbeidsudyktig.

Yrkesorganisasjonenes Sentralforbund (YS, 2016) har årlig kartlagt det norske arbeidslivet siden 2009. Kartleggingen viser at nesten halvparten av Norges arbeidstakere befinner seg i yrker med lave krav til utdanning, lav inntekt og lav arbeidstid. I dette segmentet finner YS de med svakest arbeidslivstilknytning med størst risiko for å falle utenfor.

Det er lett å finne samfunnsøkonomiske begrunnelser for utdanning, mens de humanistiske visjonene blir ganske vage. Tjersland (2018) hevder at utdanning antas å ha stor betydning for

den enkelte da dette er blitt en forutsetning for tilgang til arbeidslivet i dag. Andre effekter av utdanning er positiv påvirkning på psykisk og fysisk helse, syn på egenverd og selvbilde og andre forhold. Frafallselever sliter oftere med sosialt utenforskap, psykisk helse, arbeidslivet og er spesielt utsatt for å utvikle rusavhengighet og kriminalitet.

Det finnes forskning som bekrefter Tjerslands påstand. Studier viser at utdanning gir mer enn et yrke, en tittel eller en stilling. Utdanning bidrar til å utvikle hele mennesket. Det britiske forskningsprosjektet «The Learning Lives» i perioden 2004 til 2008 er interessant å nevne i denne sammenhengen. Forholdet mellom læring, identitet og hvordan dette påvirker kursen gjennom livet ble spesielt belyst. Hovedfunnene er en bekreftelse på antakelsen om at læring er gjennomgående og allestedsværende prosesser i folks liv. Læringens betydning er større og gjør mer for den enkelte enn det som ofte fremholdes i offentlig politikk. Utbyttet av læringen er verdifull, men for mange er det ofte læringens prosess i seg selv som verdsettes mest. Det engasjementet man investerer i prosessen, læring for læringens del og en positiv utvikling av sitt selvbilde representerer betydelige verdier (Biesta, Field, Hodkinson, Macleod & Goodson, 2011).

Som eksemplene viser kan de samfunnsmessige og individuelle konsekvensene ved frafall eller manglende utdanning være store. Mange av disse eksemplene kunne vært utdypet og drøftet i langt større grad, men rammene for undersøkelsen tillater ikke å gå videre i den retningen.

2.2 Veien inn i videregående skole

I løpet av 1970-årene økte arbeidsledigheten i Norge fra 1 til 4 prosent. De med lavest formell kompetanse og lite dokumentert yrkespraksis var overrepresentert i statistikken for arbeidsledighet. Ungdom uten utdanning hørte til i denne gruppen, og «... arbeid som hovedsyssel ble *alternativet som forsvant* for tenåringene etter 1980» (Grøgaard, 1992, s. 12). Dette førte til en økt tilstrømning til videregående skole og Reform 94.

En skoleplass i 3-årig videregående skole er en generell rettighet for alle som har fullført grunnskolen, og ble innført med Reform 94. Reformen baserte seg på to hovedargumenter; at samfunnets behov endret seg i retning av generelt høyere utdannede arbeidstakere, og utdanning som virkemiddel i sosial utjevning. Av de som ble født i 1960 var det omlag 30 prosent av guttene og 25 prosent av jentene som ikke startet i videregående skole. Dette tallet sank lineært til nær 2 prosent for kullet født i 1978, og har holdt seg stabilt helt fram til i dag. Det betyr at 98 prosent av elevene starter i videregående opplæring (Hansen & Mastekaasa, 2010).

Det er i dag blitt så vanlig å gå videregående skole at det kan oppleves som en norm. Videregående utdanning er frivillig, men det oppleves kanskje ikke som en reell frihet for den enkelte når 98 prosent gjør det. Å velge bort videregående skole kan oppfattes som et avvik, og frivilligheten blir i realiteten et press når det ikke eksisterer noe egentlig valg. Mange føler seg forpliktet til å gå videregående utdanning (Reegård & Rogstad, 2016, s. 175).

Det finnes fortsatt en del arbeidsoppgaver som isolert sett ikke forutsetter utdanning utover grunnskole. Med en utdanning vil arbeidssøkeren kunne signalisere sine ferdigheter til en arbeidsgiver, selv om utdanningen i seg selv ikke påvirker produktiviteten (Barth, 2005). Vi lever i et samfunn som kan sies å overforbruke utdanning, hevder Danielsen (2013). Arbeidsplassene kan ikke alltid nyttiggjøre seg utdanningen, men vi velger likevel å utdanne oss fordi det gir større status og høyere lønn.

Konkurransen om de ufaglærte jobbene har hardnet for de yngste voksne. Lavkompetansenæringene (for eksempel varehandel, transport, pleietjenester, overnattings- og serveringstjenester) har hatt en svakere utvikling enn gjennomsnittet for den totale økonomien. Innvandrere, spesielt de over 30 år, har fått større tilgang til arbeidsmarkedet. 34 prosent av innvandrergruppen, som er ansatt i stillinger uten krav til fagkompetanse, hadde universitets- eller høgskoleutdanning (Fedoryshyn, 2018). Dette kan presse de lavest utdannede ut av ufaglærte jobber.

Få betviler utdanningens økonomiske, sosiale og karrieremessige betydning. Men den symbolske vurderingen kan gi tap av status og marginalisere den som velger en annen retning i livet enn utdanning (Danielsen, 2013).

2.3 Hva er frafall?

Måletidspunktet for gjennomført eller ikke-gjennomført videregående opplæring i Norge er 5 år etter man startet i videregående skole. Man måler altså ikke et eventuelt opphold mellom ungdomsskole og videregående. Siden 98 prosent går fra rett fra grunnskole til videregående skole samme år, måles gjennomføringen for et årskull i praksis ved 21 års alder (Markussen, 2011).

Danmark har satt måletidspunktet 25 år etter avsluttet grunnskole. Island har valgt å måle frafall ut fra en fødselskohort som ikke har bestått videregående, og som ikke lenger er i utdanning ved 24 års alder. Dette betyr at vi må være varsomme med å sammenligne tall direkte mellom de ulike landene (Markussen, 2011).

Statistikken skiller mellom de som slutter undervegs, de som fullfører men stryker på eksamen, og de som fortsetter videregående skole etter fem år. Det er hensiktsmessig å skille disse typene frafall da motvirkende tiltak vil måtte være av ulik karakter for hver type (Markussen, 2016a, s. 23).

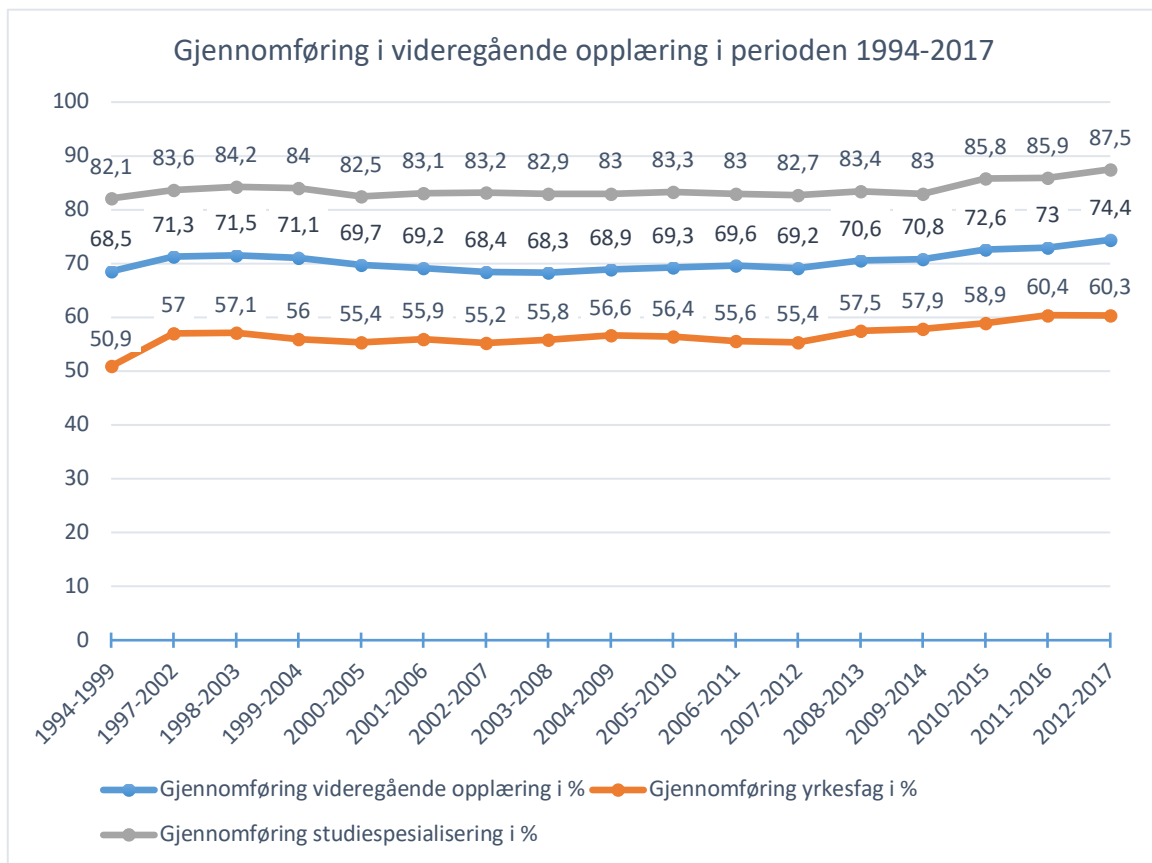
2.4 Hvor stort er frafallet?

Det enkle svaret på hvor mange som faller fra i videregående opplæring er 24,6 prosent for 2017. Tallet fremkommer som et slags negativt bilde på gjennomføring. Statistisk sentralbyrå (SSB) måler gjennomføringsprosenten per år, som var 74,4 prosent for 2017. Andre benytter dette tallet for å finne ut hvor mange som ikke gjennomfører, og betrakter resultatet som frafall. Dette er i og for seg korrekt ut fra myndighetenes bestemmelser om at måletidspunktet for gjennomføring er 5 år etter påbegynt utdanning. Konsekvensen er at man regnes som frafalt uansett om man gjennomfører etter dette måletidspunktet eller ikke. Denne tenkningen kan problematiseres.

Falch, Johannesen & Strøm (2009, s. 21) viser at sannsynligheten for å returnere til videregående opplæring er 0,05 etter 2,5 år. Siden frafall måles etter fem år, blir derfor de langt fleste som vil fullføre videregående opplæring inkludert. Denne målemetoden gir de svakeste gjennomføringstallene.

Briseid (2018, s. 204) og andre imøtegår forsvaret av målingen ved 5 år, og mener at det gir en vesentlig feilmåling og forverrer inntrykket av gjennomføringsgraden. Tall fra Utdanningsdirektoratet (Udir, 2015b) viser at kullet 2003-2008 hadde en gjennomføringsgrad på 68 prosent, fem år etter påbegynt utdanning. I 2013, ti år etter, har ytterligere 10 prosent fullført. En gjennomføringsgrad på 78 prosent gir et elevfracfall på nærmere 1 av 5, og ikke 1 av 3 som det ofte hevdes. Briseid (2018, s. 204) gjør lignende funn for de som startet i 2005.

Statistikken som følger viser gjennomføring i videregående opplæring for årskullet som er født i 1978 og senere. De eldste elevene startet i videregående skole i 1994. Deltakelsen i videregående opplæring har holdt seg stabil på 98 prosent siden 1994, og gir et godt grunnlag for sammenligning. Presentasjonen viser en samlet gjennomføring, og henholdsvis yrkesfag og studiespesialisering.



Kilde: tabell 09254, SSB (2018)

Som grafikken viser har gjennomføringen gradvis har bedret seg de siste årene, og 2017 viser den høyeste gjennomføringsgraden noensinne. Det kan bety at innførte tiltak for økt grad av gjennomføring har begynt å vise resultater. Vi ser også at det er store forskjeller mellom studieforbereidende og yrkesfaglige utdanningsprogram.

SSBs registreringer gir mulighet til å se gjennomføring i lys av kjønn, minoritet/majoritet, fylke og foreldrenes utdanningsnivå. Ulike former for frafall skiller mellom de som slutter underveis, de som fullfører og stryker på eksamen og de som fortsetter i skolen etter 5 år. Det ligger utenfor oppgavens ramme å belyse alle varianter av gjennomføring og frafall.

2.5 Risikofaktorer

Forskning dokumenterer at de som faller fra videregående opplæring er særlig ungdommer med svake karakterer fra grunnskolen (Falch, Johannesen & Strøm, 2009, s. 11). Omtrent ti prosent av elevene per årskull har laveste karakter eller mangler grunnlag for fastsetting av karakter i minst ett fag da de går ut av grunnskolen (Frøseth, Hovdhaugen, Høst & Vibe, 2008). De med dårligst karakterer fra grunnskolen stiller svakere i konkurransen om plass i videregående skole. Det betyr at noen ikke får oppfylt sitt første- eller andrevalg. Elever

velger også studieretning ut fra erfaringer om hva som kan være faglig overkommelig for dem. De risikerer dermed å ende opp på studieretninger som de egentlig ikke er interesserte i eller motiverte for. Det gjør eleven mer utsatt for å velge vekk skolen og falle fra (Reegård & Rogstad, 2016, s. 54).

Ungdommene med dårligst karakterer viser gjerne liten interesse for videre utdanning og har svakere forutsetninger for å gjennomføre. Svake karakterer og manglende forutsetninger kan ikke bare knyttes til skolens innhold, det kan ofte spores tilbake til sosiale faktorer. Familiekonflikter, utrygge relasjoner til jamaldringer, stigmatisering og marginalisering kan utviklede lærevansker og normbrytende atferd, og gir større tendens til å avbryte skolegang (Heggen, 2016).

Grepperud, Bergersen, Johansen & Sæhle (2010) hevder at karriereveiledere i ungdomsskolen gjør sitt i forsøk på å overbevise elever om at man kan leve godt med sitt tredje- og fjerdevalg, og at dette kan bidra til at ungdommer havner på «feil» utdanning.

Hernes (2010) viser at et høyt fravær i grunnskolen er en annen viktig grunn til frafall i videregående. Elever med høyt fravær får faglige problemer, som i neste omgang gir manglende forutsetninger for å mestre fagene i videregående. En opplevelse av svak mestring øker risikoen for frafall.

Forskere, pedagoger, psykologer, de er alle enige om at frafall i videregående opplæring ofte begynner tidligere, og at innsats også må rettes inn mot grunnskolen. Alvorlig skolefravær utvikler seg over tid, og dess lenger situasjonen varer dess vanskeligere blir det for eleven å returnere til skolen. Fravær kan både være ugyldig «skulk» eller gyldig sykdom. Ugyldig fravær fanges fort opp og skolen reagerer ofte raskt, mens gyldig fravær kan vare betydelig lenger før skolen iverksetter tiltak. Men et høyt fravær blir problematisk for eleven uansett begrunnelse. Det er omfanget av fraværet som avgjør om det kan betegnes som alvorlig. Tjersland (2018, s. 140) foreslår å definere grensen for alvorlig fravær til 20 prosent uteblivelse.

Foreldres utdanningsnivå, sosiale bakgrunn og sivilstand er andre faktorer som har betydning. Hvis foreldrene bor sammen, har høy utdanning og viser en positiv holdning til utdanning gir dette en positiv effekt på elevens gjennomføring (Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe, 2006, s. 16). Elevgruppen av foreldre med høyere utdanning hadde i 2016 en gjennomføringsgrad på 88 prosent, mot 49 prosent av elever med foreldre uten utdanning utover obligatorisk skolegang (Briseid, 2018, s. 204).

En undersøkelse utført av Markussen & Seland (2012, s. 42-43) i Akershus i 2010-2011, viser at årsaken til frafall skyldes i hovedsak psykiske eller psykososiale problemer. Elever slutter fordi de lider av angst og depresjon, de kjenner seg isolerte, oppgitte og utbrente, de har dårlig selvtillit, taperfølelse, og sliter med søvnproblemer. Hovedfokuset i frafallsdiskusjonen har vært faglig, og det finnes lite kunnskap om hvordan svekket psykisk helse påvirker frafall.

Problemene kan utgjøre en negativ påvirkning på den unges læreprosesser, på emosjonelle og sosiale tilpasninger og helsen. For noen er dette starten på en livslang kamp mot svekket mental og fysisk helse. Noen sliter med rus og avhengighet, og personlighets- og atferdsforstyrrelser. De fleste unge ønsker å løse sine problemer, men vet ikke hvordan de skal be om hjelp. I stedet kan de ende opp stigmatisert med merkelapper som skulker, lat, motvillig, utagerende, bølle, problemelev, osv. Til tross for mye oppmerksomhet fra lærere, sosiallærere, rådgivere, skolepsykologer og administrasjon blir ofte resultatet for denne gruppen unge et møte med sanksjoner. Det kan være starten på en ond sirkel som forsterker den uønskede atferden ytterligere mot frafall (Fibkins, 2005).

2.6 Skolens utstøtingsmekanismer

Frafall kan ikke bare forklares på individnivå eller ut fra ikke-skolerelaterte forhold. Problemstillingen må utvides til spørsmål om skolestruktur og skolens evne til møte alle elever med ulik bakgrunn, interesser og gi tilpasset opplæring. Det hevdes at kravet om at skolen skal løse for mange oppgaver innen for trange rammer bidrar til skoleverkets systemproblemer, og det fører til at mange unge lider og faller ut av sin egen skolegang (Grepperud, Bergersen, Johansen & Sæhle, 2010). Skolen i seg selv kan dermed bidra med utstøtingsmekanismer. Dette er et stort og komplekst problemområde, og oppgavens rammer tillater bare å nevne noen eksempler.

Faglige vanskeligheter som ikke tas tilstrekkelig tak i, svak klasseledelse, dårlig relasjon mellom elev og lærer, mobbing, utenforskap og identitetsvansker er eksempler som kan gi eleven problemer i skolen. Dette fører ofte til høyt fravær, som øker risiko for frafall, og kan forstås som elevens forsøk på å løse problemene, selv om resultatet blir større vanskeligheter (Tjersland, 2018, s. 141).

Opp mot en tredjedel av elevene i grunnskolen opplever at de ikke passer inn i skolen slik den fungerer i dag. Mange har behov for tilrettelagt undervisning, men får det ikke. Åtte prosent av elevene i grunnskolen får spesialundervisning, mens det reelle antallet som har behov er det dobbelte. Samtidig er enkelte elever i spesialundervisning, men skulle ikke vært der. Skolene har problemer med å identifisere hvilke elever som skal prioriteres for ekstra

hjelp. Utvalgskriteriene er uklare, og sakkyndigvurderinger med enkeltvedtak er skjønnsmessige (Amundsen, 2016; Haug, 2017b).

Elever er forskjellig orientert, noen liker best teori og andre er mer praktisk anlagt. Skolen kritiseres for å favorisere teoretisk anlagte elever framfor de praktisk interesserte. Kunnskapsløftet fra 2006 legger større vekt på teoretiske basisfag på bekostning av praktiske og estetiske fag. Dette kan føre til svekket motivasjon hos elever med praktisk yrkesinteresse (Heggen, 2016).

Tilgang på lærlingplass er av stor betydning for gjennomføring av yrkesfaglig utdanning. Bedriftene rapporterer at de mangler tilgang på kvalifisert arbeidskraft, og henter derfor arbeidskraften i utlandet. Det er en rimelig hypotese at dette har økt problemet med å skaffe nok lærlingplasser til yrkesfagene (Hernes, 2010). Tall fra Utdanningsdirektoratet (Udir., 2017) viser at 30 prosent av søkerne ikke fikk lærlingplass i 2016, samtidig som 1 av 4 godkjente lærebedrifter ikke hadde noen lærling.

2.7 Hva gjøres for å forhindre frafall?

Mye forskning er gjort og mange frafallsreducerende tiltak prøves ut, men likevel gjenstår fortsatt mye forskning for å finne ut hvilke tiltak som fungerer, for hvem og under hvilke omstendigheter. Tre tiltakskategorier har fått særskilt oppmerksomhet; tiltak rettet mot atferd og oppmøte, tiltak i form av veiledning og kursforberedende tiltak mot neste utdanningsnivå. (Lillejord et al., 2015, s. 3-4).

Et eksempel på fraværsreducerende tiltak er fraværgrensen på 10 prosent udokumentert fravær i hvert enkelt fag. Tiltaket ble innført høsten 2016 av kunnskapsminister Røe Isaksen, som et treårig forsøk. Enkelttiltaket har isolert sett forskningsmessig belegg da høyt oppmøte gir høyere læring og lavere risiko for stryk og frafall.

Første delrapport fra Fafo høsten 2017 har evaluert tiltaket så langt (Andresen, Bjørnset, Reegård & Rogstad, 2017). Fraværet er redusert med 40 prosent i studieforberedende utdanningsprogram, mens reduksjonen er på 50 prosent ved yrkesfag. Antall elever som faller fra er redusert, og antallet elever med *ikke vurderingsgrunnlag* (IV) på grunn av for høyt fravær i enkelte fag gikk ned fra 3,2 prosent til 3,1 prosent. Men Fafo-rapporten har også avdekket noen utilsiktede konsekvenser. Selv om fraværet har totalt sett gått kraftig ned og frafallet er noe redusert, er det samtidig en tendens til at elever med IV i ett fag nå får det i flere fag. Dette kan gjelde de svakeste elevene med vanskelige hjemmeforhold som ikke får støtte til å skaffe nødvendig dokumentasjon, og elever med psykiske lidelser. Det meldes at

fokuset på de svakeste elevene har endret seg, der eleven tidligere fikk faglig ekstrahjelp går ressursene nå til å hjelpe eleven til å skaffe dokumentasjon på fraværet.

2.8 På den andre siden

Diskursen om frafall, dets karakter og omfang er utvilsomt viktig. Men det er også viktig å undersøke samfunnets forestilling om gjennomstrømning og frafall i seg selv er et problem. En del av ungdommene velger aktivt å avbryte videregående skole fordi de ser alternative muligheter som passer dem bedre enn å fullføre (Heggen, 2016).

En del slutter i videregående opplæring for å jobbe. Da kan det hevdes å være mer korrekt å snakke om bortvalg enn om frafall. Det er særlig skoletrøtte ungdommer som finner arbeid mer attraktivt enn å fortsette i skolen. Studier viser at omlag en tredjedel av ungdommene som avbryter videregående opplæring er i jobb kort tid etter (von Simson, 2016, s. 63-64).

Studier har vist at det er flere entreprenører blant de med lav utdanning enn de med høy utdanning i Norge. Noen frafallselever med gode evner opplever at «kostnaden» ved å ta videregående skole, bare for å ende opp i en lavtlønnet jobb, blir for stor. Diagnoser som dysleksi og ADHD er mer vanlig i denne gruppen. Disse elevene er ikke i stand til å signalisere sin produktivitet gjennom utdanning, så de velger heller å bruke sine evner til å ta sjansen på å lykkes som selvstendige næringsdrivende (Skogstrøm, 2012).

I det longitudinelle forskningsprosjektet «Ungdom, gjennomføring og skoleavbrudd i Telemark» har Bunting & Moshuus (2015) gjort funn som modererer den gjennomgående påstanden om at en av tre faller ut av den videregående skolen. Deres funn indikerer at det reelle tallet ligger nærmere 1 av 10 hvis man tar med i beregningen at mange er i aktiviteter som oppleves meningsfylte for den enkelte. Von Simson (2016, s. 80) har gjort liknende funn blant de som har avbrutt yrkesfaglig utdanning, der omlag ti prosent er helt arbeidsledige.

Bratsberg, Hægeland & Raaum (2011) hevder at et tilbakevendende argument i bekymringen rundt frafall er at arbeidsmarkedet ikke etterspør ufaglært arbeidskraft. Internasjonal forskning viser at et ufaglært, manuelt arbeidsmarked likevel eksisterer. En forklaring kan være at det er de mellomkvalifiserte som rammes hardest av IKT og automatisering, og ikke de lavest kvalifiserte. «Vi finner ingen indikasjoner på at arbeidslivet har blitt tøffere i denne perioden, i den forstand at personer med kort utdanning og svake kvalifikasjoner i større grad faller utenfor» (Bratsberg, Hægeland & Raaum, 2011, s. 302). Mange av frafallselevne under 20 år går inn i den ufaglærte delen av arbeidsmarkedet (Høst & Michelsen, 2010).

Finnmark har det de høyeste frafallstallene i landet. Det kan være mange grunner til det, men i denne sammenhengen nøyer jeg meg med å peke på at her finnes det også et arbeids-

marked for ungdom. Det gjelder særlig innen fiskerinæringen, og til dels innen reindrift (Markussen, 2016b, s. 161-162).

Det myndighetene betrakter som et problematisk frafall, kan for den enkelte være et positivt bortvalg for å for eksempel jobbe. Noen av disse vil vende tilbake i voksenopplæringen ved behov.

2.9 Kunnskap om tilbakeføring av frafallselever

Det er gjort omfattende forskning på årsaker til frafall og på intervensjoner og tiltak. Men det finnes lite forskning på tilbakeføring av de som allerede har falt ut og står utenfor både utdanning og arbeidsliv. Kunnskapssenter for utdanning⁹ er en avdeling i Norges forskningsråd, som har i oppgave å holde oversikt med nasjonal og internasjonal forskning innen utdanningssektoren. Senteret har ikke klart å finne noen studier i tidsrommet 2010-2014 som tar for seg tilbakeføring av frafallselever i videregående opplæring (Lillejord et al., 2015, s. 4). Jeg har heller ikke funnet noen norske studier av tilbakeføring, selv med søk uten tidsavgrensning i bibliotek, databaser eller publikasjoner. Det kan tyde på at det er et kunnskapshull i skoleforskningen på dette feltet.

⁹ https://www.forskningsradet.no/prognnett-kunnskapssenter/Om_Kunnskapssenteret/1247146832396?lang=no

Kap. 3 Oppgavens teoretiske rammer

Frafall i videregående opplæring og frafallets konsekvenser er et sammensatt problem. Det finnes ikke ett samlet teoretisk rammeverk som belyser kompleksitetens fulle bredde. Problemet kan belyses ut fra en rekke ulike fagdisipliner og teorier. Mine argumenter for valg av teorier er at de, etter min forståelse, relevant besvarer forskningsspørsmålene ut fra vesentlige funn i empirien. Det kan argumenteres for andre tilnærminger enn de jeg har valgt.

Markussen & Seland (2012) fant ut at hovedårsaken til frafall skyldes psykiske eller psykososiale problemer (beskrevet i kapittel 2.5). Dette funnet ser ut å stemme overens med egne beskrivelser og forklaringer hos deltakerne i denne oppgavens studie. På sitt beste kan skolen bidra til en god psykisk helse gjennom mestring og kontroll, identitetsfølelse, tilknytning og sosialt fellesskap, bedret selvfølelse og opplevelsen av mening. Utdanning i seg selv kan også ha en positiv effekt på helsen (Berg, 2012, s. 10). Det kan muligens se ut som om alle skolens helsefremmende sider ikke har funnet veien inn til deltakerne i denne studien. For å undersøke potensielle årsaker og sammenhenger mellom skolens helsefremmende muligheter og deltakernes liv og frafall, er det de salutogene teoriene som trer frem for meg.

Sosiologen Aaron Antonovsky introduserte sine teorier i boka *Unravelling the Mystery of Health* i 1987. Det representerte et paradigmeskifte innen forståelse av helse, og fokuserer på menneskets muligheter heller enn begrensninger. Fokuset skiftet fra *patogenese* - det som skaper sykdom og dårlig helse, til *salutogenese* - det som skaper god helse. Det gir en perspektivforskyvning fra mennesket som offer for sykdom og dårlig helse, til en «overlever» med muligheter (Olsen & Traavik, 2010).

I denne studien har jeg valgt å bruke tre sentrale nært beslektede salutogene rammeverk: Antonovskys teori *Sense of Coherence*, om menneskets opplevelse av en meningsfull sammenheng. *Resiliensteori* som er en teori om motstandsevne mot risikofylte omgivelser eller hendelser. Og *Empowerment*, som handler om å mobilisere menneskers egne ressurser og redusere opplevelsen av avmakt.

Deltakernes gjenopptak av videregående opplæring i voksenopplæringen, belyses ut fra voksenpedagogisk teori.

3.1 Sense of Coherence

Antonovsky introduserte sin teori *Sense of Coherence* i 1987. Teorien kan forstås som en livsholdning til å takle stress og uventede hendelser i et helseperspektiv. I det videre arbeidet vil jeg stort sett benytte teoriens utbredte forkortelse SOC.

Antonovsky (2012) kritiserer det tradisjonelle medisinske og sykdomsorienterte synet på helse. Dette perspektivet er grunnleggende dikotomisk mellom syk eller frisk helsetilstand. Helsevesenet inntar en todelt oppfatning, forklaring og helbredelse av sykdom, eller forebyggende helsearbeid for å forhindre sykdom. I det patologiske perspektivet er sykdommen og pasienten i fokus, men ikke personen. Et sykdomsfokus hindrer forståelse av årsaker som kan ligge bak, for de kan ligge i personens livshistorie uten at de fremstår i sykdomshistorien. Dominansen patogenesisen har, virker begrensende på en helhetlig forståelse av menneskelig helse.

God helse må betraktes som mer enn fravær av sykdom. Forståelsen av god helse må også innebære en evne til å motstå påkjenninger som truer helsen (Dalgard, 2006). I den salutogene tilnærmingen er mennesket og helsen i fokus, uttrykt som helse eller uhelse. Salutogene spørsmål handler om forståelse av de forhold som beveger helsetilstanden mot god helse. Antonovsky betrakter helse som en øyeblikkstilstand langs et kontinuum mellom fullstendig sykdom og fullstendig sunnhet som ytterpunkter. En helsebevegelse i retning av salutogenese handler ikke bare om fravær av risiko, men også et nærvær av helsebringende faktorer som trivsel og trygghet (Antonovsky, 2012).



Vi utsettes alle for stress til enhver tid, alt fra mikrobiologiske trusler mot organismen til kultur- og samfunnsmessige stressfaktorer. Antonovsky (2012) uttrykker midlene til å bekjempe disse forholdene som *generelle motstandsressurser*. Ressursene omfatter egostyrke, økonomiske ressurser, sosial støtte, kulturell stabilitet og mulige andre forhold. Det er avgjørende for helsen hvordan vi takler påtrykket av stress. Hvis vi, gjennom mobilisering av våre motstandsressurser, klarer å sette stressfaktorene vi utsettes for inn i en *opplevelse av meningsfull sammenheng*, vil utfallet bli det best mulige for helsen. Noen mestrings-

mekanismer mot stress kan til og med være helsebringende og ikke bare fungere som buffere. Eksempelvis kan stress kombinert med god sosial støtte aktivere en funksjonell mobilisering.

Antonovskys studier av mennesker med alvorlige traumer og som tilsynelatende fungerte helt normalt, viste tre gjennomgående fellestrekk som uttrykkes i komponentene:

Begripelighet (comprehensibility), en forståelse av sin situasjon, at hendelser er klare og sammenhengende. Problemer struktureres, kaos omdannes til orden, forvirring blir til klarhet.

Håndterbarhet (manageability), en opplevelse av å ha ressurser til å takle hendelsene, tro på at man kan finne løsninger.

Mening (meaningfulness), er motivasjonselementet som avgjør handlings- og følelsesmessig engasjement, villighet til å ta utfordringen, og at det gir mening.

Disse tre begrepene utgjør komponentene i den salutogene modellen *Sense of Coherence*. Det viser seg å være en tett sammenheng mellom personer som scorer høyt på alle tre områder og høy grad av livsmestring, om ikke nødvendigvis på alle livsområder eller samtidig. En som befinner seg langt mot den salutogene enden av kontinuumet, har også høy sannsynlighet for en godt utviklet SOC. En og samme stressfaktor virker ulikt på personer med sterk og svak SOC. En person med sterk SOC vil trolig vurdere en stressfaktor som mindre farlig og mer gledelig enn en person med svak SOC. Den med sterk SOC vil begripe situasjonen raskere og bedre.

