

Fakultet for helse- og sosialvitenskap

Ane Olstad Busterud

Masteroppgave
Skolefracfall: En casestudie

School dropout: A case study

Master i folkehelsevitenskap

2020

ii. Forord

Først og fremst vil jeg takke informantene mine for tiden deres og all informasjon og kunnskap dere delte med meg. Engasjementet dere har til barn og unge er inspirerende og imponerende. Videre ønsker jeg å takke min kunnskapsrike, positive og alltid tilgjengelige veileder Hege Eikeland Tjomsland. Takk også til dere andre som har lest og gitt meg tilbakemeldinger, eller på andre måter vært delaktige i denne prosessen.

iii. Innhold

Innholdsfortegnelse

II. FORORD	II
III. INNHOLD	III
IV. LISTE OVER TABELLER	VI
V. LISTE OVER FIGURER	VI
VI. NORSK SAMMENDRAG	VII
VII. ENGELSK SAMMENDRAG (ABSTRACT)	VIII
1. INNLEDNING	1
2. TEORI	4
2.1 BEGREPSAVKLARINGER	4
2.1.1 <i>Tverrsektorielt og tverrfaglig samarbeid</i>	4
2.1.2 <i>Videregående opplæring</i>	4
2.1.3 <i>Skolefrafall</i>	5
2.2 TEORIENS ROLLE I DENNE STUDIEN	5
2.3 KUNNSKAPSHULL	7
2.4 KONSEPTUELT RAMMEVERK	8
2.4.1 <i>Sosial reproduksjon av utdanning</i>	8
2.4.2 <i>Utdanning som determinant for helse</i>	11
2.4.3 <i>Skolefrafall</i>	12
2.4.4 <i>Kultur og skoleledelse</i>	15
2.4.5 <i>Skolens mandat</i>	19
2.4.6 <i>Tidlig innsats og tverrsektorielt samarbeid</i>	21
3. METODE	24
3.1 FORSKNINGSSTRATEGI	24

3.2	FORSKNINGSDESIGN	25
3.3	UTVALGSSTRATEGI	26
3.4	UTVELGELSE AV KONTEKSTEN	27
3.4.1	<i>Casen</i>	28
3.5	UTVELGELSE AV INFORMANTER	28
3.6	DATAINNSAMLING	31
3.6.1	<i>Datainnsamling intervjuer</i>	32
3.6.2	<i>Datainnsamling dokumenter</i>	32
3.7	DATAANALYSE	34
3.7.1	<i>Intervjuene</i>	34
3.7.2	<i>Dokumentene</i>	37
3.8	METODOLOGISKE REFLEKSJONER	37
3.8.1	<i>Kvalitet I kvalitativ forskning</i>	39
3.9	ETISKE REFLEKSJONER	42
4.	RESULTATER	45
4.1	DOKUMENTER	47
4.2	INTERVJUER	51
4.2.1	<i>Kompetanseutvikling</i>	51
4.2.2	<i>Samarbeid</i>	56
4.2.3	<i>Helhetlig</i>	60
5.	DISKUSJON	66
5.1	KOMPETANSEUTVIKLING	66
5.2	SAMARBEID	71
5.3	HELHETLIG	74
6.	KONKLUSJON	80
6.1	STUDIENS BEGRENSNINGER	82
	LITTERATURLISTE	84

VEDLEGG	104
VEDLEGG 1 SØKELOGG.....	104
VEDLEGG 2 INTERVJUGUIDE	107
VEDLEGG 3 VURDERING FRA NSD.....	109
VEDLEGG 4 SAMTYKKESKJEMA.....	113

iv. Liste over tabeller

Tabell 1. Oversikt over informanter

Tabell 2. Skoledokumenter

Tabell 3. Skolestatistikk

v. Liste over figurer

Figur 1. Oversikt Over Temaene

vi. Norsk sammendrag

Skolefravall i videregående opplæring er en stor utfordring både i Norge og internasjonalt, og har enorme samfunnsøkonomiske og personlige konsekvenser. I tillegg er utdanning en sentral determinant til helse, der grupper med høy utdanning har bedre helse enn de med lavere utdanning. Skolefravall har derfor store implikasjoner for folkehelsen. Denne studien har til hensikt å beskrive hvordan en kommune som tidligere hadde store utfordringer knyttet til skolefravall, har arbeidet systematisk for å redusere skolefravall. Denne studiens problemstilling var som følger: Hvordan jobber en norsk kommune for å redusere skolefravall i videregående opplæring?

Forskningsdesignet var en kvalitativ, deskriptiv casestudie med informanter fra ulike nivåer i case-kommunen og fylkeskommunen. Primær datainnsamlingsmetode var kvalitative intervjuer, mens dokumenter, som inkluderte skolestatistikk, plandokumenter og strategier fra case-kommunen og fylkeskommunen ble benyttet som sekundære datakilder etter trianguleringsprinsippet.

Case-kommunen har gjennom et systematisk arbeid redusert skolefravall i videregående opplæring med tolv prosent og økt grunnskolepoeng med rundt seks poeng i løpet av en periode på elleve år. Grunnskolepoeng ut av ungdomsskolen er en av de mest sentrale variablene for å predikere skolefravall, derfor er arbeidet med å øke grunnskolepoeng av interesse når skolefravall i videregående diskuteres. Denne studien identifiserte en rekke funn når det kommer til endringsprosessen case-kommunen har gått igjennom vedrørende reduksjon i skolefravall. Dette var særlig økt bruk av målstyring i skolen, en aktiv ledelse med høy formell lederkompetanse, økt fokus på elevens psykososiale læringsmiljø og hvordan et godt psykososialt læringsmiljø er en forutsetning for økt læringsutbytte. Dette utspilte seg som tett oppfølging av elevene og økt fokus på tilpasninger, samt hvordan de kunne redusere opplevelsen av stress i skolen. I tillegg indikerer funnene økt satsing på overgangsfaser i skolen og økt tverrsektorielt samarbeid som virkemidler for å redusere skolefravall.

Skolefravall er et område med behov for økt kunnskapsgrunnlag, da skolefravall er et vedvarende problem til tross for en rekke tiltak rettet mot dette, og de samfunnsøkonomiske konsekvensene er enorme. Funnet fra denne studien kan også være verdifulle for andre kommuner med utfordringer vedrørende skolefravall.

vii. Engelsk sammendrag (abstract)

School dropout is a major challenge both in Norway and internationally, with wide-ranging socioeconomic and personal consequences. Additionally, education is a key determinant of health, where individuals with higher education have better health than those with lower education. School dropout therefore has great implications for public health. This study aims to describe how a municipality that previously had major challenges related to non-completion of upper secondary education has worked systematically to reduce school dropout. This study's research question was as follows: How does a Norwegian municipality work to reduce school dropout in upper secondary education?

The research design was a qualitative, descriptive case study including informants from different levels in the case municipality and county council. The primary data collection method was qualitative interviews, while documents which included school statistics, plan documents and strategies from the case municipality and county council were used as secondary data sources according to the triangulation principle.

Through systematic work, the case municipality has reduced the school dropout in upper secondary education by twelve percent and increased grade points by approximately six points during an eleven-year period. Grades upon completion of secondary school are one of the most important variables in predicting school dropout in upper secondary education, which implies that efforts to increase those grades are of high relevance when discussing school dropout. This study identified a number of findings regarding the school dropout transformation process in the case municipality. The findings point to increased use of management by objectives as a tool for working with school dropout, and an active leadership at schools with high formal competence. Furthermore, the findings indicate an increased focus on the student's psychosocial learning environment and how a good psychosocial learning environment is a prerequisite for increased learning outcomes. This was manifested by a close follow-up of students and individual adjustment, as well as trying to reduce the encounter of stress in school. In addition, the findings vouch for increased focus on the critical transition phases when students move from one school to the next. The findings also point towards an increased intersectoral collaboration as an instrument to reduce school dropout.

School dropout is an area in need of increased knowledge, as non-completion of schooling is a persistent challenge despite several measures aimed at this, and the socio-economic consequences are immense. Findings from this study can also be valuable for other municipalities with challenges regarding dropout rates.

1. Innledning

Arbeidsmarkedet er i endring. Det vil bli stadig vanskeligere å få jobb som ufaglært, og kravene til utdanning og formell kompetanse vil derfor stige (Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet & Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013).

Utdannelse er en sentral determinant til helse, samtidig som det finnes en utdannelsesgradient i helse, der voksne med lavere utdanning tenderer å dø tidligere og har en høyere forekomst av de fleste helseproblemer sammenlignet med de med høyere utdanning (Thurston, 2014). De sosiale helseforskjellene gjelder for nesten alle typer sykdommer og skader, og det ses økende sosiale forskjeller i levealder (Folkehelseinstituttet, 2018). Utdannelse kan både ses på som beskyttende faktor mot uhelse, og som en helsefremmende faktor blant dem med sykdom (Marmot, 2005).

Frafall fra videregående skole har store samfunnsøkonomiske og personlige konsekvenser. Unge mennesker som ikke fullfører videregående er i større fare for arbeidsledighet, uføretrygd og mottakelse av sosialhjelp (Heitmann & Hegelstad, 2017). Samtidig er de samfunnsøkonomiske kostnadene ved skolefrafall betraktelige (e.g., Hernes, 2010; KS, 2019). Fullføringsprosenten har vært relativt stabil siden skolereformen i 1994, men det finnes store forskjeller blant fylkene, samt systematiske forskjeller når det kommer til kjønn og studieretning (Hernes, 2010).

Skolefrafall har i liten grad opptatt folkehelsefeltet, men ifølge Freudenberg og Ruglis (2007) finnes det gode argumenter for å se på denne utfordringen i et folkehelseperspektiv. Først og fremst gir høyere utdanningsnivå høyere inntekt, som gjerne bidrar positivt til boforhold, ernæringsmessige forhold og helseordninger generelt. Deretter gir vitnemål fra videregående opplæring muligheten til å gå videre på høyere utdanning, noe som er positivt

korrelert med enda bedre helse enn kun fullført videregående opplæring. For det tredje gir utdanning bedre tilgang til helseinformasjon, og det er vist at mer utdanning fører til bedre nyttiggjørelse av den. Videre gir utdanning større muligheter for sosial støtte og opplevelse av kontroll over eget liv, som begge er faktorer assosiert med bedre helse (Freudenberg & Ruglis, 2007). Investering i barne- og ungdomsårene er en forebyggende strategi som høyst sannsynlig vil gi store folkehelsefordeler (Thurston, 2014). Derfor har skolefravall vært fokusområde for en rekke offentlige dokumenter, eksempelvis stortingsmeldinger fra Kunnskapsdepartementet, som ”Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen” (2016) og ”Tidlig innsats og inkluderende fellesskap i barnehage og skole” (2019).

Fenomenet som undersøkes i denne studien er skolefravall i videregående opplæring, og utgangspunktet for studien er en norsk kommune som i en årrekke utmerket seg negativt på fravallsstatistikken. De senere årene har imidlertid kommunen lyktes med å snu denne trenden, og studien har til hensikt å belyse denne prosessen. Skolefravall kan ses på i et livsløpsperspektiv, forstått som et problem som starter allerede i barnehage og tidlig skolealder (e.g., Alexander, Entwisle & Kabbani, 2001; Bergsli, 2013). Dette impliserer at det er hensiktsmessig å se på det fra et helhetlig perspektiv, der en rekke variabler spiller inn. En Fafo-rapport om tverrsektorielt samarbeid om barn og unge (Hansen, Jensen & Fløtten, 2020), viser at det ofte er på videregående ungdommenes problemer blir tydelige og målbare, ved at de faller fra skolen. Dette betyr imidlertid ikke at det nødvendigvis er på videregående problemene oppstår. Det vil derfor, ved å benytte et livsløpsperspektiv, være hensiktsmessig i en studie som undersøker skolefravall i videregående også å se på elever i grunnskolen, hvordan de trives og hvilke utfordringer de har der (Hansen, Jensen & Fløtten, 2020), og hvordan det systematiske arbeidet har foregått på kommunalt nivå. Det systematiske litteratursøket pekte på de årsakene som forklarer mesteparten av variansen i

skolefravall, der karakterer i grunnskolen ble trukket ut som en av de mest sentrale (e.g., Markussen, Frøseth, Lødding & Sandberg, 2008). Hvordan grunnskolen har arbeidet med å øke grunnskolepoengene, vil derfor være av relevans i denne studien. Denne studien er ikke et forsøk på å gi en systematisk oversikt over årsakene til skolefravall, ei heller noen entydige løsninger. Målsetningen er å undersøke hvordan en kommune har arbeidet systematisk over tid med å forebygge skolefravall, og forskningsspørsmålet er som følger:

Hvordan jobber en norsk kommune for å redusere skolefravall i videregående opplæring?

Denne studien struktureres slik at det først kort vil redegjøres for studiens rasjonale før det konseptuelle rammeverket vil presenteres der litteraturoversikten er inkludert (kapittel 2). Deretter vil studiens metodologi og metode presenteres detaljert i kapittel 3, så leseren får god innsikt i hele forskningsprosessen. I kapittel fire vil studiens resultater presenteres, før de vil bli diskutert i lys av det konseptuelle rammeverket i kapittel fem. Kapittel seks inneholder denne studiens konklusjon, før referanselisten presenteres og til slutt vedleggene oppgaven refererer til.

2. Teori

2.1 Begrepsavklaringer

2.1.1 Tverrsektorielt og tverrfaglig samarbeid

Tverrsektorielt samarbeid kan forstås som “et anerkjent forhold mellom parter i ulike sektorer i samfunnet som har blitt dannet for å håndtere et problem for å oppnå (helse)utfall på en måte som er mer effektivt eller bærekraftig enn ved kun én sektor alene” (WHO, 1998, s. 14-15, egen oversettelse). Tverrsektorielt samarbeid er da arbeid på tvers av enheter og på tvers av nivåer (Helgesen, 2018). Tverrsektorielt og tverrfaglig er begreper som brukes om hverandre, og de kan brukes forskjellig. Denne studien benytter i all hovedsak tverrsektorielt, som her inkluderer både tverretatlig og tverrfaglig samarbeid (Hansen, Jensen & Fløtten, 2020).

2.1.2 Videregående opplæring

Reform 94 ble innført i august 1994 og ga alle med fullført grunnskole lovfestet rett til å begynne og fullføre tre års videregående opplæring. Videregående opplæring inkluderer videregående skoler, opplæring i lærebedrift og voksenopplæringen (Markussen, 2009). Kunnskapsløftet som kom i 2006 hadde blant annet som mål å øke gjennomføringen i videregående opplæring (Markussen, 2010). Elevene kan velge mellom studieforbereende eller yrkesfag, og fordelingen mellom disse to programmene er relativt like. På studieforbereende går elevene tre år, mens på yrkesfag går elevene to år på skolen og deretter to år i lære i en bedrift (Udir, u.å.a).

2.1.3 Skolefrafall

Skolefrafall kan defineres på ulike måter. En definisjon er videregående opplæring som ikke er fullført innen fem år (Hernes, 2010). Dette vil inkludere dem som trenger ekstra tid, gjør omvalg (endring av studieprogram) eller tar hvileår. Sannsynligheten for å returnere til videregående opplæring og fullføre synker betraktelig når eleven har vært utenfor opplæring i mer enn ett år (Hernes, 2010). Hver høst publiserer Statistisk Sentralbyrå (SSB) statistikk over kompetanseoppnåelse for det elevkullet som begynte på videregående opplæring seks år tidligere, og målingen foretas året før. På denne måten er det kompetanseoppnåelse etter fem år som presenteres, og dette er den mest vanlige måten å presentere gjennomføringsgrad i videregående opplæring i Norge (Markussen, 2009). Bortvalg er et begrep som i økende grad brukes i stedet for skolefrafall i den norske frafalldiskursen. Bortvalg brukes for å vise at ungdommen tar et valg om å ikke gjennomføre videregående opplæring (Markussen et al., 2008). Denne studien velger å benytte skolefrafall, da bortvalg er et begrep som oppfattes som mer omdiskutert og verdiladet (e.g., Bergsli, 2013).

2.2 Teoriens rolle i denne studien

Teori gir et rammeverk der fenomener kan bli forstått og forskningsfunnene kan bli fortolket. Teoriens rolle bør derfor gjøres rede for (Bryman, 2016, s. 18). Enkelte ganger vil det være mer hensiktsmessig å benytte seg av et konseptuelt rammeverk i stedet for et teoretisk rammeverk. Et konseptuelt rammeverk kan ses på som forskerens forklaring på hvordan forskningsspørsmålet vil bli utforsket (Adom, Kamil & Agyem, 2018). Rammeverket beskriver forholdet mellom de mest sentrale konseptene i studien (Grant & Osanloo, 2014). Denne studiens hensikt er verken teoriutvikling eller teoritestning, men heller en deskriptiv studie vedrørende en kommunes systematiske arbeid med fenomenet skolefrafall. Sett i lys av dette, vil denne studien ta utgangspunkt i et konseptuelt rammeverk, og benytte både

deduktive og induktive strategier. Deduktiv strategi er ofte assosiert med kvantitativ forskning, mens induktiv strategi gjerne assosieres med kvalitativ forskning (Bryman, 2016). I praksis er dette skillet mindre eksplisitt med en rekke nyanser, og Bryman (2016, s. 24) anbefaler derfor å se på deduktive og induktive strategier som tendenser heller enn tydelige skiller. Første del av dataanalysen vil benytte induktiv strategi, da det er ønskelig å fange informantenes opplevelser og erfaringer uten å se dette i lys av teori (Patton, 2015). Deduktiv strategi vil benyttes ved at det konseptuelle rammeverket er sterkt knyttet til det systematiske litteratursøket gjort i forkant av datainnsamlingen. Det samme gjelder for intervjuguiden, og siste del av dataanalysen vil også være deduktiv. Teori er også brukt for å begrunne studiens epistemologiske og ontologiske ståsted, samt forberedelser til gjennomføring av datainnsamling og dataanalyse. I tillegg vil det være rimelig å anta at forskeren selv har med seg sine egne teorier inn i studien i form av egne erfaringer og kunnskap (Malterud, 2001).

Det systematiske litteratursøket førte til at en rekke konsepter utmerket seg som spesielt relevant for fenomenet under interesse. Dette inkluderte konseptene utdanning som determinant for helse, skolens mandat, skolefravall i videregående opplæring, tverrfaglig arbeid og tidlig innsats. Prosessen med det systematiske litteratursøket kan studeres skjematisk i vedlegg 1. Dataanalysen viste imidlertid at dette ikke var tilstrekkelig for å kunne beskrive funnene, og derfor ble konseptene skoleledelse, skolekultur og sosial reproduksjon av utdanning inkludert. Dette kan ses på som en fleksibel og dynamisk strategi som ikke er uvanlig innenfor det kvalitative paradigme (Patton, 2015), men disse konseptene sprang derfor ikke ut ifra det initielle systematiske litteratursøket. Annen litteratur som er benyttet i denne studien er derfor funnet i referanselister, offentlige dokumenter og anbefalt

litteratur. I dette kapittelet vil det først bli gjort rede for studiens rasjonale, før det konseptuelle rammeverket presenteres som en inkorporert del av litteraturoversikten.

2.3 Kunnskapshull

Hernes (2010) beskriver frafall i videregående som et stort problem til tross for den relative stabile fullføringsprosenten, fordi konsekvensene av frafallet trolig har blitt mer alvorlig. Med dette menes at det moderne Norge har stått overfor en revolusjon når det gjelder arbeidslivet. Utdanning har ikke bare blitt inngangen til arbeidsmarkedet, men også avgjørende for å forandre både arbeidsliv og levekår i tråd med prinsippet om sosial mobilitet. Dette har ført til en drastisk nedgang i sysselsetting av ufaglærte da krav om kvalifikasjoner har blitt stadig større, og det å ikke ta en utdanning kan føre til utestenging fra mer enn 95 prosent av arbeidsmarkedet (Hernes, 2010). Dette innebærer at de som ikke fullfører videregående i dag, vil ha langt færre valgmuligheter når det kommer til jobb enn tidligere, i kombinasjon med økt import av arbeidskraft i tråd med EØS-avtalen (Hernes, 2010). En rapport fra OECD (2017) vedrørende endringer arbeidsmarkedet, anslo at det var rundt 50 prosent sannsynlig at en tredjedel av dagens jobber vil bli automatisert. Dette vil ha store konsekvenser særlig for de uten høyere utdanning. Skolefrafall er dermed ikke et nytt problem, men et problem som ser ut til å vedvare til tross for en rekke politiske tiltak, og som sannsynligvis også vil øke i omfang grunnet endringer i konsekvensene av skolefrafall i lys av samfunnsutviklingen (Hernes, 2010).

Frafall i videregående opplæring får stor oppmerksomhet både i forskningsfeltet og i politikktutforming. Skolefrafall blir ofte misforstått, og feltet er i stor grad preget av kvantitative studier (Markussen & Seland, 2012). Denne kvalitative studien som gir innblikk i hvordan en kommune har arbeidet for å forebygge skolefrafall på flere nivå, vil derfor gi ny

innsikt i et komplekst og aktuelt felt. Den vil også kunne være til inspirasjon for andre kommuner med store utfordringer knyttet til skolefravall.

2.4 Konseptuelt rammeverk

2.4.1 Sosial reproduksjon av utdanning

Foreldrenes utdanningsnivå har stor betydning for i hvilken grad barn oppnår akademisk suksess, målt som eksempelvis grunnskolepoeng, utdanningsretning på videregående, om man fullfører videregående skole eller tar høyere utdanning (Ekren, 2014). Dette har blitt sett på som et paradoks da Norge har et åpent og gratis utdanningssystem (Halvorsrud, 2017). Bergsli (2013) argumenterer derimot sterkt for å se på grunnskolepoeng som en medierende variabel i stedet for en kausal variabel vedrørende skolefravall, der karakterer medierer andre bakenforliggende faktorer som bidrar til de sosiale ulikhetene i skolefravall. En rapport fra OECD (2014) viser at i Norge tar flere mindre utdanning enn sine foreldre, samtidig som færre tar mer utdanning enn foreldrene sammenlignet med i andre land. Dette gir større fallende mobilitet og mindre stigende mobilitet (OECD, 2014). Derfor kan det se ut til at utdanning i stor grad reproduseres, forstått som at barnet tar etter utdanningsnivået til foreldrene (Ekren, 2014).

Sammenhengen mellom skoleprestasjoner og sosial bakgrunn har vært tilnærmet uendret over lang tid. Dette kommer blant annet til uttrykk ved at grunnskolepoengene til elevene i gjennomsnitt øker med nesten to poeng når foreldrenes utdanningsnivå øker med én enhet¹

¹ Én enhet er fullført en grad: fullført grunnskole, videregående grunnkurs, videregående oppnådd artium, fullført høyere utdanning på bachelor-nivå, og masternivå inkludert doktorgrad (Bakken, 2009).

(Bakken, 2009). Omtrent 40 prosent av ungdomsskoleelevene velger seg til yrkesfaglige studieretninger på videregående. Av disse elevene har hele 70 prosent foreldre med grunnskole eller videregående som høyeste utdanning (Ekren, 2014). Kun en liten andel av gutter på yrkesfaglige utdanningsprogram som har foreldre med grunnskole som høyeste utdanning fullfører videregående skole på normert tid. Statistikk fra SSB (2019) viser at bare 22,5 prosent av disse guttene gjennomførte på normert tid i perioden 2013-2018.

Elevers sosioøkonomiske posisjon er vist å påvirke mer enn selve skoleprestasjonene. Elever fra lavere sosioøkonomisk klasse oppgir at de oftere blir mobbet og blir mer utsatt for vold (Barne- ungdoms og familiedirektoratet, 2018). Sletten og Bakken (2016) fant også en positiv korrelasjon mellom ungdommers psykiske problemer og familiens økonomiske situasjon. Selv om sammenhengen mellom foreldrenes og barnas utdanningsnivå er sterk og godt dokumentert, finnes det lite kunnskap om kausale årsaksmekanismer. Ulike teoretiske rammeverk vektlegger ulike årsaksmekanismer, og forskjellige forklaringer gir forskjellige implikasjoner for hvordan de skal utjevnes (Hægeland, Kirkebøen, Raaum & Salvanes, 2013). Sosiologen Boudon (1974) eksempelvis, vektlegger betydningen av normer, utdanningsforventning, verdier og sosiale posisjoner for utdanningsvalg som viktige faktorer som forklarer sammenhengen mellom foreldre og barns utdanningsnivå. Andre igjen trekker frem genetikken og egenskaper som selvkontroll, viljestyrke og intelligens som forklaringsmekanismer (Plug & Vijverberg, 2003). Hægeland et al. (2013) viser til at utdanning har en mye mindre kausal effekt enn den observerte sammenhengen. Dette betyr at det meste av den observerte variansen henger sammen med noe som samvarierer med utdanning, men ikke utdanningen som sådan (Hægeland et al., 2013). Implikasjonene fra slike studier tilsier at utdanning som fordelingspolitisk virkemiddel ikke har noen varig

effekt, forstått som at utdanningspolitikk som løfter utdanningsnivået til en generasjon, ikke nødvendigvis vil heve utdanningsnivået til neste generasjon (Hægeland et al., 2013).

Skolen og utdanningsinstitusjonene kan ses på som å reprodusere sosial ulikhet over generasjoner (Hjellbrekke & Korsnes, 2006). Verditeorien vektlegger hvordan arbeiderklassens barn har blitt sosialisert inn i andre interesser og verdier enn middelklassen. Kulturteorien ser på hvordan utdanningssystemet belønner middelklassens kulturelle uttrykksformer, mens sosial posisjonsteori ser på hvordan barn fra ulike sosiale klasser vurderer økonomiske og sosiale gevinster og kostnader forskjellig når de tar avgjørelser vedrørende utdanningsvalg (Hjellbrekke & Korsnes, 2006). Egenskaper ved foreldrene er også vist å være knyttet til å falle fra videregående (Rumberger, 2001). Menneskelig kapital teori hevder at foreldre foretar valg om hvor mye tid og andre ressurser de skal investere i sine barn basert på eget utgangspunkt, ressurser og begrensninger, som igjen påvirker deres barns syn på utdanning. Finansiell kapital gir muligheter for foreldrene å tilby mer ressurser for å støtte barnas utdanning (Haveman & Wolfe, 1994). Sosiologen Coleman (1988) derimot, hevder at sosial kapital forstått som relasjonene foreldre har med sine barn, andre familier og skolene, også påvirker skoleprestasjoner uavhengig av effektene til menneskelig og finansiell kapital. En rekke studier bekrefter at elever med foreldre som følger opp og regulerer barns aktiviteter, gir emosjonell støtte, oppmuntrer selvstendighet og er generelt mer involvert i barnas skolehverdag, har mindre sannsynlighet for å falle fra videregående (Rumberger, 2001). Dette argumenterer for den viktige relasjonen mellom skole og hjemmet når frafall på videregående diskuteres (e.g., Lamb, Markussen, Teese, Sandberg & Polese, 2011; Rumberger, 2001).

2.4.2 Utdanning som determinant for helse

Helse-determinanter kan forstås som de forholdene mennesker blir født inn i, vokser opp og arbeider under, lever og eldes inn i, samt de bredere kreftene og systemene som former betingelsene i dagliglivet (WHO, 1998, s. 6, egen oversettelse). Disse determinantene inkluderer blant annet arbeid, inntekt, sosiale relasjoner, boligforhold og utdanning (Dahl, Bergsli & Wiel, 2014). Å adressere disse determinantene er sentralt for å bedre den generelle helsen i befolkningen og for å redusere ulikheter i helse (Thurston, 2014). Et slikt perspektiv ser på hvordan sosiale og økonomiske forskjeller i helse reflekterer, og er forårsaket av, sosiale og økonomiske forskjeller i samfunnet forøvrig (Marmot et al., 2010).

Sosial ulikhet i helse ses over hele livsløpet. Prematur fødsel, lav fødselsvekt, opplevelse av smerte, fedme og psykiske lidelser er alle mer utbredt blant barn av foreldre med lavere sosioøkonomisk status (Dahl, Bergsli & Wiel, 2014). Hos voksne er sammenhengen mellom sosioøkonomisk posisjon og helse også veletablert, der sammenhengen mellom inntekt og dødelighet for middelaldrende menn er kurvelineær (Dahl, Bergsli & Wiel, 2014).

Sannsynligheten for overgang til uføretrygd er syv prosent for de med høyere utdanning, men hele 21,1 prosent for de med kun fullført grunnskole (SSB, 2018). Til tross for velferdsstatens og sosialdemokratiets sterke posisjon i Norge, er de sosiale ulikhetene i helse på høyde med mellomeuropeiske land, og høyere enn i søreuropeiske land (Dahl, Bergsli & Wiel, 2014). En oversiktsstudie fra Dahl, Elstad, Hofoss og Martin-Mollard (2006) konkluderte med at helseulikheter ikke er konsistent, signifikant eller systematisk mindre i sosialdemokratiske land. Samtidig ser det ut at forskjellene er stadig økende (Thurston, 2014).

2.4.3 Skolefracfall

75 prosent av alle som startet på videregående opplæring i 2012, fullførte i løpet av fem år, det vil si i 2017 (SSB, 2019). Dette er det høyeste tallet noensinne, men det er fortsatt store forskjeller mellom utdanningsprogram og fylker (Utdanningsdirektoratet, 2018a). I en gjennomgang av den norske politikken for unge utenfor utdanning og arbeid, trekker OECD (2018) frem frafall fra den videregående opplæringen som den mest sentrale risikofaktoren for å havne i den såkalte NEET-gruppa (“not in employment, education or training”) i Norge. OECD (2018) ytrer bekymring over at en stor andel i denne gruppa er såkalte passive og ikke-arbeidssøkende, og dette tallet er høyere enn gjennomsnittet i OECD-landene som helhet og aktualiserer frafallsproblematikken ytterligere.

Det å forstå hvorfor elever slutter på skolen er nøkkelen til å løse den store frafallsutfordringen. Dette er imidlertid en kompleks problematikk med mange medierende variabler (Rumberger, 2001). Alexander, Entwisle og Kabbani (2001) hevder at skolefracfall ikke er en hendelse, men heller en prosess som begynner så tidlig som første klasse, og som er påvirket av sosiodemografi, foreldre - og personlige ressurser og stress i familien. Livsløpsperspektivet er mye brukt for å forstå frafall i videregående opplæring, og viser til sammenhengen mellom erfaringer i barndommen og gjennomføring av videregående opplæring, der avbrutt videregående opplæring kan predikeres ved hjelp av hendelser tidlig i barndommen (Bergsli, 2013). I tillegg viser litteraturen også til såkalte kumulative effekter gjennom livsløpet, der en ser for seg at skoleerfaringer bidrar til positive eller negative opplevelser som samles opp og forsterkes over tid (Elovaino et al., 2012). Markussen (2009) viser til internasjonale, longitudinelle studier som har fulgt individer over lang tid. Hvis barnet tidlig i skoleløpet engasjerer seg i skolen og opplever mestring, vil dette kunne ses på som en positiv spiral som fører til flere positive skoleopplevelser som tas med videre inn i

videregående opplæring. Å se på skolefravall som en langvarig prosess som starter allerede i barnehage og barneskole, har blitt en stadig mer akseptabel forståelse av fenomenet som har ført til politiske tiltak rettet mot de yngste (e.g., Dupère et al., 2015).

Lamb et al. (2011) har i en internasjonal systematisk litteraturstudie oppsummert de viktigste årsakene til skolefravall. Disse er organisert gruppevis i sosial bakgrunn og familie, demografiske faktorer, skolefaktorer, individuelle faktorer, kontekstuelle faktorer, politiske og nasjonale faktorer. Sosial bakgrunn og familie inkluderer faktorer som sosioøkonomisk status, familiestruktur, foreldrerollen og foreldrenes deltakelse i skoleaktiviteter.

Demografiske faktorer vil være faktorer som kjønn, etnisitet og bosted. Individuelle faktorer inkluderer faktorer som skolefravær, skoleresultater, helse, selvbilde, deltakelse i skoleaktiviteter og vennetilhørighet. Skolefaktorer kan være kvaliteten på læringen, ressurser, skolestørrelse, læringsmiljøet og egenskaper ved læreren. Kontekstuelle faktorer kan være skolelokalisering og lokalsamfunnet, mens politiske og nasjonale faktorer kan omhandle befolkningssammensetning, utdanningspolitikk, skolesystemets form og innhold (Bergsli, 2013). Hatties (2009) syntese fant tilsvarende faktorer. Denne konkluderte med at de mest avgjørende faktorer for skoleprestasjoner og fullføring av videregående opplæring er motivasjon, karakterer, førskoleerfaringer, hjemmeforhold, skoleforhold, læreplan, undervisningens innhold og politiske reformer.

Sammenligning av internasjonale data på fravall i videregående opplæring er noe usikker med tanke på at statistikken benyttes forskjellig mellom landene, og utdanningssystemene er ulikt oppbygd. Tallene kan likevel brukes til å vise tendenser, der norsk statistikk vedrørende videregående opplæring følger internasjonale tendenser, men der Norge likevel skiller seg ut på noen områder (Bergsli, 2013). I utdanningsrapporten fra OECD (2012) slås det fast at i et internasjonalt perspektiv har Norge relativ lav gjennomføringsprosent, store

kjønnsforskjeller og svært lav gjennomføring for de elevene med lavt utdannede foreldre. Norge lå på delt 21. plass når det kom til fullføring av videregående opplæring på normert tid i OECD-landene (OECD, 2012).

Markussen og Seland (2012) oppsummerer de viktigste forklaringene på frafall i videregående opplæring i Norge, nemlig sosioøkonomisk bakgrunn, hjemmeforhold, kunnskaper og ferdigheter som medbringes fra grunnskolen til videregående, elevens faglige og sosiale engasjement med skolen, samt konteksten opplæringen foregår innenfor. En høy andel av de som ikke fullfører videregående, mangler kun få fag for å fullføre. Videre hevder forfatterne at det sannsynligvis vil være svært oppnåelig å få disse elevene gjennom med kun litt bedre tilpasning og støtte. Dette vil kunne gi svært positive samfunnsøkonomiske konsekvenser med relativ liten innsats (Markussen et al., 2008). Markussen og Seland (2012) trekker frem at over 40 prosent av de som sluttet på videregående opplæring oppga forhold utenfor skolen som hovedårsaken til at de sluttet, og rundt 20 prosent av disse begrunnet frafallet fra videregående opplæring med psykisk sykdom eller psykososiale problemer. Disse funnene støttes av andre store studier både nasjonalt og internasjonalt (e.g., Anvik & Gustavsen, 2012; Rumberger, 2001). Psykiske problemer kan også indirekte føre til skolefravall, da psykiske problemer kan påvirke elevens prestasjoner negativt, og skoleprestasjoner er en svært sentral prediktor for skolefravall (Rumberger, 2011). Skolefravall kan også øke forekomsten av psykiske problemer ved at ungdom blir isolert fra sine jevnaldrende og blir sosialt vanskeligstilt (Smyth & Hattam, 2002). De reelle tallene når det gjelder skolefravall som skyldes psykisk uhelse, kan imidlertid være mye høyere grunnet metodologiske svakheter ved slike undersøkelser (Markussen & Seland, 2012). Sletten og Bakken (2016) fant i sin studie at mange av ungdommene som rapporterer om psykiske problemer også sliter på andre områder, forstått som at de har en del tilleggsutfordringer i

livet. Eksempler på slike tilleggsutfordringer er dårligere relasjon til foreldrene, færre venner, dårligere trivsel i lokalmiljøet, større grad av risikoatferd som eksempelvis rusrelatert atferd og kriminalitet, samt høyere skolefravær i grunnskolen (Sletten & Bakken, 2016). Dette belyser hvor sammensatt og kompleks denne problematikken er (Hansen, Jensen & Fløtten, 2020).