I følge Antonovsky (2012) er grunnleggende optimistisk tillit til at man kan håndtere situasjonen en viktig motstandsressurs. Situasjonen forstås som meningsfylt hos den med sterk SOC, mens en med svak SOC vil preges av forvirring, stress, angst, fortvilelse og lignende følelser. Sterk SOC mobiliserer mestringsmekanismene til handling, mens svak SOC fører til resignasjon og virker handlingslammende.

SOC er *ikke* en mestringsstil eller et mestringsmønster som for eksempel å ta opp kampen, å trekke seg unna, å underkaste seg og lignende. Eksemplene viser rigiditet, mens SOC handler om fleksibel tilpasning til stressfaktorens karakter og velge den mestringsstrategien fra repertoaret av motstandsressurser som virker best egnet. Grensene for hva som oppleves meningsfullt kan utvides og innskrenkes, men kan ikke ekskludere nære relasjoner, indre følelser, primær aktivitet og eksistensielle forhold. Det vil føre til uhelse.

I løpet av ti år gjorde Antonovsky omfattende metastudier som understøttet sammenhengen mellom helseutfall og opplevelse av sammenheng. Antonovsky betrakter patogenese og salutogenese som komplementære perspektiver, ikke konkurrerende. Patogenesen utvikler

viktige medisinske fremskritt, mens salutogenesen søker å utforme og fremme teorier om mestring og helse.

3.2 Resiliensteori

Resiliensvitenskapen oppstod i kjølvannet av forskning på hvordan barn klarte seg uten sine foreldre på 1950-tallet. Bakgrunnen var de mange foreldreløse som måtte få nye omsorgsgivere etter andre verdenskrig (Borge, 2018, s. 62). Resilienstenkningen hentet etterhvert mye fra Antonovskys teorier om salutogenese og Sense of Coherence. Det innebar et fokusskifte fra problemer til muligheter og livskvalitet, til opplevelse av mening og sammenheng (Olsen & Traavik, 2010, s. 29).

3.2.1 Hva er resiliens?

Resiliens kommer av det engelske *recilience*, eller spenstig på norsk. Noe som går tilbake til sin opprinnelige form etter å ha blitt klemt, strukket, bøyd og så videre.

Hvem som klarer seg godt eller ikke i skolen og livet forøvrig, til tross for vanskeligheter i sitt hjem eller oppvekstmiljø, kan forstås ut fra *resiliens*. Halvparten av de utsatte barna fungerer normalt under unormale forhold, de viser en motstandskraft mot å utvikle psykiske problemer (Borge, 2018). Thormann (2009, s. 13) betrakter resiliens som evnen til å overkomme belastninger. Evnen kan utvikles som respons på vanskeligheter, hvor resultatet blir et godt liv til tross for belastningene. «Resiliens er prosesser som gjør at utviklingen når et tilfredsstillende resultat, til tross for at barn har hatt erfaringer med situasjoner som innebærer en relativt stor risiko for å utvikle problemer og avvik» (Rutter i Olsen & Traavik, 2010, s. 27).

Resiliens er ikke en personlighetsegenskap, fordi egenskapen er ikke alltid tilstede i alle situasjoner og graden varierer gjennom livet. Det finnes heller ikke én form for resiliens, hvert barn må finne sin egen prosess for å håndtere sin situasjon. Den senere tids forskning viser at resiliens er et samspillsfenomen mellom individets sårbarheter og styrker, risikosituasjoner og beskyttelsesfaktorer (Olsen & Traavik, 2010).

Mye av faglitteraturen om resiliens omhandler barn. Men store longitudinelle studier viser at voksnes resiliens er like varierte som hos barn, og fortsatt plastisk og foranderlig gjennom hele livet, i følge utviklingspsykologisk teori (Borge, 2018, s. 186-221). Ut fra Borges fremstilling antar jeg at de beskrevne trekkene hos barn prinsipielt også kan gjelde for de voksne deltakerne i studien.

3.2.2 Kjennetegn ved resiliens

Cohen (2005) gjennomførte kliniske observasjoner av traumatiserte barn. I kategorien av normalt fungerende barn, fant hun noen gjennomgående resiliente trekk. Som mestringsstrategi gjenforteller eller gjenopplever de hendelser og erfaringer gjennom lek og rollespill. De resiliente barna forventer kommende fare og planlegger mottrekk, som en fluktrute eller et gjemsted. De tar i bruk magiske anordninger for beskyttelse, som tankelesing eller magiske skjold. Barn med høy resiliens har evnen til å trøste seg selv, og de kan løfte sitt eget humør. De kan styrke sitt selvbilde med skryt og overdrivelser, eller vise omsorg for andre. Resiliente barn knytter seg til andre voksne enn sine omsorgsgivere.

Annen resiliensforskning bekrefter mange av de samme trekkene. De har tro på sine egne ressurser, har god selvoppfatning, et lett temperament, gode mestringsferdigheter, de viser hjelpesøkende atferd for å få trøst og nærhet, og de skaper gode relasjoner og trygg tilknytning (Olsen & Traavik, 2010, s. 47-75). Omgivelsene responderer ofte positivt på resiliente barns personlighetstrekk, og det åpner opp for kontakt. De har typisk evnen til å knytte emosjonelle bånd og relasjoner til andre voksenpersoner enn sine foreldre, og de har tilgang på et ytre støtteapparat utenfor hjemmet (Bekkehus, 2016).

3.2.3 Resiliens og risikofaktorer

Risiko er de belastninger barnet utsettes for. Borge (2018) påpeker at en risikofaktor er *ikke* en årsaksfaktor. Dårlige opplevelser fører nødvendigvis ikke til uheldige konsekvenser. Utfordringer og påkjenninger kan i enkelte tilfeller tvert i mot føre til positiv utvikling og økt mestring. De sårbare barna er mest utsatt ved alvorlig risikopåkjenning. En måte å dele inn risikokategorier på er i følgende grupper:

Individuell risiko. Alle er forskjellige, med ulik mottakelighet og ulik reaksjon på samme risikohendelse. Individuell risiko kommer også fra personens eget temperament, personlighet, atferd, alder, genetiske predisposisjoner, med mer.

Risiko i familien. Her er foreldrenes omsorgsevne og funksjonsnivå av stor betydning.

Risikotemaer kan være omsorgspersonenes fysiske eller psykiske helse, dårlig fungerende samliv, rusmisbruk, mangelfull barneoppdragelse, omsorgssvikt og mishandling.

Risiko i samfunnet. Her forbinder man vanligvis risiko med lav sosioøkonomisk status, ustabil arbeidstilknytning, lave inntekter, lav utdanning, dårlige bomiljøer, kriminalitet og lignende.

Resilient utvikling forutsetter at barnet ikke kan ha blitt utsatt for større risikobelastninger enn det har vært i stand til å håndtere. Hva som regnes som risiko henger også sammen med barnets sårbarhet. Individuelle egenskaper hos barnet, som temperament eller lynne, grad av trygghet/ engstelse og optimisme/pessimisme gir utslag i sårbarhet. Dette henger igjen

sammen med hva barnet reagerer på og i hvilken grad det responderer på risiko. Videre er det et samlet resultat av risikofaktorenes alvorlighetsgrad, og om det gjelder en akutt eller vedvarende risiko. Barnets *opplevelse* av risikofaktorene er det avgjørende for resultatet. Selv om det er en tydelig sammenheng mellom risiko og et negativt utfall er det ikke deterministisk gitt. Noen klarer seg godt til tross for ekstreme påkjenninger, og andre igjen kan komme styrket ut av vanskelighetene (Olsen & Traavik, 2010).

En akutt hendelse kan være traumatisk, men trenger ikke føre til varige men. En kortvarig resiliens kan utvikles, og livet vil gå tilbake til det normale med god fungering. Vedvarende og kroniske situasjoner er mer alvorlige, som for eksempel oppvekst i et skadelig miljø. Små daglige doser av kronisk risiko er i mange tilfeller langt verre enn akutt stress (Borge, 2018).

Antall samtidige risikofaktorer er av betydning. Barn og unge med langvarige vansker har opplevd en skjevutvikling på grunn av summen av flere faktorer, det skyldes som oftest ikke en enkelt årsak (Bekkehus, 2016). Borge (2018) viser til forskning utført av Rutter & Quinton som sier at barn som opplever *en* risikofaktor er ikke mer utsatt for å utvikle psykiske lidelser enn de som ikke er utsatt for noen risiko. Den totale risikoen for en uheldig utvikling øker med antallet risikofaktorer. Thuen & Aarø (2001) hevder at hvis to risikofaktorer forekommer samtidig finner man fire ganger økning i sannsynligheten for å utvikle psykiske lidelser, og ved fire samtidige risikobelastninger eller flere øker sannsynligheten med tjue ganger.

Utvikling av resiliens, bearbeiding av hendelser og mestring av situasjonen er en prosess som tar tid. Hvis flere stressende hendelser kommer etter hverandre i tid, og før resiliensprosessene av tidligere stress er ferdig, snakker man om *kumulativ risiko*. Uløste problemer legger seg oppå hverandre, selv om de ikke oppstår samtidig.

3.2.4 Resiliens og beskyttelsesfaktorer

En sunn resilient utvikling forutsetter sosial tilknytning. Gjennom barne- og ungdomsårene former man mange tilknytninger, fra de første grunnleggende relasjonene mellom barn og omsorgspersoner, til senere relasjoner til andre viktige voksenpersoner. Barn tåler atskillelse fra sine foreldre hvis tilknytningen er normalt sunn og trygg (Olsen & Traavik, 2010).

Skolen spiller en viktig rolle i et resiliensperspektiv. Formålsparagrafen i Opplæringslova¹⁰ viser at utvikling av barnas kunnskaper, ferdigheter og holdninger for livsmestring, og samfunnsdeltakelse er blant skolens primære oppgaver. Dalgard (2006) peker på disse naturlige beskyttelsesfaktorene i skolen. Tilegning av kunnskap ut fra egne forutsetninger og god mestringsevne er i seg selv beskyttende. Andre beskyttende faktorer kan være et utvalg av

¹⁰ https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#§1-1

jevnaaldrende å velge venner blant, trygge og kjente omgivelser, samspill med oppmerksomme lærere, kontakt mellom skole og hjem.

Man vet at barn med et lett og sosialt utadvendt temperament er i større grad beskyttet mot risiko. Stikk i strid med vanlige antakelser viser forskning at et vanskelig temperament også kan være en beskyttelsesfaktor. En vanskelig person kan tåle uønskede reaksjoner fra omgivelsene og få redusert virkningene av risiko og stress (Borge, 2018, s. 70).

Det kan også forekomme beskyttelsesfaktorer i en risikosituasjon. Noen foreldre med alvorlig klinisk depresjon er fortsatt i stand til å uttrykke positive følelser overfor sine barn. Noen skilsmisser løses konstruktivt. Ved tilstedeværelse av fire eller flere beskyttelsesfaktorer mangedobles sannsynligheten for en god resiliensutvikling. Beskyttelsesfaktorene kan kategoriseres på samme måte som risiko i individuelle, familie- og samfunnsmessige forhold. En ungdom med god selvopplevelse, gode sosiale relasjoner og lever i trygge rammer kan utvikle sterk resiliens til tross for innslag av risiko i omgivelsene (Borge, 2018).

Resiliens kan styrkes og svekkes gjentatte ganger gjennom livet. Mens hos andre ligger den stabilt høyt eller kronisk dårlig. Det er gjerne i forbindelse med *vendepunkter* i livet at muligheter for ny utvikling av resiliens oppstår. Vendepunkter er endringshendelser vi alle opplever mange ganger i løpet av livet, som å begynne på skolen, i ny jobb, flytte, starte på studier, få en kjæreste, føde barn og mye annet. Vendepunktene i seg selv bidrar ikke til endring i resiliens, men anledningen åpner for muligheten. Uønskede og negative hendelser skjer også i løpet av alles liv. Å miste jobben, alvorlig sykdom, dødsfall i nære relasjoner, samlivsbrudd er eksempler på livshendelser som kan føre til forverring av resiliens. Men en trygg og stabil tilværelse kan også fremme resiliens. Hva som fører til hvilke endringer hos hvem er spørsmål resiliensforskningen forsøker å finne svar på. De fleste opplever positive vendepunkter og beskyttelsesfaktorer i løpet av livet, det gir håp og muligheter til endring og resiliens (Borge, 2018).

3.3 Empowerment

Mennesker som av ulike årsaker befinner seg i en opplevelse av avmakt, kan ha vanskelig for å finne veien ut av situasjonen, og trenger gjerne støtte for å løse problemene. Empowerment er et middel for å mobilisere egne ressurser og mestring hos den som trenger bistand. Målet er å la vedkommende ta en rolle som aktør i sitt eget liv, og styrke evnen ta egne beslutninger. Empowerment kan ses som en form for veiledning som anerkjenner hennes eller hans kompetanse på seg selv (Klette, Evju, Kasen & Bondas, 2014).

I arbeidet med å bidra til resilient utvikling, både ved forebygging og intervensjon, er det avgjørende å benytte en empowerment-tilnærming. Dette kan åpne for en mottakelighet for den det angår (Yates, Egeland & Sroufe, 2003, s. 257). Empowerment må etterstrebe et mest mulig balansert maktforhold, hvor resultatet aksepteres og respekteres av begge parter. Grenseoppgangene er krevende, man risikerer å overskride både private og profesjonelle grenser, men også nærme seg paternalisme i sin ekspertrolle (Bjarnason, 2009, s. 135).

Den språklige koden innen empowerment er inkluderende, oppmuntrende, empatisk og bekræftende. Språkets inkludering vil skape gjensidig trygghet og styrke selvfølelsen. Å føle seg respektert, tatt på alvor og oppleve å være sett og hørt er avgjørende for en god selvfølelse. Et menneske som er bestyrket har lært seg konstruktiv konfrontasjon og mister ikke fatningen ved ydmykelser og krenkelser (Starrin, 2007).

I skole og undervisningssammenheng betyr empowerment å legge vekt på utvikling av elevens positive og sterke sider, og bidra til mestringsfølelse. Patogenese, begrensninger og vanskeligheter nedtones. Elevens evne til å håndtere nye vansker og traumer må styrkes gjennom prosessene som hører til i empowerment. En bestyrket elev vil være i en positiv bevegelse mot en bedret situasjon. Lærerens oppgave må være å hjelpe eleven til å oppdage sine kompetanser og ressurser, for elever som står i en vanskelig situasjon mangler ofte tro på seg selv og sine evner. Empowerment-tenkning kan benyttes som en tilnærming for de som trenger å styrke sin SOC (Olsen & Traavik, 2010, s. 31).

I arbeidet med empowerment er det avgjørende å finne frem til det som utløser refleksjon og motivasjon hos den som skal bestyrkes. Hvis vedkommende opplever at endringsveilederens innspill ikke angår ens virkelighet, har de liten effekt (Klette, Evju, Kasen & Bondas, 2014).

Jeg har forsøkt å vise at det er en forbindelse mellom Antonovskys teori om opplevelse av meningsfylt sammenheng og forståelse av hvordan enkelte fungerer normalt til tross for risikable belastninger i sine liv i resiliensteori. Empowerment inneholder et inkluderende språk som kan bidra til en resilient utvikling og styrking av menneskers SOC. Disse teoriene vil benyttes i oppgavens analyse i kapittel 6.

3.4 Voksenpedagogisk teori

Deltakernes opplevelse av voksenopplæringen belyses gjennom *voksenpedagogisk teori*. I denne sammenhengen må det betraktes som en samlebetegnelse for en rekke teorier og prinsipper som omhandler voksnes læring.

Kategorien som har ønske om, eller behov for å ta opp igjen sin videregående opplæring i voksen alder er en sårbar gruppe. De kan på dette tidspunktet være utenfor arbeidslivet og ha andre utfordringer. Lærere og rådgivere må sammen med den enkelte foreta gjennomtenkte valg. Gamle nederlag må unngås, og de særlige utfordringene rundt denne problematikken må få fokus i didaktikken (Stølen, 2013).

Illeris (2004) hevder at mange opplever en ambivalens ved deltakelse i voksenutdannelse. De opplever en barnliggjøring og underordning, slik de ble møtt i skolen som barn og ungdom. Det står i kontrast til voksenutdanningens idealer om å møte den voksne eleven som en selvstendig og ansvarlig deltaker. Alt som minner om tradisjonell skolegang kan bidra til å opprettholde voksendeltakernes ambivalens. Det formelle og reelle ansvaret for egen læring og utdannelse hviler på den enkelte voksendeltaker, men vi har med oss en annen forestilling om hvordan ansvarsfordelingen er fra skoletiden som barn. Læreren må holde vennlig og bestemt på argumentasjonen den tiden det tar å adressere ansvarsforholdene. Når de voksne elevene først merker at de har det reelle ansvaret, tar de det også. Stemningen i klasserommet må være preget av åpenhet, vennlighet, personlig engasjement og klare rammer. Dette er sentrale forutsetninger for å utvikle en grunnleggende trygghet i fellesskapet, som igjen er betingelser for gode læreprosesser. Et trygt læringsmiljø inviterer til utprøving uten angst for å gjøre feil eller fremstå som «dum». Trygghet betyr i denne sammenheng mer enn hyggelig stemning, det innbefatter også gjensidig seriøsitet i utdanningen.

Den generelle delen av læreplanen viser til et ideal om å trekke voksnes livserfaringer inn i undervisningen: «For voksne elever er det en særlig utfordring å bygge på de varierte erfaringer de har vunnet utenfor utdanningsverket, i yrke, familie og samfunnsliv» (Udir, 2015a, s. 12). Gjennom modning samler man opp et reservoar av erfaringer som utgjør en viktig læringsressurs for voksne. De utviklede sosiale voksenrollene og den voksnes kontekst tas med inn i læringssituasjonen, og man blir mer opptatt av erfaringens betydning og nytte med alderen. Fokuset dreies fra en faglig orientering over i en problemorientert tilnærming. Den økte evnen til kritisk tenkning får større verdi, og sammen med erfaringsbasen utgjør dette to særtrekk ved voksnes læring og læringsstrategier (Bergersen, Haukedal & Øydvin, 2004). En erfaringsbasert pedagogikk for voksne kan bidra til å sikre sammenhengen mellom ny læring og tidligere kunnskaper og erfaringer. Pedagogisk bruk av tidligere erfaringer ser ut å øke engasjementet og aktivisere voksendeltakerens holdninger til omverden. Det eksistensielle området utgjør også et vesentlig erfaringsgrunnlag gjennom livshendelser som fødsler og død, helseendringer, kjærlighet og svik, religiøse betraktninger og annet (Jacobsen, 2001).

Den voksnes erfaringer kan komme til uttrykk gjennom livshistorier eller biografier. Dette innebærer spesielle utfordringer for voksenopplæring. Voksendeltakerne kjenner seg ukomfortable av voksenutdanningenes bevegelse mot en terapeutisk tilgang, som biografisk læring kan risikere å bli. Biografisk orienterte læreprosesser kan være et frigjørende element i voksnes læring og bli «oppdagelsesreiser» for både voksendeltaker og lærer (Alheit, 2000).

Det britiske forskningsprosjektet *The Learning Lives* (Biesta, Field, Hodkinson, Macleod & Goodson, 2011) viser at antakelsen om at voksnes læreprosesser trekker veksler på sine livserfaringer stemmer med forskningens funn. De argumenterer for pedagogiske metoder som kan nyttiggjøre seg livshistorier som læringskilder. Et stort antall av voksendeltakerne viser at dette fører til en større selvinnsett og forståelse av sin posisjon i verden.

Jack Mezirow er en sentral skikkelse i amerikansk voksenutdanning. Inspirert av Freires arbeid om «*de undertryktes pedagogikk*» og Jürgen Habermas teorier om instrumentell og kommunikativ læring, lanserte han sin teori om *transformativ læring* innen voksenutdanning i 1978 (Illeris, 2007).

Mezirow (2000; 2007) betrakter læring som en prosess som danner en ny eller revidert fortolkning av tidligere erfaringers betydning, og former nye forståelser for påfølgende situasjoner. Våre referanserammer består av vanemessige antakelser som blir styrende for vår måte å fortolke nye erfaringer på. Vaner spiller altså en avgjørende rolle i meningsdannelse. De tidligste leveårene tilegnes meningsperspektiver hovedsakelig ukritisk i sosialiseringprosessen, ofte i relasjon til foreldre, lærere og andre oppdragende voksne. Som voksen er tiden moden for å revurdere antakelsene man har gjort gjennom oppveksten, og refleksjon kan omdanne våre meninger og perspektiver. Perspektivomdannelse i voksen alder kan utvikle mer innsiktsfulle og inkluderende perspektiver. Der meningsperspektivene omdannes gjennom å utfordre gamle forutinntatte perspektiver, og eventuelle fordreininger gjennom kritisk refleksiv gransking, kan vi si at det har skjedd en *transformativ læring*. I enkelte tilfeller oppstår ulike fordreide overbevisninger. *Erkjennelsesmessige fordreininger* kan betraktes som tidlige, umodne og mindre utviklede former for meningsperspektiver. *Psykologiske fordreininger* handler om hvordan tidligere psykiske problemer former dysfunksjonelle meningsperspektiver. Traumer og andre psykiske vansker kan hindre en voksen å fungere hensiktsmessig. Angst, redusert kontakt med egne følelser, redusert evne til handling, sviktende mot i risikosammenheng kan stå som eksempler på funksjonstap. Den svakt fungerende voksne er ikke nødvendigvis bevisst på sine problemer. For å bli funksjonsdyktig som voksen er man avhengig av å gjenerobre tidligere tapt funksjonalitet. Instrumentelle og kommunikative læringsformer, erfaringenes betydning, kritisk refleksiv

granskning og fordreininger - voksenopplæringens karakter blir umulig å forstå hvis vi ikke tar høyde for alle disse forholdene. Voksenutdanning kan gjennom en slik tilnærming fungere bevissthetsutviklende og frigjørende for mennesker i Mezirows teoretiske perspektiv.

Kap. 4 Metode

Dette kapittelet redegjør for mitt valg av forskningsdesign og praktisk gjennomføring, for å belyse problemstillingen og besvare forskningsspørsmål på en hensiktsmessig måte. Grundige litteraturstudier av vitenskaps- og forskningsmetoder har vært svært nyttig og helt nødvendig for å oppnå en kompetanse til gjennomføring av denne studien. Her gjengir jeg en oppsummering av det som har gitt meg mest innsikt i grunnlaget for arbeidet med oppgaven.

4.1 Undersøkelsens hva, hvorfor og hvordan

Masteroppgaven har undersøkt fenomenet der personer med frafall i videregående skole forsøker å fullføre videregående utdanning i voksenopplæringen. Undersøkelsen har kartlagt deltakernes opplevelser av sin skolegang, sitt frafall og om dette kan ha preget dem og deres livssituasjon. Videre er motivasjonen og beslutningen om tilbakevending til utdanningen belyst. Til slutt er deres opplevelse og forståelse av møtet med voksenopplæringen undersøkt.

Kvalitativ forskning kan ofte sikte mot bestemte praktiske mål og betegnes da som *anvendt forskning*. Dette står i motsetning til *grunnforskning* som ikke har mål om direkte anvendelse av forskningsresultatene (Krumsvik, 2014, s. 15). Denne undersøkelsen har som mål å gi et bidrag til å belyse voksne frafallselevers fullføring av videregående opplæring, og en etterlysning av videre forskning på denne frafallsgruppen. Det kan derfor hevdes at oppgaven inngår i kategorien anvendt forskning.

Å gå i dybden på enkeltpersoners historier, opplevelser og forståelse leder undersøkelsen i retning av en: intensiv, kvalitativ, fenomenologisk studie, med få enheter, som en case, med empiri fra intervju, for å beskrive og forstå, i en hermeneutisk dialog med funn. Studien har et aktørperspektiv.

4.2 Ekstensiv kvantitativ eller intensiv kvalitativ forskning

Ekstensiv kvantitative undersøkelser egner seg der studien går i bredden, med mange enheter som undersøkes, og vektlegging av avgrensede typer data. Forskningsspørsmålene har gjerne karakter av «hvor mange/få ...», «hvor ofte/sjelden ...», «hvor vanlig/uvanlig ...». Det innsamlede datamaterialet kvantifiseres som tall. Kvantitative data knyttes tett til det som kalles en *deduktiv tilnærming*, der utgangspunktet er en teoretisk antakelse som testes mot empiriske funn (Jacobsen, 2010, s. 64-65).

Intensive kvalitative undersøkelser er mer rettet mot å gå i dybden med et mindre utvalg av enheter, for å oppnå forståelse for et fenomen eller tilfelle/case. Man søker nyanser og detaljer for en helhetlig forståelse, med vekt på deltakerens opplevelse av det spesielle fenomenet eller tilfellet. Videre søker man å sette personen i den spesielle situasjonen inn i en kontekst for å studere samspillet. Vi ønsker gjerne å kartlegge hvordan individets opplevelser kan formes av trekk ved konteksten. Innsamling av kvalitative data omtales ofte som *åpen metode*, der deltakeren får uttrykke seg mest mulig fritt og beskrive med egne ord. Dette hører til en *induktiv tilnærming*, hvor man beveger seg fra åpen og utforskende empiri til teori (Jacobsen, 2010, s. 53-55).

Kvalitative metoder innebærer ofte en nær kontakt mellom forskeren og de som enhetene som deltar. Tradisjonelt består kontakten av et direkte møte med intervju og deltakende observasjon. Det bringer noen etiske og metodiske utfordringer inn i undersøkelsen (Thagaard, 2013, s. 11), som dette kapitlet vil drøfte.

Målet om å forstå enkeltpersoners unike opplevelser av frafall, og hvordan de har klart å vende tilbake til skolen som voksen, forsvarer valget av en intensiv kvalitativ undersøkelse.

4.2.1 Fenomenologi

Den tyske filosofen Edmund G. A. Husserl er grunnleggeren av *fenomenologi*, en sentral retning innen filosofien. Tankeretningen oppstod som en kritikk av *reduksjonismen*, en vitenskapelig retning som «reduserer» menneskelige fenomener til biologiske forklaringer, altså naturfenomener. En fenomenologisk tilnærming studerer verden slik den oppleves og erfares gjennom menneskers subjektive perspektiver. Ett og samme fenomen kan betraktes og erfares ut fra en rekke ulike perspektiver. Målet er å finne en kjerne eller essensen ved fenomenet som ligger konstant gjennom de ulike perspektivene. Fenomenologi omfavnes som et velegnet redskap kunnskapsutvikling innen helse- og sosialfag (Thomassen, 2006).

Intervjuguiden i dette studiet forsøker å fange opp deltakernes ulike perspektiver rundt de samme fenomener. Min oppgave i analysen og fortolkningen vil være å forsøke finne en essens.

4.2.2 Utvalg med få enheter

Kvantitative studier med få enheter kan utføres som casestudier eller små-N-studier, hvor enheten N står for engelske numbers. Fem til ti enheter er vanlig i små-N-studier, og gir en håndterbar mengde enheter å gå i dybden på. Små-N-studier egner seg til nyanserte undersøkelser av et fenomen, mens casestudier egner seg til beskrivelser av for eksempel en

spesiell situasjon. Men grensene mellom case- og små-N-studier er uklare og flytende (Jacobsen, 2010, s. 60-61). Jeg hadde håpet på å rekruttere opp mot ti deltakere til studien, og siktet mot en små-N-studie. Det ble til slutt tre deltakere som ønsket å bidra, og den løses som en casestudie med tre enheter.

4.2.3 Casestudier

Begrepet *case* kommer av det latinske ordet *casus*, og betyr et «tilfelle» eller en «hendelse».¹¹ Det finnes ingen utbredt enighet om hva en casestudie er. Noen beskriver casestudier som en bestemt metodisk tilnærming og andre bruker case om ulike datakategorier, teorikategorier, historiske kategorier med mer (Andersen, 2013, s. 24). En ofte referert definisjon av en case er beskrevet av Robert Yin (2014, s. 16);

“A case study is an empirical inquiry that

- investigates a contemporary phenomenon (the “case”) in depth and within its real-world context, especially when
- the boundaries between phenomenon and context may not be clearly evident.”

Andersen (2013, s. 24-25) utdyper betydningen av Yins definisjon. En casestudie må ut fra definisjonen ligge innenfor grensene av en klasse fenomener, i et tidsrom og innenfor noen sosiale rammer. Han hevder at kravet til *samtidighet* må forstås relativt da de fleste case-studier baserer seg på rekonstruksjoner av tidligere hendelser. Undersøkelsen av et fenomen må kobles til en kontekst, men hvordan sammenhengen skal forstås vil variere etter hvilken hensikt studien har. En deskriptiv studie som søker å skape unike forklaringer, forholder seg til konteksten som en omfattende empirisk ramme, der fenomen og kontekst inngår i et samspill. Analytiske studier for teoriutvikling avgrensar empirien og konteksten til noen hovedvariabler eller analytiske dimensjoner. Andersen hevder at strengt tatt ingen fenomener kan helt avgrensnes fra en kontekst. Her må kontekstens avgrensinger foretas ut fra hva som er relevant og bærende for analysen.

Elevfracfallets kompleksitet har gjort det krevende å sette grensene for hvilke aspekter ved deltakernes kontekst som er relevant for analysen. Dette er en aktiv og utprøvende prosess i arbeidet med oppgaven.

¹¹ <https://snl.no/casus>

Det er en generelt akseptert oppfatning om at casestudiens styrke ligger i idealet om å vise hvordan noe skjer (Andersen, 2013, s. 165). Casestudier som forskningstilnærming gjør det mulig å fange det helt særegne ved mennesker og deres aktiviteter. I casestudier med aktørperspektiv, som denne oppgaven, blir deltakernes handlinger og meninger databærende enheter for å beskrive den forskningen de inngår i. De gir kunnskap og oversikt til det caset som undersøkes. Deltakerne bidrar dermed ut over sin egen rolle (Andersen, 2013, s. 14).

En vanlig oppfatning er at casestudiet har sine begrensninger der formålet er å forklare og generalisere fenomener. Der kvantitative og statistiske analyser bygger på et utvalg av sammenlignbare deler av informasjon, må den kvalitative analysen og teoretisk generalisering bygge på overbevisende argumenter. Generaliserbarhet i samfunnsforskningen må ikke feilaktig forstås som en universell gyldighet, men en gyldighet begrenset til enkelte kategorier under bestemte forutsetninger. Forståelse og forklaring av unike caser stiller heller ikke krav til gyldighet for andre lignende caser (Andersen, 2013, s. 15-18).

Yin (2014, s. 21-23) hevder at generalisering er et overlappende problem mellom kvalitative og kvantitative studier. Generalisering gjøres sjelden ut fra en enkelt kvantitativ undersøkelse, det er først ved gjentatte forsøk at generaliserbarheten kan bekreftes. Yin viser til at mye av den generaliserte kunnskapen innen klinisk psykologi baserer seg på store serier av kvalitativ forskning på enkeltpersoner i casestudier, som et eksempel.

I denne casestudien forstår jeg frafall og gjenopptak som fenomenet/tilfellet/casen, innenfor konteksten av videregående skole, voksenopplæring og samfunn.

4.2.4 Hermeneutikk

Kvalitative forskningsmetoder søker forståelse av sosiale fenomener. Det verbale intervjuet og den visuelle observasjonen analyseres og danner grunnlaget for forståelsen. I analysen står *fortolkning* sentralt. På hvilken måte forskeren analyserer og fortolker datagrunnlaget påvirker forståelsen av det fenomenet som undersøkes, og det gir noen metodologiske utfordringer (Thagaard, 2013, s. 11).

Hermeneutikk regnes som humanvitenskapenes fortolkningstradisjon. Der fenomenologien søker å beskrive subjektive opplevelser av fenomener, søker hermeneutikken å fortolke meningen. Når vi forsøker å fortolke noe, gjør vi det ut fra en forforståelse eller en fordom. Dette gir oss en ny forståelse og forforståelse, som igjen tolker det neste som bidrar til helheten. Vår forståelseshorisont utvikles og endres i en konstant bevegelse mellom helheten og delen vi forsøker å forstå. Denne analysemetoden kalles *den hermeneutiske sirkelen* eller *den hermeneutiske spiralen* (Thomassen, 2006; Krumsvik, 2014).

All tolkning gjøres ut fra en forforståelse som styrer mot et samsvar med våre forkunn-skaper. Disse forkunnskapene er alltid en ufullstendig tankemodell som kan gjøre forskeren blind for det uventede. En selvkritisk refleksjon kan åpne for alternative tolkninger (Andersen, 2013, s. 128).

I min hermeneutiske dialog med funnene er det viktig at jeg forsøker å være oppmerksom på min forforståelse og hvordan den påvirker fortolkningen. I forordet til oppgaven skrev jeg at historiene til deltakerne har berørt meg og at jeg følelsesmessig heier på dem. Jeg er klar over at disse forholdene er en del av mine forforståelser og at jeg må være våken i analysen, også for det som eventuelt har unndratt seg min oppmerksomhet i utgangspunktet.

4.3 Utvikling av problemstilling

Problemområdet omfatter elevers frafall i videregående opplæring, og tilbakevending for å fullføre opplæringen i voksenopplæringen, med de problemer og muligheter som ligger i temaet. Problemformuleringen har vært justert frem og tilbake en rekke ganger for å forsøke å fange essensen i problemet. Den endelige beslutningen falt på: «Når dropouts dropper inn. En casestudie av frafallselever som vender tilbake som deltakere i voksenopplæringen».

Som beskrevet i innledningen brukes dropout/drop-in begrepene ironisk. I dagligtale forstår kanskje de fleste at en dropout er en som har sluttet å gå på skolen. Å droppe ut kan gi assosiasjoner til noe som skjer uten forvarsel, slik man motsatt og impulsivt kan gå inn hos en frisør der skiltet med «drop-in» står utenfor. Ironien forsøker å peke på at dropout sjelden er dekkende for å slutte i skolen. Faresignaler på frafall vises ofte lenge før eleven slutter og tilbakevendingen er også ofte resultatet av en lengre prosess. Oppgaven belyser prosessene ved frafall og tilbakevending.

Problemformuleringer kan nærmest få en beskrivelse av et tema. Faren er at det kan bli for vagt. Det kan tyde på at man bare har løse og upresise forestillinger om hva man skal undersøke (Everett & Furuseth, 2012, s. 113). Min problemformulering kan kritiseres for å være tematisk og ufokusert. Jeg ønsker ikke en for sterk avgrensning i problemformuleringen av et sammensatt fenomen, men lar forskningsspørsmålene være mer avgrensende.

Forskningsspørsmålene studien forsøker å besvare er:

- Hva er deltakernes frafallshistorie?
- Hva har preget tiden mellom frafall og gjenopptak av videregående opplæring?
- Hvordan klarer de å vende tilbake til videregående opplæring?
- Hvordan opplever de møtet med voksenopplæringen?

4.4 Rekruttering og utvalg

Prosjektet startet med en henvendelse til daglig leder ved fylkeskommunens karrieresenter, hvor jeg ble møtt med velvilje fra første øyeblikk. Interessen for problemstillingen var stor og han inviterte meg til et presentasjonsforedrag for organisasjonen ved endt undersøkelse. Jeg stod fritt til å kontakte undervisningsstaben for å gjøre avtale om å komme til klassene for å informere og rekruttere deltakere til studien. To kvelder holdt jeg en kort presentasjon med informasjon og svarte på spørsmål. Fire interesserte meldte seg i løpet av de to kveldene, mens jeg håpet på opp mot ti. Ingen lærere var tilstede under rekrutteringen, og det sikrer en større grad av anonymitet for deltakerne. Den relativt beskjedne interessen ga ikke mulighet til noen utvalgsprosess, studien måtte inkludere de som meldte seg. Det betyr at jeg ikke har noe sammenligningsgrunnlag for å vurdere om de interesserte representerer typiske deltakere, om det gir variasjon for å sikre spredning eller om noen kan være utypiske enheter.

At jeg ble invitert til å holde et foredrag for virksomheten der undersøkelsen ble gjennomført har hatt en påvirkning på mitt arbeide. Siden prosjektet ikke har hatt fokus på evaluering av karrieresenteret og dets virksomhet, har jeg kjent et behov for å tone ned det som kan tolkes som kritikk av deres virksomhet. Dette hensynet har jeg forsøkt å motstå der det etter min vurdering er relevant å trekke inn i analysen.

4.5 Informert samtykke og kontrakt

I følge Jacobsen (2010, s. 31-33) er det fire grunnleggende forutsetninger som må være oppfylt for å kunne hevde at et informert samtykke er innfridd. Deltakeren må ha *kompetanse* til å bestemme om hun eller han ønsker å delta. Kravet vurderer jeg som innfridd siden de er myndige deltakere i ordinær voksenopplæring i regi av fylkeskommunen. Valget om deltakelse må være basert på *frivillighet* uten noen form for press. Jeg forsøkte å være tydelig på at det var fullstendig frivillig. Men det er likevel vanskelig å vite om de har kjent på noe press. Bare det faktum at det slipper en masterstudent inn i klassen for å rekruttere deltakere kan tenkes opplevd som et press i seg selv, og press kan opptre subtilt og skjult. Folk må ha *full informasjon* for å kunne velge frivillig deltakelse. Jeg orienterte muntlig om hovedhensikten med undersøkelsen, hvordan den skulle forgå og hvordan resultatene skulle anvendes. Det er vanskelig å si om informasjonen var omfattende nok, om den ble presentert godt nok og om de fikk den med seg. *Forståelse* av informasjonen som er gitt er det fjerde kravet. Det er heller ikke mulig å sikre seg at deltakerne fullt ut forstår informasjonen og konsekvensen av å delta.

Det er vanskelig å kunne gi full informasjon om hva det innebærer å delta i et forskningsprosjekt, og da blir det også vanskelig å hevde at deltakerne vet nøyaktig hva de gir sitt samtykke til. Forskeren kan ikke vite på forhånd vite hvilke funn som avdekkes og hvilken innsikt dette fører til. Deltakerne kan ikke vite hvordan dataene vil analyseres og tolkes av forskeren, så dette kan vi ikke si at kontrakten representerer. Forskeren må forholde seg reflektert til de etiske utfordringene i det informerte samtykket gjennom hele forskningsprosessen (Thagaard, 2013, s. 27).

Informasjonen ble gjentatt skriftlig i deltakerkontrakten som de fikk med seg hjem for gjennomlesing før signering. Problemstillingen er justert i ettertid, fra et fokus på matematikk til hele fagporteføljen og et fokusskifte fra virksomheten til eleven som aktør. Etter mitt skjønn har ikke endringen ført til manglende samsvar mellom hva deltakerne har gitt sitt samtykke til og det som ble gjennomført. Kontrakten sikrer også deltakeren anonymitet gjennom navneendring og andre grep for å forhindre gjenkjennelse.

4.6 Konfidensialitet

En etisk forsvarlig forskningspraksis krever at all innhentet informasjon blir behandlet konfidensielt. Oppbevaring, bruk og formidling av informasjon skal ikke skade deltakerne urimelig hardt (Thagaard, 2013, s. 28).

I dette masterprosjektet har jeg forsøkt å sikre konfidensialiteten gjennom flere tiltak. Underskrevne kontrakter ble oppbevart innelåst. Godkjente lydopptak ble lagret på server med passordtilgang, og ble slettet i henhold til kontrakt og krav fra NSD. Nødvendige tillatelser ble innhentet fra Personvernombudet for forskning.

4.7 Forskningsintervjuet

Fenomenologisk vitenskap tar utgangspunkt i menneskers primære opplevelser av sin livsverden, og intervjuet er et medium som gir en privilegert tilgang til disse subjektive erfaringene (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 20).

Handgaard (2008, s. 19) beskriver intervjuet som en tango, forutsatt at det eksisterer en enighet mellom partene, et informert samtykke. Intervjueren fører i dansen, men gir plass for den intervjuede å utfolde seg gjennom sin kunnskap og erfaring. Dansen, eller intervjuet, preges av kommunikasjon, improvisasjon og følsomhet for hverandres signaler. Den førende intervjueren lar den intervjuede parten være den synlige i dansen gjennom sine opplevelser og historier.

Intervjuene ble planlagt som en halvstrukturert, åpen, aktiv og samtalebasert metode som ikke bare skulle samle informasjon, men også deltakernes vurdering og forståelse av sin situasjon. Intervjuguiden ble skrevet ut strukturert, nærmest som en spørreundersøkelse. Surveypreget intervjuing er strukturert og mangler samtalsens dynamikk. Metoden står i kontrast til det åpne og samtalebaserte intervjuet, som ofte betegnes ustrukturert, tematisk, usystematisk, åpen eller kvalitativ (Anderson, 2013, s. 120). Strategien var at en surveyutformet intervjuguide kunne være til hjelp, eller fungere som en reserveløsning hvis min manglende intervjuerfaring skulle føre til en ufruktbar samtale. På forhånd vurderte jeg at min beskjedne kompetanse på forskningsintervju kunne føre til problemer, som at jeg kunne bli så opptatt av spørsmålene og min væremåte at ikke klarte å være sensitiv for den andre i samtalen.

Spørsmålene i intervjuguiden ble formulert på bakgrunn av forskningskunnskap som finnes rundt frafallsproblematikk, samt spørsmål angående gjenopptak av videregående opplæring. Intervjuguiden ligger sist i oppgaven som vedlegg 1.

Gjennomføringen av intervjuene gikk så godt som jeg kunne forvente ut fra planene. Det surveypregede oppsettet av spørsmålene fungerte heller som en detaljert huskeliste under samtalerne. De tre deltakerne delte stort sett villig av sine historier, erfaringer, opplevelser og sine vurderinger og forståelser. Alle punktene i intervjuguiden ble berørt i løpet av samtalerne, men ikke nødvendigvis i guidens rekkefølge. Jeg dreide intervjuet innom de ulike punktene der det var naturlig, og forsøkte samtidig å la deltakerne fortelle mest mulig fritt med egne ord. Underveis i samtalerne prøvde jeg å være oppmerksom på andre temaer de kom innom, og forfølge de der jeg oppfattet det som relevant.

Den konkrete intervjusituasjonen kan kreve at man skyver sine forskningsspørsmål mer i bakgrunn og forfølger historiene som deltakeren er mest opptatt av å formidle. Man kommer ofte innom de planlagte temaene på denne måten likevel. Det handler om å være kreativ innenfor rammene man har forberedt (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 28).

Intervjuene forsøkte å fange inn deres biografi med skolehistorie og holdninger til skolen, oppvekst, familiebakgrunn, og hendelser de mente kunne ha en betydning for dagens situasjon. Det ble gjennomført to intervjuer med hver deltaker. Det første hovedintervjuet i direkte møte og det andre som telefonintervju etter planlagt gjennomført voksenopplæring. Hovedintervjuet ble spilt inn på en lydopptaker og senere transkribert. Tillatelse var hentet inn fra Personvernombudet for forskning, Norsk senter for forskningsdata. Opptakene ble slettet i henhold til tillatelsen.

Møtestedet for intervjuene var et lukket grupperom ved byens bibliotek. Stedet ble vurdert som relativt nøytralt, samtidig som rammene kunne oppleves som trygge.

Innledningsvis startet jeg med å gjenta hensikten med studien, hva det innebærer å delta, at de har mulighet til å velge å ikke svare på enkelte spørsmål, eller å trekke seg fra studien når som helst.

Selv om intervjuene ble spilt inn gjorde jeg notater underveis av to hensikter. Første hensikt var å skrive stikkord for min egen del hvor jeg noterte observasjoner av ikke-verbal atferd, som gester, kroppsspråk, kroppsholdning, ansiktsmimikk og så videre. Notatene ble fortløpende merket med tidskoden på lydopptakeren for å kunne koble ord og kroppsspråk. Den andre grunnen var å signalisere hva jeg oppfattet som vesentlig av det de snakket om. Min interesse for dem og samtalen forsøkte jeg å gjøre tydelig gjennom aktiv lytting gjennom blikkontakt, nikkning og gjennom små verbale bekreftelser som «ja» og «mm». Dette opplevde jeg ikke som noe annerledes enn ved en samtale med en venn, og var den mest naturlige reaksjonen å ty til.

Intervjusituasjonen er en sosial samhandling som må preges av profesjonalitet. Elementer av sosial intimitet og spenninger knyttet til de ulike rollene vil alltid være tilstede. Det ligger en form for paradoks i en slik situasjon og vil påvirke hva som sies og ikke sies. Både intervjuer og informant kan ha tildekkede agendaer. Forskningsspørsmålene som belyses kan styre intervjuet i en strategisk retning hvor indirekte spørsmål tåkelegger den egentlige hensikten. Men forskeren bør alltid opptre ærlig og redelig, og ha et blikk for sin egen og informantens referanseramme for en åpen fortolkning og forståelse av problemene (Andersen, 2013, s. 128-129). Intervjuet må betraktes som en interaksjon hvor partene søker svar gjennom en sosial forhandling i samtalens kontekst. Vi kan dermed ikke forvente at informasjonen vi får er upåvirket og nøytral (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 19). De beskrevne utfordringene i intervjusituasjonen var nyttige å lese om, og reflektere over i forkant av intervjuet. Det var avklarende for min rolle i møtet med deltakerne.

På grunn av manglende formell kompetanse og trening i intervjusituasjoner ble gjennomføringen preget av en intuitiv håndtering. I forkant av intervjuene gjorde jeg meg etiske refleksjoner rundt hvordan jeg skulle fremstå, opptre og grensene for hva jeg kunne tillate meg. Metodelitteraturen gir en god pekepinn for håndtering av disse utfordringene, men den subjektive og emosjonelle erfaringen av å stå i situasjonen er likevel noe særegent. Og jeg erfarte at det var krevende å sjonglere så mange oppgaver samtidig.

I det oppfølgende telefonintervjuet var ett av spørsmålene basert på funn fra analysen av hovedintervjuet. Alle tre deltakerne snakket «rundt grøten» om opplevelser jeg i analysen tolket som *skam*. I telefonintervjuet forberedte jeg de på at «nå kommer det et nærgående spørsmål, men du kan velge å ikke svare hvis du ikke ønsker.» Måten spørsmålet ble stilt på

kan også ha vært ledende, at de forstod at jeg mente jeg var på sporet av noe. Jeg kan ikke utelukke at skambeskrivelsene har kommet inn som et resultat av den såkalte forskereffekten. På den andre siden oppfatter jeg svarene deres som reflekterte og konkret knyttet til deres situasjoner, og dermed fremstod som troverdige i seg selv.

4.7.1 Transkripsjon

Transkripsjon av intervjuene er krevende. Selve avskriften av det som sies kan være enkelt nok, men det er ikke dekkende for det som skjedde under intervjuene. Samtale og tekst er to ulike medier. Samtalen er en muntlig interaksjon som preges av en dynamisk og kontekstuell prosess. Teksten blir et frosset bilde av den levende samtalen. Derfor kan teksten ses som en oversettelse av det muntlige, og ikke bare en likelydende overføring til annet medium. Det muntlige kjennetegnes ved at setningene kan gå over i hverandre, og tegnsettingen må tolkes i transkripsjonen. Vi snakker ofte i uavsluttede setninger, stopper opp og reformulerer, hopper kanskje tilbake en tidligere ufullstendig setning. Kroppsspråk, tonefall, stemmevolum, tempo, rytme og pauser er forhold som er integrert i den muntlige interaksjonen, og dette kan gå tapt i transkripsjonen. Det er en fordel om transkripsjonen gjøres av intervjueren og snarest mulig etter gjennomførte intervjuer for å fange opp disse forholdene og fordi intervjuet har foregått i en interaksjon mellom forsker og informant (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34).

Transkripsjonen er spesielt viktig for kvaliteten på tekstdata ved omsetting av tale til tekst. Intervjuets dramaturgi og det nonverbale blir nedtonet eller utvisket. Uttrykt ironi eller andre prosodiske former, sjargong og dialektord kan gå tapt. Kvaliteten på forskningsintervjuet blir ofte diskutert, men ikke kvaliteten på transkripsjonen, og det er et paradoks. Validiteten kan også svekkes under transkripsjonen der nærheten mellom intervjuer og informant fører til en sympatisk og følelsespreget fordreining av det som faktisk ble sagt. Det er ikke rom for sympatisk fortolkning i transkripsjonen (Krumsvik, 2014, s. 131-133). Det håper og tror jeg er unngått også.

Intervjuene ansikt til ansikt varte fra 70 til 90 minutter, mens de oppfølgende telefonintervjuene hadde en varighet på omlag 10 til 15 minutter. Dette ga et omfattende og detaljert datamateriale av deltakernes opplevelser og refleksjon rundt sin egen situasjon.

Transkriberingen ble en overraskende tidskrevende prosess som ga forbigående problemer med stiv nakke og verkende armer. Jeg forsøkte å avveksle med bruk av tale-til-tekst programmer, men erfarte at omfattende manuell retting i etterkant ikke ga noen tids- eller helsebesparelse.

Det var også bevisstgjørende å høre meg selv på lydopptakene. Intervjustilen var langt mer faglende enn jeg var klar over. Med halve spørsmål, pauser, «eeh» og reformuleringer fremstår jeg som noe klønete. Samtidig høres jeg «ufarlig» og lite «ekspertaktig» ut, og undres på om det kanskje kan bidra til å skape en opplevelse av en mer likeverdig balanse og trygghet i samtalen.

4.8 Datamaterialet, analyse og tolkning

Å *analysere* datamaterialet er synonymt med å *fortolke* dataene (Andersen, 2013, s. 161). Casestudien inngår i det som forstås som et teoretisk fortolkende forskningsdesign. Denne hovedtypen av casestudier motiveres av en interesse for caset som undersøkes, parallelt med fokuset på caset som en typisk representasjon for et fenomen. Kunnskaper og teorier som eksisterer om fenomenet benyttes som avgrensning, fortolkning og forklaring (Andersen, 2013, s. 70-71).

Clifford Geertz (1973) hevder i sin innflytelsesrike bok *The Interpretation of Cultures* at kunnskap om menneskelige fenomener ikke ligger i vitenskapelige metoder, teknikker og prosedyrer. Kunnskapen ligger ikke i informanter, transkriberte tekster, kategorisering og beskrivelser, men i forskerpraktikerens analyse og fortolkning. Rene beskrivelser er bare bakgrunnsinformasjon, det er først når betydningen av beskrivelsen avdekkes at forståelse oppstår. Det vi oppfatter som data er egentlig våre egne konstruksjoner av informantenes konstruksjoner. Rike beskrivelser ut fra en fortolkning i flere lag eller nivåer kaller Geertz *thick descriptions*, et begrep han låner fra Gilbert Ryle og fagfeltene antropologi og etnografi. Thick descriptions benyttes der rikholdige empiriske mønstre er det grunnlaget som tolkning og forklaring bygger på (Andersen, 2013, s. 67). I en bred fortelling, som thick descriptions kan oversettes med, forventes det at vi får med alt som er relevant for historien og som hører til historiens logikk (Kjørup, 2008 s. 172).

Kvalitative tekster skal ikke utelukkende beskrive fenomener, men må også inneholde forskerens fortolkning av de fenomenene som undersøkes. Tolkning av fenomener kan påvirkes av forskerens forforståelse, derfor er det viktig å problematisere hva dette betyr for teksten som presenteres (Thagaard, 2013, s. 22).

Det er viktig med lojalitet overfor den innsamlede empirien. Man må også være åpen for å oppdage og forklare funn som ikke passer direkte inn i oppgavens teoretiske forklaringsmodeller (Rienecker & Jørgensen, 2013, s. 174). Uansett hvilken analyse man på forhånd har planlagt å bruke er det nødvendig å være åpen for å la materialet overraske. Det kan ligge

uventede sammenhenger og strukturer, brudd og motsetninger i dataene (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 37).

Analyseprosessen består i å brette ned og kode dataene for å skape et overblikk i kategorier, typologier, idealtyper og andre essenser av fenomener. Prosessen går samtidig andre veien gjennom en syntetisering for å finne ut av nye sammenhenger som i utgangspunktet ikke er åpenbar. Resultatet kan gi en fragmentert helhet, slik mosaikk både består av enkeltelementer og en helhet. Kodene kan være *datadrevne* og ha et induktivt utspring fra funn i data-materialet, eller de kan være *begrepsdrevne* der kodene er fastsatt på forhånd ut fra teorier, hypoteser eller eksisterende kunnskap (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 38-39).

Dataene i denne studien er i hovedsak begrepsdrevne. Koder fra kunnskapsfeltet om frafall og konsekvenser er: *karakternivå, fravær, foreldres påvirkning, psykisk helse og marginalisering*. Ved gjenopptak i voksenopplæringen er de begrepsdrevne kodene: *relasjoner, motivasjon, trivsel, mestring, ansvarliggjøring og erfaringslære*. To datadrevne koder som oppstod ut fra funn i studien er emosjonene *skyld* og *skam*.

Håndtering av datamengden og kompleksiteten i intervjumaterialet er en utfordring. Det har gitt noen problemer i fortolkningen av materialet. Jeg er usikker på om jeg har fanget opp alt vesentlig og samtidig usikker på om jeg har favnet for bredt.

Siktemålet er en analytisk forenkling, samtidig som vi fanger opp mangfoldet i case-studiens fenomener, og å etablere en komprimert hovedhistorie. En systematisk forenkling er helt nødvendig i all samfunnsvitenskapelig forskning, det er ikke mulig å fange opp alle empiriske forhold rundt et fenomen i én studie (Andersen, 2013, s. 158-159).

4.9 Kausalitet

Filosofen David Hume står bak en kjent definisjonen av årsak-virkning-sammenheng, også kalt *kausalitet*. Han brukte biljardkuler for å illustrere hvordan en kules bevegelse er årsaken til at neste kule settes i bevegelse etter et sammenstøt. Samme type årsak vil alltid føre til samme type virkning, dette kalte han *konstant konjunksjon*. Hume definerte kausalitet i en naturvitenskapelig sammenheng, likevel refereres det ofte til hans definisjon også innen humaniora. For det er ikke alltid klart hva som er årsak og hva som er virkning innen sosiale fenomener. Påvirker lønnsutvikling prisene, eller påvirker prisene lønnsutviklingen? Innen samfunnsvitenskapene vil en konstant konjunksjon bare kunne uttrykkes som en statistisk sannsynlighet (Skog, 2004).

Kjørup (2008, s. 172-173) hevder at menneskers handlinger ikke bare er avhengig av gitte betingelser, men også en forståelse av betingelsene. Å forklare at mennesker *drives* frem bare ut fra årsaker er feil, vi *trekkes* også av noe som ennå ikke har skjedd, av forestillinger om hva vi kan oppnå. Trykk og trekk virker på mennesket i en kombinasjon. Et trekk som utløser en handling rettet mot et mål frem i tid, kan beskrives med *formålsforklaringer* eller *teleologisk kausalitet*. Det greske ordet *telos* betyr mål. Formålsforklaringer tolker handlingen i et forsøk på å forstå *meningen* for den som utfører handlingen. Det forutsetter at forskeren setter seg inn i den handlende personens hensikt, ønsker, fortolkning og begrunnelser for handlingen. Forskeren må vise velvilje og anta at handlingen er rasjonell ut fra virkelighetsforståelsen til den som handler. Det krever en innsikt i både situasjonsforståelsen til den handlende og konteksten den inngår i. En slik fortolkning og forståelse av mennesker er nært knyttet til hermeneutikken (Thomassen, 2006, s. 53-59).

Noen casestudier søker unike forklaringer og forståelse av aktørene i bestemte kontekster. Denne typer studier søker ikke generelle forklaringer, men danner hypoteser om sammenhenger ut fra en helhetstolkning av observasjoner (Andersen, 2013, s. 140).

Kausalitet er nok et krevende tema for en uerfaren forsker innen humaniora. Om deltakerne handler ut fra trykk eller trekk kan være svært vanskelig å fortolke. En årsak, som frafall, ser også ut til å gi effekt på flere områder. Dette kompliserer fortolkningene og vanskeliggjør forklaringene og eventuelle konklusjoner.

4.10 Konklusjonenes gyldighet

4.10.1 Reliabilitet

Hvor pålitelige og troverdige er dataene jeg har samlet inn? Hvordan kan jeg vite hva som er troverdig og representativt for en beskrivelse av virkeligheten der subjektive data er informasjonstilgangen? Et fenomenologisk aktørperspektiv må ta utgangspunkt i deltakernes subjektive opplevelse av virkeligheten. Da blir det viktig å forsøke å forstå relasjonen mellom det subjektive og den sosiale realiteten, og gjøre en vurdering av aktørens subjektive forståelse og eksterne variabler. Sosiologen Max Weber så ikke dette som motsetninger, men som ulike tilganger som samlet sett inngår i beskrivelser og forklaringer. Selv om aktørens subjektive forståelse står sentralt må vi anstrenge oss for å skille mellom informantens vurderinger og fakta i en epistemologisk grunnholdning. For det er ikke gitt at informantens forståelse skal ha noen sentral plass i forskerens analyse (Andersen, 2013, s. 123).

Det ligger potensielt mange feilkilder i innsamling, registrering og analyse av forskningsdata. Svakheter ved undersøkelsen kan føre til fordreide data, min væremåte under intervjuene kan ha påvirket svarene, deltakerne kan ha fordekte agendaer, de er kanskje ikke sannferdige hele veien, jeg kan ha nedtegnet feil i transkripsjonen. Deltakernes skolehistorie starter langt tilbake i tid, og minnet har sine begrensninger i nøyaktighet og pålitelighet. Alt dette og mer ligger som en usikkerhet av ulik grad i arbeidet med undersøkelsen, og mye henger sammen med kvaliteten på studien. Jeg antar at attribusjon, rasjonalisering, bias, og annet også kan påvirke informasjonen.

4.10.2 Intern validitet

Om datagrunnlaget og tolkningsresultatene oppfattes som riktige, kan vi snakke om en intern gyldighet eller validitet. *Riktig*, betyr ikke at noe nødvendigvis er faktisk. Det som oppleves som riktig for en person kan forstås som *intersubjektivitet*, det kan være sant i personens sosiale virkelighet. Dess flere som er enige i tolkning og konklusjon av undersøkelsen vil også styrke sannsynligheten for at det er rett (Jacobsen, 2010, s. 144).

En måte å validere datagrunnlaget på er å be deltakerne uttale seg om de fremstilles gjenkjennelig. På ett punkt kontaktet jeg deltakerne på telefon for å få bekreftet eller avkreftet et mulig funn i analysen. Under intervjuene ble *emosjoner* og *selvbilde* belyst, men emosjonen *skam* ble aldri nevnt. Under transkripsjonen av ord, kombinert med tolking tonefall og mine notater av kroppsspråk, slo det meg at de kanskje skammet seg. Alle tre deltakerne bekreftet at det gjorde de. Alle forklarte videre hva deres skamfølelse bestod i, uten at det kom som svar på oppfølgende spørsmål. Etter min forståelse styrker dette gyldigheten av funnet. Jeg har ikke bedt dem om en vurdering av hvordan de er blitt fremstilt i denne oppgaven. Det skyldes først og fremst for liten tid mellom ferdig analyse og innlevering, men det ville vært interessant å høre hva de mener.

4.10.3 Ekstern validitet

Den indre validiteten i casestudier er ofte sterk, men i hvilken grad den har en ekstern eller ytre validitet, generaliserbarhet eller overførbarhet er mer usikkert. Kvaliteten på de etablerte dataene, forskerens forutsetninger og fagets kunnskapsgrunnlag betyr mye for hvor sterk ytre validitet blir. Hvis forskeren lykkes i å argumentere for at slutninger fra enkeltcaser er representative for et fenomen vil det styrke ytre validitet og overførbarhet, selv om ikke slutningene tilsvarer en empirisk eller teoretisk idealtype (Andersen, 2013, s. 26)

Denne undersøkelsens datagrunnlag kommer fra tre ganske forskjellige personer med sine unike historier. Hovedsakelig vil jeg hevde at funn og konklusjoner ser ut til å være i samsvar med eksisterende teori og forskning. Det partikulære føyer seg tilsynelatende inn i det generelle bildet. I hvilken grad undersøkelsen kan hevdes å ha en ekstern gyldighet er heller usikkert.

4.11 Endringer underveis

I utgangspunktet var planen å rekruttere opp mot ti deltakere i undersøkelsen og gjennomføre det som et lite N-studie. Tanken var å generere mindre detaljerte primærdata fra intervjuer enn det som ble tilfellet. Observasjoner var opprinnelig en del av forskningsdesignet. Sekundærdata fra lignende undersøkelser i Norge var planlagt inn i undersøkelsen, men jeg klarte ikke å finne noen studier jeg oppfattet som relevante. Og med fire deltakere, som tidlig ble redusert til tre, valgte jeg å revurdere planene.

Opprinnelig var tanken å belyse mine forskningsspørsmål med fokus på matematikkfaget ut fra en forforståelse av at faget står i en særstilling. Det hevdes at økt fokus på teori ved yrkesfag, særlig matematikk, er en av årsakene til frafall (Reegård & Rogstad, 2016, s. 11). Men jeg valgte underveis å inkludere hele fagporteføljen i studiet av to grunner. For det første viste det seg vanskelig å rekruttere deltakere i voksenopplæringen utelukkende basert på gjenopptak av matematikk. Under første informasjonsmøte fanget jeg opp at ingen av de tilstedeværende var i voksenopplæringen utelukkende for mattefaget. Den andre grunnen var noe jeg oppdaget under innledende samtaler med fire mulige deltakerne. Alle fortalte at hadde faglige utfordringer og frafallsgrunner som favnet lagt bredere enn matematikk. Fristelsen ble for stor til å la dette informasjonstilfanget bli liggende urørt. Derfor utvidet jeg problemstillingen til å omfatte alle skolefagene i intervjuguiden. Dette kunne kanskje vært fanget opp tidligere med en annen fremgangsmåte. En av de fire valgte forøvrig å trekke seg fra undersøkelsen rett før hovedintervjuet.

Studiens utgangspunkt hadde et sterkere fokus på voksenopplæringen som virksomhet. Etter innledende samtaler med deltakerne ble jeg forført av den levende og rike informasjonen som kunne skimtes hos dem. Jeg har ingen bedre begrunnelse enn at jeg litt uventet oppdaget en mulighet som ble for fristende å la ligge. Derfor har oppgaven fått et aktørperspektiv.

4.12 Svakheter ved undersøkelsen

En svakhet ved kvalitative undersøkelser med få deltakere er den eksterne gyldigheten og generaliserbarheten. Intervjuene resulterte i tre unike historier med en del sammenfallende

elementer, men jeg kan ikke hevde å ha nådd noe metningspunkt i mengden opplysninger som ble samlet inn. Funn i undersøkelsen kan ikke sterkt hevdes å gjelde i andre sammenhenger enn den jeg har undersøkt.

Den interne gyldigheten er ikke bekreftet gjennom deltakernes bekreftelse av hvordan de fremstilles.

En andre gruppe med frafallselever som ikke har klart å vende tilbake ville gitt muligheter som denne studien ikke har hatt. En slik sammenlikning kunne belyst om det finnes noen kritiske forhold som avgjør om tilbakevending skjer eller ikke, og ville styrket undersøkelsen. Det hevdes forøvrig å være vanskelig for forskere å få tilgang til mennesker som har havnet i utenforskap og marginaliserte posisjoner, og det ble heller ikke forsøkt i denne studien.

Data- og metodetriangulering har ikke vært i fokus i denne studiens forskningsdesign. Den opprinnelig planlagte observasjonen som metode ble fjernet ved endringen av designet. Jeg vurderte det som overflødig i den reviderte planen, men i ettertid angrer jeg litt på det. Det ville ha gitt meg muligheten til å kryssjekke deltakernes opplevelser av relasjoner i klassen og med lærerne, og det som kunne vært observert i samspillet.