Skolefrafallsdiskursen har koblet skolefrafall med arbeidsledighet, fattigdom og ungdomskriminalitet, som et substitutt til rase og klasse. En utfordring når skolefrafall diskuteres, er at selv om elever som faller fra anerkjennes mer og mer som en heterogen gruppe, blir de fortsatt ofte beskrevet svært kategorisk, og ofte med en negativ undertone. Skolefrafallstereotyper står derfor i fare for å reproduseres (De Witte, Cabus, Thyssen, Groot & van den Brink, 2006), og dette understreker viktigheten av å ta et helhetlig perspektiv som inkluderer sosioøkonomisk bakgrunn der skolefrafall ikke ses som utelukkende elevens problem og et resultat av personlige valg (Halvorsrud, 2017). Rumberger (2011) hevder at å løse frafallsutfordringen kan avhenge mer av landets evne til å adressere utbredte ulikheter i det større sosiale og økonomiske systemet. Et slikt perspektiv vil kunne ha store implikasjoner for hvilke tiltak som bør igangsettes. Her må også nevnes muligheten for at marginaliseringsmekanismer inntre som følge av statusforskjeller i studieprogram i videregående opplæring (Bergsli, 2013). En svensk studie så på hvordan yrkesfagelever ofte følte seg nedvurderte og annenrangs. Dette ble koblet til følelse av marginalisering og lav selvfølelse, som igjen kunne trigge avgjørelsen om å slutte på skolen (Sundin, Broberg & Nyman, 2008).

2.4.4 Kultur og skoleledelse

Moderniseringen av offentlig sektor med reformer i offentlig administrasjon og ledelse får gjerne betegnelsen New Public Management, og den offentlige sektoren har til felles at de er

inspirert av det private og/eller fra en økonomisk og rasjonell tankegang. I tillegg ses det et økt fokus på resultatrettet ledelse (Busch, Johnsen, Klausen & Vanebo, 2005). Det har også blitt vektlagt å finne målemetoder for å kontrollere at mål blir nådd på en kostnadseffektiv måte, og finne måter for å gjøre ledere i offentlig sektor ansvarlige for oppnåelse av spesifikke mål, forstått som accountability (Busch et al., 2005). Accountability² har kommet inn som et sentralt virkemiddel i en resultatorientert styringsledelse (Langfeldt, Elstad, Hopmann, 2008).

PISA³ kan ses som en styringsteknologi ved at det både er en vitenskapelig undersøkelse samtidig som det gir et grunnlag for nasjonal politikkutforming, og tidsmessig faller framveksten av dette sammen med New Public Management-bølgen (Elstad & Sivesind, 2010). Når resultater fra PISA ligger til grunn for politikkutforming i et land, sånn som tilfellet er i Norge, dreier det seg om resultatstyring. I Norge skjedde dette ved at daværende utdannings- og forskningsminister Kristin Clemet hevdet at [de dårlige] PISA-resultatene hadde gitt henne et kunnskapsgrunnlag for å legitimere en resultatorientert utdanningspolitikk i Norge (Elstad & Sivesind, 2010). Kunnskapsløftet var en reform som innebar “at styringen av utdanningssystemet i større grad baserte seg på klare nasjonale mål, lokal handlefrihet og ansvarliggjøring av skoleeier og den enkelte skole” (Aasen, 2006, s. 21). Denne reformen kan derfor ses på som en reform som stiller krav om et tydelig og sterkt lederskap som er bevisst skolens kunnskapsmål (Aasen, 2006). Dette innebærer også at skolen har blitt en selvstendig resultat enhet der rektor har blitt enhetsleder og

² Det internasjonale uttrykket for en styringsreform med stadig økende betydning for styring av utdanning, som innebærer at man blir stilt til ansvar for de resultatene man oppnår (Langfeldt, 2008, s.59).

³ En storskala skoleundersøkelse. Programme for International Student Assessment (Elstsd & Sivesind, 2010).

utviklingsleder. Dette inkluderer å “fremme skolens strategiske utvikling, inspirere til og tilrettelegge for faglig og pedagogisk utvikling og profilering, og organisere det pedagogiske arbeidet slik at det skapes en kultur for læring” (Aasen, 2006, s. 33). Dette indikerer at mål- og resultatstyring i norsk skole hovedsakelig forbindes med Kunnskapsløftets innføring av kompetansemål i læreplanen som skolene fikk ansvar for å oppnå, samt med nasjonale og internasjonale målinger som eksempelvis nasjonale prøver og PISA. Dette er blitt omtalt som et skifte i norsk utdanningspolitikk, som særlig karakteriseres ved at det er skapt nye verktøy for styring (Sjøberg, 2014).

Dette skiftet mot mer resultatstyring er kritisert fra flere hold, for eksempel hevder Biesta (2009, s. 10, egen oversettelse) at en utfordring ved et utdanningssystem styrt av resultater er at “vi ender opp med å verdsette det som måles, i stedet for å engasjere oss i å måle det som vi verdsetter”. Christie (2008) hevder at et stadig jag etter å effektivisere og tenke resultater kan gå på bekostning av begeistring, glede over å lære og nysgjerrighet. Resultater fra store internasjonale skoleundersøkelser som PISA har også blitt hyppig brukt av norske medier med ulike vinklinger. Samfunnsdiskusjonene i kjølvannet av eksempelvis PISA, kan få stor innvirkning for skoleledere, ifølge Elstad og Sivesind (2010). På den ene siden blir de tvunget til i større grad legitimere hva de gjør og står for, da publisering av skoleundersøkelser gjør at samfunnet generelt blir mer opptatt av skolen. På den andre siden tar slike undersøkelser lite hensyn til skolens samfunnsmandat og hvor komplekst skole er.

Berg (2000) hevder at nærmiljøets normer og verdier, tradisjoner og uformelle regler som sitter i veggene på den lokale skole, er med på å bestemme hva som er mulig og ikke mulig å gjøre. Kultur definerer hva som er passende aktiviteter, og hvilke handlinger og holdninger som oppfattes som normale og riktige. Dermed skapes en indre grense som har sammenheng med skolens historie, tradisjoner og lokalisering (Berg, 2000). I følge Arfwedson (referert i

Berg, 2000) er det slike forhold som forklarer hvorfor skoler er forskjellig. Berg (2000) argumenterer for betydningen av den lokale kulturen i et lokalsamfunn for skoleutvikling. Skolekultur kan forstås som et abstrakt fenomen uten en entydig betydning. Barr (2011) ser på skolekultur som et sett av tradisjoner, verdier og normer som er utviklet over tid innen den enkelte skole, og skoleledelsen er viktig for hvilken skolekultur som utvikles på skolen. Begrepet skolekultur kan også benyttes om det som karakteriserer skolen, og dette brukes gjerne for å vurdere hvordan skolekulturen påvirker elevresultatene på skolen (Caspersen, 2011). Samtidig kan det være flere skolekulturer på en og samme skole (Berg, 2000).

Hjem-skole dissonans er et begrep som kan forstås som differansen mellom verdiene i elevens nærmiljø eller hjem og verdiene i skolen. Det er den subjektive opplevelsen av differansen som skaper dissonansen, ikke den faktiske forskjellen (Kumar, 2006). Hjem-skole dissonans har blitt sett på som en betraktelig kilde til problemer på skolen samt psykologiske utfordringer som særlig gjør seg gjeldende hos grupper med lavere sosioøkonomisk status. I USA er dette særlig blitt studert i den afroamerikanske populasjonen (Tyler et al., 2010). Gay (2000) beskriver dette som kulturelle forskjeller mellom hjemmet og skolen, som da kan forstås som en kultur som er hemmende for læring.

Stortingsmeldingen fra Kunnskapsdepartementet fra 2003 hevdet at skolen selv må utvikle en kultur for kontinuerlig læring og utvikling, i tråd med samfunnsendringene forøvrig. Skoleledelse kan ses på som en viktig faktor som påvirker skolekultur, men også som et resultat av skolekultur (Caspersen, 2011). Møller (2006) viser i en oversiktsartikkel hva som kjennetegner god skoleledelse. Hun peker på at ledelsen bør bidra til å gi retning til skolearbeidet, bidra til personalutvikling, samt påvirke utviklingen av organisasjonen. Ledelsen spiller derfor en avgjørende rolle for utviklingen av skolen som organisasjon (Caspersen, 2011), ikke minst når det kommer til store endringsprosesser på en skole. Ifølge

Schein og Schein (2016) er kanskje det viktigste en leder gjør, er å skape og administrere kultur. Kulturarbeidet må derfor gis en sentral plass i begrepet ledelse. Kulturer i en organisasjon kan også opprettholde seg selv ved rekruttering av personer som passer inn i den eksisterende kulturen. Hvis ønsket er å få til en endring i kulturen, kan dette oppnås ved å rekruttere personer som passer inn i de ønskede antakelsene og verdiene i organisasjonen (Schein & Schein, 2016).

2.4.5 Skolens mandat

I Opplæringsloven (1998), som er loven om grunnskolen og den videregående opplæringen, er formålsparagrafen (§ 1-1) helt essensiell. Den slår fast at “elevene og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet”. Skolen har et samfunnsmandat, forstått som at samfunnet har gitt skolen et oppdrag (Stray, 2018). Skolens samfunnsmandat kan forstås som et individuelt prosjekt og et samfunnsprosjekt, der det individuelle perspektivet omhandler at den enkelte elev skal tilegne seg kunnskaper, ferdigheter og kompetanser.

Samfunnsperspektivet omhandler danning, og legger føringer for hvilken type borgere nasjonen ønsker at skolen skal bidra til å danne (Stray, 2018). Skolen kan ses på som et viktig redskap for å virkeliggjøre politiske ambisjoner, og en utfordring ved dette kan være hvordan skolens samfunnsmandat uttrykt i formålsparagrafen kan realiseres gjennom læreplan og fagplan, og om utøverne av disse planene (lærerne) har den samme forståelsen av skolens mandat (Stray, 2018).

I 2017 ble det gjort endringer i opplæringsloven kapittel 9A vedrørende elevenes skolemiljø (Opplæringsloven, 2017). Her kobles barnekonvensjonen og menneskerettigheter til retten til et godt psykososialt skolemiljø (NOU 2015:2). Det nye ved denne endringen er at det er elevens egen subjektive opplevelse av skolemiljøet som er avgjørende, og det er innført en

tydeligere aktivitetsplikt for skolen (NOU 2015:2). Aktivitetsplikten innebærer også mye strengere krav om dokumentasjon og systematikk i oppfølgingen av psykososiale utfordringer, der skolen nå har plikt til å sette inn tiltak hvis ikke eleven har et trygt og godt skolemiljø, etter elevens egen opplevelse. Konsekvensene for brudd på lovverket har også blitt skjerpet ytterligere (Udir, 2019a).

Kunnskapsdepartementet har nylig fornyet læreplanverket for skolen der det blant annet vektlegges at elevene skal tilegne seg kompetanse som er positiv for deres fysiske og psykiske helse, og som vil kunne gi dem mulighet til å ta ansvarlige valg i sine liv, i tillegg ble den generelle delen i læreplanverket fornyet for å øke oppmerksomheten på grunnskolenes dannelsesmandat (Udir, 2019b). Fagfornyelsen inkluderer innføring av tverrfaglige temaer, deriblant folkehelse og livsmestring (Udir, 2018b). Det har vært sterke politiske føringer for at skolen, og særlig læreren, har et ansvar for å støtte elevers psykiske helse (Mælan, 2018), der blant annet Helsedirektoratet (2018) har utarbeidet anbefalinger for å legge til rette for å fremme psykisk helse og livskvalitet i skolen. Det har blitt hevdet at gjennom å fokusere på helsefremmende faktorer på de arenaene der barn og unge er, vil det kunne bidra til å forebygge psykiske lidelser i et langsiktig perspektiv (Holen & Waagene, 2014). Holte (2012) diskuterer hvordan en rekke dokumenterte psykisk helsefremmende faktorer ikke finnes i behandlingsapparatet, men heller på barn og unges egne arenaer som skolen, familien og fritidsaktiviteter. Derfor argumenteres det for at skolen må ses på som en viktig helseforebyggende arena.

En nyere undersøkelse som ble gjennomført blant lærere i grunnskolen og videregående (Utdanningsforbundet, u.å.) viste til en trend der lærerne rapporterte om mindre opplevd tid per elev. Halvparten av lærerne oppga at de utførte jevnlig arbeid som hører til rådgiver,

sosiallærer, skolehelsetjenesten, vaktmester- eller rengjøringsoppgaver. Seks av ti lærere sa de hadde fått mindre tid til å forberede undervisningen sin de siste fem årene. En stor studie vedrørende skolen som arbeidsplass (Skaalvik & Skaalvik, 2013), konstaterte at høyt tidspres fører til stress og utmattelse hos lærere. Dette knyttes til at lærerne er pålagt mye papirarbeid og møtevirksomhet som trekker oppmerksomheten bort fra det de oppfatter som det viktigste, nemlig undervisning. I tillegg rapporterte lærerne at de opplevde å mangle både tid og kompetanse til å hjelpe elever med ulike problemer. Disse funnene støttes også av Hargreaves (1996) som hevder at lærerrollen presses til å omfatte nye problemer, oppgaver og ansvar, uten at den gamle rollen endres i særlig grad for å gi rom for det nye. Dette kan være utfordrende sett i lys av forslag om å pålegge skolen enda flere oppgaver, som daglig fysisk aktivitet (Utdanningsdirektoratet, 2016) og gratis skolemat (Arbeiderpartiet, u.å.).

Det kan stilles spørsmål ved om det egentlig eksisterer en bred enighet vedrørende skolens oppgaver og mandat blant skoleeiere, skoleansatte, politikere og befolkningen forøvrig. Når det gjelder skolens rolle i forebygging av skolefravall, drøfter Markussen og Seland (2012) om det bør gå en grense for hva skolene skal gjøre, særlig når det kommer til elever med svært kompliserte utfordringer. Videre vises det til at en betydelig andel av elevene slutter grunnet forhold som skolene har liten eller ingen kontroll over. Det konkluderes med at arbeidet med å redusere skolefravall i videregående skole derfor ikke bør være den enkelte skoles ansvar alene, og peker mot økt tverrsektorielt samarbeid (Markussen & Seland, 2012).

2.4.6 Tidlig innsats og tverrsektorielt samarbeid

Grunnlaget for tilnærmet ethvert aspekt av menneskelig utvikling blir lagt i barndommen (Marmot et al., 2010). Hva som skjer de første årene i et menneskets liv, fra det ligger i livmoren, har livslang effekt på svært mange aspekter av helse og trivsel, med alt fra

overvekt, hjerte- og karsykdommer, mental helse, utdanningsmessig suksess og økonomisk status (Marmot et al., 2010). Den siste stortingsmeldingen fra Kunnskapsdepartementet (2019) slår fast at et bærekraftig velferdssamfunn forutsetter at flere deltar, og står lenger, i arbeidslivet. Dette avhenger av et godt og inkluderende utdanningssystem, der tidlig innsats står sentralt. Regjeringen har som mål at innen 2030 skal 90 prosent av elevene som begynner på videregående skole, fullføre og bestå (Kunnskapsdepartementet, 2019), mot 75,3 % i 2019 (Statistisk Sentralbyrå, 2019), og det trekkes frem at ferdigheter elevene tar med seg fra grunnskolen er en viktig prediktor for suksess i videregående skole. Den nye stortingsmeldingen fra Kunnskapsdepartementet (2019) anbefaler å sette inn tiltak umiddelbart når utfordringer avdekkes, en tilnærming forstått som tidlig innsats. Videre hevdes det at dersom behov oppdages tidlig og tiltak iverksettes, øker sannsynligheten for at tiltakene vil ha god effekt. Regjeringen ønsker også å styrke det tverrfaglige arbeidet i og rundt barnehager og skoler, blant annet gjennom prosjektet Bedre tverrfaglig samarbeid (BTS) (Kunnskapsdepartementet, 2019). Stortingsmeldingen er i stor grad basert på anbefalingene fra Stoltenberg-utvalget (NOU 2019:3) og Nordahl-utvalget (Nordahl et al., 2018). Stoltenberg-utvalget anbefaler blant annet å innføre krav om flerfaglig samarbeid i kommuneloven (Kunnskapsdepartementet, 2019). De samme anbefalingene finnes i rapporten “Samarbeid til barn og unges beste” (2018). Barn og unges problemer er ofte komplekse, det vil derfor ofte være behov for en rekke tiltak på tvers av sektorer (Direktoratene, 2018).