Informasjonsmengden er rikholdig etter omlag en og en halv times intervju med hver deltaker. Det er en styrke i tilfang av informasjon, men samtidig kan det være en svakhet. Med min mangel på forskningserfaring har det vært krevende å forholde seg til mengden og kompleksiteten i materialet. Hver gang jeg leser gjennom informasjonen oppdager jeg noe nytt som gir meg ideer til nye spor å følge. Det har avsporet fokuset mer enn en gang, og har kanskje ført til et mer omfattende arbeid med masteroppgaven enn nødvendig. Jeg kan heller ikke se bort fra at det ligger oversett relevant informasjon i intervjuene.

Invitasjonen fra karrieresenteret, for å presentere funn i undersøkelsen, kan ha ført til en viss grad av sensur.

Ved utforming av forskningsdesignet hadde jeg ikke klart for meg hvilke teoretiske perspektiver som ville være mest relevante som rammeverk. Det var først under veiledning i etterarbeidet at empiriske funn foreslo salutogenese, og beslektede tilnærminger, som en fruktbar teoriramme. Hadde vissheten om teorianvendelse stått klar for meg innen

intervjuspørsmålene ble laget, kunne det bidratt til noen mer spesifikke spørsmål i lys av teoriene. Derfor kan datagrunnlaget være noe svakt for analysen på enkelte punkter.

Kvalitative studier kritiseres ofte for å ha for tette bånd mellom forsker og informanter, og at forskeren kan «... ha eit snev av forkledd politisk overtydning og sosial sympatisk inngang til forskningsfeltet» (Krumsvik, 2014, s. 15-16). Jeg erkjenner at disse forholdene gjelder for mitt vedkommende, og at jeg må være oppmerksom på hvordan det gir seg utslag i arbeidet med analysen. Det er ikke sikkert at jeg er bevisst på en eventuell slagside min forforståelse eller bias kan føre til. Interessen for problemområdet i prosjektet startet med et fortvilet familiemedlems skolefrafall og forsøk på å fullføre som voksen. I løpet av prosjektprosessen har jeg møtt på flere voksne som har vært i samme situasjon. Det gjelder langt flere enn de som har inngått i studien. Forskningsintervjuer og private samtaler har gitt mange eksempler på hvor krevende statusen som «drop-out» kan være. Så jeg er ikke i tvil om at jeg har en sosial sympatisk inngang til temaet.

Personlig synes jeg at frafallsproblematikken ofte omtales i ganske tøffe ordelag. De som faller fra stigmatiseres og mistenkeliggjøres ofte som unnasluntrere, er mitt inntrykk. Norske myndigheter har satt måletidspunktet for frafall til fem år etter påbegynt videregående utdanning. Jeg tenker at det kanskje er et noe stramt forløp, at det ikke gir den enkelte så mye å gå på før man havner i den varige statistikken for frafall. Dette tyder på at også jeg har et politisert syn på frafall og håndteringen av problemet, noe jeg skal være oppmerksom på i min selvforståelse og det videre arbeidet.

Kap. 5 Deltakernes frafall, tiden etter og tilbakevending

I dette kapittelet presenteres empiriske funn, sentrale utdrag og utsagn fra intervjuene som er relevante i arbeidet med forskningsspørsmålene. En frittstående presentasjon av empiri er et forsøk på å la deltakerne fremstå mer på egne premisser, samtidig er jeg klar over at jeg allerede har påvirket deres fremstilling ved å velge deler og utelatt annet i vurderingen av relevans.

En transkripsjon av en muntlig interaksjon i en gitt kontekst kan være utfordrende. Det talte språkets særegenheter med toneleie, kroppsspråk med mer går tapt i det øyeblikk bare teksten står igjen. I sitatene som følger har jeg forsøkt å holde fast ved meningsinnholdet i det som ble sagt i intervjuet. Dette er en transkripsjonsstrategi som benyttes i forskningsintervjuer (Tanggaard & Brinkmann, 2012, s. 34). Muntlig språk kan fremstå som usammenhengende og forvirret i tekstform. Det kan stille informantene i et uheldig lys og utgjør et etisk dilemma for forskeren. Dette kan løses ved å gjengi det informantene sa i intervjuet på en mer sammenhengende måte, men være nøye med å ikke endre meningsinnholdet (Krumsvik, 2014, s. 136).

For å holde et godt nivå av mening, lesbarhet og flyt i teksten er noen av sitatene redigert. Jeg har fjernet gjentakelser av ord, reformuleringer, manglende sammenheng, nøling og så videre. Jeg har forsøkt å holde meg til deltakernes egne formuleringer, men der teksten er redigert og komprimert har jeg brukt nøytrale bindeord som opprinnelig ikke ble sagt under samtalene. Muntlige vendinger som gjentas ofte, som «ikke sant», «messom» og annet, oppfatter jeg som en del av den enkeltes særtrekk. Disse vendingene kan forekomme enkelte steder, og er beholdt for å unngå å forflåte den enkeltes uttrykksmåte.

Kategoriseringen av empiriske data er delt i fire kronologiske hovedgrupper som korresponderer med forskningsspørsmålene. Underkategoriene er mer finmaskede temaer som refererer til kunnskaper og funn i eksisterende forskning og teorier.

1. Hva er deltakernes frafallshistorie?

- Karakterer, faglig utvikling og fravær
- Familiesituasjon, relasjoner, motivasjon og trivsel
- Foreldrenes utdanning, sivilstand og skolepåvirkning
- Kunne frafallet vært unngått? Deltakernes tanker og vurderinger

2. Hva har preget tiden mellom frafall og gjenopptak av videregående opplæring?

- Arbeidslivstilknytning, økonomi, livssituasjon og utenforskap

3. Hvordan klarer de å vende tilbake til videregående opplæring?

- Motivasjon til endring, ytre påvirkninger

4. Hvordan opplever de møtet med voksenopplæringen?

- Faglig utvikling
- Motivasjon, trivsel, mestring og klasserelasjoner
- Det pedagogiske møtet og lærerrelasjoner

5.1 Tre livshistorier

Jeg presenterer innledningsvis en kort sammenhengende oppsummering av deres livshistorier i en forståelsesramme som fokuserer på problemområdet. En slik fremstilling er etter mitt skjønn i tråd med intensjonen ved casestudier. Det kan bidra til et helhetlig og mer nyansert bilde som bakteppe for å forstå den enkeltes nåværende situasjon (Jacobsen, 2010, s. 55). Det er nødvendig å være bevisst på at en livshistorie eller biografi kan fortelles på mange måter, avhengig av hva man velger å fokusere på. I denne studien forsøker jeg å la forsknings-spørsmålene danne biografisens omdreiningspunkt. Samtidig er min fremstilling av deres liv en fortolkende konstruksjon basert på samspillet mellom deltaker og intervjuer. Jeg kan ikke være sikker på at utvalgte hendelser og opplevelser er mest egnet til å presentere deres skole- og frafallsbiografi. I en hermeneutisk forståelsesramme kan jeg heller ikke være sikker på at mine fortolkninger er fullt ut representative for den enkelte deltaker.

5.1.1 «Du må være modig for å tørre å håpe!»

Henrik bor alene og er singel. Han beskriver seg selv som en mann med svak relasjonskompetanse – «Jeg har veldig vanskelig for å forme naturlige sosiale interaksjoner med folk, så jeg trives best i eget selskap.»

En enkelthendelse i familien ser ut til å ha stor innvirkning på hans liv. Hans foreldre fikk en gutt som døde tidlig i livet, og før Henrik ble født. Han ble utilsiktet enebarn, foreldrene skilte lag og mor fikk den daglige omsorgen. Mor flyttet tilbake til sitt hjemsted to timer vekk og Henrik var hos sin far annenhver helg. Henriks mor utviklet alkoholisme, og ble en svakt fungerende omsorgsperson. Han var mye alene med sin mor og hadde lite omgang med andre barn.

Da han begynte på skolen syntes han det ble for krevende å være i fellesskap med mange andre, og han ble raskt mobbet fordi han var «sær og annerledes». Dessuten var han bekymret for sin mor, så han ville heller være hjemme og ta vare på henne, og samtidig slippe unna barna i klassen. Mor føyde seg etter sønnens ønsker av dårlig samvittighet, som hun fortalte mange år senere. Det førte til høyt fravær allerede fra første klasse. Den faglige progresjonen

ble følgelig svak, og han erfarte tidlig opplevelsen av å henge etter sine jevnaldrende. Norsk, engelsk og kreative fag var de eneste fagene han likte. Der kunne han uttrykke seg nesten fritt gjennom fiktive historier og skape noe ut fra sin fantasi, men han vaktet sine ord for å skjule hva som foregikk hjemme. Skolefraværet ble ikke kompensert med faglig støtte i hjemmet. Henrik gjorde nesten aldri lekser, spiste hva han ville når han ville, og hadde stort sett tv-spillkonsollen Nintendo som eneste aktivitet. Situasjonen fikk utvikle seg over lang tid og Henrik mistet mye obligatorisk læring og verdifull sosialisering. Han kjente seg ensom, men likte seg likevel best alene. Skolens PP-tjeneste og barnevernet ble koblet inn, men mor og sønn samarbeidet om å fremstå som medgjørliche og velfungerende, så intervensjoner ble aldri iverksatt. Det ble med noen resultatløse samtaler med psykolog og en negativ test på Aspergers syndrom. De siste par årene på barneskolen fant han vennskap med andre «særinger og utskudd» som også ble mobbet.

På ungdomsskolen avtok mobbingen og han fant sin plass i den velkjente hjelperrollen. Hans klassekamerater begynte å eksperimentere med alkohol, mens Henrik holdt seg unna all form for rus og benyttet sin kompetanse til å sørge for at det ikke tilstøtte dem noe, og at de kom seg trygt hjem. Hjelperrollen ble hans identitet helt ut videregående skole.

Med stryk på en eksamen og ett ikke-fullført fag på slutten av videregående havnet han i en krevende situasjon. Henrik hadde ingen motivasjon til å fullføre, prøvde småjobber han ikke trivdes med, hadde svært dårlig økonomi, og slet med en forverret revmatismesykdom som startet med de første symptomene i tenårene. Etter flere år i Nav-systemet ble han sendt til Oppfølgingsenheten Frisk. Hans rådgiver der ble en viktig hjelper for Henrik. Kontakt med psykolog og voksenopplæringen ble etablert og arbeidet med å fullføre videregående skole kom i gang.

Nå håper han å kunne starte høgskolestudier innen antropologi, historie eller å studere til manusforfatter. Fremtidshåp og deterministisk pessimisme går hand i hand hos Henrik – «Jeg er redd for at min naturlige tilstand er å mislykkes. Men jeg har også tenkt at nå skal ting bli mye bedre. Du må være modig for å tørre å håpe!»

Av mennesker som betyr noe godt for Henrik trekker han frem en god venninne, sin far og rådgiveren ved Oppfølgingsenheten Frisk.

5.1.2 «Du klarer det, det går bra! Pust!»

Anne er alenemor til et lite barn. Hun sjonglerer morsrollen, deltidsjobber og deltakelse i voksenopplæringen. For tiden er den viktigste inntektskilden en overgangsstønad fra NAV.

Alt gikk greit i barne- og de første ungdomsårene, minnes hun. Motivasjonen var på plass og faglig lå hun midt på treet uten å jobbe nevneverdig for det. Problemene til Anne startet i

niende klasse på ungdomsskolen. Hennes mor fant seg en ny kjæreste og de flyttet tilbake til et distrikt i regionen de hadde bodd tidligere. Anne gråt av glede over flytteplanene fordi hun hatet stedet hvor de hadde bodd i noen år. Det kjentes som hun kom hjem etter flyttingen, selv om hun savnet de vennene hun flyttet fra.

Den nye tilværelsen ble fort vanskelig. Morens kjæreste var lite snill og irritabel ovenfor både Anne og hennes mor. Anne gjorde alt hun kunne for å unngå mannen. Hun oppholdt seg og spiste alle måltider på sitt soverom eller hjemme hos bestevenninnen i ett og et halvt år. Resultatene på skolen begynte å synke, hun begynte å røyke og det «holdt på å klikke» for henne.

Ved valg av videregående utdanningsretning ønsket hun seg til musikk, dans og drama. Avstanden og beliggenheten til skolen utelukket dagpendling, og hennes mor hadde ikke tro på at hun kunne klare seg alene som 16-åring på hybel, så hun satte en stopper for ønsket. Anne klarte å forhandle seg fram til å kunne velge en internatskole der voksne passet på hele døgnet. Hun hadde liten faglig interesse av valget, det handlet bare om å komme seg hjemmefra for enhver pris. En deltidsjobb på det nye stedet ga henne økonomi til å holde hest, og hun begynte å skulke skolen for å ri. I løpet av de to årene hun gikk der utviklet hun depresjon med konsentrasjonsvansker og kronisk søvnmangel. En psykolog på BUP (Barne- og ungdomspsykiatrisk poliklinikk) ga henne en bamse hun skulle kommunisere gjennom. Anne kjente seg behandlet som et lite barn og ikke ble møtt med respekt, så hun avbrøt terapien.

Hun oppdaget at resten av klassen stadig holdt på med ulike aktiviteter uten hun ble invitert med. Det rammet hennes selvoppfatning kraftig. Anne valgte overflytting etter andre år for å fullføre tredje skoleår et annet sted. Hun fikk bo hos et vennepar av familien enda lenger vekk fra mor og samboer. På det tidspunktet hadde hun også utviklet en angstlidelse. Paret Anne nå bodde hos viste liten forståelse for hennes mentale helsesituasjon og sammenlignet ubetenksomt hennes psyke med terroristen og massedrapsmannen Breiviks psyke, tre måneder etter terroraksjonene. Nedbrutt pakket hun sammen og flyttet ut samme dag. Hun fant et ledig rom i et kollektiv, isolerte seg ofte på sitt private rom og skolefraværet var «sinnsykt høyt». Russetiden tilbrakte hun mest alene, og i russetoget gikk hun sammen med venner på sitt opprinnelige hjemsted.

Etter tre år på videregående skole, uten fullføring, flyttet Anne til en større by for å gå på en privat yrkesfaglig skole. Hun fant seg en kjæreste som hun flyttet sammen med. Skolegangen ble avbrutt på grunn av helseplager i forbindelse med graviditet. Samlivet utviklet seg i en dramatisk retning, og Anne måtte søke tilflukt i krisesenter med barnet i tre måneder, deretter flyttet hun tilbake til sitt hjemsted.

I dag er hennes mål å fullføre videregående skole og starte på studier innen barnevern eller andre fagretninger hvor hun kan hjelpe andre mennesker. Til tross for all motgang i livet oppmuntrer hun seg selv – «Du klarer det, det går bra! Pust!»

De menneskene som har gjort henne godt er bestevenninnen fra hjemstedet, en gutt i kollektivet som var der for henne i den tyngste tiden, en onkel og en lærer det siste skoleåret.

5.1.3 «Greit, nå er jeg klar for det!»

Ole Jakob bor med sine foreldre, noe han synes er «stusselig» for en voksen mann. Han er arbeidsledig og sliter med økonomien, så han ser ikke noe alternativ til å fortsatt bo hjemme. Nå fokuserer han bare på å fullføre videregående skole.

Ole Jakob beskriver en gjennomgående mistriivsel og kjedsomhet nesten hele sin skoletid, men har minner om at enkelte ting i første klasse var gøy. Han likte å tegne og fikk mye ros for sine bilder. En endring som satte dype spor var bytte av lærer da han startet i andre klasse. Den nye læreren opplevde han som sur og streng. Hun sa ved en anledning at han kunne like gjerne slutte å tegne fordi det var en aktivitet som ikke hadde noe for seg. Kommentaren satte en bråstopp for hans glede ved å tegne, det eneste han opplevde som lystbetont i skolen. Relasjonen til læreren ble anstrengt etter dette.

I ungdomsskolen ble hans motvilje etterhvert så sterk at han beskriver det som et hat mot skolen. Han uttrykte protest og gjorde motstand gjennom «bøll» og skulking. Skolearbeid ble ikke gjort etter skoletid, men likevel lå gjennomsnittet av karakterene fra ungdomsskolen relativt høyt. Skolen var bare et sted for å treffe og være sammen med venner. I matematikk var undervisningen nivå delt i ulike vanskelighetsgrader og elevene kunne selv ønske seg til de ulike nivåene. Ole Jakob valgte mellomnivået som bestod av to grupper, han ba om å bli overført til gruppen med en mattelærer han hadde en god relasjon til, og syntes han lærte godt av. Det ble avslått og han beskriver at det var da han opplevde at mattefaget «gikk til helvete.»

Ole Jakob hadde basketball som hovedinteresse, derfor valgte han idrettslinja i videregående skole. Det gikk opp for han etter en uke på skolen at det var en idrettsgren han ikke ville møte der, så han byttet til allmennfag. I løpet av første halvår på videregående ble han motløs, energiløs og tom, og han gled gradvis inn i en likegyldig resignasjon. Han skulket oftere og oftere og sluttet etterhvert helt å gå på skolen. Høsten etter gjorde han et omvalg for å prøve ut elektrofag som praktisk yrkesutdanning. Noen av hans venner gikk der og anbefalte utdanningen, men han var egentlig ikke interessert i faget, han ville bare møte venner. Ole Jakob droppet ut etter kort tid og fullførte dermed ikke videregående skole. Han slet med søvnløshet og utviklet depresjon etter år med motløshet i skolen.

Etter et par år gikk han opp som privatist i engelsk med godt resultat, og matte hvor han strøk. En saksbehandler i NAV presset på Ole Jakob for gjenopptak av skole, og han kjente selv på at tiden var moden – «Greit, nå er jeg klar for det!» Han ønsket å flytte hjemmefra og komme videre i livet, men hadde erfart at uten utdanning var det vanskelig å finne en jobb han trivdes med.

Ole Jakob ønsker seg en utdanning innen filmregi eller filmmanus. Journalistikk og fotografi er alternative veier hvis han ikke kommer inn på filmstudier.

5.2 Hva er deltakernes frafallshistorie?

Årsaken til den enkeltes frafall kan være svært kompleks. Et stort antall av forhold og enkelt-hendelser kan spille inn. Det er ikke sikkert det er mulig å kartlegge en frafallsprosess i sin fulle bredde, og deltakerens innsikt i sin egen situasjon er heller ikke nødvendigvis komplett. Mange forhold kan ligge utenfor deres bevissthet. Jeg har heller ikke kompetanse til å gjøre en omfattende kartlegging, derfor må deltakernes frafallshistorie betraktes som en mer eller mindre sannsynlig og troverdig fremstilling.

5.2.1 Karakterer, faglig utvikling og fravær

Henrik husker at fraværet var høyt helt fra starten av grunnskolen. Han har et minne av at han må ha vært mer borte fra skolen enn han var tilstede. «Det var nesten så det var lettere å telle dagene jeg var der enn å telle dagene jeg ikke var der. Jeg var veldig sjelden på skolen, satt som regel hjemme og spilte Nintendo.» Faglig hadde han en opplevelse av å hele tiden ligge etter de andre i klassen. Det ble spesielt vanskelig å holde tritt med de andre i matematikk. Lekser ble sjelden gjort og skolearbeidet ble ikke fulgt opp av mor. «Jeg kan telle på en hånd hvor mange ganger jeg har gjort lekser i hele mitt liv. Men det var aldri noe press på det hjemme.»

Henrik har også positive faglige minner og opplevde seg selv som veldig flink i norsk, engelsk og kreative fag. Han likte å skrive fikk tidlig lyst å skrive bøker som voksen. Fraværet avtok etterhvert gjennom barneskolen, og på ungdomstrinnet fikk han en selverkjennelse hvor han tenkte at «du må møte opp mer, for du er jo bra når du er her! Du kan bedre enn dette! Du kan få det til og du har så mye potensiale!» Faglig gikk det også bedre. Han gikk studieforberedende allmennfag på videregående skole og husker at fraværet igjen ble høyt. Henrik fullførte videregående skole, men hadde ikke grunnlag for karakter i historie på grunn av for høyt fravær, og strøk på avsluttende eksamen i matematikk.

Anne forteller at hun opplevde skolen som en helt normal og uproblematisk del av sitt liv frem til andre halvår i niendeklasse. Motivasjon var på plass, hun lå greit an faglig og husker at hun lærte lett. I den grad hun ønsket at noe var annerledes, så skulle hun gjerne ha sett at undervisningen var mer individuelt tilpasset. Da ville hun ha valgt et lavere faglig nivå i matematikk, der hun slet noe med mestring og resultat. Mens hun ville valgt et høyere nivå i engelsk, hvor hun opplevde å bli holdt tilbake faglig. Hun blir «gæren» hvis fagene hun liker ikke er utfordrende nok. «Det er veldig frustrerende å sitte der for seg sjøl for n'te gang og bare gjøre noen oppgaver liksom, og føle at læreren alltid var opptatt med andre som trenger ekstra hjelp,» sier hun. Halvveis ut i ungdomskolen begynte det å «skli litt ut, eskalere, bli tull.» Hun forteller at hadde vært ganske flink på skolen frem til dette, men nå endret alt seg.

På videregående skole mistet hun motivasjonen, karakternivået falt og hun begynte å skulke timer for å dra ut på rideturer i stedet. Det tredje og siste skoleåret skiftet Anne skole, men der mistet hun kontrollen og hadde et «sinnsykt» høyt fravær. «Det toppa seg jo det siste året, at jeg ikke kom meg på skolen. Jeg ble mye syk og datt helt ut,» sier hun. Anne fullførte videregående skole, men strøk på norskeksamen og hadde ikke grunnlag for karakter i gym på grunn av fravær. Ellers hadde hun karakter 2 i matte og 4 i samfunnsfag. På eksamen i rettslære fikk hun 5 i karakter.

Anne opplevde nærmest et dobbelt frafall. Etter tredje skoleår startet hun på en privat yrkesfaglig skole, som hun kaller et spontant og desperat valg etter å bli ett eller annet. En overraskende graviditet med mye sykdom hindret henne å gjennomføre utdanningen, og hun falt fra igjen.

Ole Jakob erindrer at hans faglige utvikling lå innenfor normalen og fraværet ikke var spesielt høyt på barnetrinnet. På ungdomstrinnet endret fraværet seg i negativ retning – «jeg drev vel med veldig mye skulking på ungdomsskolen.» Han beskriver seg som lærenem når han er motivert, men at han aldri pugga til prøver. Gjennomsnittskarakteren ut av ungdomsskolen lå på 3,7. Noen «kjedelige puggefag» som matte, naturfag og samfunnsfag trakk karakterene ned. Mens han beskriver engelsk slik – «det er faget jeg har mest selvtillit i. Det er ganske lett for meg, jeg har aldri hatt problemer med engelsk.»

På videregående skole økte fraværet ytterligere og førte til et tidlig frafall i utdanningsløpet. «Jeg gjorde det fryktelig dårlig på videregående og møtte ikke opp, stakk hjem i hvert fall etter halve dagen. Så droppa jeg ut da, sånn rundt februar det første året.» Han gjorde et omvalg fra studiespesialisering til yrkesfag påfølgende år, etter anbefaling fra venner som gikk der. «Det var en dum idé. Det funka ikke i det hele tatt. Da gikk jeg der et halvt år også,

jeg droppa ut da og.» Han tok opp igjen fag som privatist i en alder av 22 år. To eksamener i engelsk resulterte i karakterene fire og fem, mens han strøk i matematikk.

5.2.2 Familiesituasjon, relasjoner, motivasjon og trivsel

Henrik vokste opp som enebarn hos sin mor. Foreldrene skilte lag før Henrik har noe minne av en samlet familie. Han hadde jevnlig og viktig kontakt med sin far annenhver helg gjennom barndommen. Henrik beskriver sin far som stabil og trygg, men han savnet en emosjonell støtte. Far var opptatt av det intellektuelle, og samværet var preget av «voksenprat og filosofering», uten kontakt med andre barn. Hele oppveksten var preget av mors alkoholisme. Henrik mener å vite at både skilsmissen og alkoholismen kom som følge av at foreldrenes første barn døde i småbarnsalder, og at dette la en sorgtung stemning over årene som fulgte. Mor og sønn levde i tosomhet, i stor grad isolert fra sosial omgang med andre voksne og barn. «Fra liten av var jeg overlatt mye til meg selv, jeg hadde veldig mangel på sosial erfaring,» kan han fortelle.

Det oppstod problemer med motivasjon, trivsel og fravær fra første stund i skolen, og han oppfatter mangelen på kontakt med andre barn som en viktig årsak til dette. Samspillet med jamaldringer i skolen ble for krevende for han, så han trakk seg mye tilbake i leken. Han ble fra raskt offer for mobbing, og forklarer det med at han var «sær og annerledes.» «Jeg var ikke glad i å være sosial heller, folk syntes jeg bare var rar, et lite utskudd.» Selv om Henrik mistrivdes i skolen opplevde han en god kontakt med mange av lærerne. Men han hadde lært å vokte sine ord – «gjennom oppveksten så måtte jeg hele tiden passe på hva jeg sa til andre, for å beskytte og ta vare på moren min. Og jeg lærte også å lyve av moren min, så det gjorde jeg veldig mye.» Mot slutten av barneskolen utviklet han vennskap – «så jeg fikk jo venner som også ble mobba, og vi ble et eget nettverk av særing og utskudd.» Henrik husker at han fikk mer og bedre kontakt med andre på ungdomsskolen, samtidig som mobbingen avtok. Han trivdes bedre på ungdomstrinnet og kjente en økende motivasjon og tro på seg selv.

Hjelperrollen han hadde utviklet i relasjonen til sin alkoholiserende mor kom til nytte i denne tiden. Da mange av klassekameratene startet å eksperimentere med alkohol sørget Henrik for at ikke noe tilstøtte dem og at de kom seg trygt hjem. Selv hadde han et anstrengt forhold til alkohol og holdt seg unna drikkevarer. Hans kompetanse som hjelper ga han innpass hos andre og ble en viktig del av hans identitet gjennom deler av ungdomsskolen og hele videregående skole.

Anne vokste opp med sin mor og har aldri kjent sin biologiske far. Relasjonen til mor, venner, lærere og skolen opplevde hun som helt normal. Halvveis ut i andre år på ungdomsskolen

skjer det en plutselig endring. Mor og hennes nye kjæreste bestemmer seg for å flytte tilbake til stedet moren og Anne bodde tidligere. I utgangspunktet var dette en svært positiv endring for Anne, for hun hatet stedet de hadde bodd de siste årene, og gråt av glede over å skulle flytte dit hun alltid tenkte på som hjemme. Hun fikk raskt en ny bestevenninne etter flyttingen, og det er fortsatt hennes beste venninne i dag. Hjemme skulle relasjonene raskt vise seg problematiske. Morens samboer viste seg å ikke være «helt kul.» «Jeg kom ikke overens med han kjæresten til mamma *overhode!*» Han irriterte seg konstant over Annes nærvær, og hun reagerte også på hvor dårlig han behandlet moren. Det var da det begynte å gå galt, det ble vanskelig og ødeleggende, forteller Anne. For å unngå sin stefar oppholdt hun seg mest mulig på sitt eget rom og spiste alle måltider der. Hun ble stadig oftere med hjem til sin bestevenninne rett etter skolen og overnattet der. Slik gikk det gjennom ett og et halvt år. Anne husker sin egen holdnings- og atferdsendring, som at hun «ikke var så flink på skolen lenger», «det eskalerte, jeg sklei litt ut og begynte å smugrøyke» og «vi begynte med tull og fikk rykte på oss for å være den verste klassa.» Hun ble så frustrert at det «holdt på å klikke» for henne i den perioden.

Anne valgte en videregående skole som forutsatte flytting til internat to timer hjemmefra. Hovedgrunnen var å komme seg vekk fra stefaren. Det faglige tilbudet lokket ikke – «men jeg hadde jo ikke sett for meg å gå den skolen, jeg var jo ikke interessert i faget, så det var jo en liten utfordring.» Den faglige motivasjonen var ikke på plass, og hun slet med konsentrasjon og søvnløshet. Hun fant seg ingen venner, kjente seg utestengt, ensom og utviklet depresjon. Anne skulket skolen ofte for å stelle og ri en hest hun leide, det var hennes lyspunkt i den tiden. Hun savnet at moren skulle ringe eller komme på besøk i løpet av de to årene hun gikk på internatskolen.

Det tredje og siste skoleåret byttet hun skole, enda lenger vekk fra hjemstedet. Hun skulle bo på hybel hos et vennepar av moren. Anne kjente dem godt fra før siden de hadde tilbragt mange sommerferier sammen. Paret håndterte Anne og hennes vanskeligheter svært dårlig. Hun flyttet ut på dagen etter en opprivende ordveksling, hvor kvinnen såret Anne ved å hevde at hun var like mentalt forstyrret som terroristen Breivik. Hun flyttet inn i et kollektiv, var mye syk og lite på skolen. En gutt i kollektivet hørte Anne gråte gjennom veggen, og knakket forsiktig på døren hennes og ville trøste. Det gjorde sterkt og godt inntrykk på henne at den eneste hun opplevde brydde seg var en «hasjrøykende og data-spillavhengig dropout.» Hun forteller at «det var en god følelse at ... *en* person brydde seg.» Hennes kontaktlærer oppfattet også hennes vanskelige situasjon og tilbød seg å snakke med og hjelpe henne. Men Anne avslo tilbudet – «Jeg var så fast bestemt på at jeg skulle ikke be om hjelp, fordi de gangene jeg har gjort det, hvordan gikk det da?» Anne hadde mistet tiltroen til alle voksne rundt seg.

Hun tok ikke initiativ til vennskap på dette stedet heller. Målet var bare å komme seg gjennom skoleåret og flytte tilbake til hjemstedet. På dette tidspunktet hadde mor og stefar flyttet til en annen kant av landet. På tross av generell mistriivsel, lav motivasjon og en dårlig helsesituasjon, opplevde Anne positive ting sitt siste halvår i videregående skole. En ny lærer i rettslære traff en inspirasjon hos henne, og hun ble sittende igjen med han etter timene for å lære mer. Hun fikk karakteren 5 på eksamen i hans fag. En onkel ga henne billett til et lands-treff for russ i bursdagsgave, og Anne tilbrakte all feiring av russetiden sammen med sine venner fra hjemstedet. Hun tenker tilbake på russetiden som veldig fin.

Ole Jakob har vokst opp med begge sine foreldre, og er yngst i en søskenflokk på fire. Det er ti år i aldersforskjell til den nest yngste, så han opplever seg i praksis som enebarn. Ole Jakob har egentlig aldri vært glad i skolen. Men han har minner om at noe var gøy i første klasse, og at det ble ødelagt av en sur, streng og gledesdrepende lærer han fikk andre skoleår. Læreren ba han slutte å tegne fordi det var unyttig, mens det var en aktivitet han likte å drive med. Han omtaler sin skoletid med harde ord – «jeg *hatet* egentlig å gå på skole, det var *fryktelig* kjedelig for meg.» Videre beskriver han seg som en umotivert og uinspirert elev, som gikk på tomgang. Men det finnes også faglige lyspunkter i løpet hans skoletid. Historie og KRL er fag han var interessert i fordi han syntes det var spennende å lære om hvordan mennesker hadde det før, hva de gjorde og gikk gjennom, og hva de oppnådde. Naturfag og matte er fag han hater og aldri har hatt noen motivasjon for. Ole Jakob ser ikke for seg at han ville vært uten skoletiden heller, fordi det ga han anledning til å være sammen med sine venner. I skole-hverdagen var det ikke lærerne han hadde problemer med, men skolen i seg selv. Han tenker på de fleste lærerne som veldig hyggelige folk, med et par unntak som han opplevde hele tiden var ute etter å ta han.

Da han startet i videregående skole minnes han at «jeg var helt tom, sliten, det var ikke noe mer motivasjon eller energi. Jeg var helt ferdig og hadde ingenting i skolen å gjøre.»

5.2.3 Foreldrenes utdanning, sivilstand og skolepåvirkning

Foreldres påvirkning har stor betydning for om eleven gjennomfører eller faller fra. Deres utdanningsnivå, sosiale bakgrunn og sivilstand har relevans for sine barns sannsynlighet for gjennomføring eller frafall.

Henriks mor har videregående skole med fagbrev. De øvrige foreldrene har obligatorisk grunnskole som eneste utdanning. Anne og Henrik har skilte foreldre og bodde med mor gjennom hele oppveksten, mens Ole Jakobs foreldre fortsatt er gift. Foreldrenes øvrige sosiale

bakgrunn er ikke kartlagt. Ingen av deltakerne mener at foreldrene fulgte opp deres skolearbeid særlig tett.

5.2.4 Kunne frafallet vært unngått?

Her gjør deltakerne seg noen tanker rundt sine frafall. Kunne frafallet vært unngått, hvem kunne ha gjort noe for dem, på hvilket tidspunkt kunne en innsats ha gjort en forskjell?

Henrik:

«Det ingenting noen kan gjøre før du når det punktet at du tenker: jeg må fikse livet mitt, sånn jeg opplever det. Uansett hvor mange som sier at du kan så mye mer, du har så mye potensiale, så har det ingenting å si før den gnisten inni deg skrur på (knipser).

Mere inngripen fra barnevernet, tidlig, kunne vært med og gjort ting kanskje bedre. Men jeg tenker lite på hva som kunne vært, det blir sånn ... komplisert. Men ja, det aller beste hadde vært om moder'n aldri hadde begynt å drikke i det hele tatt (sukker), det er veldig trist.»

Anne:

«Det vet jeg egentlig ikke. Jeg tror videregående går mest på meg sjøl. Altså herregud, andre året mitt var jeg borte fra skolen i to uker. Når jeg ikke fikk noe kjeft, når det ikke fikk noen konsekvenser, og alt glipper, ikke sant, da fortsetter du jo bare. Jeg skulle vel ha skjerpa meg.

Og mamma burde kanskje ha vært litt mer tilstede. Tenk når mora di aldri ringer, at hu aldri kommer på besøk eller noen ting. Det var ingen som ringte til mamma og sa det. Ja, når en elev er borte fra en internatskole i to uker, så bør vel kanskje foreldrene varsles? Jeg trudde jo at lærerne liksom skulle bry seg litt da. Jeg hadde nok hatt behov for psykolog på videregående da, for jeg var veldig langt nede.»

Ole Jakob:

«Å gå på skole åtte timer om dagen, bare pugge, hele tida. Det er bare ikke noe som funker for meg. Skolen kunne vært litt annerledes i hvert fall, tror jeg. Men jeg vet ikke åssen da egentlig, det har jeg ikke noe svar på. Kanskje korte ned skoledagen, eller starte litt senere. Kan jo bare snakke for meg sjøl da, men jeg har slitt med søvn i mange, mange år egentlig. Det er jo litt min skyld og da, at jeg sitter oppe litt seint om natta og sånt. Du kommer ut av ungdomsskolen når du er 15-16 år gammel, og du skal begynne å utdanne deg mot et yrke. Jeg synes du er, eller i hvert fall for meg sjøl da, det var altfor ungt til å vite i det hele tatt hva jeg skulle drive med. Da var det bare dårlige valg etter dårlige valg derfra.»

5.3 Hva har preget tiden mellom frafall og gjenopptak av videregående opplæring?

De tre deltakerne har i en periode av livet, av ulik varighet, stått i en situasjon uten utdanning eller fast jobb. Her deler de sine historier og opplevelser fra denne tidsperioden.

Henrik har økonomisk støtte fra NAV og erfarer at det gir veldig lite penger. Han kjenner seg bundet av økonomiske problemer, og skulle gjerne slippe å måtte sjekke bankkontoen hver gang han går i butikken. Livet hans preges av «stress over ubetalte regninger som går til inkasso, ikke noe kontroll over eget liv, stress, stress, stress», kan han fortelle. Å kunne legge litt penger til side hver måned er en trygghet han savner.

Gjennom årene etter frafallet har han prøvd å jobbe med mye forskjellig, men han fant aldri noe han likte å gjøre. Etter et par år som telefonintervjuer følte han seg fanget, mistrives veldig og ble så ofte syk at han måtte slutte. Den siste jobben som produksjonsassistent måtte han avbryte etter en uke da han fikk smerter i en fot, vondt i psyken, ble kvalm og stresset av arbeidstempoet. Slik beskriver Henrik tanken på å jobbe igjen - «å skulle stå opp hver dag og gå til ett sted og snakke med de samme menneskene hver dag, det er *grusomt* for meg!» Han legger hendene over ansiktet mens han fortsetter å snakke. «Åh! Det er helt forferdelig, og så, så hvis det er det det innebærer å ha jobb så vil jeg heller være syk!»

I årene etter videregående skole har han levd delvis tilbaketrukket fra sosiale situasjoner. Han har ei venninne som han synes det er koselig å tilbringe tid sammen med, men siden hun flyttet har han kjent seg alene. «I am on my own», sier han og sukker. Utover dette har han noen bekjentskaper, men kaller det ikke vennskap. Henrik trives best i eget selskap, men liker å betrakte mennesker på avstand. Han sliter med å forstå andre i kommunikasjonen, sier han. Da Henrik ble 30 år hadde han lyst å feire jubileet med sin familie, men ingen hadde tid til mer enn å stikke en kort tur innom. Det opplevde han som skuffende og trist.

Henrik opplever frafallet i videregående skole som flaut og skamfullt, så han har løyet om fullføring, der temaet utdanning har dukket opp.

Selv om han har vært mye alene i leiligheten, så har han likevel hatt kontakt med andre gjennom online dataspill. Han har også skrevet to bokmanuskripter og flere noveller som han aldri har forsøkt å få utgitt.

Anne avbrøt sitt fjerde år i videregående skole det året hun fylte 20. I perioden fra hun var 20 til 25 år, før voksenretten ble gjeldende, gjorde hun flere forsøk på å ta opp igjen fag som privatist. Men hun måtte utsette oppmelding til privatisteksamen gjentatte ganger i denne femårsperioden fordi hun ikke hadde råd til eksamensavgiften. Den dårlige økonomien har ikke plaget henne nevneverdig. Den har hindret henne i sosiale aktiviteter, men hun har vært

mye opptatt med sitt lille barn uansett. Det var først i barnehagen hun merket at hennes barn ikke hadde så fine og nye klær, utstyr og ting som de andre barna hadde. Barna snakket også seg imellom om penger og hva foreldrene hadde råd til. Da kjente hun seg skamfull over å ikke ha «livet på stell» med utdanning og fast jobb. Økonomiske mål handler for henne om en trygg framtid for seg og sitt barn, og kunne kjøpe et hus.

Hun har levd på småjobber, vikariat og overgangsstønad fra NAV. Å jobbe på bingoen og McDonalds resten av livet er ikke en holdbar tanke for henne. Anne ønsker seg en stabil arbeidssituasjon i et yrke, men hun kjenner at situasjonen stresser henne. Det kjennes for henne som det haster å få en utdanning, et yrke og en ansettelse.

Ole Jakob forteller at han sliter med økonomien. Inntekten kommer fra NAV i hele perioden etter frafallet, og det blir problematisk lite penger av det, en «luselønn», som han sier. Det er stusselig å fortsatt bo hjemme når man er blitt voksen, men han har ikke noe annet valg, kan han fortelle. Økonomien har lagt sterke begrensninger på hans aktivitetsnivå og isolert han til dels. Han har ikke kunnet være med på sine kameraters turer og påfunn, og dermed blitt mindre sosial. Vennene har vært inkluderende likevel, så han har ikke kjent seg fullstendig ensom.

Erfaringene hans viser at det ikke er lett å finne seg en jobb man trives med hvis man ikke har utdanning. Det har stort sett vært butikkarbeid, og det er ikke noe for han. «Det er sånn som jeg kan jobbe med i en eller to måneder, og da er jeg helt ferdig», sier Ole Jakob. Han var uvirksom, slapp og ufokusert i årene etter frafallet, og sett i sammenheng med sin frafalls-historie ble han utredet for ADD (Attention Deficit Disorder)¹², en ADHD-variant uten hyperaktivitet. Utredningen viste heller en langvarig depresjon. Ole Jakob kjenner at han stresser med at han ligger mange år bak sine venner og må ta igjen alt det tapte. Han kjenner seg skamfull over de dårlige valgene i livet som ikke har ført han lenger enn han er kommet.

5.4 Hvordan klarer de å vende tilbake til videregående opplæring?

For de fleste er et frafall resultatet av en lengre prosess, men hvordan foregår tilbakevending til utdanningen? Undersøkelsen har forsøkt å kartlegge deltakernes avgjørelse om å fullføre som voksne, hvilke vurderinger de har gjort, hvilke motiver som ligger bak, hvilken hjelp de har fått. Hva er deres tilbakevendingshistorie?

¹² http://www.add-adhd.org/ADHD_attention-deficit.html

Etter frafallet fikk Henrik erfare hva slags lavtlønte jobber som var tilgjengelige uten utdanning. Alle arbeidsplassene bidro til mistriivsel, stress og redusert fysisk og psykisk helse. Han forstod at det ikke er mulig for han å skulle bli værende i denne type stillinger, og innså at veien videre måtte bli høyere utdanning.

Henrik forteller at han fint kunne tilbrakt livet sitt hjemme og spille dataspill. «Men det gjør meg syk, og jeg vil ikke være syk», sier han. Henrik forsøkte å lese til matte og historie på egenhånd. Han var oppmeldt til privatisteksamen og betalte eksamensavgift, men møtte ikke på eksamensdagen på grunn av sykdom. Som voksen har Henrik vært mye fysisk plaget av revmatisme og ofte hatt psykosomatiske smerter i tillegg. Nye utredninger ga han bedre medisiner som reduserte revmatismeplagene, og samtaleterapi synes han hjelper på andre måter. I samspill med helseapparatet har han utviklet en større forståelse av sin egen helse-situasjon, og hva som skal til for å bedre sin egen helse. Hans fysiske tilstand er bedre når han er fysisk aktiv, og hans psykosomatiske smerter er borte når han kjenner han har det bra mentalt. Han forstår bedre hvordan det fysiske og psykiske påvirker hverandre, og at begge områder må fungere samtidig for at han skal oppleve sin helsesituasjon som god. Terapeutisk bearbeiding av en traumatiserende barndom anser han som en viktig behandling, og gjør han bedre i stand til å kunne fullføre fagene han mangler fra videregående. Han fant etterhvert overskudd til å orientere seg mot utdanning og planlegging av framtida igjen.

Etter en realitetsorientering av hvem han er blitt som person, så ønsker han å jobbe mest mulig selvstendig. Han ønsker å ha kontroll over arbeidets rammer, justere sitt eget arbeidstempo og tenker at jobben må bestå av å skrive. Henrik synes det er vanskelig å omgås folk sosialt, samtidig som han er fasinert av mennesker. «Jeg liker å stå på avstand og se, analysere mennesker objektivt. For meg kunne menneskeheten like så godt vært en annen art.» Aller helst ser han for seg å skulle forske på mennesker som antropolog. Historiker og manusforfatter er hans to andre alternativer.

I tilbakevendingsprosessen har flere aktører spilt viktige roller. Lege og sykehus for revmatismebehandling. NAV satte Henrik i kontakt med Oppfølgingsenheten Frisk, som er en privateid kompetansebedrift innenfor arbeids-, helse- og inkluderingsfeltet. Der han fikk verdifull hjelp fra sin veileder. Gjennom gode samtaler ble Henrik veiledet til å oppsøke psykolog og voksenopplæringen ved karrieresenteret. Der møtte han en handlingsrettet person som raskt fant ut at Henrik manglet to fag, og meldte han opp til undervisning der og da.

Underveis i Annes fjerde skoleår måtte hun avbryte på grunn av sykdom i forbindelse med en graviditet. Forholdet til barnefaren tok en dramatisk vending og mor måtte søke tilflukt i et krisesenter med sitt barn, før hun flyttet tilbake til sitt opprinnelige hjemsted med barnet. Etter

hendelsen beskriver Anne at hennes reaksjon var å gå inn i en «fighter-modus». Hun ville komme seg gjennom problemene, klare seg selv, utdanne seg, finne seg jobb og kjøpe et hus. Å skape trygge økonomiske rammer og skape en stabil oppvekst for barnet ble et mål. Hun kjenner et tidspress på å fullføre skolen og komme seg videre. «Problemet mitt er at jeg stresser fælt, inni huet mitt så har jeg forferdelig dårlig tid. Skulle tru at jeg egentlig er 40 år, og enda ikke hadde noen utdanning, ikke sant.»

Anne vurderte løpende å ta fag som privatist, men hadde ikke råd før hun ble 25 år og kunne benytte voksenretten. I mellomtiden livnærte hun seg på skiftende småjobber og overgangsstønad fra NAV med konstant dårlig råd. Da tiden var inne kontaktet hun karriereveileder ved en høyskole og voksenopplæringen. Målet hennes nå var en høyskoleutdanning for å hjelpe andre som var i samme situasjon som henne. Barnevern eller sosialt arbeid er de mest aktuelle valgene for henne.

På spørsmål om grunnen og motivasjon for å gjenoppta videregående opplæring blir Ole Jakob litt svar skyldig. «Nei, det vet jeg egentlig ikke. Det bare ... skjedde messom.» Etter noe tenketid finner han flere mulige svar. Alle hans venner hadde beveget seg videre i livet med utdanning og jobber. Mens han fortsatt bodde hjemme på gutterommet hos mor og far, hadde småjobber i butikk han ikke holdt ut, gikk på NAV, hadde dårlig økonomi og var deprimert. Han begynte etterhvert å kjenne seg veldig stresset av å skulle ta igjen den tapte tiden, og rette opp i tidligere dårlige avgjørelser. «Jeg er litt mer klar for å komme meg videre i livet da, i hvert fall», kan han fortelle. I et møte med NAV la saksbehandleren et press på at Ole Jakob skulle fullføre videregående skole - «så da jeg jeg at - greit, nå er jeg klar for det. Da begynner jeg på skole. Så da ble det til det da.» Han møtte samme effektive person som Henrik ved karrieresenteret. I løpet av få minutter hadde han fått informasjonen han trengte, og var meldt opp som deltaker i voksenopplæringen.

Ole Jakob gjorde også forsøk på å ta opp igjen fag på egenhånd, før han startet i voksenopplæringen. Han tok to fag som privatist hvor han fikk 4 og 5 på to engelskeksamener og strøk i matematikk.

Etter fullført videregående skole sikter han mot å jobbe med filmproduksjon, «jeg kan ikke se for meg å drive med noe annet egentlig.» Han begrunner motivasjonen med at han har «vokst opp med film» og mener selv at hans faglige styrke i engelsk kommer nettopp av det. Journalistikk og fotografering nevner han som alternativer han kan trives med.

5.5 Hvordan opplever de møtet med voksenopplæringen?

Vi har alle vår skolehistorie med erfaringer på godt og vondt. Det er rimelig å anta at et frafall i videregående opplæring vil for mange være farget av negative erfaringer. Disse historiene har de med seg inn i møtet med karrieresenteret og voksenopplæringen, med lærerne, klassen, fagene. Hvordan opplever de møtet? Hvilke nye erfaringer gjør de seg?

5.5.1 Hvordan klarer de seg faglig?

Henrik har slitt mest med matematikk gjennom hele skolegangen og strøk til eksamen på videregående, og gjentar at dette er et fag som ikke ligger for han. Uttalelser som «klarer ikke være flink i matte», «mangler naturlig begavelse innen matematikk», «har ikke evnen til det» går igjen. Men sier også at han skulle ønske at han var god i faget.

En god venninne sitter sammen med Henrik og arbeider med hjemmeoppgaver i matte, hun går høyskole og er god i matte, i følge Henrik. Han får veiledning av henne når han står fast, og arbeidet blir lystbetont med selskap. Han fikk 6 i karakter på første prøve, og fikk 5 på avsluttende eksamen. Faget historie går svært lett og karakterene er sterke, sier han. Henrik forklarer årsaken med toppkarakterer denne gangen med at hans skoleinnsats er langt høyere, at han møter opp til undervisning og gjør alle sine forpliktelser. På eget initiativ har han supplert pensumet ved å benytte andre kunnskapskilder, som Khan Academy og historiske dokumentarfilmer på internett.

Anne synes det er veldig vanskelig å henge med i matte. Det er en mattetime annenhver uke, resten av tiden må de jobbe selvstendig. I løpet av den timen er det mange elever som har behov for hjelp, og læreren rekker ikke alltid å komme rundt før timen er over. Uten hjelp i timen har hun ikke noe grunnlag for å klare seg på egenhånd hjemme. Hun kunne ønsket seg to mattetimer i uka som en løsning. Med et lite barn hjemme og uten råd til flere dager med barnevakt, er det vanskelig for henne å gå sammen med andre for å jobbe i et fellesskap. «Hue mitt låser seg, og jeg føler meg ganske dum. Men, nå er jeg jo så far behind at det er jo ikke noe poeng i å fortsette.» I norskfaget møter hun på det hun ofte har savnet tidligere; en faglig dyktig lærer som stiller tydelige krav og er direkte i sine tilbakemeldinger. Det har resultert i god faglig utvikling.

Anne valgte å avbryte voksenopplæringen uten eksamen for å gå ut i et årsvikariat som sekretær.

Ole Jakob synes matematikk er det vanskeligste faget. Med en time annenhver uke betyr det at han må jobbe mye med mattefaget på egenhånd. Det er ikke alt han har fått helt grep om fra

den ene undervisningstimen, før han må jobbe i to uker med selvstudier. Han kjenner behov for to undervisningstimer i uka, og tror det ville gi en bedre rytme og faglig fremdrift i matematikk. Ellers kan han rapportere om helt fine faglige resultater i samfunnsfag hos en kunnskapsrik lærer. Som voksen har han fått stor interesse for norskfaget, nå ser han nytten av å lære å skrive godt for selv å formidle historier om mennesker. Generelt kjenner han seg trygg på at han vil bestå alle eksamener. Han har gode karakterer og mye å gå på, selv om han skulle gjøre det dårlig på eksamensdagen.

5.5.2 Motivasjon, trivsel, mestring og klasserelasjoner

«Historie er kjempegøy og det går kjempelett!» sier Henrik ivrig. «Det oppdaget jeg, at jeg er kjempeglad i historie. Jeg ble så utrolig fasinert av mennesket, og systemene som mennesker bygger seg og de bakenforliggende årsakene.» Historiefaget syntes han var veldig kjedelig gjennom hele skolegangen, men nå har interessen vokst frem, og kom som en fin overraskelse på han. Selv om matematikk fortsatt ikke vekker så stor interesse, så jobber han godt med faget, og synes at «det er veldig gøy når du får det til.» Manglende basiskompetanse fra tidligere skoleår merker han godt nå. Læringen går langsomt, men han tar seg tiden som behøves. I Norsk har han en god følelse av mestring og en høy grad av selvtillit. Han er godt motivert for å gjennomføre videregående skole denne gangen.

Sosialt sett trives ikke Henrik spesielt godt i voksenopplæringen. Å sitte sammen med de øvrige voksendeltakerne i klasserommet går helt fint, men ønsker helst ikke samarbeidsoppgaver. Fra hans side er det ikke annet enn overflatiske relasjoner, og han poengterer enda en gang at han trives best alene. På tross av generell motivasjon for å fullføre og opplevelse av mestring, synes han fortsatt det kan være en kamp å mestre livet sosialt. Den faglige mestringen han erfarer i voksenopplæringen hjelper veldig på psyken og viljen til å ta ansvar for sitt eget liv, mener han.

Anne kjenner seg demotivert har mistet lysten til å komme på skolen på grunn av manglende ryddighet og tydelighet i kontakten med karrieresenteret. Hun er heller ikke fornøyd med matteundervisningen fordi hun sliter med forståelsen, savner mer individuelt tilpasset opplæring, og en økning i timetallet. Anne forteller at hun blir irritert og provosert. Da reagerer hun med trass, selv om hun vet at det bare ødelegger for henne selv. Dette er et reaksjonsmønster hun kjenner igjen hos seg selv fra tidligere skolegang. Etter slike negative reaksjoner går hun inn i en indre monolog hvor hun forsøker å korrigere seg selv «kom igjen, skjerp deg! Du har jo så mye å tjene på det. Hvis du bare gjør det her og kommer deg gjennom så går det bra, da ordner det seg.» En i klassen slet med dysleksi, men måtte slutte fordi han ikke fikk

tilgang til lydbøker, og det opprører Anne. Hun bruker harde ord om hvordan voksenopp-læringen bidrar til elevens nye nederlag. Når Anne opplever mestring og forståelse beskriver hun det som oppløftende erfaringer – «så får man jo sånn mestringsfølelse og at det er gøy, man får det til og ser at arbeidet har lønnet seg på en måte. For jeg synes jo det er gøy, ikke sant. Egentlig.»

Sosialt synes Anne det går bra, hun synes det er lett å ta kontakt med andre, og kommer godt overens med de andre i klassen. Hun har utviklet et nært vennskap til en person. Generelt er hun opptatt av at omgangstonen skal være hyggelig og høflig, og at klassen skal ha det «morsomt» også. Å ta ordet i klasserommet, eller å stille «dumme spørsmål» er ikke noe hun er redd for å gjøre.

Som voksen er Ole Jakob blitt mer motivert for å være i skolen. Det er godt for han å gå i skole nå for «da føler jeg messom at jeg har litt mer å gjøre i hvert fall, i hverdagen. Akkurat nå, så har jeg ikke noe jobb eller noe.» Han ville gjerne hatt flere timer i uka nå som han har bestemt seg for å bare fokusere på skole og gjøre seg ferdig med videregående. Han «hater» fortsatt naturfag og matte, men motivasjonen for å få de obligatoriske fagene unnagjort er en sterkere drivkraft.

Trivselen er generelt god, men noe varierende i de ulike fagene. I norskklassen, der hans interesse er sterkest, trives han spesielt godt. Stemningen beskriver han som koselig, trivelig, med gode «vibber». Den svakeste trivselen kjenner han i matematikk, faget han mestrer dårligst. Relasjonen til de andre i klassen er god. I den ene klassen har han en kamerat, i de andre klassene har han funnet seg noen han pleier å sitte sammen med.

5.2.3 Det pedagogiske møtet og lærerrelasjoner

Henrik har slitt med vanskeligheter i sosiale relasjoner med jamaldringer gjennom hele skolegangen, mens han mener at relasjonen med lærerne alltid har vært god, og slik opplever han det fortsatt i voksenopplæringen. Han beskriver relasjonene som kollegiale, koselige, fleipete og vanlige, og oppfatter lærerne som dyktige i sine jobber. Men han skulle ønske seg mer kontakt med dem. I kommunikasjonen med lærerne nevner han igjen at det er ikke alltid han forstår den sosiale interaksjonen med andre mennesker.

Noen av intervju spørsmålene går på om de opplever at noe er annerledes i voksenopp-læringen enn det var på videregående, det kan være i pedagogikken, relasjoner, måten å bli møtt på, om deres livserfaring blir trukket inn i læringsprosessen, eller andre forhold. Her poengterer Henrik tydelig at det passer han godt at voksenopplæringen ligner det han kjenner fra tidligere videregående skole. Han opplever ingen forskjell og er glad for det, for han

ønsker bare å komme til fastsatte tider og gjøre det han får beskjed om. Sine livserfaringer ønsker han slett ikke å benytte som en ressurs i sin læring.

Anne uttrykker frustrasjon over sitt møte med karrieresenteret, undervisningen og lærerne. Hun oppsøkte karrieresenteret noen ganger for å finne ut av kostnader, sine rettigheter og andre praktiske forhold. Informasjonen som ble gitt viste seg noen ganger å være feil, noen regler og rettigheter kjente de ikke til, og hun fikk beskjeder og kontrabeskjeder. Dette førte til for sen oppmelding til en eksamen og et halvt års unødvendig utsettelse. Kluss, rot, feilinformasjon, manglende veiledning, giddeslaushet, er ord hun bruker om opplevelsen.

Hennes sterke følelser går også i positiv retning da hun beskriver en av lærerne – «han er jo kjempeflink! Jeg føler at han er litt mer, kall det lidenskapelig da, i forhold til faget sitt.»

Anne beskriver denne læreren som «sjelden vare», som «gull verdt», og at han kommer «sinn- sykt godt forberedt til timene.»

En av de andre lærerne reagerer hun negativt på, og har inntrykk av at han kommer uforberedt til timene, er passiv og lite motiverende i tilbakemeldingene til elevene. Da går hun inn i en negativ holdning hvor hun tenker at hvis ikke læreren yter, så vil heller ikke hun yte. «Så gidder jeg ikke», sier hun.

Anne synes ikke hun er blitt møtt som en voksen med sine erfaringer, alt er som det var i videregående. Hun hadde forventet å bli møtt med mer respekt og forståelse av hva det betyr å være en som hadde mislykkes i videregående skole. Hun hadde heller en opplevelse av å bli sett ned på som en «dum dropout» i enkelte sammenhenger.

I likhet med Anne, skryter Ole Jakob av den samme læreren og sier at han er en «veldig, veldig god lærer. Faktisk den beste læreren jeg kan huske å noen gang ha hatt, egentlig.» En annen lærer opplever han som en kunnskapsrik, veldig hyggelig og trivelig person. Anne og Ole Jakob har også sammenfallende negative opplevelser rundt en og samme lærer. Det virker på Ole Jakob som han er mest interessert i å bli raskt ferdig med timene. Læreren kikker ofte på klokka og oppleves som fraværende i sin væremåte. Tonefallet til læreren tolker Ole Jakob som noe nedlatende og arrogant. Han har ikke opplevd å bli utsatt for det selv, men har observert tonen ovenfor de mest aktive elevene i timen. Opplevelsen har fått Ole Jakob til å holde en mindre aktiv og lav profil. Ole Jakob kjenner seg veldig stresset og forvirret rundt hva han skal forta seg vedrørende oppmelding til eksamen, og synes det har vært mangelfull informasjon fra karrieresenteret. Han meldte seg på til undervisning i flere fag hos en ansatt, men påmeldingen ble ikke registrert, dermed måtte han bruke et ekstra år. Ole Jakob

unnskylder den ansatte og sier han kan tenke seg at vedkommende kanskje har litt for mye å gjøre.

Den største forskjellen fra videregående skole, slik han husker det, er stillheten og arbeidsroen i klasserommet i voksenopplæringen. Det er stor forskjell mellom lærerne om de blir møtt som voksne elever eller ikke, men han synes ikke å merke at det er noen særlig forskjell i det som foregår i klasserommet utover stillheten. Han ville gjerne hatt mulighet til å bruke mer av sine voksne erfaringer i lærings situasjonen enn det som er tilfelle.

I dette kapitlet har deltakerne i studien formidlet sine historier, opplevelser og vurderinger av sin egen situasjon. I neste kapittel blir denne empirien tolket, analysert og drøftet i lys av kunnskaper på fagfeltet og valgte teorier.

Kap. 6 Analyse, tolkning og drøfting

Dette kapittelet søker å belyse deltakernes frafallshistorie, livssituasjonen etter frafallet og tilbakevendingen, i lys av forskning, kunnskap og teorier som er valgt for problemområdet. Kommentarer, refleksjon, diskusjon, kritikk av funn og resultater velger jeg å integrere i teksten der det faller seg naturlig.

6.1 Frafallshistoriene sett i lys av kunnskap på området

Forskning på frafall som problem har gitt oss en del kunnskaper. Det finnes noen typiske kjennetegn som går igjen hos de som ikke fullfører videregående opplæring.

Svake karakterer fra grunnskolen, høyt fravær, foreldres utdanningsnivå, sosiale bakgrunn og sivilstand, psykiske og psykososiale problemer er noen av de mange årsakene til frafall. Disse kategoriene er benyttet i organiseringen av oppgavens tekst. Denne oppgaven tar ikke for seg frafall i sin fulle bredde da det blir for omfattende. Mangel på lærlingeplasser, manglende faglig tilrettelegging, spesialundervisning, alvorlige psykiske diagnoser og en rekke andre årsaker er eksempler på områder som ikke belyses her.

6.1.1 Karakterer, faglig utvikling og fravær

Forskningsprosjektet «Bortvalg og kompetanse» viser at enkeltforholdet som har størst effekt på sannsynligheten for gjennomføring eller frafall i videregående skole er karakternivået fra ungdomsskolen. Nærmere titusen ungdommer ble fulgt gjennom 5 år i videregående skole fra 2002 til 2007 i denne undersøkelsen (Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe, 2006, s. 112).

Deltakerne i denne studien mener at deres generelle karakternivå ut av ungdomstrinnet ikke var spesielt svakt. Ole Jakob husker at gjennomsnittet hans var 3,7, mens de andre ikke husker konkret. Alle tre gjennomførte alle fag med 2 som svakeste karakter. Felles for dem er sterke karakterer i engelsk og svakest i matematikk. Men det er ikke noe særskilt for de tre deltakerne. Tall fra Utdanningsdirektoratet (Udir., 2018) viser at matematikk gir lavest snittkarakter av alle fag for tiende trinn. For Henrik kan den noe svake mattekompentansen fra grunnskolen ha bidratt til stryk ved avgangseksamen i matte på videregående. Ole Jakob strøk også på privatisteksamen ved første forsøk. Karakterutviklingen og faglige resultater vært negativ i flere fag for alle tre deltakere i løpet av tiden i videregående skole.

Alle har et stort sprik i karakternivået gjennom skolegangen, fra 2 i matte og opp til 5 i andre fag. Ole Jakobs frafall inntraff tidlig i videregående skole, og han har vektlagt andre forhold i forståelsen av sitt frafall. Anne strøk ikke i matte på videregående, selv om det var hennes svakeste fag, men i norsk. Jeg hadde forventet å finne en tydeligere sammenheng

mellom karakterer og frafall, da forskerne er tydelige på at dette er den mest signifikante enkeltfaktoren for frafall. Her er det vanskelig å se at karakternivået fra ungdomsskolen kan ha spilt en avgjørende rolle for frafallet.

Høyt fravær er en annen viktig årsak til frafall, og tidlig fravær gir større problemer (Hernes, 2010). Henrik startet sin skoletid med høyt fravær, som igjen ga han tidlige faglige problemer. I løpet av ungdomstrinnet ser det ut som han har klart å bedre sin frafallsatferd, før fraværet økte igjen på videregående. Konsekvensen ble IV (*ikke vurderingsgrunnlag*)¹³ i historie. For Anne og Ole Jakob startet fraværet for alvor i løpet av ungdomsskolen. På videregående klarte Ole Jakob bare å være tilstede halve dager før han gikk hjem, og etter noen måneder sluttet han bare å møte opp. Anne skulket mye de to første årene i videregående skole, og i det tredje året var fraværet «sinnsykt høyt», hun strøk i norsk og fikk IV i gym.

For alle deltakerne er fravær en direkte årsak til frafall i første rekke. Men det er umulig å si om Henrik hadde bestått historiefaget, og Anne gym om de bare hadde møtt opp. De hadde stryk i henholdsvis matte og norsk i tillegg. Det ville også vært en søkt påstand å hevde at Ole Jakobs skoleavbrudd etter et halvt år skyldtes fravær, selv om han sluttet å møte opp. Ut fra deres frafallshistorie er det mye som tyder på at mange andre faktorer har virket inn.

Alvorlig skolefravær har nesten alltid et sammensatt årsaksbilde. I blant er det elevens indre vansker, men som oftest kan årsaken til fravær tilskrives ytre omstendigheter. Hjemmemiljøet kan være preget av familiekonflikter, psykisk eller fysisk uhelse og andre uheldige forhold. Men skolen kan også bidra til fraværproblemer. Faglige vanskeligheter som ikke tas tilstrekkelig tak i, dårlig klasseledelse, anstrengt relasjon mellom elev og lærer, mobbing, utenforskap og identitetsvansker er skoleeksempler som kan gi eleven vanskeligheter. Alvorlig fravær kan forstås som elevens forsøk på å løse problemene, selv om resultatet blir større vanskeligheter (Tjersland, 2018, s. 141).