Tverrfaglig og tverrsektorielt arbeid kan skje på ulike måter, som ved å inkludere nye profesjoner i skolen, bygge opp tverrfaglige team i kommunen og samle oppvekstfeltet i kommunen under ett for å bedre samordningen (Hansen, Jensen & Fløtten, 2020). Betydningen av forbedret eller økt tverrfaglig og tverrsektorielt samarbeid har blitt

understreket i en rekke offentlige utredninger og Stortingsmeldinger (e.g., Arbeids- og sosialdepartementet, 2002; Helse- og omsorgsdepartementet, 2008; NOU 2004:18; NOU 2005:3). NOU 2009:22 sammenfatter viktige faktorer som fremmer og hemmer samarbeidet vedrørende helhetlige tjenester basert på en systematisk gjennomgang i Storbritannia. Fremmede faktorer er funnet å være klare og realistiske mål, klart definerte roller, sterk ledelse, styring på tvers av tjenester og gode systemer for deling av informasjon. Disse faktorene har vist seg også være gjeldende for tverrfaglig og tverrsektorielt samarbeid i Norge (e.g., Helgesen, 2013), der særlig forankring på ledernivå er vist som en viktig forutsetning for å lykkes med tverrsektorielt samarbeid (e.g., Kaurstad, Bachmann, Bremnes & Groven, 2014; Melby, Ådanes, Kaasbøll, Kasteng & Ose, 2017). Systematisk og tverrsektorielt samarbeid for å forebygge skolefravall i videregående skole kan ses på som et ledd i tidlig innsats.

3. Metode

3.1 Forskningsstrategi

Paradigmer representerer forskerens meninger og verdier om verden, hvordan forskeren definerer den og jobber i den. Derfor vil paradigmet som velges direkte styre forskerens arbeid, inkludert datainnsamling og analyse (Kamal, 2019). Paradigme har derfor viktige implikasjoner for enhver avgjørelse som gjøres i forskningsprosessen (Kivunja & Kuyini, 2017). Denne studien forstås som tilhørende det kvalitative paradigmet. Kvalitativ forskning ønsker å tilnærme seg verden “der ute”, og å forstå, beskrive og forklare sosiale fenomener fra innsiden (Flick, 2007).

Denne studien plasseres i en interpretivistisk epistemologi der målet er å beskrive og forstå den subjektive, menneskelige verden, og en tar utgangspunkt i at virkeligheten er sosialt konstruert (Guba & Lincoln, 1989). I dette paradigmet antas det at enhetene som studeres i samfunnsvitenskapene, mennesker og deres institusjoner, er fundamentalt forskjellig fra naturvitenskapen og derfor krever en annen logikk i forskningsprosedyren (Bryman, 2016). Forskeren skaper mening i datamaterialet gjennom egen tankevirksomhet og kognitiv prosessering i interaksjon med deltakerne (Kivunja & Kuyini, 2017). I følge Bryman (2016, s. 28) vil forskeren ved å ta et interpretivistisk standpunkt, ikke bare avsløre hvordan medlemmer av en sosial gruppe tolker verden rundt dem. Forskeren vil også forsøke å plassere tolkningene inn i en samfunnsvitenskapelig ramme, og dette kan ses på som at forskeren forsøker å gi en tolkning av andres tolkninger, i tillegg til å senere måtte fortolke egne tolkninger videre ved bruk av aktuelle konsepter, teorier og litteratur. Ontologien denne studien tar utgangspunkt i er konstruktivisme, da det antas at situasjonen som studeres har flere virkeligheter, og disse virkelighetene kan bli utforsket og gis mening gjennom

menneskelige interaksjoner mellom forskeren og deltakerne (e.g., Kivunja & Kuyini, 2017; Kvale & Brinkmann, 2015).

Det vil være nødvendig å klargjøre synet på forskerens rolle og denne studien tar utgangspunkt i antagelsen om at forskning ikke kan være verdifri. I dette ligger det å være reflektert rundt egen rolle og utvise refleksivitet. Dette impliserer at kunnskap ses på som alltid å være en refleksjon av en forskers lokalisering i tid og sted (Bryman, 2016). Denne studien har bevisst inkludert mennesker fra ulike posisjoner og roller når det gjelder skolefracfall i en norsk kommune. Ved å velge denne forskningsstrategien, og tatt i betraktning dens epistemologiske og ontologiske ståsted, antas det at deltakerne vil kunne beskrive ulike virkeligheter vedrørende samme fenomen, og at deres virkelighet blant annet vil avgjøres av deres særegne sosiale verden og deres ulike roller.

3.2 Forskningsdesign

Forskningsdesign er et rammeverk for genereringen av data valgt for å svare på forskningsspørsmålene forskeren er interessert i (Bryman, 2016, s. 39). Rammeverket denne oppgaven tar utgangspunkt i, er en casestudie. Casestudie er et vidt begrep som kan favne mye, men Bryman (2016, s. 60) forstår det som et forskningsdesign som vektlegger en dybdebeskrivelse av en kontekst, der selve casen ofte er assosiert med en lokalisering, som et samfunn eller en organisasjon. Yin (2009) beskriver casestudie som en metode som gir forskeren mulighet til å beholde den helhetlige og meningsfulle karakteristikkene av virkelige hendelser. Videre argumenterer han for casestudien som forskningsdesign når forskningsspørsmålene er av type “hvordan” eller “hvorfor”, forskeren har liten kontroll over hendelser og fokuset er på nåtidsfenomener innenfor en virkelighetsnær kontekst. Denne studien vurderes å oppfylle alle de tre overnevnte kriteriene til Yin (2009).

Yin (2009) argumenterer for at en rasjonale for én enkel case, er når casen representerer et ekstremt eller unikt tilfelle. Denne studien kan følgelig kategoriseres som en holistisk singel casestudie med flere informanter, og casen ble valgt fordi den kan forstås som et unikt tilfelle. Forskningsspørsmålene styrer hvilken informasjon som skal samles inn (Yin, 2009). I denne studien er kommunen casen, men forskningsspørsmålet impliserer at det er skolen med tilgrensende sektorer som er av interesse. Analyseenhetene i denne studien er individer ansatt i skolesektoren på kommune- og fylkesnivå, og som er rekruttert grunnet deres sentrale rolle i fenomenet skolefracfall, samt dokumenter som omhandler relevant skolestatistikk, planer og strategier.

Forskeren må eksplisitt vise hvilken funksjon studien har i kunnskapsbyggingsprosessen, om den skal være deskriptiv, utforskende eller forklarende. Casestudie kan brukes som strategi for alle disse hensiktene (Vries, 2005), og det eksisterer en del uenighet på dette feltet, ikke minst mellom de ulike paradigmen. Yin (2009) argumenterer for at det er problemstillingens utforming og type spørsmålsformulering som styrer hvilken funksjon casestudie har, mens Bhatta (2018) og Stake (1995) setter skillet om hensikten er teoribygging eller om hensikten er å forstå en spesifikk case. Yins forskning kategoriseres gjerne som postpositivistisk, mens Bhatta og Stake gjerne ses på som konstruktivister (Boblin, Ireland, Kirkpatrick & Robertson, 2013). Denne studien lener seg på Bhatta (2018) og Stake (1995) sin forståelse, og kategoriseres derfor som en deskriptiv casestudie. Dette begrunnes i at hensikten ikke er teoribygging, men heller en dybdeforståelse av casen.

3.3 Utvalgsstrategi

En casestudie innebærer ofte at utvalgsprosedyren består av flere trinn. Først må casen velges, deretter må forskeren rekruttere innenfor denne casen. Dette innebærer at

utvalgsstrategien består av to nivåer, nemlig konteksten og deretter informanter (Bryman, 2016). Casen kan både være en person, en hendelse eller en enhet (Yin, 2009). I denne studien er casen en enhet; en liten norsk kommune, der fokuset er på skolesektoren og de områdene som har med barn og unges oppvekstvilkår å gjøre.

Kvalitative forskere er opptatt av mennesker som er berørt av det fenomenet som studeres. Utvalget bør derfor være representativt, men ikke forstått på en statistisk måte eller at utvalget skal representere virkeligheten i en populasjon. Utvalget skal heller representere relevansen og variasjonen til fenomenet som studeres i informantenes opplevelse med fenomenet (Flick, 2007). Utvalget i denne studien var derfor ikke statistisk representativt. Utvalget gav heller mangfold i datamaterialet slik det utartet seg i virkeligheten og som gav en tykk beskrivelse⁴ av fenomenet, i denne sammenheng arbeid med forebygging av skolefravall. I lys av dette var det derfor nødvendig å rekruttere informanter med førstehåndserfaring innen fenomenet skolefravall i den gitte kommunen, i tillegg til representanter fra fylkeskommunen. For å sikre en tykk beskrivelse av fenomenet ble det rekruttert informanter fra ulike strukturelle nivåer.

3.4 Utvelgelse av konteksten

Den spesifikke konteksten i denne casestudien, en norsk kommune, ble valgt grunnet dens utfordringer med lave skoleprestasjoner, her forstått som grunnskolepoeng, samt et høyt skolefravall i videregående opplæring. Hvordan man skal vurdere grunnskolepoeng som lave, kan ses på som en skjønnsbasert vurdering, og landsgjennomsnittet ble derfor brukt som målestokk. De siste årene er det derimot observert en forbedring i grunnskolepoeng og en

⁴ Her menes fenomenet «thick description» som brukes innenfor kvalitativ metode.

betydelig reduksjon i fravær i videregående opplæring. Da dette er en liten kommune, er oppvekstsektoren relativt begrenset og oversiktlig. Det er kort avstand mellom ulike nivåer i kommunen, og opprettelse av kontakt med nøkkelpersoner i oppstartsfasen var overkommelig. I sum ble dette vurdert som faktorer som talte for muligheten for å bruke denne kommunen som en case i en masteroppgave.

3.4.1 Casen

Den aktuelle kommunen er en liten kommune med rundt 4500 innbyggere, med en negativ befolkningsvekst. Forventet levealder ligger for menn på rundt 78 år og kvinner omtrent 82 år, som er litt lavere enn landsgjennomsnittet. Kommunen har en høyere andel eldre enn landsgjennomsnittet (Folkehelseinstituttet, 2020). 21 prosent har grunnskole som høyeste utdanningsnivå, 35 prosent har videregående og 44 prosent har høyere utdanning. For landet for øvrig er disse tallene henholdsvis 19, 33 og 48 prosent, men for fylket ligger denne kommunen litt over gjennomsnittet (Fhi, 2020). Når det gjelder kommuneøkonomi, hadde kommunen et negativt driftsresultat i 2018. Vedrørende lavinntektsfamilier, ligger kommunen litt over fylkesgjennomsnittet, og fire prosent over landsgjennomsnittet (Fhi, 2020). Kommunen har fire barnehager, to barneskoler og én ungdomsskole. Kommunen har ikke videregående skole, men den nærmeste er omtrent tretti minutter unna og er en skole med flere ulike utdanningsprogram.

3.5 Utvelgelse av informanter

Studien tar utgangspunkt i et syn på virkeligheten som konstruert av vår sosiale, kulturelle, historiske og individuelle kontekst. Dette impliserer at man med utvalget etterstreber variasjon i hvordan mennesker beskriver, utforsker eller forklarer fenomener i en realistisk kontekst (Korstjens & Moser, 2017). Flere informanter ble rekruttert til studien for å gi en

tykk beskrivelse av informantenes opplevelser av et spesifikt fenomen, nemlig det systematiske arbeidet med å forebygge skolefrfall. Denne studien benyttet både primært kriterieutvalgsstrategi. Da forskeren ikke hadde førstehåndskunnskap om lokale forhold i kommunen utover tilgjengelig offentlig informasjon, var det hensiktsmessig å supplere kriterieutvalgsstrategi med snøballteknikken. Snøballteknikken er en utvelgelsesstrategi der forskeren starter med å rekruttere en liten gruppe mennesker som har relevant kjennskap til studiens interesseområder. Disse informantene foreslår deretter andre deltakere som er relevante for studien (Bryman, 2016, s. 415). Nøkkelinformanter er ofte kritisk for suksessen til en casestudie, og kan forstås som informanter som eksempelvis gir tilgang til andre mulige informanter eller har tilgang til informasjon som er avgjørende for forskningen (Yin, 2009). Kriterieutvalgsstrategi er en hensiktsmessig utvalgsstrategi som innebærer at det velges tilfeller (caser) som tilfredsstillende noen predeterminerte kriterier (Patton, 2015). Utvalget gjøres ved å velge analyseenheter som gjør det mulig å besvare forskningsspørsmålet (Bryman, 2016). Predeterminerte kriterier i denne oppgaven var at vedkommende var ansatt i den aktuelle kommunen eller fylket, eller på en annen måte har vært tilknyttet kommunen, aktivt har arbeidet med å redusere skolefrfall og/eller forbedre skolerestultater. I tillegg ble det stilt som krav at utvalget representerte ulike nivåer og sektorer, da det var ønskelig å inkludere deltakere som arbeidet i skolen, fra kommunepolitikken samt fylkeskommunen. Dette fordi videregående opplæring er fylkeskommunens ansvarsområde (Kommunal- og moderniseringsdepartementet, 2018).

Det finnes ingen fasit for utvalgsstørrelse i kvalitativ forskning (Bryman, 2016).

Utvalgsstrategier i kvalitativ forskning er ofte fleksibel i større eller mindre grad, der datamaterialet som innhentes reflekteres over underveis og på den måten er med og styrer utvalgsstørrelse (Flick, 2007). Begreper som metning og informasjonsstyrke brukes for å

forsvare utvalgsstørrelse i kvalitativ forskning. Metning brukes i grounded theory (Bryman, 2016), mens Malterud, Siersma og Guassora (2016) benytter informasjonsstyrke som et alternativ. Dette reflekterer at dess mer informasjon utvalget innehar som er relevant for den aktuelle studien, dess mindre utvalg er nødvendig (Malterud, Siersma & Guassora, 2016). Denne studien benytter seg av begrepet informasjonsstyrke. Med dette tatt i betraktning, samt de underliggende begrensningene ved at dette er et masterprosjekt, var utgangspunktet for utvalgsstørrelse i denne oppgaven fire til syv personer. Informasjonsstyrken til informantene ble vurdert for en dynamisk vurdering av datamaterialet og utvalgsstørrelsen der endelig utvalgsstørrelse til intervjuene ble fire personer, og det ble rekruttert fra alle tre overnevnte nivåer. Oversikten over rekrutterte informanter kan studeres i tabell 1. Informantene ble rekruttert i januar og februar 2020, og studiens omfang og hensikt ble kort beskrevet over telefon til de aktuelle, i tillegg ble det sendt e-post til aktuelle informanter. En av informantene fungerte som nøkkelinformant og kom med flere forslag til informanter.

Tabell 1

Oversikt over informanter

	Kjønn	Alder	Stillingstype
Deltaker 1	Kvinne	40	Lærer med flere funksjoner på ungdomsskole
Deltaker 2	Mann	55	Skoleleder ungdomsskole
Deltaker 3	Mann	60	Tidligere skolesjef i kommunen Lokalpolitiker i kommunen
Deltaker 4	Mann	60	Fylkesskolesjef

3.6 Datainnsamling

Yin (2009) beskriver hvordan datamaterialet kan komme fra flere ulike kilder, og argumenterer sterkt for å benytte seg av flere kunnskapskilder ved casestudier. Casestudie med datamateriale kun fra én type kilde, hevder han kan bli kritisert for å være en tverrsnittsstudie heller enn casestudie. Prinsippet om triangulering henger tett sammen med dette, som blir beskrevet under metodologiske refleksjoner. Valgte datainnsamlingsinstrument for denne studien er primært semi-strukturert intervju, og sekundært statistikk og dokumentasjon vedrørende skolefrfall og skoleresultater i den aktuelle kommunen og fylket. Det skriftlige materialet benyttes for å underbygge funnene fra intervjuene, etter anbefalinger fra blant annet Yin (2009). Det kvalitative intervjuet tenderer å være fleksibelt, følger intervjupersonens retning underveis, i tillegg til eventuelt å tilpasse forskningsspørsmål ettersom interessante temaer dukker opp. Det optimale datamateriale er såkalt tykt, med mange beskrivelser og detaljerte svar (Bryman, 2016). Dette forskningsprosjektet har et tydelig fokus innenfor et spesifikt forskningsområde, i tillegg til at det er en multippel-case design. Dette kan være, ifølge Bryman (2016), begrunnelse for å velge et semi-strukturert intervju.

Spørsmålene som stilles må passe populasjonen (Kvale & Brinkmann, 2015). Utvalget i denne studien har noe varierende bakgrunn, men alle har til felles at de er høyt utdannede med ekspertise blant annet på fenomenet som studeres, nemlig skolefrfall. Som en forberedelse til intervjuet anbefaler flere (e.g., Bryman, 2016; Flick, 2007; Kvale & Brinkmann, 2015) å utarbeide en intervjuguide (vedlegg 2). Intervjuguiden som ble benyttet i denne studien ble bygget opp rundt konseptene som sprang ut ifra det systematiske litteratursøket. Intervjuguiden hadde åpne forskningsspørsmål for best kunne fange deltakernes egne opplevelser og ikke ekskludere funnene utelukkende til egne

predeterminerte kategorier. Dette betyr at selv om en intervjuguide ble brukt, var intervjusituasjonen dynamisk og fulgte i stor grad intervjupersonens retning (Bryman, 2016). Intervjuguiden må i denne studien derfor leses som et utgangspunkt med temaer, heller enn en oppskrift. Det ble også gjennomført to pilotintervjuer i forkant av denne studien, der begge deltakerne arbeidet tett innen skolesektoren og hadde relevant erfaring med studiens problemstilling. Disse pilotintervjuene bidro til sentrale faguttrykk og vinklinger som ble inkludert i den endelige intervjuguiden.