6.1.2 Familiesituasjon, relasjoner, motivasjon og trivsel

Vanskelige familiesituasjoner og utrygge relasjoner til jamaldringer er blant årsakene som gir større tendens til å avbryte skolegang (Heggen, 2016). Risiko for barn i hjemmet er ofte knyttet til omsorgssvikt, overgrep, til foreldre med psykiske plager, rusproblemer eller dårlig sosialt nettverk. I skolesammenheng er det en forutsetning at grunnleggende menneskelige behov må være ivaretatt for at læring skal kunne finne sted. Blant disse er behov for trygghet,

¹³ <https://www.udir.no/eksamen-og-prover/dokumentasjon/vitnemal-og-kompetansebevis/foring-vitnemal-kompetansebevis-vgs/5-karakterer-og-andre-vurderingsuttrykk/>

sosial tilknytning, anerkjennelse og positiv selvoppfatning. Forutsetningen for mestring, motivasjon og trivsel henger sammen med dette. I motsatt fall, der skolen mislykkes i å dyrke helsefremmende verdier må eleven søke disse verdiene andre steder, og resultatet i skolen blir trolig helseskadelig (Berg, 2012, s. 10).

Henriks historie preges tidlig av en svært uheldig hjemmesituasjon. Beskrivelsene kan betegnes som omsorgssvikt, og han beskriver det selv som en oppvekst i utrygge rammer, og resultatet som et «skjevt fundament». Barn av alkoholikere utvikler ofte skam og skyldfølelse, tvil rundt ens egenverdi og om man er verd å elske. Det er problemer de tar med seg inn i voksen alder (Tinnfält, Fröding, Henrikson & Dalal, 2018). Det er ikke kjent om hans far, som han besøkte annenhver helg, kjente til hjemmesituasjonen. Men faren utgjorde en viktig trygghet for Henrik, selv om han ikke fikk den trøstende omsorgen han hadde behov for der heller. Det var et intellektuelt samvær på den voksnes premisser. Foreldrene gjorde lite for Henriks sosialisering med jevnaldrende barn. Da han begynte på skolen behersket han ikke det sosiale samspillet med andre barna, og ble raskt et mobbeoffer. Han manglet trolig de grunnleggende behovene som Berg (2012) beskriver. Graden av mestring, motivasjon og trivsel var lav i mange år.

Annes problemer startet da hun var 14 år. Mors nye samboer skapte en atmosfære hjemme som Anne ikke maktet å være i. Hun isolerte seg på sitt rom, og spiste ikke med de voksne. Eller hun tilbrakte resten av tiden hos ei venninne, hvor hun ofte overnattet. Jeg skal ikke forsøke meg på å vurdere grenser for omsorgssvikt i denne saken. Konsekvensene av stefars handlinger og mors manglende inngripen førte til at Anne valgte å flytte hjemmefra i en alder av 16 år. Anne beskriver en opplevelse av avtagende mestring, motivasjon og trivsel fra midten av ungdomsskolen og ut videregående skole, med frafall som resultat.

Ole Jakob har ikke beskrevet noe påfallende i sitt hjemmemiljø. Om det skyldes at alt var innenfor det normale, eller om han ønsker å verne om private forhold, vet jeg ikke. Han beskriver vennerelasjoner som viktige, og at det var vennene som gjorde at han holdt ut å være på skolen. Motivasjon og trivsel hevder han å ha vært nærmest fraværende hele sin skolegang frem til voksen alder. «Jeg har egentlig aldri vært noe spesielt glad i skolen. Jeg kjedet ræva av meg, liksom. Og var kanskje litt frustrert.»

Briseid (2018, s. 212) viser til at debatten om frafall i videregående opplæring har handlet mye om økt faglig satsing og styrking av lærerkompetansen og ekstraundervisning. Regjeringen Solberg innførte et strammere regime rundt fravær i videregående skole høsten 2016 for å redusere frafallet. Det er kanskje ikke så rart at debatten har dreid seg rundt disse problemene,

da forskning gjennom mange år peker på karakternivå og fravær som spesielt kritiske faktorer for gjennomføring eller frafall.

Forskning de senere år hevder at de unges psykiske helse ikke har fått nok oppmerksomhet i arbeidet med å redusere frafall. Markussen & Seland (2012:6, s. 42-43) har i en undersøkelse vist at det er de psykiske problemene ungdommene har som er den hyppigste årsaken til at de ikke fullfører videregående opplæring. De uttrykker overraskelse over funnet. Jeg hadde heller ikke ventet å finne et slik resultat blant forskningsarbeidene. Betydningen av psykisk helse fremholdes ofte i litteraturen, men da gjerne i form av en påstand om at dette er viktig. Et eksempel er Berg (2012, s. 34), som har sin praksis som PP-rådgiver. Hun har sett nok psykiske plager blant elever til å kunne hevde at «*elevens psykiske helse utgjør elevens viktigste læreforutsetning*», og at dette overgår alle andre læreforutsetninger.

Nå er forskningen til Markussen & Seland (2012) gjort blant alle frafallselevne i Akershus for ett årskull, så generaliserbarheten bør vurderes. En annen studie kan langt på vei bekrefte Akershus-funnene. Mjaavatn & Frostad (2014) undersøkte tanker om å avbryte skolegangen blant nærmere 1900 elever i første klasse i videregående skole i Sør-Trøndelag. Ensomhet viste seg å være den største årsaken, den overgikk både elevenes karakterer fra grunnskolen og foreldrenes utdanningsnivå som årsaker.

Henrik beskriver vedvarende sosiale vanskeligheter hvor han bruker mye energi på å forstå kommunikasjonen med andre, og har ofte løst dette ved å trekke seg tilbake. I tillegg fremstår han med en svak selvoppfatning der han beskriver seg som «rar, sær og et utskudd», også i voksen alder. Anne utviklet en depresjon i starten av videregående, kanskje før, to år senere ble også angst en del av problemene. Hennes selvbilde ble også rammet negativt av omstendighetene. Ole Jakob opplevde en langvarig depresjon etter ungdomsskolen og flere år inn i voksen alder. Felles for alle tre er at psykiske plager ser ut å ha ført til svekket motivasjon, økt fravær i skolen, til isolasjon og ensomhet. Jeg finner det sannsynlig at deres psykiske helse i det minste har spilt en indirekte rolle i frafallet.

6.1.3 Foreldrenes utdanning, sivilstand og skolepåvirkning

Foreldrenes påvirkning er også av betydning for barnas gjennomføring av videregående utdanning. Hvis foreldrene fortsatt bor sammen når eleven er 15 år, har høy utdanning og viser en positiv holdning til utdanning gir dette en positiv effekt på elevens gjennomføring. (Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe, 2006).

Av foreldrene er det bare Henriks mor som har videregående skole som høyeste utdanningsnivå. De øvrige har obligatorisk grunnskole.

Ole Jakobs foreldre bor fortsatt sammen, Henriks foreldre skilte seg da han var et lite barn og Anne har aldri kjent sin far. Ingen kan huske at foreldrene har spilt noen aktiv rolle som pådrivere i skolesammenheng.

Moren til Henrik var opptatt av å dekke over sitt alkoholproblem ovenfor skolen. Dette kan tenkes å ha skapt en spesiell situasjon for samarbeid mellom skole og hjem. Moren lot han dessuten ofte selv få avgjøre om han ville gå på skolen eller ikke. Ole Jakob mener å aldri ha mottatt leksehjelp fra sine foreldre. Annes mor var fraværende og holdt ikke kontakten med sin datter som bodde i internatskole fra hun var 16 år. Det er ikke mye som tyder på at foreldrene har vært spesielt aktive i barnas skoleliv. Hva dette har betydd for Henrik, Anne og Ole Jakob i skolesammenheng er vanskelig å si noe om, annet enn å kommentere at forskning viser at foreldrenes involvering har positiv betydning.

6.1.4 Andre mulige frafallsgrunner

Her gjør undersøkelsen et uventet og interessant funn av *skyld*. Deltakerne blir bedt om å gjøre egne vurderinger av hva som kunne ha forhindret frafallet. Felles i svarene er at de selv tar på seg hovedansvaret. De er delvis selvbebreidende og opplever at det er deres egen skyld at de ikke fullførte videregående skole.

Henrik mener det først og fremst handler om å tenne en indre motivasjon for å fikse livet, og den kan bare komme fra han selv. Anne beskriver en manglende evne til selvregulering. Når fravær ikke fikk konsekvenser, fortsatte hun til det kom ut av kontroll. Hun mener hun kunne ha løst det ved å skjerpe seg. Ole Jakob peker på sin svake skoleinteresse og sitt eget modenhetsnivå som hovedproblemet. Manglende retning i en alder av 15-16 år mener han førte til dårlige valg. Han laster seg selv for lite nattesøvn og vanskeligheter med å stå opp.

Vikan (2014, s. 57-62) beskriver *skyld* som en selvregulerende emosjon. Den har som hensikt å regulere vår atferd i forhold til moralske regler. Hvis vi krenker en norm og forårsaker moralsk negativ atferd oppstår skyldfølelsen. Vi opplever å være ansvarlige eller årsaken til noe som har gått galt, eller at vi har gjort noe som ikke er rett. Konsekvensen av skyldfølelsen er at vi grubler mye over hendelsen. Tankene kretser rundt vurderinger av hva som skjedde, hvorfor, hva skulle vært gjort annerledes, og så videre.

Det er slående at etter alt Henrik, Anne og Ole Jakob har vært utsatt for, så er det likevel seg selv de stiller til ansvar.

Utover dette tenker Henrik at en tidligere og sterkere inngripen fra barnevernet kan tenkes å ha hjulpet. Men aller helst skulle han sett at mor ikke var alkoholiker. Anne savnet at moren og skolen skulle bry seg. Selv om hun avbrøt terapi hos psykologen forteller hun at hun hadde det behovet for hjelp.

Feil valg av utdanningsretning er en annen hyppig årsak til frafall. Ungdommene preges også av en her-og-nå-tenkning. Utdanningsvalg kan derfor tas ut fra en irrasjonell lav vektlegging av fremtiden. Det «nærsynte» perspektivet kan føre til at ungdommen velger feil, som igjen øker risikoen for frafall (Falch, Johannesen & Strøm, 2009). Dette «nærsynt»-fenomenet beskrives inngående i humankapitalteorien, men det ligger utenfor rammene av denne oppgaven.

Henrik hadde ingen formening om hva han ville utdanne seg til, annet enn at han likte å skrive fortellinger. Han valgte allmennfag, og det skulle fortsatt gå mange år før han ante hva han ville utdanne seg til, men hans frafall ser ikke ut å kunne knyttes mot feil valg. Annes utdanningsvalg fremstår som et «C»-valg. Hun valgte bort de to øverste ønskene for å unngå å måtte bo hjemme. Hennes tredjevalg løste på kort sikt behovet for å komme seg ut av mistrivsel hjemme, men skolens faglige retning interesserte henne ikke. Hun fant aldri noen faglig motivasjon i det valget. Ole Jakob ønsket seg helst til en spesialisert idrettsfaglig skole som lå langt vekk fra hjemstedet. Men han kjente seg ikke moden nok til å flytte hjemmefra som 16-åring, og valgte et lokalt alternativ som ble helt feil for han. Ole Jakob gjorde to nye skoleforsøk, men de kjentes begge meningsløse ut.

Manglende retning, motivasjon, lav vektlegging av fremtid og et fokus på her-og-nå, kan ha ført til feil valg av utdanning og bidratt til frafallet for Anne og Ole Jakob.

6.2 Marginale posisjoner etter frafallet

Noen slutter i skolen fordi det dukker opp bedre muligheter de heller vil benytte seg av. Andre slutter av problematiske årsaker, og for dem er situasjonen en helt annen. Forskingen viser en sammenheng mellom frafall i videregående opplæring og marginalisering på flere områder. Dette gjelder blant annet arbeidsliv, økonomi og den sosiale tilknytningen. Risikoen er redusert fysisk og psykisk helse, og befatning med rus og kriminalitet (Tjersland, 2018; Falch, Johannesen & Strøm, 2009; Brage & Thune, 2009).

Henrik, Anne og Ole Jakob opplever alle flere av forskningens beskrevne utenforskap. Tilknytningen til arbeidslivet preges av midlertidighet og det de kaller småjobber, hvor ingen av dem har kjent på trivsel. Eksemplene de har gitt er jobb i butikk, på McDonalds, som bingoverter, telefonundersøkelser, sekretær og produksjonsassistent. Privatøkonomien har vært svak. Henrik alltid sjekker sin saldo før han går i butikken, Anne ser et tydelig materielt skille mellom hennes barn og de andre barna i barnehagen, Ole Jakob må fortsatt bo hjemme fordi han ikke har råd til annet. Sosial utenforskap, der Anne ikke kommer seg så ofte ut fordi hun må holde utgifter til barnepass nede, og Ole Jakob har ikke råd til å være med på aktiviteter med sine venner.

Når det gjelder fysisk og psykisk helse er det ingen holdepunkter i denne undersøkelsen for å hevde at deltakernes frafall direkte har ført til en forverring. Alle tre har delt opplevelser av sin helse og viser til at problemene oppstod før frafallet. Dermed kan det heller se ut som om psykisk dårlig helse har bidratt til frafallet, og ikke omvendt. Men det kan også hevdes at den psykiske helsen heller ikke ser ut til å ha blitt bedre av frafallet. Henrik har isolert seg mer sosialt i årene etter frafallet. Både Anne og Ole Jakob har kjent seg stresset av den marginale posisjonen de har havnet i.

Henriks sosiale utenforskap kan forstås som selvvalgt mer enn et resultat av svak økonomi. Han skiller seg ut med aktiviteter på egenhånd, som ser ut å være meningsfulle for han. Henrik har skrevet to bokmanuskripter og en rekke noveller som han aldri har forsøkt å få utgitt, men har kjent glede av å skrive for sin egen del. Og han har kanal på Youtube hvor han legger ut sin spilleaktivitet som «gamer».

6.3 Hvordan har de klart å vende tilbake?

For de fleste er et frafall resultatet av en lengre prosess, men hvordan foregår tilbakevending til utdanningen? Undersøkelsen har forsøkt å kartlegge deltakernes avgjørelse om å fullføre som voksne, hvilke vurderinger de har gjort, hvilke motiver som ligger bak, hvilken hjelp de har fått. Hva er deres tilbakevendingshistorie?

Til tross for vanskeligheter og nederlag på flere områder gjennom deres skolehistorier, har deltakerne klart å vende tilbake. De har lyktes i å overkomme problemene i tilstrekkelig grad til å kunne gjenoppta videregående opplæring med mål om å komme seg videre i livet.

Tilbakevending kan ses i lys av mange ulike teorier fra forskjellige vitenskapsfagfelter. I denne oppgaven har jeg valgt å benytte salutogene modeller som Sense of Coherence (SOC) og resiliensteori, kombinert med ekstern påvirkning i form av empowerment. Teoriene er gjort rede for i kapittel 3.

6.3.1 Tilbakevending i lys av SOC

Antonovsky (2012) viser at SOC gir oss mulighet til å betrakte deltakerne i studien som «overleverer» med muligheter, i motsetning til å være offer for sykdom og dårlig helse. I et salutogent helseperspektiv kan SOC bidra til å forklare hvordan de tilbakevendte frafallselevne takler stress og uventede hendelser. SOC kan hjelpe oss å forstå deres livsholdning og evne til å motstå helsetruende påkjenninger.

I følge Antonovsky ligger vår helsetilstand som et øyeblikksbilde langs en kontinuerlig akse mellom full uhelse og full helse. Helsetilstandens plassering langs aksene varierer med

påkjenninger vi utsettes for, og vår evne til å mobilisere motstandsressurser. Nærvær av helsebringende faktorer trekker oss i retning av full helse.

Vi har sett at deltakerne har vært utsatt for hendelser og situasjoner som har bidratt til både helse og uhelse. Øyeblikksbilder av hvor de befinner seg på et kontinuum for helse har antakelig variert. Deltakernes frafall kan ikke knyttes til et positivt bortvalg av skolegang for å velge andre og mer meningsfylte muligheter, tvert i mot ser frafallene ut å være forbundet med mangel på mening og andre sammensatte problemer. Situasjonen etter frafallet beskriver deltakerne som marginalisert vedrørende økonomi, arbeid og delvis sosialt. Stress, skam og ensomhet er eksempler som deltakerne har trukket frem for å beskrive perioden etter frafallet. Ut fra beskrivelsene av frafallshistorier og situasjoner i etterkant, kan det se ut som deltakerne har i betydelig grad befunnet seg på kontinuumet i retning av uhelse. I hvilken grad og hvor mye av tiden er heller usikkert. Men det skal heller ikke glemmes at helsebringende forhold også har vært til stede. Henriks fysiske og psykiske helse er blitt bedre, Anne er blitt mor og har brutt ut av et skadelig forhold, Ole Jakob har vedlikeholdt sine vennskap.

Antonovskys (2012) SOC-teori består av tre helt sentrale elementer. Problemene må være forståelige og *begripelige*, man må ha ressurser til å *håndtere* problemene, til sist må problemene vi erfarer og løsningen gi en opplevelse av *mening*. En person som forstår sin problematiske situasjon godt, har tilgang på motstandsressurser og har tro på at det kan løses, og opplever at det gir mening å løse sine problemer, kan sies å ha en høy SOC.

Hvordan forstår og begriper deltakerne sine egne problemer? Gjennom intervjuene har Henrik, Anne og Ole Jakob beskrevet forhold som kan ha bidratt til deres frafall. De har videre beskrevet den problematiske situasjonen som frafallet ser ut å ha ført dem ut i, og de har en formening om hva som skal til for å komme seg ut av problemene. Om begripeligheten er fullstendig eller dekkende for alle forhold vedrørende situasjonen er mer usikkert. Et eksempel på dette kan være Henriks forståelse av sine sosiale vanskeligheter. Problemet ser ut å være sentralt i Henriks liv. Han synes selv at han sliter med å forstå folk og beherske det sosiale samspillet. Hans årsaksforståelse er en skjevutvikling og mangel på kontakt med andre barn før skolealder. Og han går langt i å legge ansvar for problemene på seg selv ved å beskrive seg som en «særing, raring og et utskudd» i samspill med andre. Det slår meg som en urimelig dømmende selvforståelse. Intervjuene i denne undersøkelsen bar ikke preg av noen kommunikasjonsvansker. Henrik svarte adekvat på alle spørsmål, og jeg behøvde ikke å gjenta eller omformulere for forståelsen i kommunikasjonen. Han forutså ofte hvor jeg ville, og brøt inn med meningsfylte svar før spørsmålene var ferdig stilt. Et spørsmål som melder

seg er om Henrik har en god forståelse av det som fremstår som et viktig, men vanskelig tema i hans liv. Ser han alternative forståelser av sine vanskeligheter i kommunikasjonen og det sosiale samspillet? Hvis alternativene ligger skjult for han kan andre muligheter for løsninger gå tapt. Mitt fortolkning her er antakelig bare et av mange mulige. I det store og hele ser det, etter min vurdering, likevel ut som at alle har et betydelig nivå av en samlet forståelse og begripelighet slik SOC-teorien forutsetter i utvikling av deltakernes helse. De viser alle en opplevd forståelse av sammenhengen mellom manglende videregående skole og tilgang på arbeidslivet, bedret økonomi og livssituasjon.

Har deltakerne tilstrekkelige ressurser til å håndtere problemene? Ressurser kan komme som en egostyrke innenfra, eller utenfra i form av økonomiske, kulturelle, sosiale eller andre former for støtte.

Henrik viser til en tilfriskning fysisk og psykisk som kan tolkes som øket egostyrke – «Jeg tror egentlig jeg har blitt mere beredt til å ta ansvar for egen lykke, og ta tak og faktisk få ordna ting selv, og ikke være så avhengig av tilfeldigheter og andres velvilje.» Ole Jakob peker på sin modningsprosess, han forteller at han på et tidspunkt som voksen kjente seg klar til å komme seg videre i livet, og bestemte seg for å fullføre utdanningen – «det bare skjedde, messom.» Han har endret seg fra å være en umotivert elev før frafallet, til en voksen mann som ønsker å gjøre sitt beste. Etter at Anne flyttet med sitt barn ut av krisesenteret beskriver hun at en «fighter-modus» slo inn hos henne. Gjennom samtaler og intervjuer har denne kampviljen hele veien vært et fremtredende trekk hos Anne, som jeg forstår som en egostyrke.

Av ytre ressurser har alle tre hatt økonomisk støtte og veiledning fra NAV. Lege, psykolog og andre rådgivere ser ut å ha vært viktige ressurser. Hos Ole Jakob og Anne finner vi vennskap som vesentlige ressurser, mens sosiale relasjoner kan være et svakt punkt for Henrik.

Opplever deltakerne at deres problemer og løsninger gir mening? SOC-teoriens tredje forutsetning er opplevelse av mening (Antonovsky, 2012). Henrik, Anne og Ole Jakob opplevde alle at skolen ga lite mening for dem i tiden før frafallet. Henrik ante ikke hva han ville bli og skulket timene han syntes var kjedelige. Anne hadde svært liten interesse for fagretningen hun hadde valgt, og skolens funksjon var et tilfluktssted for henne. Siste år fikk Anne en ny lærer med en væremåte trigget en interesse hos henne, og en opplevelse av mening blomstret i faget han hadde. Ole Jakob er den som uttrykker sterkest meningsløsheten han kjente på i skolehverdagen før han fadet ut av første år i videregående skole.

I løpet av perioden etter frafallet og før gjenopptakelsen i voksenopplæringen, skjedde det en reorientering i opplevelsen av mening for alle tre. Henrik ønsket ikke lenger å være syk og avhengig av offentlig støtte. Han ville utdanne seg og frigjøre seg fra avhengighet av andre, og bruke sine evner til å være produktiv. Et ønske om å skape en trygg og stabil oppvekst for sitt barn ble en meningsfylt oppgave for Anne. Hun ønsker å være en god rollemodell som forelder. Erfaringer fra sin oppvekst ser hun på som en ressurs hun kan ta med inn i en utdanning innen barnevern eller sosialt arbeid for å hjelpe andre. Ole Jakob sammenligner seg med sine venner og inspireres til å starte sin egne voksne tilværelse.

Antonovsky (2012) påpeker at SOC ikke er en rigid mestringsstil, men heller en kompetanse for å fleksibelt tilpasse løsningsorientert handling etter problemets art. Dette perspektivet kan gi en mulig forklaring på hvorfor Anne også har falt ut av voksenopplæringen, til tross for at mange forutsetninger for gjennomføring er på plass. Hun beskriver selv et mulig rigid handlingsmønster som utløses av motgang. Lærere som ikke ansporer Anne utløser trass hos henne. Det samme skjer i kontakten med karrieresenteret hvor hun opplever mye «rot og tull». Hun blir provosert, mister motivasjonen og styrker sin frafallsatferd, hun «gidder ikke». Anne er klar over sitt reaksjonsmønster, men sier at hun ikke vet hvordan hun skal «skjerpe seg» for å overkomme det, til tross for at hun vet det kan få ødeleggende konsekvenser. Hun ser ut å begripe problemet ved sin marginaliserte posisjon, og hun opplever fullføring av videregående opplæring som meningsfylt for fremtiden. Men det kan stilles spørsmål ved om kampvilje alltid er en hensiktsmessig ressurs i problemløsning. Det kan tenkes at kampvilje som motstandsressurs kan gå over i uhensiktsmessig trass i en rigid mestringsstil.

6.3.2 Tilbakevending i lys av resiliensteori

Deltakerne i denne studien tilhører kategorien elever som falt fra videregående opplæring uten å ha et bedre alternativ. Noen år senere har mye endret seg, og de har nå vurdert fullføring av utdanningen som det beste alternativet. Resiliensteori, som beskrevet i kapittel 3.2, kan gi et mulig perspektiv på forståelse av deres prosesser rundt frafall og tilbakevending, og kan supplere SOC som teori. Overskriften peker på tilbakevendingen i videregående opplæring, men jeg belyser likevel hele deres forhistorie da resiliensutvikling henger sammen med fortid.

Mye av litteraturen vedrørende resiliens har fokus på barn og oppvekst, men resiliens som samspillsfenomen mellom risiko og håndtering er tilstede gjennom hele livet. Resiliens kan være stabil, forbedret eller forverret i ulike perioder eller situasjoner i et livslangt perspektiv. Ut fra Borge (2018, s. 210) ser det ikke ut å være prinsipielt hensiktsmessig å skille mellom deltakernes resiliens som barn og voksne.

Risiko- og beskyttelsesfaktorer kan finnes hos individet, i familie og nære relasjoner, og samfunnet rundt. Responsen på risikobelastninger henger sammen med den enkeltes beredskap til å takle kriser, eller grad av sårbarhet.

I familiene og i nære relasjoner finner vi både risiko- og beskyttelsesfaktorer. Henrik beskriver sitt hjemmemiljø som utrygt. Der hadde han en omsorgsrolle for sin alkoholiserende mor, han måtte i stor grad oppdra seg selv, og han var sosialt isolert. Dette var antakelig et risikabelt hjem å vokse opp i. Han snakker om sin far som en viktig, stabil og trygg voksenperson. Samværet i helgene med far var preget av en saksorientert og intellektuell omgangsform, uten kontakt med andre barn. Henriks far har kanskje fungert som en beskyttende faktor i en eller annen grad gjennom å være stabil og forutsigbar, selv om Henrik savnet mer trøst og emosjonell støtte enn han fikk.

Hjemme opplevde Anne utstøtende atferd fra mors nye kjæreste, men moren grep ikke inn og beskyttet Anne mot dette. Anne savnet kontakt med mor og oppfølging i årene etter at hun flyttet ut som 16-åring. Begge deler kan forstås som risikofaktorer. I motsatt retning finnes to eksempler kan ha bidratt som beskyttende faktorer. Bestevenninnen og hennes familie lot Anne tilbringe mye tid hos dem, og hennes onkel ga henne billett til et russetreff som hun ellers ikke ville hatt råd til, og den kom på et kritisk og viktig tidspunkt.

I Ole Jakobs tilfelle er det ikke mulig å finne noen åpenbar risiko ut fra informasjonen han har delt gjennom intervjuer. For han kan familien og hjemmet representere både fravær av risiko og en beskyttelse. Nære relasjoner gjennom vennskap kan også være blant Ole Jakobs beskyttende faktorer.

I likhet med SOC-teorien, sier resiliensteori at nære relasjoner og sosiale tilknytninger er grunnleggende forutsetninger for en sunn mestring av livet og utvikling av en god helse (Olsen & Traavik, 2010; Borge, 2018). Det kan se ut som Anne og Ole Jakob har hatt bedre tilgang på beskyttende faktorer i nære relasjoner enn det Henrik har hatt.

Samfunnet man beveger seg i kan både være risikabelt og beskyttende. For Henrik utgjorde skolen er en risiko. Han følte seg ikke trygg blant de andre barna, og han ble utsatt for mobbing. På den beskyttende siden hadde han god kontakt med lærerne.

Ved klassens utestenging av Anne grep ikke internatskolen inn, etter hennes opplevelse. Hun mener også at fraværproblemer foregikk uten nevneverdig innsats fra skolens side. Dette kan etter mitt syn forstås som en risiko knyttet til hennes kontakt med samfunnet. Noen beskyttende faktorer fantes det likevel i Annes skoleliv. Hun ble sett av en lærer som satte henne i kontakt med BUP, og siste halvår på videregående var det også en oppmerksom

lærer som inviterte henne til å fortelle om det hun slet med. Det kan forstås som beskyttende faktorer selv om ikke Anne var i stand til å nyttiggjøre seg mulighetene.

For Ole Jakob kan være skolen i seg selv og dens innretning ha vært en risiko. Han kan også ha opplevd beskyttelse i gode relasjoner til noen av lærerne.

Resiliensforskningen har funnet noen har typiske beskyttende trekk hos de resiliente barna. De har tro på sine egne ressurser, har god selvoppfatning, lett temperament, gode mestringsferdigheter, de viser hjelpesøkende atferd for å få trøst og nærhet, de har gode relasjoner og trygg tilknytning (Olsen & Traavik, 2010, s. 47-75). Dette er eksempler på individuelle beskyttelsesfaktorer. Jeg vil vise at deltakerne også har individuelle beskyttende trekk i sine personligheter. Samtidig har de noen utfordringer hvor de kan bli til en risiko for sin egen resiliens.

Henrik opplever å ikke ha noen godt utviklet kompetanse på å skape sosiale relasjoner, samtidig er det et tema han er opptatt av. Det gjennomgående i intervjuene med Henrik er manglende sosiale relasjoner, samtidig som han gjentagende poengterer at det ikke betyr så mye fordi han trives best alene. Jeg forstår dette som en sårbarhet hos Henrik og en individuell risikofaktor da det hindrer han i å ta initiativ til sosial kontakt. Borge (2018) viser at mangel på sosial kompetanse til en viss grad kan erstattes med fantasi. Virkelighetens utrygghet kan kreativt omskapes til en tenkt trygghet, slik Henrik har mulighet å gjøre gjennom sine fiktive skrevne historier. Dette omtales også som *pseudoresiliens*, fordi man ikke er sikre på om det virkelig er resiliens. Et annet trekk hos Henrik som skiller seg fra Anne og Ole Jakob, er måten å håndtere sin tid alene på. Anne og Ole Jakob har gode venner å ty til når de har behov for å være sosiale, mens Henrik ser ut å ha utviklet en trivsel i eget selskap. Alenetid kan oppleves som vond ensomhet, men også som god *solitude*. Det finnes ingen god norsk oversettelse av begrepet. Det er en ensomhet vi kan oppsøke for å tenke og reflektere, for å unngå overstimulering, være kreativ, og fri fra andres krav (Halvorsen, 2008). Solitude kan tilsvare det som kalles sosial tilbaketrekning eller lav sosiabilitet i skole og barnehage. Det er noe annet enn sosial angst, som gir en engstelig tilbaketrekking i ensomhet. Noen barn trives best i eget selskap uten at det skyldes sjenanse (Kristiansen & Gravdal, 2008). Henrik uttrykker glede og mening i å være alene for å være kreativ, tenke, skrive og spille. «Jeg er god til å tenke, hjernen min fungerer veldig bra!» sier han opprømt. Evnen til solitude forstår jeg som en mulig sterk individuell beskyttelse.

Annes relasjonelle problemer med mor startet da moren flyttet sammen med en ny mann. Da var hun omlag 14-15 år gammel. Deretter beskriver ikke Anne noen god voksenrelasjon igjen før i det siste halvåret på videregående som 18-åring. Der ble hun sittende igjen alene

med en av lærerne etter timen for å stille spørsmål. Hun strakk sin innsats til karakter 5 på eksamen i dette faget. Anne beskriver denne læreren som hennes første inspirasjonskilde på mange år, og relasjonen som god. Anstrengte hun seg i dette ene faget av faglig interesse, eller handlet det om udekkede relasjonelle behov? I denne perioden opplevde hun seg sviktet av de voksenpersonene som stod henne nærmest. Men det er vanskelig å hevde at det er en sammenheng. Manglende tillitt til og toleranse for autoritetspersoner ser ut å være et sårbarhetstrekk hos henne i dag, og det kan bli en individuell risiko hvis det fører til at hun avbryter voksenopplæringen i trass. Undersøkelsen kan heller ikke avklare om hennes relasjonelle problemer med morens kjæreste kan ha hatt et element av trass. Har motgang gjort henne trassig, eller har trass gitt henne motgang? Anne kan muligens oppfattes som en person med et vanskelig temperament. Hun har avvist oppmerksomhet og hjelp fra lærere og helse-tjeneste, går gjerne i «fight» med andre om hun synes det er nødvendig, og hun forteller om sine trassige reaksjoner hvor hun ikke «gidder», der det ikke går slik hun ønsker. Ut fra resiliensforskning kan et vanskelig temperament, i strid med vanlige oppfatninger, være en individuell beskyttelsesfaktor. Temperamentet kan redusere virkningene av risiko og stress hos personen (Borge, 2018, s. 70).