3.6.1 Datainnsamling intervjuer

Intervjuet ble tatt opp med taleopptakerfunksjon via mobiltelefon. Samtykkeskjema ble utlevert og samlet inn i forkant av intervjuet (vedlegg 3), og informasjonen derifra ble også kort summert muntlig. Noe notering underveis var nødvendig for å fange opp stemningen, konteksten, kroppsspråk og lignende, i tillegg ble umiddelbare opplevelser etter intervjuet fra forskerens side skrevet ned. På grunn av praktiske hensyn ble to av intervjuene gjennomført på samme dag. Intervjuene ble utført på deltakernes arbeidsplasser. Intervjuene varte fra 40 til 50 minutter, inkludert informasjon i forkant. Alle intervjuene ble gjennomført i februar 2020.

3.6.2 Datainnsamling dokumenter

Den andre kilden til data i denne studien er offentlig dokumentasjon i form av undersøkelser og statistikk vedrørende skolerestater og skolefracfall i den aktuelle kommunen og fylket. Oversikt over hvilke dokumenter som ble samlet inn, kan ses under i tabell 2. Fylket har utarbeidet en tilstandsrapport for videregående opplæring som ble benyttet. Det ble også samlet inn en "håndbok for ansatte" fra ungdomsskolen i kommunen, i tillegg til to kommunale plandokumenter; en skolepolitisk plattform gjeldende i perioden 2007-2012, og en plan for å sikre elevene i kommunen et godt psykososialt læringsmiljø som ble vedtatt i

2012. Disse ble valgt da de ble vurdert som særlig interessante for denne studien da de er gjeldende i den perioden flere av informantene hevdet det skjedde store endringer i kommunen og i fylket.

Statistikk fra Skoleporten, et elektronisk verktøy for vurdering av kvalitet i grunnopplæringen, er en sentral datakilde i studien (Utdanningsdirektoratet, u.å.b). I utgangspunktet var det ønskelig å benytte seg av flere typer statistikk, som tall fra Elevundersøkelsen og nasjonale prøver. Da det ikke var tilgjengelig statistikk som gikk langt tilbake i tid for case-kommunen, ble det besluttet å kun benytte indikatorene grunnskolepoeng, frafall på videregående, psykiske symptomer, mobbing og skoletrivsel. Grunnskolepoeng og skolefracfall ble hentet fra Skoleporten, mens de resterende ble hentet ut fra Ungdata, som er lokale ungdomsundersøkelser som gjennomføres på ungdomsskolen og videregående (Ungdata, 2016) og ble valgt ut etter vurdering av relevans til fenomenet skolefracfall, som må ses i sammenheng med litteratursøket.

Tabell 2

Skoledokumenter

Dokumentnr.	Type dokument	År
1	Skolestatistikk	2007-2018
2	Håndbok for ansatte	2019
3	Skolepolitisk plattform	2007
4	Plandokument, psykososialt læringsmiljø	2012
5	Tilstandsrapport videregående skoler	2019

3.7 Dataanalyse

Tilnærmingen tematisk analyse forstått etter Braun og Clarke (2006) ble benyttet, i tillegg til hvordan Patton (2015) ser på kvalitativ analyse. Braun og Clarke (2006, s. 79) forstår det som en metode for å identifisere, analysere og rapportere funn eller temaer i datamaterialet. Tematisk analyse er en analysemetode som i stor grad kan brukes på tvers av epistemologiske og teoretiske tilnærminger. Metoden inkluderer som oftest følgende seks steg: bli kjent med datamaterialet, koding, generering av temaer, reevaluering av temaer, definere og navnsette temaer og sammenfatte funnene. Den er fleksibel, men gir også et verktøy i form av konkrete retningslinjer som er hensiktsmessig for en uerfaren analytiker (Braun & Clarke, 2006). Fortolkende analyse ble benyttet, der det ble vektlagt å finne underliggende meninger og hvilke implikasjoner temaene har, i relasjon til forskningsspørsmålet (Braun & Clarke, 2006).

3.7.1 Intervjuene

Analyseprosessen begynte med at intervjuene ble transkribert umiddelbart etter intervjuene. Intervjuene ble transkribert direkte, med nølinger, latter, kroppsspråk og lignende notert i parentes, en strategi som ble valgt etter anbefalinger fra blant annet Kvale og Brinkmann (2015). Transkriberingen innebar enkelte ganger at konfidensialiteten ble utfordret, og etiske hensyn måtte derfor tas underveis (Kvale & Brinkmann, 2015). Dette omhandlet spesielle kjennetegn som kunne avsløre kommunens identitet. Av samme grunn ble eventuell dialekt hos informantene fjernet under transkribering. Videre ble det transkriberte materialet lest gjentatte ganger for å oppnå god kjennskap til materialet, samtidig som det ble notert stikkord og umiddelbare notater i marginen. Da transkriberingen ble gjort av forskeren, var dette også med på å øke kjennskap og eierskap til datamaterialet (Braun & Clarke, 2006). Andre fase i den tematiske analyseprosessen var produksjonen av initiale koder fra

datamaterialet, og disse kodene omhandlet den første organisering av datamaterialet i meningsfulle grupper (Braun & Clarke, 2006). Denne prosessen resulterte i rundt femti unike koder. Her ble det særlig vektlagt å unngå så godt som mulig å tolke, men heller forholde seg til dette som en deskriptiv fase. Denne prosessen var omfattende, og flere av kodene ble endret flere ganger underveis, noe som svarer til analysemetodens dynamiske egenskaper (Braun & Clarke, 2006). Det ble også utviklet et detaljert kodeskjema med kodennummer, navn på koden, fargekode og antall ganger koden opptrådte. Dette kan oppfattes som en kvantifisering av kvalitative data, men hensikten var heller å få en oversikt over hvordan kodene fordelte seg i datamaterialet. Tallene i seg selv ble ikke benyttet videre. Dette ble gjort for ett transkribert intervju av gangen, og det ble vektlagt å benytte kategorier og konsepter brukt av informantene selv da hensikten var å fange informantenes meninger heller enn forskerens førforståelse. Dette faller da inn under den induktive dataanalysen, noe som Patton (2015) betegner som typisk for begynnelsen av en kvalitativ analyse.

Tredje fasen i den tematiske analysen omhandler generering av temaer, og begynner når hele datamaterialet er kodet. Dette er begynnelsen på den faktiske analysen, ikke bare beskrivelsen, der man ser på hvordan ulike koder kan kombineres for å danne et overordnet tema (Braun & Clarke, 2006). Dette kan fortsatt ses på som en del av den induktive fasen, eller den datadrevne fasen, da eksisterende teori og forskningsspørsmål fortsatt forsøkes å holdes utenfor (Patton, 2015). Braun og Clarke (2006) anbefaler å benytte seg av visuelle representasjoner, så derfor ble det benyttet elektronisk verktøy for å lage tankekart. Dette stadiet har som mål å antyde betydningen til de ulike temaene, men uten å ekskludere noe endelig (Braun & Clarke, 2006). Prosessen innebar også å gå tilbake til de opprinnelige kodene og justere dem som ikke var hensiktsmessige. Dette gikk i all hovedsak på å organisere kodene i enda mindre enheter, noe som gjorde det lettere med tanke på å utvikle temaer. Temaene som identifiseres kan være både semantiske og latente, som omhandler

hvilket nivå temaene identifiseres på. Denne analysen benyttet begge kategoriene, der latente temaer er mer typisk for det interpretivistiske paradigmet denne studien svarer til (Braun & Clarke, 2006).

Den fjerde fasen innebærer finjusteringer av temaene identifisert i den tredje fasen, der datamaterialet innenfor hvert tema har en meningsfull kobling seg imellom, samt tydelige og identifiserbare distinksjoner mellom temaene (Braun & Clarke, 2006). Dette innebar både å gå tilbake til kodene og se koblingen til temaene, men også gå tilbake til hele datamaterialet og vurdere om temaene var gyldige og hensiktsmessige. Denne fasen resulterte i et tematisk kart, forstått som en oversikt over temaene. Tre hovedtemaer ble identifisert, med flere undertemaer til hvert hovedtema. Denne dataanalysefasen kan forstås som begynnelsen på den deduktive fasen, der temaene ses i lys av det konseptuelle rammeverket (Patton, 2015).

Femte fase omhandlet å definere og gi navn til temaene. Også dette var en dynamisk prosess der det ble gått frem og tilbake mellom datamaterialet og kodeskjemaet. Essensen i hvert hovedtema og undertema ble identifisert, for på den måten å forenkle hvilke dataekstrakt som passet hvilket tema. For hvert undertema ble det deretter skrevet en analyse, og det ble vektlagt, etter Braun og Clarke (2006), å både identifisere historien hvert enkelt tema fortalte, men også i hvilken grad det passet med den overordnede historien denne studien forsøker å fortelle i relasjon til forskningsspørsmålet.

Sjette og siste fase i dataanalysen omhandler prosessen der alle temaene er identifisert, definert, navnsatt og analysert, og deretter settes sammen til en helhetlig analyse. Analysen skal gi en konsis, helhetlig, logisk og interessant beretning av den historien datamaterialet forteller (Braun & Clarke, 2006), og det ble vektlagt å finne en balansegang mellom direkte sitater fra datamaterialet og forskerens egne ord.

3.7.2 Dokumentene

Dokumentene som omhandlet fylket og kommunens arbeid med skole (tabell 2) ble lest flere ganger for å bli kjent med materialet. Senere ble de lest for å se om man kunne identifisere temaene som ble generert i analysen av intervjumaterialet. Videre ble de lest igjen for å se om det kunne identifiseres funn som var motstridende med funnene fra intervjuene, etter prinsippet om konsensus fra Patton (2015). Statistikkdokumentet, som er en oversikt over hvilken skolestatistikk som ble funnet relevant for denne kommunen i denne studien, ble studert for å få en indikasjon på trender og sammenligninger med fylket og landet for øvrig.

3.8 Metodologiske refleksjoner

Når det gjelder casestudier, vil ofte den viktigste rollen til dokumenter være å underbygge og øke bevisstyrken fra andre kilder (Yin, 2009). Dette er også tilfelle for denne studien da ulike skriftlige kilder brukes for å støtte opp under datamaterialet fra intervjuene. Yin (2009) understreker at skriftlige kilder ikke nødvendigvis er fri for systematiske skjevheter, og derfor må brukes med omhu. Særlig vil biased selektivitet og rapporterende bias kunne spille en avgjørende rolle i denne studien (Yin, 2009), da forskeren selv valgte ut relevant statistikk når det kommer til kommunens skoleprestasjoner og annen tilhørende statistikk. For å imøtekomme denne utfordringen, ble utvelgelsen av statistikk gjort i samråd med en person som arbeider med skoleutvikling som ikke har noe med den aktuelle kommunen å gjøre. I tillegg ble utvelgelsen gjort uten å først studere selve statistikken, men kun de ulike indikatorene. På den måten er sannsynligheten mindre for at det velges statistikk som er vinklet etter forskerens egne førforståelser eller ønsket utfall.

Intervjudatamaterialets kvalitets vil i stor grad avgjøres av utvalget. Informantene i denne studien er nært knyttet til problematikken som studeres, nemlig skolefracfall, og det kan

tenkes at de ønsket å fremheve positive faktorer i egen kommune eller fylke. Dette ble forsøkt motarbeidet ved å rekruttere informanter fra ulike nivåer og sektorer i kommunen og i liten grad avsløre detaljer ved studien eller forskerens førforståelse. Studiens utvalg har ikke som mål å være statistisk representativ, men særlig én egenskap ved utvalget må nevnes, nemlig ubalansen i kjønn og alder. Dette er en ubalanse som kan problematiseres, men kan også representere en faktisk skjevfordeling vedrørende lederstillinger i skolesektoren. Den første informanten som ble rekruttert i denne studien, skulle vise seg å bli en nøkkelinformant da vedkommende oppga kontaktpersoner som var særlig betydningsfulle vedrørende skolefrfall i den aktuelle kommunen. Yin (2009) diskuterer den viktige rollen nøkkelinformanter kan spille, men argumenterer også for at en viss distanse er viktig å opprettholde for studiens troverdighet. Dette er forsøkt møtt ved å likebehandle alle informantene, og ingen er gitt mer informasjon eller andre avtaler enn andre. Datamaterialet fra de ulike intervjuene er også forsøkt likestilt.

Bhatta (2019) beskriver hvordan forskingsparadigmet bestemmer de ontologiske og epistemologiske karakteristikene til en studie, forstått som hvordan studien kan plasseres under det kvantitative eller kvalitative paradigmet. Da casestudie blir brukt i både den positivistiske og interpretivistiske epistemologiske tradisjonen, kan casestudie være mer preget av å være misforstått heller enn å ha utfordringer ved seg som forskningsdesign, og i dette ligger det at mye av kritikken rettet mot casestudier bunner i en misforståelse rundt hva en casestudie egentlig er. Dette kan undervurdere casestudiens metodologiske styrke som en dybdestudie av et spesifikt fenomen (Bhatta, 2019). Denne argumentasjonen er knyttet til hvilke kvalitetskriterier denne studien forholder seg til, som nå vil redegjøres for.

3.8.1 Kvalitet I kvalitativ forskning

Det finnes ingen universell, standardisert kriterier for å bedømme kvaliteten til kvalitative studier, da kvalitativ forskning ikke er én ting. Dette er knyttet til hvordan ulike filosofiske og teoretiske orienteringer benytter ulike kriterier for å vurdere kvalitet og troverdighet i kvalitativ forskning (Patton, 2015). Ut fra et postmoderne perspektiv blir vitenskapelige kvalitetstermer som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet ofte avvist som rester som henger igjen fra positivistisk tradisjon (Kvale & Brinkmann, 2015). Innen kvalitativ forskning finnes det ingen konsensus når det kommer til hvordan man skal forholde seg til disse begrepene. Noen hevder at de kan benyttes direkte i den kvalitative forskningen, andre mener de må oversettes og overføres til et kvalitativt språk og kontekst før de kan brukes, mens andre igjen mener de bør avvises helt og holdent (e.g., Kvale & Brinkmann, 2015; Willig, 2008). Lincoln og Guba (1986) argumenterer for at et interpretivistisk og konstruktivistisk perspektiv krever andre kriterier sammenlignet med forskning basert på positivistisk tradisjon, og foreslår troverdighet som et alternativ til indre validitet, overførbarhet som en analog til ekstern validitet, avhengighet i stedet for reliabilitet, samt bekreftbarhet som alternativ til objektivitet. Samlet ser de på disse kriteriene som å adressere sannferdighet. Det er perspektivet og overnevnte begrepene til Lincoln og Guba (1986) denne studien tar utgangspunkt i, og kvalitetsbegrepene validitet, reliabilitet og generaliserbarhet vil derfor ikke bli benyttet videre.

Troverdighet innebærer både å forsikre seg om at forskningen blir utført etter prinsippene for “best praksis”, samt å vise funnene til medlemmene av den sosiale verden som ble studert for å forsikre seg om at forskeren har forstått den aktuelle sosiale verden korrekt. Sistnevnte beskrives som en såkalt member check (Korstjens & Moser, 2017) eller respondent validering (Bryman, 2016). Dette er også nært knyttet til den ontologiske posisjonen

konstruktivisme som denne studien svarer til, ved at den antar at det eksisterer flere sosiale virkeligheter (Bryman, 2016). Troverdighet til funnene kan også forstås som å omhandle hvor sikker forskeren er på at funnene er sanne og korrekte (Korstjens & Moser, 2017). Dette kvalitetskriteriet ble imøtekommet gjennom prinsippet triangulering. Dette ved å vise til ulike måter å se på samme fenomen, samt ved å styrke fortroligheten til konklusjonene som trekkes ved å teste for konsensus (Patton, 2015). Ved triangulering med flere datakilder, metodeanalyser og/eller teorier, kan kvalitative forskere imøtekomme kritikken de ofte blir møtt med knyttet til forutinntatthet (Patton, 2015). Triangulering ble utført i denne studien ved å sammenligne skriftlig materiale som kommuneplaner med datamaterialet fra intervjuene, sjekke konsensus i hva deltakerne svarer om det samme fenomenet ved å stille spørsmål på ulike måter og sammenligne kvalitative data fra intervjuene med kvantitative data som eksempelvis skolestatistikk (Patton, 2015). Respondent validering ble benyttet indirekte ved å la en ekstern person som arbeider innen skoleutvikling gå gjennom en anonymisert versjon av datamaterialet og komme med tilbakemeldinger.

Overførbarhet omhandler i hvilken grad funnene kan gjøre seg gjeldende også i andre kontekster, da funnene i kvalitativ forskning som regel er teoretisk generaliserbare heller enn statistisk generaliserbare (Bryman, 2016). Det vil være kvaliteten til de teoretiske slutningene som gjøres ut ifra datamaterialet som vil være avgjørende for i hvilken grad den kan sies å være teoretisk generaliserbar (Bryman, 2016). Formålet med denne casestudien er situasjons- og kontekstspesifikk kunnskapsproduksjon. Ved å produsere såkalt tykk beskrivelse av fenomenet av interesse, vil det ifølge Lincoln og Guba (1986) være opp til andre å vurdere om funnene vil gjelde også i andre kontekster. Bakgrunnsinformasjon om casen er av den grunn inkludert i avsnitt 3.4.1. Den hyppige kritikken vedrørende casestudien sin manglende evne til å generalisere funnene forstått statistisk ses derfor ikke

som treffende i denne sammenhengen, da formålet med studien ikke er å generalisere til en populasjon men heller gi en tykk beskrivelse av hvordan en norsk kommune har arbeidet for å forebygge skolefratfall, forstått som å generalisere fra case til teori. Prinsippet om overførbarhet er i denne studien forsøkt oppfylt ved å gi en detaljert beskrivelse av alle trinnene i forskningsprosessen, for å la leseren selv vurdere om funnene er mulig å overføre til andre kontekster.

Avhengighet som kvalitetskriteria omhandler i hvilken grad alle stegene i forskningsprosessen er forskriftsmessig utført og beskrevet. På den måten kan andre, eksempelvis medforskere, vurdere i hvilken grad prosedyrer er fulgt og om tolkningene som er gjort er logiske og forståelige (Bryman, 2016). Dette prinsippet ble forsøkt møtt ved å beskrive hele forskningsprosessen detaljert etter anbefalte retningslinjer, samtidig som forskningsprosessen ble diskutert med veileder. Valgte struktur for beskrivelse av metoden er en gjennomtenkt, ved først å benytte støttende metodelitteratur, deretter ved å beskrive konkrete prosedyrer vedrørende hva som ble gjort, for så å reflektere over valgene og deres implikasjoner for funnene.

Bekreftbarhet som kvalitetskriteria omhandler forskerens rolle. Det blir hevdet at verdinøytral forskning ikke eksisterer, da enhver forsker tar med seg sine forutinntattheter og tolkninger inn i forskningen (e.g., Denzin & Lincoln, 2005; Patton, 2015). Det vil derfor være meningsløst å ha verdinøytralitet hos forskeren som et kvalitetskriteria. En forskers bakgrunn og posisjon vil påvirke hva som studeres, hvilken vinkling en tar, valg av metode, dataanalyse og hvordan man velger å legge frem funnene (Malterud, 2001). Refleksivitet er et fenomen innen vitenskapsmetodologi som kan forstås som at forskeren bør reflektere over hvordan deres metoder, verdier, biases og kunnskaper påvirker den sosiale verden de

genererer. I dette ligger også en sensitivitet til forskerens kulturelle, politiske og sosiale kontekst (Bryman, 2016, s. 388). Bekreftbarhet er forsøkt opprettholdt ved å tydeliggjøre studiens, og derfor også forskerens, epistemologiske og ontologiske orientering. Det vil være vanskelig å argumentere for at forskeren i forkant av studien kom inn som verdinøytral og uten et teoretisk rammeverk for å forstå fenomenet skolefravall og assosiasjonen det har til folkehelse, men det er allikevel blitt forsøkt etterstrebet å inneha en så nøytral rolle som overhodet mulig i denne studien. Denne førforståelsen har med stor sannsynlighet preget rekrutteringen, utformingen av intervjuguiden og dataanalysen. Patton (2015) ser på forskeren som instrumentet i kvalitativ forskning, og det er derfor viktig å redegjøre for forskeren bakgrunn. Dette vil øke transparensen til studien, og på den måten øke troverdigheten til forskeren og funnene. Forskeren i denne studien er utdannet fysioterapeut, samt studert psykologi. Vedkommende har arbeidet i psykiatrien, både med unge og voksne, og er særlig interessert i helseforebyggende arbeid. Det eksisterer ikke på forhånd noen relasjon mellom forskeren og kommunen som studeres, og det har ikke vært kontakt mellom forsker og informanter tidligere. Den ene informanten ble derimot rekruttert via eget nettverk. Det finnes ingen avtale mellom informanter og forsker vedrørende hvilken vinkling denne studien skulle ha, og heller ingen løfter om å unnlate å publisere funn som kunne oppfattes som ufordelaktige for den aktuelle kommunen eller informant.

3.9 Etiske refleksjoner

Lyddoptak av samtaler regnes alltid som innsamling av personopplysninger (Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning, 2019). Prosjektet ble meldt inn til Norsk Senter for Forskningsdata (NSD), og godkjent 20. januar 2020 (vedlegg 3). Studien følger retningslinjene til personvern som Høgskolen i Innlandet følger (Høgskolen i Innlandet, 2019). Informert samtykke er et grunnleggende prinsipp i forskning, og dette

innebærer at informanter skal være fullstendig informert om et forskningsprosjekt før de vurderer om de ønsker å delta (Oliver, 2010). Dette prinsippet ble overholdt ved å først foreta en uformell henvendelse over epost og telefon, der prosjektet ble kort beskrevet og vedkommende sin rolle ble forespeilet. Deretter ble informasjon om prosjektet gitt muntlig i forkant av datainnsamlingen, samtidig som at det ble innhentet skriftlig informert samtykke (vedlegg 4). Det ble det også opplyst om at deltakerne kunne trekke seg fra studien til enhver tid. Det ble benyttet Nettskjema Diktafon under intervjuet. Da ble intervjuet kryptert på en mobiltelefon, og lagret sikkert i en sky etter retningslinjene fra Høgskolen i Innlandet (2019) og NSD. Transkriberingen av intervjuene ble gjort i Word One Drive med innlogging via Høgskolen i Innlandet grunnet personvern hensyn.

En utfordring ved informert samtykke kan være at ved å avsløre for mye om målene med forskningen, kan dette føre til at det preger deltakerne under innsamlingen av data som kan utfordre troverdigheten til datamaterialet, eksempelvis ved at informantene tilpasser svarene etter hva de tror forskeren er ute etter. På en annen side kan det å holde igjen informasjon gå på bekostning av at informantene ikke har nok informasjon til å faktisk fatte et informert samtykke (Bordens & Abbott, 2008). Det ble derfor etterstrebet å informere tilstrekkelig og detaljert, uten å avsløre for mye om forskerens vinkling.

Å sikre informantenes anonymitet og datamaterialets konfidensialitet er et annet grunnleggende prinsipp i forskning. Dette innebærer at identiteten til informantene må oppbevares konfidensielt, og at funnene som presenteres må presenteres på en slik måte at individer ikke kan bli identifisert (Bryman, 2016). Denne studien oppfylte dette prinsippet ved å ikke benytte seg av navn under datainnsamlingen, men sorterte datamaterialet ved å gi hver informant et nummer. Da casen av interesse er en relativt liten norsk kommune, og det

indirekte inkluderte unges skoleprestasjoner, ble det derfor avgjort å anonymisere også kommunen og dens lokalisering. Dette innebærer at det ikke blir benyttet kommunens eller fylkets navn, samt at noen detaljer fra intervjuene som kunne utfordre konfidensialiteten, ble fjernet eller anonymisert. Enkelte statistikkdetaljer ble også omtalt omtrentlig for ikke å avsløre case-kommunens identitet. Informantene ble også minnet om taushetsplikten overfor elever det eventuelt ble referert til.

Etikk i forskning vil også være aktuelt å reflektere over i etterkant av datainnsamlingen. Som en måte å inkludere informantene i forskningen, kan det være hensiktsmessig å tilby informantene en kopi av rådatamaterialet til gjennomlesing og eventuelt la de komme med innspill. Dette kan både forsinke og komplisere dataanalysefasen, men er foreslått som tiltak i tråd med god forskningsetikk (e.g., Bordens & Abbott, 2008; Oliver, 2010). I denne studien ble deltakerne tilbudt notatene fra intervjuet til gjennomlesing eller en kopi av båndopptaket, ingen av informantene takket ja til dette.

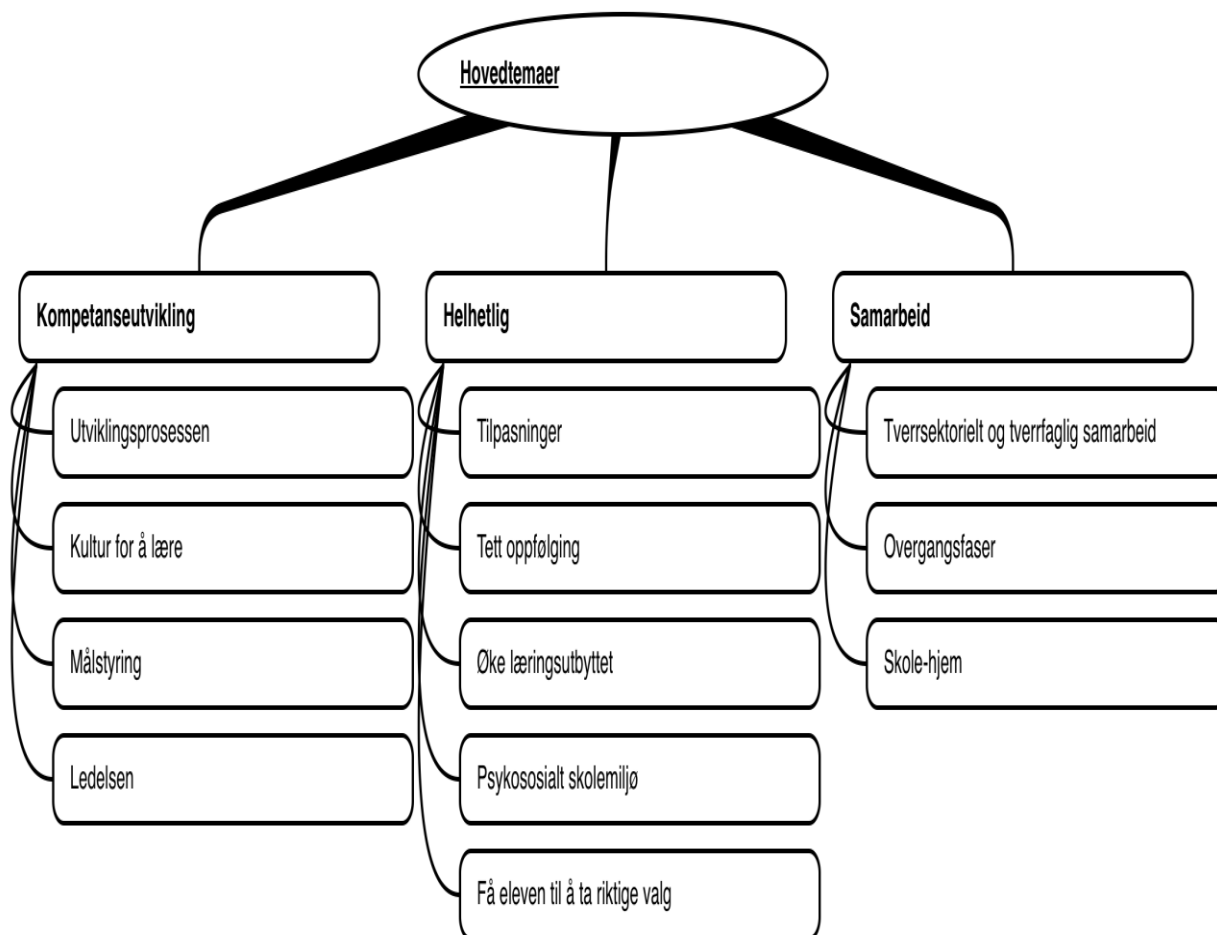
4. Resultater

Dette kapitlet vil gjøre rede for funnene i studien, ved først å vise til temaene som ble identifisert i den tematiske analysen av datamaterialet fra intervjuene i form av en figur (figur 1). Funnene fra dokumentene vil deretter oppsummeres. Videre vil det bli redegjort for de identifiserte temaene i analysen, som ble strukturert som hovedtemaer og undertemaer. Under beskrivelsen av temaene vil det refereres til endringsprosessen en rekke ganger. Dette begrepet er ment å omfatte endringsprosessen case-kommunen⁵ har gått igjennom omtrentlig siste ti år når det gjelder reduksjon i skolefravall, arbeidet til fylkeskommunen og de videregående skolene vil derfor også inngå her.

⁵ Case-kommune blir brukt som begrep på den spesifikke kommunen som studeres. Dette er ikke et godt norsk ord, men ble vurdert som det mest dekkende i denne sammenhengen.

Figur 1

Oversikt Over Temaene



Note. Tre hovedtemaer med sine representative undertemaer

4.1 Dokumenter

Statistikk over skoleresultater viser utviklingen i grunnskolepoeng på ungdomsskolen, og kan studeres under i tabell 3. Grunnet ønsket om å anonymisere case-kommunen, er det valgt å vise til en elleveårsperiode i tabellen, der det vilkårlig er valgt ut statistikk innenfor disse elleve årene. Der ses en utvikling fra omtrent 37 til 43 poeng, som følger og ender opp over landsgjennomsnittet. Når det gjelder forekomst av depressive symptomer og ensomhet, ses en liten økning i case-kommunen i perioden 2012-2018, men samme trend observeres også i landet forøvrig. Elevene rapporterer også å trives godt på skolen, med prosentandel som varierer fra 88-97 prosent, noe som ligger nært landsgjennomsnittet. UngData-undersøkelsen spør også unge om fremtidshåp, og om de tror de kommer til å ta høyere utdanning senere. Her ses en tydelig differanse mellom case-kommunen og landet forøvrig, der unge nasjonalt i mye større grad enn unge i case-kommunen, ser ut til å ha planer om å ta høyere utdanning. Når det gjelder andel av unge som blir mobbet i case-kommunen, ligger også tallene her rundt landsgjennomsnittet, men med en relativ kraftig økning i 2018. Frafallsstatistikken fra videregående viser en kraftig nedadgående trend på alle tre nivåer, nasjonalt, fylkesnivå og i case kommunen. Case-kommunen kan vise til 12 prosent nedgang i frafall i perioden 2007-2018.

Tabell 3*Skolestatistikk*

Type statistikk	Tidsperiode 2007-2018							
Grunnskolepoeng								
Nasjonalt	39,7	39,6	39,9	40,1	40,4	41,2	41,4	
Fylket	38,4	39,1	38,9	39,2	39,3	40,4	40,8	
Case kommunen	37,7	38,5	40,7	36,5	37,1	42,2	43,2	
UngData								
Depressive symptomer								
Nasjonalt			11			11		15
Case kommunen			14			9		11
Ensomhet								
Nasjonalt			17			18		19
Case kommunen			16			17		23
Trives på skolen								
Nasjonalt			97			93		93
Case kommunen			97			88		93
Mobbing								
Nasjonalt			6			7		8
Case kommunen			5			4		11
Vil ta høyere utdanning								
Nasjonalt			60			64		60
Case kommunen			47			49		50
Skolefravall (vgs.)								
Nasjonalt	25	24	24	23	22	21	20	
Fylket	26	25	25	24	23	22	21	
Case kommunen	38	32	30	28	29	27	26	

Note. Skolefravall og UngData-statistikk oppgitt i prosent.

«Skolepolitisk plattform» for case-kommunen ble vedtatt i 2007 og gjaldt til 2012, der målet var å utforme mål og kjennetegn for skolene i case-kommunen. Satsingsområdene i denne plattformen ble fordelt utover syv temaer; tilpasset opplæring, elevmedvirkning og foreldresamarbeid, digital kompetanse, fysisk aktivitet, elevens læringsmiljø og læringsutbytte, arbeid mot mobbing og kvalitetssystemer i skolen.

I «Plan for å sikre elever et godt psykososialt læringsmiljø» vedtatt i kommunestyret 2012, omtales særlig mobbing, og hvordan skolen skal jobbe for å forebygge dette. Et godt psykososialt læringsmiljø ses på som beskyttende faktorer, og her benyttes Utdanningsdirektoratet sine anbefalinger. Et tiltak som særlig trekkes frem er et godt samarbeid med hjemmet, samt å skape gode overganger til barneskolen og ungdomsskolen som hevdes å gi tryggere elever.

I «Håndbok ansatte ungdomsskolen» omtales skolens verdigrunnlag, der utvikling er i fokus. Utvikling skal skje gjennom at alle elever skal kunne realisere sitt potensiale, samt at motivasjon og mestring må ligge til grunn for arbeidet som skjer i skolen. Sammen med foreldrene skal det settes høye, men realistiske mål for elevene. Denne håndboka inkluderer også en egen del om skole-hjem samarbeid, og hvordan dette skal implementeres; Foreldremøter, utviklingssamtaler, jevnlig dialog ved behov, samarbeidsmøter med andre instanser ved behov.