Ole Jakob har gjennom hele skolegangen og opp til frafallet vist motstand og mistriivsel i skolen. Temperament, personlighet, atferd og genetikkk kan være en del av individuell risiko, og kanskje forklare en så langvarig og grunnleggende mistrivende innstilling til skolen. En person som er utsatt for lav risiko og likevel fungerer dårlig, blir plassert i kategorien *sårbar* i resiliens som forklaringsmodell. Det er motsatt av resilient fungering og innebærer en høy risiko for utvikling av problemer. I Ole Jakobs tilfelle er det forhold jeg ikke har klart å avdekke med teorirammen jeg har valgt. I tiden rundt frafallet viser han en mulig sårbarhet, svak resiliens og en lav SOC, uten noen åpenbar grunn. Etter en periode på noen år finner han styrke til å gjenoppta utdanningen. Han forklarer det selv med at han bare er blitt mer moden nå, «det bare ... skjedde messom.» En annen teoriinnngang ville kanskje vært bedre egnet for hans tilfelle.

Andre individuelle beskyttende trekk blant de resiliente barna er evnen til å trøste seg selv etter vanskeligheter (Cohen, 2005). I de første skoleårene var Henrik et offer for mobbing og utviklet skolevegring. Han hadde høyt fravær og var mye alene, både på skolen og hjemme. Trøstende tanker og ord til seg selv kunne være «Jeg er så mye smartere enn alle andre» og «Jeg har det mest gøy alene.» I stunder hvor han kjente seg utilstrekkelig trøstet han seg også med at han i det minste var blitt «snill og god». Henrik forsøkte i ungdomstiden å balansere sitt selvbilde som et «sært og rart utskudd» med selvtrøstende oppmuntringer som «Jeg kan, ja, jeg kan jo.» I voksen alder forteller han om sin fasinasjon for mennesker, samtidig som

han sliter med sosiale relasjoner. Nå trøster han seg med at han kan opprettholde en kontakt med andre mennesker gjennom å studere dem, selv om han ikke får til å være sammen med dem. Det kan være en form for sosialitet med et beskyttende filter i mellom.

Undersøkelsens informasjon om Annes liv starter fra midten av ungdomsskolen, da hun opplevde at problemene startet. Etter hun flyttet som 16-åring, var hun i flere år preget av depresjon og angst. Elevene i klassen holdt henne utenfor og hun isolerte seg med tunge tanker om sin egenverdi. Hun forsøkte å trøste seg selv med at «ja, men du er jo snill», og var samtidig usikker på om hun trodde på det. I voksen alder kjenner hun seg fortsatt utrygg på når en sosial relasjon kan kalles vennskap, til tross for at hun lett kommer i kontakt med andre. Da gir hun seg selv betryggende trøst ved å tenke at hvis noen ønsker å tilbringe tid sammen med henne, så må det være fordi de ønsker og mener det.

Når det gjelder Ole Jakob er det ikke så mye i datamaterialet som kan si noe om han har trøstet seg selv i vanskelige stunder. Han hatet tiden i ungdomsskolen, men likevel syntes han det var koselig å treffe vennene sine der. Det kan muligens forstås som en form for trøst.

Både Henrik og Anne ser ut å ha evnen til å trøste seg selv. Begge bruker personlighetstrekket «snill» om seg selv, som en selvanerkjennelse av en positiv kvalitet de har oppnådd, til tross for at mye annet gikk feil. Om dette er en tilfeldighet eller om ønsket om å være «snill» er vanlig for barn og unge i deres situasjon, går ikke denne undersøkelsen inn i.

Et annet typisk karaktertrekk for resiliente barn og unge er en tiltalende personlighet. Det åpner for en positiv kontakt med andre i den unges omgivelser. Den resiliente unge knytter seg til andre voksenpersoner enn sine foreldre, også emosjonelt. Dette gir de tilgang på et støtteapparat utenfor hjemmet (Bekkehus, 2016).

Henrik har et generelt bilde av at kontakten med lærerne alltid har vært god. Det var lærerne han først og fremst henvendte seg til som barn, og opplevde responsen som positiv. I voksenopplæringen ser det fortsatt ut å være mønsteret. De øvrige deltakerne i voksenopplæringen er «bare folk i klassen» som han ikke har noe forhold til, mens relasjonen til lærerne beskriver han som god, og ønsker gjerne enda mer kontakt. Henrik omtaler sin veileder ved Oppfølgingsenheten Frisk ved fornavn og i varme ordelag, og kan forstås som en form for emosjonell nærhet. Det er tenkelig at Henriks nære relasjoner, en forutsetning for høy SOC, finnes utenfor familie og vennskap. Han ser ut til å besitte den kontaktsøkende og tiltalende evnen som knytter an til andre ressurspersoner enn egne foreldre. Kanskje er det en slik mestringsstrategi som fortsatt gjør seg gjeldende. Denne evnen observerte jeg selv i forbindelse med undersøkelsen. Under rekrutteringen av deltakere ventet jeg i klasserommet, mens klassen brukte noen minutter på å finne sine plasser og falle til ro. Der la jeg merke til at

Henrik kastet korte blikk og smil gjentatte ganger i min retning, noe jeg tolket som kontakt-søkende atferd.

I følge utviklingspsykologisk teori kan Henrik, Anne og Ole Jakobs resiliens styrkes og svekkes kontinuerlig gjennom hele livet. Mens hos enkelte mennesker kan man se en stabilt høy eller kronisk dårlig resiliens. Variasjoner eller stabilitet i resiliens oppstår i et samspill mellom hvilke sårbarheter og styrker, risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som er tilstede i løpet av livet (Borge, 2018; Olsen & Traavik, 2010). Resiliensteori kan hjelpe oss å forstå kreftene som både har ført til deltakernes frafall, men også hvordan resiliensprosessene gir de muligheten til å vende tilbake for å fullføre sin videregående opplæring. I voksenalder er risikobelastningene fra barne- og ungdomsårene endret eller redusert. Den voksne posisjonen gir nye muligheter og valg.

Resiliens sier bare noe om en beredskap eller muligheter for handling. Beslutningen om å fullføre videregående skole kommer gjerne i forbindelse med *vendepunkter* i livet. Det er øyeblikk eller hendelser i livet som skaper en anledning for endring.

Henrik beskriver en hendelse som viktig. Etter at hans fysiske helse stadig ble dårligere, ble han sendt til en omfattende utredning ved et sykehus. Der fikk han en mer spesifikk diagnose og riktige medisiner. Etter kort tid ble den fysiske helsen langt bedre, og han fikk overskudd og lyst til å forbedre livet på alle måter. Han beskriver sykdomsdiagnosen som et vendepunkt. For Anne var det å gå ut døra etter oppholdet på et krisesenter et vendepunkt. Hun beskriver en «fighter-modus» som slo inn hos henne etter å ha klart å bryte ut av et dramatisk samboerskap. Hos Ole Jakob er det vanskelig å se noe tydelige hendelser som kan forstås som et vendepunkt.

6.3.3 Tilbakevending i lys av empowerment

De omtalte vendepunktene er viktige, men er ikke nødvendigvis de som utløser handling. Vendepunkter er som veikryss med en mulighet til å velge en annen kurs. Henrik beskrev hvordan han opplevde å stå i et vendepunkt uten å være i stand til å foreta seg noe på egenhånd. Han ønsket endring, hadde overskuddet og motivasjonen han trengte, men visste ikke hvilken retning han skulle ta. Så han ble stående på samme sted og vente, og sier at alt holdt på å renne ut i sanden. Det måtte en vennlig dult til for å gi han bevegelse. Tilbakevendingen for fullføring av videregående opplæring har ikke utelukkende skjedd etter en innsats hos deltakerne alene. De har hatt hjelpere underveis.

Empowerment kan forstås som et middel for å nå et mål, der opplevelsen av å bli respektfullt sett og hørt bygger en selvfølelse som muliggjør en maktomfordeling, i et bidrag til bestyrking av mennesker (Starrin, 2007).

NAV ser ut å ha spilt en viktig rolle i arbeidet med å bringe de tre deltakerne over fra offentlig stønad til fullføring av videregående utdanning. I hvilken grad kommunikasjonen og møtet mellom partene har hvilt på empowerment er ikke tilgjengelig informasjon for denne undersøkelsen. Resultatet av møtene er en overgang fra trygdeordninger til videre utdanning. Ole Jakob beskriver et NAV-møte som press på gjenopptak av videregående utdanning, men at det var en gjensidig forståelse, enighet og respekt for nødvendigheten av å vende tilbake til skolen. Henrik har den tydeligste opplevelsen av empowerment i sitt møte med en veileder ved Oppfølgingsenheten Frisk. Han beskriver møter hvor han gransket dybden på mange områder av sitt liv. Prosessen opplevde han som en oppvåkning, et løft i sin selvtilit, og han ble kvitt en automatisk negativ tankegang. Innen tradisjonen av empowerment står arbeidet mot økt selvpåfatning, selvrespekt og mestringsfølelse sentralt (Olsen & Traavik, 2010, s. 32). Det kan se ut som veilederen lykkes med oppdraget. Henrik har høye tanker om sin veileder og sier at «han forandrer hele livet mitt.» Anne kan, ut fra det hun har delt av sin historie, se ut å ha avvist mange mulige møter for å hente bestyrking. På vei ut av krisesenteret hadde hun opparbeidet en «fighter-modus», om dette har oppstått i samtaler ved krisesenteret, eller om det skyldes andre forhold er ikke mulig å si.

6.4 Fra skam til stolthet

Et uventet funn i mine undersøkelser er emosjonen *skam*. Felles for de tre deltakerne er at de skammer seg over å være dropouts, slik de beskriver i kapittel 5.3. Henrik har løyet i tilfeller der han er blitt spurt om sin utdanning, fordi han skammer seg. Anne skammer seg over å ikke ha «livet på stell» og ikke kan tilby sitt barn det andre barn får. Ole Jakob skammer seg over sine dårlige valg som har holdt han hjemme hos mor og far, mens vennene hans er videre i livet.

Skam er en sosial emosjon som gjør oss engstelige for hva andre måtte mene om oss. Det er en devaluerende emosjon, vi er redde for å bli avvist eller fremstå som mislykket og en taper i andres øyne. Skammens oppgave er å skape gode relasjoner til menneskene rundt oss og er knyttet til vår sosiale posisjon i gruppen. Emosjonen skam fungerer som en alarm for når vår sosiale posisjon er truet, og gjør at vi modererer vår atferd til det som er passelig for samspillet. Vår reaksjon på skam er ofte en unngåelsesatferd, vi ønsker å rømme ut av situasjonen. Men vi unngår helst også å snakke om det vi skammer oss over (Aakvaag, 2018).

Emosjoner spiller en viktig rolle for motivasjon. Emosjonene fungerer som selektive drivere, eller motivasjonsutløserer. Selektivitet gir oss grunnlag for å sette oss mål og styre mot målene. Vi trekkes mot positive og unngår negative emosjoner, som for eksempel skam, i den grad det er mulig. Vi trekkes heller mot stolthet, som er skammens motpol. Ved å gjenreise sin stolthet vil også skammen reduseres (Vikan, 2014).

Deltakerne synes det er flaut å snakke om sin skam, det unngikk de å snakke om under intervjuet ansikt til ansikt. Man skammer seg over å føle skam, det er emosjonens onde sirkel (Skårderud, 1999, s.133).

Det er mulig at det er noe lettere å snakke om skam i dag enn tidligere, når jeg først spør deltakerne direkte om det. Men helt lett er det ikke, de innrømmet alle at de helst unngikk temaet under det første intervjuet. Kjente personligheter har brutt tabuet, som skam kanskje er, og løftet den ut i lyset. Karl Ove Knausgård brettet ut hele sin skam gjennom tusenvis av boksider, Vigdis Hjort har utlevert sine skamtemaer halvt fordekt gjennom karakterer i bøker som «Tredve dager i Sandefjord» og «Arv og miljø». NRK laget SKAM, en dramaserie som tok for seg skambelagte temaer, og «Jeg mot meg», der unge mennesker deler opplevelser av sine psykiske lidelser.

I kapittel 6.1.4 beskriver jeg også funnet *skyld*. *Skam* og *skyld* opptrer gjerne sammen, og opplevelsen av emosjonene ligner hverandre i uttrykk, med høy grad av ubehag og kroppslig spenning, svekket tillitt og redusert kontroll (Vikan, 2014, s. 57-58). En vesentlig forskjell på emosjonene er at skyld forventer at vi skal rette opp en handling, mens skam rammer selvet, identiteten. Skyld kan forstås som: «Jeg har gjort feil», mens skam sier: «Jeg *er* feil» (Egeland & Poulsen, 2017, s. 64).

Handlinger for å gjenreise sin stolthet og fjerne sin skam, kan etter min forståelse betraktes som en resilient problemløsning. Det kan styrke helsen i et salutogent perspektiv, og bidra til styrkingen av deres Sense of Coherence. I perspektiv av kausalitet (kapittel 4.9) kan dette forstås som at skam kan fungere som en drivende årsak, og at stoltheten kan formålsforklares, at fremtidens oppreising virker trekkende. Her kan empowerment som samtaleform bidra til å synliggjøre den mulige fremtidige stoltheten, og før den kanskje er synlig for vedkommende.

6.5 Møtet med voksenopplæringen

Deltakernes skolehistorier inneholder mange problemer og dårlige erfaringer. Selv om de frivillig ønsker å fullføre som voksne, kan det likevel tenkes de har utviklet barrierer mot å

delta i opplæringen. Dette kapittelet vil drøfte deltakernes møter med voksenopplæringen opp mot voksenpedagogisk teori og andre kunnskaper på området.

Studien har ikke undersøkt i hvilken grad voksenopplæringen faktisk praktiserer voksenpedagogiske prinsipper, men i hvilken grad deltakerne opplever det slik. Det generelle svaret er at de ikke opplever noen særlig forskjell fra den ordinære videregående skolen. Ole Jakob kommenterer at den største forskjellen er roen i klasserommet, det gjør konsentrasjonen rundt arbeidet mye lettere.

6.5.1 Det første møtet

Henrik og Ole Jakob opplevde at det var lett å komme i kontakt med voksenopplæringen. Å melde seg på til undervisning var en svært rask og uformell prosess. At det første møtet med voksenopplæringen oppleves friksjonsfritt kan være viktig for å bygge ned en eventuell betenkelighet eller motstand fra deltakernes side. Selv om det gikk raskt og uformelt for seg, opplevde Ole Jakob at den muntlige påmeldingen ikke fanget opp alle fag han måtte ta, og førte dermed til et år ekstra i voksenopplæringen. Det var ergerlig, men i ettertid tenker han at det var bra å spre alle fagene over to år likevel. Anne ble frustrert over motstridende informasjon og administrativt «rot» ved karrieresenteret, vedrørende hennes rettigheter. I kritiske vendinger omtaler hun opplevelsen som provoserende, og antok at det skyldes administrativ mangel på kunnskap og «giddeslaushet». Dette ble i følge henne selv en av grunnene til at hun også falt ut av voksenopplæringen, fordi det gjorde henne umotivert og «trassig». Her ser det ut som karrieresenteret ikke har lyktes i å møte Annes sårbarhet og barriere på en god måte. Liedutvalget (NOU, 2018:15, s. 216) peker på uklarheter i lovverket, som utvalget mener kan forklare vanskeligheter med å finne frem til den enkeltes rettigheter. Men det kan ikke Anne vite, så hennes reaksjon rettes mot karrieresenterets administrasjon. Henrik, Anne og Ole Jakob etterlyser alle en bedre rådgivningstjeneste i møtet med karrieresenteret. Liedutvalget viser til at voksenloven heller ikke omfatter noen rettigheter til rådgivning, og mener at også dette er en svakhet ved lovverket.

6.5.2 Voksenpedagogisk erfaringsideal

Som teorikapittelet viser, argumenteres det for å bringe voksendeltakerens erfaringer inn i undervisningen ved voksenpedagogisk utdanning.

Jack Mezirow (2000; 2007) hevder at bruk av erfaringer en forutsetning for voksnes læreprosesser. Gjennom sin teori om *transformativ læring* beskriver han betydningen av erfaring for danning av nye perspektiver. Som barn lærer vi hovedsakelig ukritisk, men som voksne har vi behov for å revurdere det vi lærte tidligere gjennom kritisk refleksjon. Da kan

også eventuelle feiloppfatninger rettes opp og gi bedre forståelse. Psykiske vansker kan hindre en voksen å fungere hensiktsmessig. Gjennom kritisk refleksiv granskning av tidligere erfaringer, forståelser og fordreininger, kan man gjenerobre sin funksjonsdyktighet. Slik kan voksenutdanning fungere bevissthetsutviklende og frigjørende for mennesker.

Mezirow hevder at erfaringen er en *forutsetning* for voksnes læring. Andre hevder at voksne viser seg å ha et slik *behov* (Biesta, Field, Hodkinson, Macleod & Goodson, 2011), eller at erfaringer *kan* og *bør* brukes som en ressurs (Bergersen, Haukedal & Øydvin, 2004; Jacobsen, 2001). Læreplanens generelle del (Udir, 2015a, s. 12), peker også på det er ønskelig å utnytte voksnes erfaringer fra alle livsområder i voksnes læring.

Verken Henrik, Anne eller Ole Jakob kan se at voksenopplæringen forsøker å trekke veksler på voksendeltakernes erfaringer inn i undervisningen. Anne er klar på at hun har behov for å bli møtt på en annen måte enn i videregående. Med mer erfaring og forståelse på et voksenplan ønsker hun å møte en større grad av respekt. «Vis at dere har tro på meg!» sier hun. Ole Jakob forteller også at han ville sette pris på å kunne bruke mer av sine voksne erfaringer i møtet med voksenopplæringen. Både Anne og Ole Jakob deler en oppfatning om at graden av å bli møtt som voksen på et mellommenneskelig plan var læreravhengig.

På dette punktet har Henrik et motsatt behov. Han gjør et poeng av at hans erfaringer *ikke* må trekkes inn i undervisningen, han savner det ikke og ønsker det ikke. Henrik ønsker også å bli møtt som en elev, ikke voksen. Forklaringen han gir er at han ønsker å bli «satt tilbake i tid» for å fullføre det han skulle gjort som ung elev. Sett i lys av hans tidligere historie kan det tenkes at det ligger noe mer bak enn bare å bli «satt tilbake i tid». Henrik forteller at han fortsatt ikke trives sosialt med sine voksne medelever, mens han har gode relasjoner til lærere. En mulig forståelse kan være at Henrik har opplevd gode elev-lærer-relasjoner gjennom skolegangen. Ved å holde på en elevposisjon som voksen, har han fortsatt mulighet til å være i en relasjonsform han behersker og har god erfaring med. Samtidig beskriver han relasjonen med lærere også som «kollegiale», noe jeg forstår som lite samsvarende med ønsket om en tydelig posisjonering av elev- og lærerrollen. Begrepet *kollega* foreslår en autoritetsfri relasjon, en likevekt i maktforholdet mellom partene. Det harmonerer ikke med hva Henrik sier han ønsker seg, slik jeg forstår det. Dette blir stående åpent til fortolkning.

6.5.3 Voksenopplæringens salutogene muligheter

På sitt beste kan voksenopplæringen bidra til en helsefremmende utvikling hos voksendeltakerne. Utdanning i seg selv har en positiv effekt på helsen. I tillegg kan skolen bidra til mestring og kontroll, identitetsfølelse, tilknytning og sosialt fellesskap, bedret selvfølelse og

opplevelsen av mening (Berg, 2012, s. 10). *Transformativ læring* i voksenutdanning kan virke bevissthetsutviklende og frigjørende for mennesker (Mezirow, 2000; 2007). Dette er verdier vi kjenner igjen som sentrale i SOC-teori, resiliensteori og empowerment-tradisjonen.

Henrik, Anne og Ole Jakob har alle møtt salutogene verdier gjennom deltakelse i voksenopplæringen. De beskriver helsefremmende bidrag til sine livsprosjekter. Hvilke bidrag, og i hvilken varierer individuelt. Selv om Anne etterhvert falt ut på ny, deler hun sin glede over å mestre fag – «så får man jo sånn mestringsfølelse og at det er gøy.»

I klasserommets didaktiske møte mellom lærer og voksendeltakere har jeg registrert noen uheldige tilfeller. Anne forteller at hun har kjent seg behandlet som en «dum dropout» ved enkelte anledninger, uten at hun kunne beskrive hendelsene konkret. Det er hennes subjektive opplevelse, om den er rett eller ikke er ikke et poeng her. Ole Jakob forteller om noe lignende der han har observert en lærers væremåte som, etter hans syn, var nedlatende og arrogant ovenfor enkelte i klassen. Dette er forhold som Stølen (2013) og Illeris (2004) påpeker viktigheten av å unngå i møtet med voksendeltakeren som har tidligere negative skoleerfaringer. Didaktikken må etterstrebe et trygt læringsmiljø som inviterer til utprøving uten angst for å gjøre feil eller fremstå som «dum». En lærer som holder kontroll over sine egne følelser inngir en trygghet i klassen. Men når læreren som skal sørge for denne tryggheten er den som skaper dårlig trivsel oppleves det som et svik. En lærers nedsettende kommentarer, uthenging og latterliggjøring vil påvirke selvbildet og psykisk helseutvikling i negativ retning (Berg, 2012, s. 87-89).

En lærer oppfattes spesielt av Anne og Ole Jakob som uforberedt til timene, ser ofte på klokka og avrunder timene raskt. De tolker denne atferden som mangel på engasjement og interesse for dem. Weihe (2008, s. 106) foreslår at læreren kan anvende terapeutisk kunnskap for å forstå klasserommets dynamikk og relasjoner. Lærerens evne til å skape relasjoner til klassen og det enkelte individ er viktig. Hjelperens empati for den som skal hjelpes er betydningsfull. Læreren må fremstå som varm, tydelig og empatisk (Olsen & Traavik, 2010, s. 123).

Det ser ut til at deltakerne har møter av ujevn kvalitet i voksenopplæringen. Det strekker seg fra begeistring over «den beste læreren jeg noen gang har hatt» og lærere som «gull», til demotiverende og utrygge møter. Voksenopplæringen kan sies å inneholde både risiko- og beskyttelsesfaktorer i et resiliensperspektiv.

Frafallselever kan tenkes å være mer sensitive for væremåter hos lærere etter dårlige skoleopplevelser i fortiden. Hvordan lærerstilen fungerer for eleven handler også om elevens sårbarheter (Berg, 2012, s. 86). Om deltakernes negative opplevelser er berettiget eller

uberettiget er ikke avgjørende, negative opplevelser er uansett uheldig for deres resiliens og salutogene prosess.

Timeomfanget i voksenopplæringen oppleves å være for lavt for deltakerne. Det forutsettes en stor grad av egenarbeid i dagene mellom undervisningstimene i hvert fag, noe som har resultert i faglige vansker av ulik grad. Anne har også pekt på dette problemet som en av grunnene til frafallet fra voksenopplæringen. Hun ble sittende en del og vente på hjelp i mattetimene, fikk i blant ikke nok tid med læreren, og måtte løse oppgavene hjemme uten tilstrekkelig forståelse. «Nå er jeg jo så far behind at det er jo ikke noe poeng i å fortsette.» Tilgang på støttetjenester som spesialundervisning eller leksehjelp dekkes ikke av voksenretten, og kan hevdes å være en svakhet i rettighetene (NOU, 2018:15, s. 62).

Kap. 7 Avslutning

I arbeidet med denne oppgaven har jeg undersøkt frafall og gjenopptak av videregående opplæring som fenomen, sett i lys av salutogene teorier og voksenpedagogiske prinsipper.

Jeg startet oppgaven med en beskrivelse av konteksten som frafall og gjenopptak befinner seg i. Argumentet for åpningen av oppgaven er at denne samfunnskonteksten, etter min forståelse, hevder nødvendigheten av utdanning for «alle». Utdanning har en sterk posisjon i Norge, og landet ofte omtales som et kunnskapssamfunn. Arbeidsmarkedet etterspør stadig høyere utdanning hos arbeidstakere, og prognoser varsler om ytterligere utdanningsbehov i årene fremover. Vi ser politiske bekymringer for utviklingen av landets økonomi og velferdsnivå. Norges verdiskapning ligger hovedsakelig i befolkningens kompetanse, humankapitalen. Samfunnet har ikke råd til å la de menneskelige ressursene ligge uvirksomme, og folkehelseperspektivet ved utdanning fremholdes. Utdanning tas derfor på stort alvor av myndighetene, og frafallsproblematikken får mye fokus i denne sammenhengen.

Det kan oppleves som om tretten års skolegang er blitt en minste norm for utdanning i dag. Videregående skole har kapasitet til å ta imot alle, og alle med fullført grunnskole har en lovfestet rett til videregående opplæring. 98 prosent av elevene starter i videregående skole rett etter grunnskolen, men mange kjenner seg forpliktet til å delta. Selv om man er lei av å gå skole er det for de fleste ikke noe reelt alternativ. På den andre siden kan man hevde at siden skolesystemet har kapasitet til å ta i mot alle, at nærmest alle starter i videregående skole, så viser det at retten til videregående opplæring er blitt reell (Hernes, 2010).

Innledningen viser også en kritikk av det ensidige økonomiske målet utdanning hevdes å ha fått. Kritikerne mener at skolens andre viktige oppgaver er blitt sviktet i den nåværende nyliberalistiske skolepolitikken. Demokratisk medborgerskap, myndiggjøring, fellesskap, solidaritet, kultur, sosialisering, personlig utvikling; oppgaver knyttet disse begrepene ligger også under skolens samfunnsoppdrag, men er blitt svekket i følge kritikken.

Det kan hevdes at avgjørelsen om deltakelse i videregående opplæring skaper et spenningsfelt mellom frivillighet og nødvendighet, mellom utdanning og lediggang, mellom samfunnsdeltakelse og utenforskap. Frafallselever kan se ut å ofte falle i mellomposisjoner i disse spenningsfeltene. Deltakerne i studien virker å være klar over sine posisjoner, de har førstehåndserfaringer med frafall og konsekvenser, og har funnet sine løsninger i voksen alder: Fullføring av videregående skole.

Frafall i videregående opplæring fremstilles ofte som en elendighetshistorie, men det finnes også mange eksempler på at frafall reelt sett er bortvalg. Som vist i kapittel 2, forlater en del av ungdommene skolen fordi de får en jobbmulighet. Man finner også mange entreprenører blant de som ikke fullfører videregående opplæring. Denne gruppen slutter i skolen for å starte egen virksomhet. I en fersk NOU-rapport merker Liedutvalget seg at mange som ikke har fullført videregående opplæring likevel klarer seg i arbeidslivet (NOU, 2018:15, s. 248).

Selv om ikke alle avbrudd i videregående opplæring bare er elendighet, er frafall også et samfunnsproblem og kan være svært ødeleggende for enkeltmennesket. For samfunnet har frafall økonomiske kostnader i milliardstørrelse hvert år. Forskning viser at en rekke andre problemer ofte følger et frafall, som tap av arbeidskraft og produktivitet, økte trygdeutgifter, økt kriminalitet og rusmisbruk og dårligere fysisk og psykisk helse hos mange.

7.1 Oppsummering av empiriske funn og drøfting

Her følger en oppsummering av de viktigste empiriske funnene og tolkningene i lys av anvendt teori. Presentasjonen organiseres ut fra undersøkelsens forskningsspørsmål. Det første temaet omhandler deltakernes frafall og kan danne et bakteppe for å forstå den enkeltes posisjon før gjenopptak av utdanningen.

Forskningsspørsmål 1:

7.1.1 Hva er deltakernes frafallshistorie?

Forskningen viser at årsakene til frafall er mange og sammensatte, og det kan også hevdes å være tilfellet for Henrik, Anne og Ole Jakob. Deltakernes frafallshistorie avdekker mulige delårsaker i møtet med skolen, i sosiale relasjoner, i familieforhold og interpersonlige forhold.

Forskning viser at det finnes noen typiske indikatorer på et kommende frafall. Den sterkeste enkeltfaktoren er karakternivået. Karakterene påvirkes igjen av flere mulige forhold, manglende faglig oppfølging eller mestring, svak motivasjon, dårlig trivsel og annet. Deltakernes karakternivåer kan ikke sies å være alarmerende. Felles for dem er at karakterene er svakest i matematikk, men det var bare Henrik som strøk til eksamen i matte (ved ny eksamen i voksenopplæringen fikk han 5 i karakter). Det er heller spor av andre årsaker enn svake karakterer og manglede faglig mestring som preger deltakernes historier, slik jeg ser det.

Andre årsaksforhold som beskrives i litteraturen kan gjenfinnes hos deltakerne. Høyt fravær, manglende motivasjon, kjedsomhet, dårlig trivsel og psykiske vanskeligheter er eksempler på slike forhold, og ser i stor grad ut til å være felles i deres historier. Dette kan

forstås å være i tråd med påstanden om at flere avbryter skolegangen av psykiske eller psykososiale årsaker, enn av faglige årsaker (Briseid, 2018, s. 211). Et annet fellestrekk er et tilsynelatende lavt skolestøttende engasjement fra foreldrene.

Videre ser det ut til at andre mulige bidrag til frafallet varierer mellom deltakerne. Henrik ble mobbet i skolen, hadde vanskeligheter med sosiale relasjoner og har kjent på ensomhet. Anne og Ole Jakob har slitt med depresjon. Anne opplevde å bli sviktet av mange voksne, utviklet angst og mistillit. Ole Jakob opplevde motivasjonsdrepene episoder med lærere, og i videregående var det betydningsfulle vennenettverket borte. Henrik og Anne hadde det vanskelig hjemme. Alle disse eksemplene beskrives i faglitteraturen som frafallsårsaker og helsehemmende faktorer.

Deltakernes mulige frafallshistorier er sammensatte. Mange forhold spiller sammen, påvirker hverandre og gjør det vanskelig å peke på enkeltforhold som utløsere for frafallet. For eksempel kan svak motivasjon tenkes å resultere i lave karakterer, men lave karakterer kan også føre til svak motivasjon. Begge forhold kan føre til økt fravær, og omvendt, i et uoversiktlig samspill.

Et av studiens uventede og interessante funn er at deltakerne ser ut å bære på en følelse av skyld og i stor grad bebreider seg selv for sine frafall.

Forskningsspørsmål 2:

7.1.2 Hva har preget tiden mellom frafall og gjenopptak av videregående opplæring? Det viser seg ofte vanskeligere å finne sin plass «innenfor» som samfunnsmedlem uten utdanning utover obligatorisk grunnskole. Utenforskap og marginalisering er begreper som ofte benyttes i denne sammenhengen. Henrik, Anne og Ole Jakob har alle fått erfare hva marginale posisjoner kan medføre. Tilknytningen til arbeidslivet har vært sporadisk og preget av midlertidige småjobber. Valg av jobb har i liten grad hatt sammenheng med deres interesse. Økonomien har vært presset for alle, og har ført til lavere sosial deltakelse for Anne og Ole Jakob. De har i ulik grad kjent på følelsen av å være alene eller ensom. Perioden ser heller ikke ut til å ha bidratt positivt for den mentale helsen.

Henrik har isolert seg mer sosialt enn tidligere i dette tidsrommet, men ser ut å ha taklet situasjonen gjennom aktiviteter som er meningsfulle for han. Litteraturen beskriver den gode siden av ensomhet som solitude.

Konsekvenser av deltakernes frafall ser ut til å sammenfalle med forskningens kunnskaper på området i stor grad. Henrik, Anne og Ole Jakob ser likevel ut til å ha unngått de mest alvorlige mulige følgene av utenforskap.

Forskningsspørsmål 3:

7.1.3 Hvordan klarer de å vende tilbake til videregående opplæring?

De mulige årsakene til frafall, frafallet i seg selv og tiden etterpå kan ha bidratt til deltakernes plassering i retning av uhelse langs helse-kontinuumet, etter min fortolkning. Deltakerne kunne ha gitt opp, slik noen gjør. Men de har tatt opp kampen for et bedre liv, vent tilbake til sin utdanning og beveget seg i retning av helse. I analysen av deltakernes tilbakevending har jeg benyttet SOC-teori, resiliensteori og empowerment.