«Tilstandsrapport videregående opplæring» inneholder mål som er knyttet til økt gjennomføring og bedre resultater i videregående opplæring. Hovedmålene er som følger: Flere skal gjennomføre videregående opplæring med bedre resultat innenfor planlagt opplæringsløp, alle elever og lærlinger skal inkluderes og oppleve mestring, heve utdanningsnivået i fylket, samt at de videregående skolene skal være aktive

samarbeidspartnere i lokalmiljøet for å bidra til regional utvikling. I tillegg til disse har fylkeskommunen satt som mål å øke karaktersnittet til over landsgjennomsnittet ved de videregående skolene i fylket, redusere frafall til under landsgjennomsnittet og redusere omvalg. For å oppnå dette, er det særlig vektlagt skole-hjem samarbeid, få nye profesjoner inn i skolen, samt bedre samarbeid mellom skoleeierne, forstått som kommuner og fylkeskommune. Et mål for alle aktivitetene i regi av fylkeskommunen, er økt grad av analyse på alle nivåer, dette begrunnes med at man på den måten kan øke kvaliteten og bedre treffsikkerheten på tiltakene. Alle videregående skolene i fylket utarbeider utviklingsplaner basert på en felles mal, her beskriver skolene måltall for sitt ambisjonsnivå og beskriver sine planlagte og pågående tiltak. Dette skal fungere som skolens styringsdokument. Ved skoleårets slutt utarbeider skolene egen årsmelding hvor de analyserer resultatene for ulike indikatorer. Fylkeskommunen samarbeider med ungdomsskolene om opplæringen i faget “Utdanningsvalg”. Dette er et tiltak som er rettet mot at eleven skal gjøre riktige valg, som kan forhindre omvalg og frafall i videregående. Fylkeskommunen har over flere år rettet fokus mot særlige gutter på yrkesfaglige utdanningsprogram, og det faktum at de har hatt en svak gjennomføringsgrad sammenlignet med jenter. Denne trenden ses nå til å ha snudd, og dette knytter de til en rekke tiltak, både generelle og spesifikke rettet mot denne gruppa. Særlig nevnes tett oppfølging og dokumentasjon som virkemiddel. Videre refererer tilstandsrapporten til en større kunnskapsoversikt om skolefrfall som understreker at det ikke er ett tiltak som peker seg ut som det klart beste, men at avgjørende for effekten av ethvert tiltak er den innsatsen som legges i å implementere tiltak og oppfølging av disse. Dette knyttes til hvordan ledelsen på skolene jobber, og ledelsen er derfor av avgjørende betydning for å redusere frafall i videregående opplæring. Siden 2010 har fylkeskommunen arbeidet med et skolebasert kompetanseutviklingsprosjekt med fokus på læringsledelse, som i 2016 inkluderte alle de videregående skolene i fylket. Programmets overordnede

målsettinger er å forbedre gjennomføringen og læringsutbytte for elevene, samt å sette skolene i stand til å implementere, drifte og videreutvikle skolebasert kompetanseutvikling i egen organisasjon. Fagmodulene i dette programmet inkluderer en egen ledermodul som omfatter alle skolenes ledere. I tillegg var fokusområdene læringsledelse, pedagogisk bruk av IKT, motivasjon-mestring-relevansmodul, tilpasset opplæring, vurdering, lesing i alle fag og IKO⁶.

4.2 Intervjuer

Her vil temaene identifisert i intervjudatamaterialet presenteres, med sine representative undertemaer i kursiv.

4.2.1 Kompetanseutvikling

Dette hovedtemaet omfatter hvordan skolen som organisasjon har arbeidet for å forebygge skolefrfall og bedre skoleprestasjoner. Dette er en utvikling som ble identifisert på ungdomsskolen, kommunalt nivå og fylkeskommunalt nivå. Dette er endringsprosesser som går utover individnivå og som kan forstås som mer overordnede endringsprosesser.

Ledelsen. Dette undertemaet representerer hvilken rolle ledelsen på de ulike skolene har hatt i endringsprosessen. Alle informantene trakk frem viktigheten av en sterk og aktiv ledelse som en forutsetning for endringsprosessen, og ledelsen ble sett på som grunnmuren i dette endringsarbeidet. Styrking av kompetansenivået i skoleledelsen ble eksemplifisert, ved at det er blitt stilt krav om deltakelse på rektorskolen for nyansatte skoleledere. I tillegg har det vært en satsing på videreutdannelse av ledere i skolen. Ledelsesutvikling har vært et

⁶ Identifisering, kartlegging og oppfølging. Modell for å hindre frafall i videregående opplæring

prioritert område, spesielt hos fylkeskommunen. Der har de hatt store ledersamlinger, som også har inkludert veiledning av ledere. Informantene opplevde at ansettelse av nye ledere var en slags katalysator for endring: “Jeg opplevde i særlig grad at det ble ny giv etter at ny ledelse på skolen var på plass. Det handler både om kompetansen, men er jo også personavhengig” (Informant 3). En av informantene reflekterte over ledelsen sin rolle slik: “Jeg tror kanskje hvem som har vært i ledelsen har vært viktig, vi fikk jo en ny ledelse for en stund siden. Det har kanskje vært mer bevisst, målrettet arbeid fra ledelsen sin side for å bedre skoleresultater” (Informant 1).

Kultur for å lære. Undertemaet kultur for å lære er i denne sammenheng ment å representere kjennetegn ved case-kommunen knyttet til læring og utdanning. Det inkluderer også hva som karakteriserer skolen, og hvordan dette preger praksisen på skolen. En av informantene problematiserte hvordan det kunne være utfordrende med små steder der “alle kjenner alle”, og at det kunne være vanskelig å bryte ut av forventninger innbyggerne i lokalsamfunnet har til hverandre i lys av familiebakgrunnen. Utdanningsnivået hos foreldrene og utdanningskultur, her forstått som hvilken rolle utdanning har i lokalsamfunnet, ble trukket frem som særlige viktige faktorer når informantene beskrev årsaker til en rekke utfordringer i skolen. Case-kommunen ble av én av informantene beskrevet som et lokalsamfunn der utdanning tradisjonelt hadde lav status. Dette var derimot i endring grunnet store forandringer i næringslivet lokalt. Store industriarbeidsplasser hadde de senere årene blitt lagt ned, mens nye, store arbeidsplasser var kommet til, og dette bidro til å øke behovet for høyere utdannet arbeidskraft. En av informantene beskrev dette med en kort anekdote:

Det er en som jeg har jobbet sammen med i kommunen, som var litt eldre enn meg, pensjonist nå. Han var en av de få i kommunen som tok videregående, eller

gymnaset som det het da, og han opplevde at han ble mobba fordi han gjorde det (Informant 3).

Det ble pekt på store lokale forskjeller i utdanningsstatus også innad i fylket, som et betydelig hinder for å øke skoleresultatene:

En av de store utfordringene i dette fylket.... I hele landet gjør jentene det bedre ut av ungdomsskolen enn gutta. Men i dette fylket er det enda større kjønnsforskjeller enn resten av landet. Og når man da samtidig vet at karaktersnittet i dette fylket har vært et av de laveste i landet, og forskjellen mellom kjønnene er større, da kan du bare tenke deg hvordan det ser ut, statistisk sett, for gutta. Hvis du i tillegg kommer fra en kommune i dette fylket med ett av de laveste utdanningsnivåene i fylket, og også landet, og er gutt, da ser det ikke lyst ut for å si det sånn (Informant 4).

Sammenhengen mellom foreldrenes utdanningsnivå og barnas suksess i utdanningsløpet ble identifisert i dataanalysen. Informantene hevdet at den sosiale reproduksjonen i dette fylket er større enn i de fleste andre fylker. De pekte også på at hvis ungdom skal få seg jobb i dag, vil fagbrev være et minimum, og at et velfungerende samfunn er avhengig av å få folk i jobb.

Endringen som har skjedd i case-kommunen ble beskrevet som en kulturendring som har vært en langvarig prosess, der det også har vært jobbet med holdninger blant de ansatte, foreldre og hele lokalsamfunnet. Først da ble det hevdet at man får gjort noe med kulturen, og først da vil det kunne skje en endring. En av informantene så på denne prosessen som påbegynt for rundt femten år siden, men de store endringene ble observert for rundt syv til ti år siden. Det ble også argumentert for at den nye kulturen som ble bygget opp, hadde gjort noe med stoltheten til hele skolesektoren, som igjen hadde resultert i mer motiverte ansatte.

Målstyring. Målstyring er et undertema som her forstås som hvordan ledelsen på skolen først setter seg mål for hva man ønsker å oppnå, for så å tilpasse virkemidlene etter det. I denne sammenhengen omhandler målstyring i all hovedsak bruk av ulike skolestatistikk rundt resultater og skolefravall, samt til egen skolebidragsindikator. I tillegg ble målstyring brukt for å måle effekten av ulike tiltak. Her kan ledelsen være skoleeier som fylkeskommunen og kommunen, eller ledelsen på den enkelte skolen. Dette ble trukket frem som et helt nytt fenomen i skolen i dette fylket for rundt ti år siden. En av informantene beskrev det slik:

Jeg har selv vært rektor tidligere. Husker hvordan det var når sjefen (skoleeier) kom på besøk. Da snakket jeg om alle de fine prosjektene vi hadde og hvor fint det var her. Men det var ingen som spurte hva som var resultatene av alle disse prosjektene og tiltakene. Så når jeg etter hvert skiftet rolle og begynte å ha utviklingsdialoger med rektorer, begynte jeg å stille spørsmål som: “Men hva har dere oppnådd, hva er målet videre?”. De svarte gjerne: “Vi skal gjøre så godt vi kan”. Dette er jobbet mye med. Vi jobber nå med konkrete mål, gjerne basert på tall. Dette er helt nytt (Informant 4).

Resultatene indikerte at målstyring på de videregående skolene i all hovedsak ble initiert og styrt av fylkeskommunen. Informantene gav uttrykk for at det hadde blitt et økt fokus på måltall og karakterer nasjonalt, og at dette hadde medført et økt fokus på dette området på hver enkelt skole. Videre ble dette knyttet til hvordan målstyring og offentliggjøring av skolestatistikk kan føre til mer konkurranseinstinkt både innad i hver skole og mellom skoler, og dette kan gi både positive og negative konsekvenser. Det ble hevdet at for case-kommunen hadde dette slått mest positivt ut. Kommuneorganisasjonen begynte også etter hvert å interessere seg for måltall. En av informantene oppsummerte arbeidet med målstyring slik:

Vi lagde analyser hele veien, hvert eneste år så vi på hva dette førte til. Måle, måle, måle. Vi har tall på hvordan det var før, og hvordan det er nå. Vi har tall helt ned på spesifikke fag, utdanningsprogram og elevnivå. Vi vet hva tiltakene våre har ført til. Det er nytt i norsk skole, og ikke minst nytt i skolen her (Informant 4).

Utviklingsprosessen. Case-kommunen og de videregående skolene har deltatt i en rekke utviklingsprosesser de senere årene, og disse ble beskrevet som program heller enn prosjekter da de fleste ikke hadde en eksplisitt stoppdato, de var altså vedvarende. Disse tiltakene var av svært varierende omfang, fra større prosesser med mål om å bedre læringsutbyttet til elevene, prosjekter med fokus på fagfornyelsen, klasseledelse, forebygge skolefravall i videregående ved å identifisere disse elevene tidlig og hvordan jobbe med lesing i alle fag. En av informantene beskrev satsingen på lesing slik:

Satsing på lesing har vi prioritert høyt, det er noe som er veldig viktig. Vi ser en veldig stor forskjell på grunnskolepoeng i lesing på gutter og jenter, og jenter er typisk mer ivrige lesere enn gutter. Så det å ha ekstra fokus på lesing, er viktig, og det gir resultater utover bare leseferdighetene (Informant 2).

Case-kommunen beskrev også hvordan de hadde vært forut fagfornyelsen og de nye læreplanene, ved å tenke tverrfaglighet, fordypning og relevans inn i fagene. Ungdomsskolen hadde i mange år jobbet med et prosjekt som oppfylte alle disse kriteriene, men effekten av dette omhandlet mer enn læringsutbytte hos elevene, da det ble hevdet å bidra til skolens omdømme- og merkevarebygging.

En informant oppsummerte utviklingsprosessen slik: “Vi har jobbet veldig systematisk med å bygge kompetanse i egen organisasjon, for at skolene skal jobbe i et profesjonelt læringsfellesskap. Vi har forbedret kvalitet i alle ledd” (Informant 4). Endringsprosessen fra fylkeskommunen sin side ble beskrevet som en prosess som ble påbegynt rundt 2009. Denne

prosessen ble påbegynt fordi fylket på en rekke skoleparametere lå som blant de dårligste i landet. De siste årene ses derimot en stor endring, der elevene i fylket for første gang ligger godt over landsgjennomsnittet i fullføring og bestått videregående opplæring, og guttene også for første gang hadde høyere gjennomføring på yrkesfag enn landsgjennomsnittet. På skolenivå ses en høyere fullføringsgrad på guttene sammenlignet med jentene, med samme differanse på karakternivå inn på videregående.

Vendepunktet fra case-kommunen sin side ble sett i sammenheng med Veilederkorpset⁷ som veiledet kommunen rundt 2010: “Så skal vi snakke om en snuoperasjon i kommunen, var Veilederkorpset og deres innsats rundt 2010 viktig. Veilederkorpset ga viktige referanser og vinklinger både for skole, skoleeier og kommunepolitikere. Så dette tiltaket var ikke bare viktig for skolene” (Informant 3). Skolefravall har blitt satt høyt på agendaen i case-kommunen: “I planene til kommunen ble det å redusere skolefravall satt som et av hovedmålene. Og generelt har det vært en økning i satsing på barn og unge i kommunen” (Informant 3).

4.2.2 Samarbeid

Dette hovedtemaet inkluderer hvordan samarbeid har blitt brukt som et verktøy i skolen i endringsprosessen. Alle informantene uttrykte på en eller annen måte at samarbeid var en forutsetning for å forebygge skolefravall. Samarbeid ble brukt i vid forstand, og inkluderte en rekke former for samarbeid, illustrert i undertemaene som følger.

Tverrsektorielt og tverrfaglig samarbeid. Analysen indikerte en økt satsing på samarbeid mellom sektorer, yrkesgrupper og innad i skolen. Det ble oppfattet som at ikke alle

⁷ Veilederkorpset engasjeres av Utdanningsdirektoratet, og gir veiledning til skoleeiere og skoler (Udir, u.å.c).

informantene hadde eierskap til begrepet tverrsektorielt, men brukte konsekvent tverrfaglig der andre informanter brukte tverrsektorielt. Derfor benyttes begge disse begrepene i dette undertemaet, som omhandler hvordan det å samarbeide på tvers av yrkesgrupper og sektorer kan føre til bedre resultater i skolen, og redusere skolefravall. Det ble særlig vist til økt tverrsektorielt samarbeid på overordnet nivå fra skoleeier sin side. Dette viste seg som opprettelsen av tverrfaglige team i kommunen, familieveiledning og temamøte som inkluderte alle i kommunen som hadde å gjøre med barn- og unges oppvekstvilkår å gjøre.

Det viste seg også at både case-kommunen og ungdomsskolen, samt videregående skoler i fylket, hadde utvidet staben med flere yrkesgrupper. Dette var særlig miljøarbeidere, men også utvikling og utvidelse av tjenester som allerede eksisterte, som helsesykepleier. Ungdomsskolen hadde en satsing med helsesykepleier som de kalte “jentesnakk og guttesnakk”, der man kunne ta opp temaer som berørte dem. Case-kommunen hadde en bevisst strategi der de ønsket fagarbeidere i stedet for ufaglærte assistenter, i tillegg var det et satsningsområde å bruke fagarbeidere til å følge utsatte elever over i videregående:

Hvis man tar disse ufaglærte assistentene ut, og heller setter inn faglærte, som miljøarbeidere og barne- og ungdomsarbeidere, så gjør det noe med hele settingen i skolen. Det har jo vært en dårlig kultur på det i skolen. Har man unge som sliter i skolen, så får man en ufaglært assistent (Informant 3).

Det ble ytret bekymring over økt arbeidsmengde hos læreren, at de må fylle flere roller enn tidligere. Dette ble forklart med at de blir pålagt flere oppgaver på samme tiden, og for samme lønn. Dette skapte noe frustrasjon hos lærere, som kunne gå utover elevene ved at lærerne ble mindre motiverte. Det ble også gjort en kobling mellom den økte belastningen på læreren i form av flere pålagte oppgaver med at det burde satses mer på nye yrkesgrupper i skolen:

Det inngår jo ikke i en lærers kompetanse alt det som går på psykiatri. Det er noe med det ordtaket at det kreves en landsby for å oppdra et barn.... Så man må få inn andre yrkesgrupper og andre sektorer inn i skolen. Man må jobbe sammen (Informant 3).

Skole-hjem. Skole-hjem samarbeid er et undertema som alle informantene så på som noe av det viktigste i skolen generelt, og spesielt hos elever som trenger ekstra oppfølging og står i fare for å falle fra skolen. Det omfatter all slags samarbeid mellom skolen og hjemmet, både organisert og uorganisert. En av informantene sa det slik: “Når skole-hjem samarbeidet fungerer, da får man faktisk gjort noe. Når det ikke fungerer, så har vi store utfordringer. Hvis barnet ikke får høre hjemme at skolen er viktig så.....” (Informant 1). En annen informant vektla at skole-hjem samarbeid var noe som var i fokus hele tiden:

Det er veldig viktig. Det kan aldri bli for mye av det. Og det er viktig både for de som har utfordringer og for de som er “flinke” på skolen. De som har utfordringer, har jo også variasjoner i hvordan de mestrer skolen. Det er så viktig å få kommunisert til hjemmet ”at denne uken har det fungert godt for Per”. Det er så viktig for motivasjonen for disse elevene (Informant 2).

En annen informant reflekterte over hvordan skolen ble dyttet på oppdrageroppgaver, samtidig som det ble understreket at det er foreldrenes hovedansvar å oppdra og være i dialog med barnet sitt. Dette satsingsområdet viste seg blant annet ved en satsing som ble kalt ”Foreldre i skolen”, der målet var å styrke samarbeidet mellom hjem og skole, samt øke foreldreengasjementet. Dette utspilte seg som møter med ulike temaer.

Overgangsfaser. Overgangsfaser ble identifisert som et undertema som kan forstås som overgangen mellom barne- og ungdomsskolen, ungdomsskole og videregående, samt videregående og lærlingtid. Dette omhandlet å dele informasjon om enkeltelever som trenger

ekstra oppfølging (hvis foresatte tillot det) som kom fra barneskolen eller skulle til videregående. Det ble også fokusert på å trygge overganger ved å ha besøksdager på ungdomsskolen og videregående, der man ble kjent i miljøet og traff lærere. En av informantene hevdet dette var et område der endringen var tydelig:

Det jeg opplevde at vi fikk til bedre, var samarbeidet med videregående skoler. Det skjedde noe.... Vi ble invitert på møter for eksempel, der de redegjorde for frafallsstatistikken. Ungdomsskolene sitter jo på veldig mye kunnskap om de elevene som står i faresonen for å falle fra, det å sørge for gode overganger for disse elevene er kanskje noe av det viktigste (Informant 3).