SOC-teoriens beskrivelse av helse eller uhelse henger sammen med om deltakerne forstår sin situasjon, i hvilken grad de tror det går an å påvirke den, og at det oppleves meningsfylt å gjøre det. Alle tre viser en troverdig forståelse av sin situasjon, de har tilgang på indre og ytre ressurser, de tror at de vil klare det og motiveres av at det gir mening å fullføre videregående skole. Etter min forståelse har deltakerne en tilstrekkelig høy *Sense of Coherence* til å ta grep om sine liv. Det behøver ikke bety at de fyller SOC-betingelsene til det fulle, men det er heller ingen forutsetning for å kunne endre sine liv i retning av forbedring. I analysen viste jeg et eksempel på hvor dømmende Henrik kan være ovenfor seg selv og motarbeider dermed sin SOC, likevel har han greid å fullføre videregående opplæring, og har det bedre i sitt liv.

Resiliens handler om evnen til å overkomme belastninger, at livet oppleves godt selv om man er utsatt for risiko. Graden av resiliens varierer gjennom hele livet på samme måte som SOC-teorien beskriver helsen variasjon. Resilient utvikling formes av hvilke risikofaktorer og beskyttelsesfaktorer som er tilstede, i hvilken grad, og i samspill med individuelle styrker og sårbarheter. Undersøkelsen har påvist mulige ulike risikoforhold og beskyttende faktorer i deltakernes liv. Slike faktorer finner vi i deres familier og nære relasjoner, i deres skoleliv, og som egenskaper hos deltakerne selv. Studien har vist mulige individuelle styrker og sårbarheter som kan ha påvirket deres resiliens. Jeg har vist at deltakerne besitter noen av de typiske personlighetstrekkene som resiliensteori beskriver, og som hjelper dem i deres utvikling av resiliens. Risikobelastningene har endret seg over tid, og på ulike tidspunkter i deres voksne liv har de funnet mening, motivasjon og styrke til å gjenoppta sin skolegang. Det er gjerne i forbindelse med det resiliensteori kaller *vendepunkter*.

Empowerment har spilt en rolle i deltakernes tilbakevending. Vendepunktene har åpnet for en mulighet til endring, mens bestyrkende møter med NAV og veileder i helsetjenesten har vært utløsende for konkret handling i Henriks og Ole Jakobs tilfelle. For Annes del er det tenkelig at det å bli mor under kritiske omstendigheter har vært handlingsutløsende i seg selv.

Denne studien avdekket uventet emosjonen *skam* hos alle tre deltakere. Henrik har løyet til andre om at han har fullført videregående skole. Anne har skammet seg over at livet ikke er

«på stell» og hennes svake økonomiske evne til å kunne forsørge barnet materielt. Ole Jakob skammer seg over å ikke ha kommet lenger i livet. Empowerment-teori beskriver viktigheten av å motivere til endring, men jeg fant ikke noe i de tre valgte teoriene som kunne forstå skammens rolle i deltakernes tilbakevending. Her måtte jeg støtte meg på emosjonsforskning som tilleggsteori. Teorien foreslår at deltakerne gjenreiser sin stolthet og tar tilbake en sosial posisjon, og reduserer samtidig sin skam, ved å fullføre videregående opplæring.

Studien viser også at salutogene modeller ikke alene kan forklare fenomenet frafall i videregående opplæring og gjenopptak i voksenopplæringen i sin fulle bredde. Det er særlig i Ole Jakobs tilfelle jeg opplever at teoriene ikke trenger gjennom i forståelsen.

Forskningsspørsmål 4:

7.1.4 Hvordan opplever deltakerne møtet med voksenopplæringen?

Det ikke-faglige første møtet, som inngang til voksenopplæringen, har deltakerne opplevd både positivt og negativt. Karrieresenterets raske, smidige og uformelle håndtering i det første møtet blir satt pris på. På den negative siden ble det gjort feil, og uklar informasjon skapte usikkerhet. Det resulterte i noen inntrykk av en rotete start.

Voksenpedagogisk teori hevder at det er vesentlig å trekke inn den voksne deltakerens erfaringer i undervisningssammenheng. Det hevdes at voksne nødvendigvis må bruke sine erfaringer for å revurdere tidligere forestillinger gjennom kritisk og reflekterende gransking. Barns innlæring kan sies å foregå mer ukritisk, mens voksnes læring kan være mer reflektert og kritisk, og bidra til en bevissthetsutviklende og frigjørende prosess for mennesker. Mezirow (2000; 2007) hevder at dette er en vesensforskjell mellom barns og voksnes læreprosesser. Ingen av de tre deltakerne i studien kunne merke noen egentlig forskjell fra tidligere år i den ordinære videregående skolen, med unntak av roligere klassemiljø.

Didaktiske og relasjonelle møter mellom deltakerne og lærerne oppleves av ulik art og kvalitet. Dette ser ut å være avhengig av lærernes ulike personligheter og væremåter. Noen møter er oppbyggende, slik tidligere frafallselever kan ha behov for å bli møtt. Andre møter har bidratt til å hemme motivasjon, skape motløshet og utrygghet.

Det kan reises spørsmål ved om voksenopplæringen nyttiggjør seg de muligheter som ligger i å trekke voksendeltakernes erfaringsgrunnlag mer aktivt inn i opplæringen. Et annet spørsmål er om voksenopplæringens didaktikk har tatt innover seg frafallselevens sårbarhet og behov. På sitt beste ser det ut som voksenopplæringen bidrar til en helsefremmende og resilient utvikling hos voksendeltakerne.

7.2 Drøfting av studiens gyldighet

Dette er en case-studie med tre deltakere, utført ved ett fylkeskommunalt karrieresenter. Det er ikke benyttet metodetriangulering ved innhenting av data, og alle data er generert av studiedeltakernes subjektive opplevelser. Det fremkommer liten grad av inkonsistens ved analysen av dataene, og min vurdering er at studiens indre validitet kan være sterk, men i hvilken grad er mer usikkert.

Mange av funnene i studien bekreftes av annen forskning og teori, andre veien kan det hevdes at studien bekrefter i stor grad eksisterende forskning og teori. Isolert sett vil jeg hevde at studien har svakheter og mangler, som drøftet i kapittel 4.12. Studiens eksterne gyldighet eller generaliserbarhet vurderer jeg som relativt svak.

7.3 Behov for videre kunnskapsutvikling

I min søken etter forskning og litteratur fant jeg forholdsvis lite forskningsbasert kunnskap på de psykiske og psykososiale årsakene til frafall. Mye av denne kunnskapen virket på meg som forholdsvis generell ut fra psykologiske læringsprinsipper. Markussen & Seland (2012) ble overrasket over sitt funn i Akershus hvor psykiske og psykososiale årsaker stod for de fleste frafallene. Mjaavattn & Frostad (2014) viste at ensomhet var viktigste frafallsgrunn blant elever i videregående skole i Sør-Trøndelag. I lys av dette synes jeg det er interessant å observere at Lillejord et al., (2015, s. 5) foreslår å betrakte tiltak mot frafall som omsorgs-tiltak. På dette problemområdet kan det se ut til å være et større behov for kunnskap.

Enda mindre fant jeg av forskning på frafallselever som tilbakevendte i voksenopplæringen. Det finnes noe rundt tilbakeføring av frafallselever i den ordinære videregående opplæringen, men den kunne ikke tilby voksenperspektivet, eller kunnskaper om de som returnerer via voksenretten. Kunnskap om fylkeskommunenes voksenopplæring som virksomhet, er forholdsvis beskjedent belyst. Ut fra min undersøkelse ser det ut å være behov for å undersøke om voksenopplæringen og voksendeltakernes rettigheter bør styrkes. Videre bør det belyses behovet for rådgivning, ekstraundervisning, spesialundervisning og økonomiske støtteordninger for voksendeltakere.

7.4 En personlig betraktning

Avslutningsvis vil jeg hevde at ingen av de tre deltakerne i denne studien nødvendigvis må kalles frafallselever, dropouts, skolesluttere, fade-outs eller lignende kategoriserende betegnelser. Disse begrepene er konstruksjoner for å måle den negative siden av resultatoppnåelse på et valgt tidspunkt. Videre er jeg kritisk til at gjennomføringsstatistikk brukes som frafallsstatistikk, da mange gjennomfører etter 5 år. Et senere måletidspunkt ville gitt en

mer positiv statistikk. Gjennomføringsstatistikkene kunne også tenkes utvidet med målepunkter som samsvarer med filosofien livslang læring. Samfunnet kunne la folk gå til sine mål i det tempoet de maktet, uten stigmatiseringen, uten den skyld og skam som ligger i «dropout» eller «fracfall». I et helsefremmende perspektiv ville det kanskje gitt mening?

Deltakerne i denne studien har aldri gitt opp, de bruker bare lenger tid enn flertallet. I en periode av livet har de måttet prioritere å løse andre oppgaver på bekostning av skole.

I dag er Anne lærer, Henrik studerer ved et universitet og Ole Jakob ved en høyskole.

Litteratur

- Aakvaag, H. F. (2018). *Hei, skam. En bok om følelsen skam, hvorfor den oppstår og hva den gjør med oss*. Oslo: Cappelen Damm.
- Alheit, P. (2000). Biografisk læring. Teoretisk skitse, utfordringer og modsætninger i en ny tilgang til voksendannelse. I K. Illeris (red.), *Tekster om læring* (s. 284-296). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Amundsen, B. (2016). Skoler sliter med å finne elevene som behøver spesialundervisning. Forskning og innovasjon i utdanningssektoren (FINNUT). Hentet fra https://www.forskningsradet.no/prognnett-finnut/Nyheter/Skoler_sliter_med_a_finne_elevene_som_behover_spesialundervisning/1254017812724&lang=no
- Andersen, S. S. (2013). *Casestudier. Forskningsstrategi, generalisering og forklaring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Andresen, S., Bjørnset, M., Reegård, K. & Rogstad, J. (2017). *Fraværet er redusert, men... Tilpasninger og konsekvenser av fraværgrensen i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2017:33. Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/filer/tall-og-forskning/rapporter/2017/delrapport-evaluering-fravar.pdf>
- Antonovsky, A. (2012). *Helsens mysterium. Den salutogene modellen*. Norsk utgave av Unravelling the Mystery of Health fra 1987. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Atkinson, A.B. og Hills, J. (red). (1998). Exclusion, Employment and Opportunity. Hentet fra <http://sticerd.lse.ac.uk/dps/case/cp/Paper4.PDF>
- Arbeids- og sosialdepartementet. (2014). Endringer i arbeidsmiljøloven og sosialtjenesteloven. (Prop. 39 L 2014–2015). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/Prop-39-L-20142015/id2342898/sec1>
- Barth, E. (2005). «Den samfunnsmessige avkastning av utdanning». I *Utdanning 2005, Statistiske analyser 74*, s. 168–190. Statistisk Sentralbyrå, Oslo.
- Bekkhus, M. (2016). Resiliens – hva kjennetegner ungdom som klarer seg bra? I L. G. Lingås og U. Høsøien (red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 157-168). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Berg, N.B.J. (2012). *Føre var! Forebyggende helsearbeid i skolen*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Bergersen, Haukedal og Øydvin, 2004. Vi er sterke saman...Om «kombinasjonsstudenten», didaktikken og rasjonaliteten i gruppa. I A. M. Støkken og J. Wilhelmsen (red.), *Jeg har en motor inni meg som driver meg sjøl...Livet som voksen fleksibel student* (s. 67-101). Tromsø: Norgesuniversitetet.
- Biesta, J.J., Field, J., Hodkinson, P., Macleod, F.J. & Goodson, I.F. (2011). *Improving Learning through the Lifecourse. Learning Lives*. Oxon: Routledge.
- Bjarnason, D. (2009). Parents and professionals: Children's social capital and diversity. I J. Allan, J. Ozga & G. Smyth (eds.), *Inclusion, participation and democracy: What is the purpose?* (s. 123-137). Holland: Sense Publishers.
- Bjørkeng, B. (2013). *Ferdigheter i voksenbefolkningen. Resultater fra den internasjonale undersøkelsen om lese- og tallforståelse (PIAAC)*. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/273998965_Ferdigheter_i_voksenbefolkningen_Resultater_fra_den_internasjonale_undersokelsen_om lese- og tallforstaelse_PIAAC
- Borge, A.I.H. (2018). *Resiliens. Risiko og sunn utvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Brage, S. og Thune, O. (2009). Medisinske årsaker til uføreytelser blant unge 1977-2006. *Arbeid og velferd nr. 1/2009*. Hentet fra <https://www.nav.no/no/NAV+og+samfunn/Kunnskap/Analyser+fra+NAV/Arbeid+og+velferd/Arbeid+og+velferd/medisinske-arsaker-til-uforhet-i-alderen-25-39-ar>
- Bratsberg, B., Hægeland, T. & Raaum, O. (2011). Tøffere krav? Ferdigheter og deltakelse i arbeidslivet. *Søkelys på arbeidslivet*, 28(4), 302–316.
- Briseid, O. (2018). Norsk skolepolitikk– ute av kurs etter «PISA-sjokket» I O. Briseid (red), *Kritiske blikk på skolen* (s. 9-36). Oslo: Z-forlag AS.
- Bunting, M. & Moshuus, G. (2015). Overdrevet om skolefracfall, 26.05.15. *Aftenposten*.
- Bø, T.P og Vigran, Å. (2015). Ungdom som verken er i arbeid eller utdanning. *Samfunnsspeilet: 1/2015*. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <https://www.ssb.no/sosiale-forhold-og-kriminalitet/ssp/1-2015>.
- Cohen, E. (2005). Play and adaption in traumatized young children and their caregivers in Israel. I L. Barbanel & R. Sternberg (red.), *Psychological interventions in times of crisis* (s. 151 – 179). New York: Springer Publishing Company.
- Dalgard, O.S. (2006). *Sosiale risikofaktorer, psykisk helse og forebyggende arbeid*. Oslo: Nasjonalt folkehelseinstitutt. Hentet fra <https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20062--pdf-fil.pdf>
- Danielsen, Å. (2013). Er utdanning alltid viktig? I P. Arbo, T. Bull & Å. Danielsen (red.), *Utdanningssamfunnet og livslang læring* (s. 157-176). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Egeland, R. & Poulsen, C. (2017). Hverdagspsyk. Hvorfor har jeg det sånn? Hjelp til å stå i motgang. Oslo: Cappelen Damm.
- Everett, E. L. & Furseth, I. (2012). *Masteroppgaven. Hvordan begynne – og fullføre*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Falch, T., Johannesen, A.B. og Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/vedlegg/grunnskole/fracfall/kostnader-av-fracfall.pdf>
- Fedoryshyn, N. (2018). Tyngre vei inn på arbeidsmarkedet for unge med lav utdanning. *SSB analyse 2018/19: Sysselsetting blant unge*. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra: <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/artikler-og-publikasjoner/tyngre-vei-inn-pa-arbeidsmarkedet-for-unge-med-lav-utdanning>
- Fibkins, W. L. (2005). *Students in trouble. Schools can help before failure*. Lanham, MD: Scarecrow Education.
- Finbak, L. og Engesbak, H. (2006). *Å delta eller ikke delta. Om voksnes deltakelse i etter- og videreutdanning*. Stavanger: Universitetet i Stavanger, Lesesenteret.
- Frøseth, M. W., Hovdhaugen, E., Høst, H. & Vibe, N. (2008). Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring. Oslo: NIFU STEP.
- Geertz, C. (1973). *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books Inc.
- Grepperud, G., Bergersen, B., Johansen, O.E. & Sæhle, G. (2010). *Kunnskapssamfunnet. Hva vil vi med voksnes kvalifisering?* Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Grøgaard, J.B. (1992). *Skomaker, bli ved din lest? En analyse i ulikhet i utdanning og arbeid blant unge menn på 80-tallet*. Oslo: Fafo.
- Halvorsen, K. (2008). Veier inn i og ut av ensomhet. *Tidsskrift for psykisk helsearbeid* s. 258-267, 03/2008 (Volum 5).
- Handgaard, B. (2008). *Intervjuteknikk for journalister*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Hansen, M.N & Mastekaasa, A. (2010). Reform 94 – et trendsifte i videregående utdanning? *Søkelys på arbeidslivet* s.191-203, 03/2010 (Volum 27).
- Haug, P. (2017b). Kva spesialundervisning handlar om, og kva funksjon den har. I P. Haug (red.), *Spesialundervisning. Innhald og funksjon* (s. 386-411). Oslo: Samlaget.
- Heggen, K. (2016). Frafall, motivasjon og identitet. I L. G. Lingås og U. Høsøien (red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 169-182). Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Heldal Stray, J. (2018). Skolens samfunnsmandat. I *Bedre Skole* nr. 3/2018. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/bedre-skole/debatt/2018/oktober/skolens-samfunnsmandat/>
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo-rapport 2010:03. Hentet fra https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Høst, H. & Michelsen, S. (2010). Ungdom, lærlingordning og overgang til arbeidsmarkedet – endringer fra 1994 til 2008. *Søkelys på arbeidslivet*, 3, 175-187.
- Illeris, K. (2004). *Voksenuddannelse og voksenlæring*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Illeris, K. (red.), (2007). *Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Jacobsen, B. (2001). *Voksenundervisning og livserfaring: mål og metoder i erfaringsbasert voksenundervisning*. 2. utgave. København: Christian Ejlertsen's forlag.
- Jacobsen, D. I. (2010). *Forståelse, beskrivelse og forklaring. Innføring i metode for helse- og sosialfagene*. Kristiansand: Høyskoleforlaget.
- Kjørup, S. (2008). *Menneskevidenskapene. Problemer og traditioner i humanioras videnskapsteori*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.
- Klette, G.S., Evju, A.S., Kasen, A. & Bondas, T. (2014). Helsefremmende pleie krever tid og kunnskap. I *Sykepleien* (s. 68-70), 2014:2. Hentet fra <https://sykepleien.no/forskning/2014/02/helsefremmende-pleie-krever-tid-og-kunnskap>
- Kristiansen, M. & Gravdal, T. (2008). *Sjenanse og vennskap – betydningen av språk, perspektivtaking og prososialitet*. Hovedoppgave. Oslo: Psykologisk institutt, Universitetet i Oslo.
- Krumsvik, R. J. (2014). *Forskningsdesign og kvalitativ metode – ei innføring*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J., Hauge, T. E., Homme, A. D., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Hentet fra <https://www.forskningsradet.no/servlet/Satellite?c=Rapport&cid=1254008808778&lang=no&pagename=kunnskapssenter%2FHovedsidemal>

- Markussen, E. & Sandberg, N. (2005). Stayere, sluttere og returnerte. Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret. *NIFU STEP Skriftserie 6/2005*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/280596/NIFUskriftserie2005-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). Forskjell på folk – hva gjør skolen? *NIFU STEP Rapport 3/2006*. Hentet fra <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/275569/NIFUrapport2006-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land. *Bedre skole*. Nr. 1, s.10-15.
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg – bare skolens ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011*. NIFU-rapport 2012:6. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Markussen, E. (2016a). Forskjell på folk! I K. Reegård & J. Rogstad (red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring-Hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 22-61). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Markussen, E. (2016b). De' hær e'kke nokka for mæ. I K. Reegård & J. Rogstad (red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring-Hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 154-172). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Marsland, D. (1993). *Understanding youth. Issues and methods in social education*. St. Albans: Claridge Press.
- Meld. St. nr. 29 (2016-2017). *Perspektivmeldingen 2017*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/aefd9d12738d43078cbc647448bbeca1/nopdfs/stm201620170029000dddpdfs.pdf>
- Mezirow, J. (2000). Hvordan kritisk refleksjon fører til transformativ læring. I K. Illeris (red.), *Tekster om læring* (s. 67-82). Roskilde: Roskilde Universitetsforlag.
- Mezirow, J. (2007). Transformativ læring – overblik, svar på kritik, nye perspektiver. I K. Illeris (red.). *Læringsteorier. Seks aktuelle forståelser*. Fredriksberg: Roskilde Universitetsforlag.

- Minde, G. T. & Mæhle, S. (2011). Skolevegning eller skoleutstøting – eller begge deler? *Spesialpedagogikk*, 2011(09), s. 13-20. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/globalassets/filer/pdf-av-spesialpedagogikk/2011/spesialpedagogikk-9-2011.pdf>
- Mjaavatt, P.E. & Frostad, P. (2014). Tanker om å slutte på videregående skole. Er ensomhet en viktig faktor? I *Spesialpedagogikk*. Publisert 02.02.2018.
- Normann, T. M. (2010). Uførhet er mer enn bare helse. *Samfunnsspeilet*: 2/2010. Statistisk sentralbyrå. Hentet fra <https://www.ssb.no/helse/artikler-og-publikasjoner/uforhet-er-mer-enn-bare-helse>.
- NOU 2016:3. (2016). *Ved et vendepunkt: Fra ressursøkonomi til kunnskapsøkonomi*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/64bcb23719654abea6bf47c56d89bad5/nou/pdfs/nou201620160003000dddpdfs.pdf>
- NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert. Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- OECD (2001). *Knowledge and skills for life. First results from PISA 2000*. Hentet fra <http://www.oecd.org/education/school/programmeforinternationalstudentassessment/pisa/33691620.pdf>
- Olsen, M. I. & Traavik, K. M. (2010). *Resiliens i skolen: Om hvordan skolen kan bidra til livsmestring for sårbare barn og unge: Teori og tiltak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Olsen, O. J., Reegård, K., Seland, I. & Skålholt, A. (2015). Læringsmiljø og gjennomføring. I H. Høst (red.), *Kvalitet i fag- og yrkesopplæringen* (s. 83-144). Oslo: NIFU. Hentet fra: <https://brage.bibsys.no/xmlui/bitstream/handle/11250/284140/NIFUrapport2015-14.pdf?sequence=4&isAllowed=y>
- Opplæringslova. *Lov av 27.november 1998. nr.61*. Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61>
- Reegård, K., & Rogstad, J. (2016). Introduksjon. I K. Reegård & J. Rogstad (red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring-Hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 9 -21). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Rienecker, L. & Jørgensen, P. S. (2013). *Den gode oppgaven. Håndbok i oppgaveskriving på universitet og høyskole*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Skog, O.J. (2004). Å forklare sosiale fenomener: en regresjonsbasert tilnærming. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Skogstrøm, J. F. B. (2012). *Entrepreneurial school dropouts: A model on signalling, education and entrepreneurship*. Department of economics. University of Oslo. Hentet fra <https://www.sv.uio.no/econ/english/research/unpublished-works/working-papers/pdf-files/2012/Memo-10-2012.pdf>
- Skårderud, F. (1999). *Uro. En reise i det moderne selvet*. Oslo: Aschehoug.
- SSB (2014). *Arbeidskraftundersøkinga, sesongjusterte tal, februar 2014*. Hentet fra <https://www.ssb.no/arbeid-og-lonn/statistikker/akumnd/maaned/2014-04-30?fane=tabell&sort=nummer&tabell=174724>
- SSB (2018). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Starrin, B. (2007). Empowerment som livsinnstilling – kan vi lære noe av Pippi Langstrømpe? I O.P. Askheim og B. Starrin (red.), *Empowerment i teori og praksis* (s. 59-71). Oslo: Gyldendal akademisk.
- St.meld. nr. 16 (2006-2007). *...og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/contentassets/a48dfbadb0bb492a8fb91de475b44c41/no/pdfs/stm200620070016000dddpdfs.pdf>
- Støen, J., Tinnesand, T. & Tveitereid, K. (2010). Frafall eller frastøting i videregående skoler? Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/debatt/2010/oktober/frafall-eller-frastoting-i-videregaende-skoler/>
- Stølen, G. (2013). Utdanning i omstillingens tjeneste. I P. Arbo, T. Bull & Å. Danielsen (red.), *Utdanningssamfunnet og livslang læring* (s. 177-188). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Svalund, J. & Nielsen, R. A. (2017). Midlertidig ansettelse i Norge – en vei inn i stabilt arbeid? *Søkelys på arbeidslivet*, 01-02/2017 (Volum 34). Hentet fra https://www.idunn.no/spa/2017/01-02/midlertidig_ansettelse_i_norge_en_vei_inn_i_stabilt_arbei
- Tanggaard, L. & Brinkmann, S. (2012). Intervjuet: Samtalen som forskningsmetode. I S. Brinkmann & L. Tanggaard (red.), *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Thagaard, T. (2013). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Thomassen, M. (2006). *Vitenskap, kunnskap og praksis*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

- Thomsen, R. & Skovhus, R. B. (2016). Karrierekompetence i skolen. I L. G. Lingås og U. Høsøien (red.), *Utdanningsvalg – identitet og danning* (s. 37-56). Oslo: Gyldendal Akademisk
- Thormann, I. (2009). *De voksne børn. Om omsorgssvikt og resiliens*. København: Hans Reitzels Forlag.
- Thuen, F. & Aarø, L.E. (2001). Psykisk helse og forebyggende arbeid. I *Tidsskrift for Norsk Psykologforening* 5 (s. 410-423).
- Tinnfält, A., Fröding, K., Henrikson, M. & Dalal, K. (2018). «I feel it in my heart when my parents fight”: Experiences of 7-9-year-old children of alcoholics. *Child and Adolescent Sosial Work Journal*, 2018, Volume 35, Issue 5, pp 531-540.
- Tjersland, S. H. (2018). Alvorlig skolefravær i grunnskolen – hvor lenge skal vi la det skure? I O. Briseid (red), *Kritiske blikk på skolen* (s.136-155). Oslo: Z-forlag AS.
- Udir. (2015a). *Generell del av læreplanen*. Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/generell-del-av-lareplanen>
- Udir. (2015b). Stemmer det at 1 av 3 faller fra videregående opplæring? *Tall og forskning, nr. 1-2015*. Hentet fra <http://tallogforskning.udir.no/innhold/stemmer-det-at-1-av-3-faller-fra-videregaende-opplaering/>
- Udir. (2017). *Indikatorrapport 2017 - Oppfølging av Samfunnskontrakt for flere læreplaner (2016-2020)*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/rapporter/indikatorrapport-for-samfunnskontrakten-2017/>
- Udir. (2018). Hovedfunn i karakterstatistikken for grunnskolen 2016-17. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finnforskning/tema/karakterer/karakterer-i-grunnskolen-2016-17/>
- Vikan, A. (2014). *Innføring om emosjoner*. Trondheim: Akademika forlag.
- von Simson, K. (2016). Frafall i yrkesfag blant jenter og gutter: Arbeidsmarkedets betydning. I K. Reegård & J. Rogstad (red.), *De frafalne. Om frafall i videregående opplæring-Hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* (s. 62-88). Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Weihe, H.-J. W. (2008). *Empati og etikk*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Yates, T. M., Egeland, B. & Sroufe, L. A. (2003). Rethinking resilience: A developmental process perspective. I S. S. Luthar (Ed.), *Resilience and vulnerability. Adaption in the context of childhood adversities*. Cambridge: Cambridge University Press.

Yin, R. K. (2014). *Case study research: Design and methods*. Los Angeles: Sage.

YS arbeidslivsbarometer (2016). <http://ys.no/nyheter/ys-arbeidslivsbarometer/arlige-rapporter-fra-ys-arbeidslivsbarometer/>

Vedlegg

Vedlegg 1. Intervjuguide

Intervjuguide/Temaliste for intervjuet med deltakerne i MA-oppgaven

Innledning:

Navn, alder, sivilstatus, hvilke fag har du tatt/tar nå/planlegger å ta?

Dagens situasjon i voksenopplæringen:

Hvordan synes du det går faglig med deg i dag i voksenopplæringen?

Kan du si noe om hva som fungerer annerledes i dag enn tidligere skolegang?

Har du en annen motivasjon, holdning eller opplevelse av deg selv i dag?

Hvorfor har du tatt opp igjen videregående skole nå i voksen alder? Hendelser/modning?

Hva slags relasjon har du til de som går i klassen(e) din(e) nå?

Og relasjonen til lærerne?

Synes du at du får den hjelpen du trenger?

Kan du fortelle om ditt møte med Karrieresenteret, hvordan du ble tatt i mot, info, osv?

Er det noe i dagens undervisning du skulle ønske var annerledes?

Videregående skole:

Kan du si noe om din faglige progresjon i ulike fag på videregående?

Kan du fortelle om motivasjonen din på videregående, og om den endret seg?

Synes du at du fikk den hjelpen du trengte faglig og på annet vis?

Hva kan du si om fraværet?

Hvordan var sosiale relasjoner med elever og lærere?

Frafallet:

Husker du tiden rundt da du droppet ut av enkelte fag eller hele skolen?

Hva tenkte du, hva slags følelser hadde du?

Var det et beslutningsøyeblikk?

Tror du det var noe spesielt som kan ha ført at du sluttet? Enkelthendelser? Flere ting?

Grunnskolen:

Kan du si noe om din faglige progresjon i barne- og ungdomsskolen?

Hvordan var karakterene dine på ungdomsskolen?

Kan du fortelle om motivasjonen i grunnskolen, og om den endret seg?

Synes du at du fikk den hjelpen du trengte faglig og på annet vis?

Hva kan du si om fraværet?

Har du minner om din skolegang som generelt mest positive eller negative?

Kan du huske noen spesielle hendinger som du tror kan ha påvirket utviklingen din?

Hva slags forhold hadde du til de ulike lærerne og elevene gjennom skolegangen?

Hvordan var din motivasjon gjennom skolegangen?

Familiebakgrunn og sosiale forhold:

Fortell litt om din familiebakgrunn. Dine foreldrenes utdanning?

Tenker du at det kan ligge noe i bakgrunnen din som førte til dropout i ydg?

Kan du si noe om andre relasjoner, venner, øvrig familie?

Selvbilde/selvtillit/selvforståelse/selvopplevelse gjennom livet?

Sett i ettertid som voksen, hva tror du kunne vært gjort for å hjelpe deg før dropout?

Hva tenker du om framtida, ambisjoner, planer, drømmer?

Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

"Hvordan hjelper Karriere [redacted] voksne elever til fullføre matte fra videregående skole?"

Bakgrunn og formål

Studien inngår i en masteroppgave i pedagogikk ved Høgskolen I Lillehammer. Formålet er å undersøke hvordan Karriere [redacted] arbeider for å hjelpe frafallselever (også kalt drop-out's) i faget matematikk i videregående skole til å fullføre sin videregående utdanning. Studiet vil analysere i hvilken grad dette lykkes, og om rammefaktorene ligger til rette for å dette.

Jeg ønsker et utvalg av elever som kan være informanter om hvordan dette oppleves fra elevens side.

Hva innebærer deltakelse i studien?

Datainnsamling vil skje gjennom intervjuer med lydopptak og observasjon i undervisning. Det legges opp til to-tre intervjuer på ca. en halv time hver gang, og omtrent like mange observasjoner. Lydopptakene brukes bare som underlag til avskrivning. Spørsmålene i intervjuene vil handle om din skolegang og dine opplevelser av den, og hvordan du har det med skole i dag og grunner til at du ønsker å fullføre som voksen.

Hva skjer med informasjonen om deg?

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er bare jeg som MA-student og min veileder som vil ha tilgang til informasjonen. Opplysningene om deg vil lagres på en sikker server ved Høgskolen I Lillehammer og er passordbeskyttet. Navnelister og intervjuer vil lagres i hver sin datafil, så det ikke er noen direkte kobling mellom navn og intervju. Karriere [redacted] vil ikke få tilgang til dataene. Ved publisasjon vil jeg endre på navn, steder og andre ting som kan identifisere deg direkte.

Prosjektet skal etter planen avsluttes ca. 30. November 2017. Da vil personopplysninger og lydopptak slettes.

Frivillig deltakelse

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Jan Rudi Johansen, tlf. 4155 5953 eller jan.johansen@hil.no.

Veileder i prosjektet er professor Yngve Nordkvælle ved Høgskolen I Lillehammer, yngve.nordkvelle@hil.no

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

Vedlegg 3. Godkjenning fra NSD



Yngve Nordkvelle
Avdeling for pedagogikk og sosialfag Høgskolen i Lillehammer
Postboks 952
2604 LILLEHAMMER

Vår dato: 12.10.2016

Vår ref: 49839 / 3 / AGH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 07.09.2016. Meldingen gjelder prosjektet:

49839	<i>Hvordan hjelper Karriere [redacted] voksne elever til fullføre matte fra videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Yngve Nordkvelle</i>
<i>Student</i>	<i>Jan Rudi Johansen</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 melde skjemaet, 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, 30.11.2017, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Agnete Hessevik

Kontaktperson: Agnete Hessevik tlf: 55 58 27 97

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