En annen informant konkluderte slik: "Vi bruker mer tid på overgangsfaser nå enn tidligere" (Informant 2). I sammenheng med overgangsfaser ble begrepet gråsoneelever benyttet, som beskrev de elevene som enten kan lykkes med bare litt ekstra støtte og oppfølging, men som også fort faller fra videregående uten denne støtten. De elevene med størst utfordringer, som for eksempel spesialundervisningselevne, blir ofte fulgt opp fra en rekke instanser. Disse gråsoneelevne derimot, ble beskrevet som de som fort kan falle gjennom systemet. Det kom også frem at det har blitt tatt i bruk elektronisk verktøy for å bedre overgangen mellom ungdomsskole og videregående. Dette gjør at man kan dele informasjon man har om elever i faresonen, som eksempelvis fraværet i ungdomsskolen. Dette krevde godt samarbeid med datatilsynet. En annen av informantene beskrev at selv om samarbeid med avgiverskolen var i fokus, var det ikke alltid vellykket:

Jeg føler ikke alltid det har vært like god dialog mellom avgiverskoler. Og jeg føler at vi plutselig kan få elever som burde hatt hjelp mye før, som ikke har fått hjelp. Og at elever har blitt plassert i små grupper der de har vært isolerte og fått undervisningen sin veldig alene. Så kommer de hit og skal fungere i klassen, så

klarer de ikke å sosialisere seg som de burde ha gjort. Dette kan gjelde både det faglige og hvordan eleven har fungert (Informant 1).

De siste ti årene har fylkeskommunen hatt årlige møter med ungdomsskolene der det blir vist hvordan deres elever gjør det når det går over i videregående. På disse møtene ble trender i statistikken diskutert, som eventuell forskjell i gjennomføringsgraden eller karakterutvikling ut ifra hvilken ungdomsskole de kom ifra, og denne informasjonen var ment som et grunnlag for ungdomsskolene for å jobbe med kvalitet i egne skoler. På bakgrunn av denne statistikken ble det etablert rektorsamarbeid i de ulike regionene i fylket, der rektorene på videregående i regionen hadde samarbeidsmøter med ungdomsskolerektorene i samme region. Disse møtene innebar blant annet planlegging av ulike prosjekter og utarbeidelse av et felles opplegg for rådgiverne på ungdomsskolen rettet mot karriereveiledning.

4.2.3 Helhetlig

Dette hovedtemaet omhandler hvordan det har blitt arbeidet for å redusere skolefravall på elevnivå. "Helhetlig" ble brukt som beskrivelse på dette temaet da datamaterialet antydte at tiltakene omhandlet noe mer enn bare direkte fravall og skoleprestasjoner. Det var et gjennomgående fokus på å styrke hele mennesket, og dette ble sett som en forutsetning for å kunne jobbe med å redusere skolefravall.

Tett oppfølging. Tett oppfølging utmerket seg som et undertema som omhandlet hvordan det å være tett på eleven var helt avgjørende for å forebygge skolefravall. Dette var en strategi som gikk igjen på alle nivåer, fylkeskommunalt, i kommuneorganisasjonen og på ungdomsskolen i case-kommunen. En av informantene konkluderte slik:

Når det kommer til å jobbe med fravall i skolen, det som gjelder, jeg vil nesten si det så enkelt; tett oppfølging av elever, på individnivå. Det sies jo gjerne at fravall

starter allerede i barnehagen. Så det handler om å sette inn tidlig innsats og tett oppfølging som virkemiddel allerede da (Informant 3).

Tett oppfølging ble koblet til tidlig innsats, og tidlig innsats var et konsept som ble brukt aktivt fra kommunen sin side, spesielt i planarbeid og i det tverrsektorielle arbeidet. Case-kommunen hadde også begynt å jobbe aktivt med siste stortingsmelding om tidlig innsats (Meld. St. 6) på personalmøter.

Tett oppfølging ble eksemplifisert ved at lærerne i videregående hadde dokumentasjonsplikt for elever de så på i faresonen, slik at de hadde dokumentasjon på det som ble satt inn av tiltak. Først da kunne man få veiledning fra fylkeskommunen rundt andre tiltak som kan være hensiktsmessige, og før det eventuelt ble satt inn større ressurser. Disse pengene kalles retningspenger, da de skal ha en retning av gjennomføring av videregående. Tett oppfølging har også vært i fokus når det gjelder elever som skal ut i lære, da man tradisjonelt har mistet noen elever i denne fasen. Det stilles nå krav til at skolen også skal ha oversikt over de som er i lære, og det er ansatt lærlingkoordinator en rekke steder. Følgende sitat illustrerer skolens tette oppfølging: "Nå har alle skolene full oversikt over hver eneste elev! Vi kan gå tilbake bare noen få år, så visste de ingenting!" (Informant 4).

Øke læringsutbyttet. Det å øke læringsutbyttet til elevene ble uttrykt som det viktigste for skolen, men for å få til dette måtte en rekke forutsetninger være tilstede, og dette gjaldt særlig trivsel og mestring. Læringsutbyttet forstås her som summen av de ferdigheter og kompetanse eleven har tilegnet seg på skolen. Ungdomsskolen har hatt økt fokus på å forberede elevene på eksamen, samtidig som de har jobbet mye med den røde tråden i undervisningen. Dette innebærer at hvis elevene eksempelvis har om urbefolkningen i USA i

engelsken, kan de ha om samene i Norge i samfunnsfag. Elevenes egne interesser blir også brukt aktivt i undervisningen, som et tiltak for å øke motivasjonen til elevene.

Kommunen skåret lavt ifølge informantene når det kom til elevresultater, og dette ble knyttet til fullføring av videregående opplæring:

Lykkes du faglig på ungdomsskolen så har du større sjans for å gjennomføre videregående skole. Sånn er det bare. Men hva er det som skal til for at du da lykkes bra på ungdomsskolen, det er det som er det interessante her. Hva slags innsats du setter inn der, blir jo helt vesentlig. Men også hvordan dette følges opp på videregående skole. Man må tenke helhetlige tiltak (Informant 3).

På videregående ble det jobbet mot økt læringsutbytte blant annet ved å yrkesrette fellesfagene, for å gjøre fagene relevant og mindre teoritunge. Dette ble eksemplifisert slik:

Hvis du går på byggfag da, og skal lære om Pytagoras. Elevene skjønner kanskje ikke helt hvorfor de skal kunne dette. Men gå ut på verkstedet og bygg en takstol da, så bruker du matematikken inn i det. Dette har vi jobba mye med, og brukt en del ressurser på å bygge opp denne kompetansen i lærerstaben vår (Informant 4).

Psykososialt skolemiljø. Psykososialt skolemiljø er et undertema som inkluderer psykisk helse, stress, press og lærerens rolle i dette. Datamaterialet indikerte en tendens til økt rapportering av psykiske plager hos unge jenter på ungdomsskolen, der særlige utfordringer med stress og skolepress var økende. Dette var en problematikk som ble møtt med en rekke tiltak, og som særlig hadde vært i fokus siste fem til syv år. Disse tiltakene omhandlet at elevene skulle jobbe med å være bra nok, og det å se enkeltelevne. I tillegg har det vært økt fokus på det å tørre å stikke seg ut i klasserommet, holde mange fremlegg og la klasserommet være et trygt rom der man heier på og støtter hverandre. En av informantene la særlig vekt på lærerens rolle:

Jeg tror at når læreren har tro på deg, uavhengig av prestasjonsnivå, har det mye å si. Hvis vi jobber med alt dette, med helheten, vil det også heve karakterene. Vi har hatt økt fokus på eleven som menneske de senere årene (Informant 1).

En annen informant sa det slik:

Dette er en prosess. Vi jobber fortsatt hver eneste dag med å skape et trygt og godt skolemiljø. Både for elever og ansatte. Dette er jo med på å bedre resultatene på skolen her. En utrygg elev vil ikke lære så mye som en trygg elev (Informant 2).

Det ble også gjort en kobling mellom mestring og psykisk helse, ved at hvis eleven ikke opplever mestring, går dette utover den psykiske helsen. Dette ble sett i sammenheng med hva som er skolens rolle, og hvordan man kunne bruke skolen som en arena for mer enn læring. I dette lå det å utvikle hele mennesket og forberede elevene til det som venter, noe som innebærer at det ikke vil være tilstrekkelig å kun jobbe med fag og å øke læringsutbytte.

Det helhetlige, langsiktige perspektivet til skolesektoren ble formidlet på denne måten:

Jeg tenker det handler mye om hvordan vi på grunnskolen forbereder dem, lærer dem ting, og vi jobber veldig bevisst mot det at de skal klare seg selv og bli selvstendige mennesker som fungerer videre i livet også. Så vi har et langsiktig perspektiv på en måte. Vi føler jo et ansvar (Informant 1).

Tilpasninger. Tilpasninger som undertema var et gjennomgående tema blant alle informantene på tvers av roller. Eksempel på tilpasninger kunne være alternativ undervisning i bedrifter et par ganger i uka en periode for elever som var skoleleie eller hadde utfordringer med mye fravær, som dette sitatet eksemplifiserer: “Vi er flinke til å tilrettelegge når vi har elever med ulike utfordringer. Da har vi tilrettelagt så de får kortere dager og lager egne timeplaner så de klarer å gjennomføre ti år med grunnskole. Dette har vi jobbet mye med”

(Informant 1). Tilpasninger ble sterkt knyttet til mestring hos informantene: “Mangel på tilpasset opplæring kan føre til mangel på mestring og følelse av å være mislykket”

(Informant 3). Selv om det var utstrakt bruk av tilpasninger, var det noen av informantene som undret seg over om dette kunne gjøre overgangen til videregående vanskeligere. Det ble antydning at tilpasninger var mindre brukt på videregående og derfor kunne føre til at elevene ble dårlige forberedt til det som ventet dem. Det ble brukt symbolikk som å “sy puter under armene på elevene”.

Få eleven til å ta riktige valg. Riktige valg er et undertema som favner hvilken rolle rådgivning har hatt for å redusere skolefravall i videregående, og her omhandler dette rådgivere på ungdomsskolen. Dette ble trukket frem av alle informantene som et viktig satsingsområde, da feil utdanningsprogram på videregående ble hevdet å være en viktig årsak til skolefravall, og karriereveiledning hos rådgiver rundt dette valget er derfor et viktig tiltak. En av informantene beskrev rådgiverens rolle på ungdomsskolen slik:

Den jobben rådgiveren vår gjør, med å drive med informasjon og sørge for at elevene får relevant bakgrunnsinformasjon før dem gjør valgene sine i forbindelse med valg av videregående. Det er jo veldig viktig med tanke på fravall på videregående. Hvis noen velger en linje som de enten har misforstått eller ikke har noen interesse for, er jo sjansen større for at dem vil falle fra. Så her mener jeg det gjøres en veldig bra jobb, vi har jo mange informasjonsmøter, det er åpne skoler på de ulike videregående, og de ulike videregående jobber veldig bra og målrettet for å forebygge fravall dem også. Men det er ikke nok at dem gjør det. Vi må gjøre det i grunnskolen også (Informant 2).

Dette hadde også vært tema hos fylkeskommunen, der de hadde jobbet med å utvikle felles retningslinjer for karriereveiledning, da de fant tegn til at det var store lokale forskjeller i

både innhold og kvaliteten på karriereveiledningen som ble gitt av rådgiver. Et gjennomgående tema både på ungdomsskolenivå og videregående var at kunnskap og informasjon måtte ligge til grunn for valg av utdanningsprogram på videregående.

5. Diskusjon

Her vil funnene fra intervjumaterialet ses i sammenheng med, og diskuteres opp mot, funnene fra dokumentene i form av hovedtemaene identifisert i analysen. Det ble identifisert i statistikk materialet (tabell nr. 3) en økning i grunnskolepoeng på seks poeng og en reduksjon i frafall i videregående opplæring på tolv prosent. Funnene i denne studien fant at endringsprosessen case-kommunen har gått gjennom karakteriseres av noen kjennetegn som ble identifisert på alle nivåene i denne studien. Det innebærer ungdomsskolenivå, kommunalt nivå og fylkeskommunalt nivå. Dette omhandlet særlig systematikk på alle nivåer som inkluderte bruk av målstyring for å jobbe med kvalitet i skolen, en aktiv ledelse med høy formell lederkompetanse, samarbeid som grunnlag for endring, samt et syn på skolens mandat som innebar å jobbe med å utvikle hele eleven som menneske, der dette ble sett på som en forutsetning for å øke elevens læringsutbytte.

5.1 Kompetanseutvikling

Funnene viste at ledelsen på skolene ble sett på som en forutsetning for at endring kunne skje, og dette var gjeldende på alle tre nivåer (ungdomsskole, kommuneorganisasjon og fylkeskommune). Skoleledelsen har stor innvirkning på en skole, som sammen med skolekulturen er vist å være av stor betydning i skoleutvikling (Caspersen, 2011).

Skoleledelsen sin rolle i skoleutvikling kan blant annet knyttes til faktorer som er hemmende for skolens kultur for læring, der særlig føyelige ledere trekkes frem som en hemmende faktor (Kunnskapsdepartementet, 2003). Djupedalsutredningen (NOU 2015:2) viser til at skoleledelsen har ansvar for den daglige gjennomføringen av det kontinuerlige og systematiske psykososiale arbeidet på skolen, i så måte vil skoleledelsen spille en helt sentral rolle i skolens psykososiale arbeid. Endringer i § 9A som springer ut ifra Djupedalsutvalget (2015:2) førte til en styrket håndheving av brudd på lovverket. I praksis vil dette si at ved

brudd vil Fylkesmannen gi pålegg om å rette opp brudd og dokumentere det innen korte frister. I ytterste konsekvens kan skoleleder holdes strafferettslig ansvarlig for brudd på å sikre eleven et godt psykososialt miljø (Opplæringsloven, 2017, § 9A). Det kan derfor tenkes at denne lovendringen og konsekvensene det innebærer, har gjort ledelsen mer bevisst arbeidet for å fremme det psykososiale miljøet på skolen. Ledelsen sin sentrale rolle når det kommer til et godt psykososialt miljø på skolen ble også bekreftet i studien til Holen og Waagene (2014). Denne studien så på hvordan lederne som hevder at det å hjelpe elever med psykiske vansker er en del av skolens mandat, i større grad tilrettelegger for systematisk arbeid på overordnet nivå, som inkluderer skolens støttesystem og rutiner i forbindelse med å sikre det psykososiale miljøet.

Endringsprosessen i case-kommunen ble omtalt som en kulturendring, der hele oppvekstsektoren involverte seg. Kulturen som eksisterte tidligere ble sett på som hemmende for skoleutviklingen. Dette kan ses i lys av teorien til Berg (2000) som hevder lokalsamfunnets kultur speiler lokalskolens kultur. Skolens kultur er blant annet av Berg (2000) vist å være nøkkelen til skolens utvikling, der det vises til at styringen i skolen i all hovedsak er en konsekvens av de rådende kulturene ved den enkelte skole, som igjen springer ut ifra de verdier som er etablert i skolen som en institusjon. Skoleutvikling vil, ifølge Berg (2000), derfor bety at den etablerte skolekulturen til en viss grad må utfordres, og at dette ikke kan ses uavhengig av lokalsamfunnets kultur. Disse funnene støtter at det kan være hensiktsmessig å jobbe med kulturen generelt og kommunens syn på utdanning, som et grunnlag for å få til skoleutvikling (Berg, 2000). I case-kommunen ble arbeidet til Veilederkorpsset sett på som svært viktig i nettopp arbeidet med kulturen i kommunen, der flere sektorer og komiteer i kommunen dro nytte av det Veilederkorpsset bidro med.

Geografisk plassering av case-kommunen og kjennetegn ved fylket viste seg som viktige perspektiv når det gjelder skoleresultater, skolefravall og generelt utdanningsnivå i befolkningen. Sammenheng mellom utdanningsnivå hos foreldrene og barns skoleprestasjoner er godt dokumentert (e.g., Bakken, 2009; Ekren, 2014), dette stilte imidlertid informantene i studien spørsmål ved. Informantene peker på relativt store geografiske forskjeller innad i fylket, som ikke kunne forklares med utdanningsnivå hos foreldrene (da dette var statistisk kontrollert for). Dette er i tråd med funnene til Hægeland et al. (2013) som hevder at det meste av den observerte variansen henger sammen med noe som samvarierer med utdanning, men ikke utdanning som sådan. Funnene i tabell 3 viser også at ungdommen i case-kommunen i større grad enn landsgjennomsnittet rapporterer at de ikke har planer om å ta høyere utdanning, og disse tallene har vært relativt stabile siden 2010. Disse funnene kan sies å være motstridende til den identifiserte kulturendringen i case-kommunen. Hva som kan forklare utviklingen i skoleresultater (tabell 3) ble knyttet til eksisterende kultur i kommunen som blant annet innebærer holdning til utdanning og det langvarige systematiske arbeidet for å endre synet på utdanning. Dette bekrefter blant annet Berg (2000) sin forståelse av kulturendring som en langvarig prosess. Kultur innad i familier og ikke bare overordnet i lokalbefolkningen kan også ses som en hemmende faktor for læring (Gay, 2000). Ifølge Tyler, Stevens-Morgan og Brown-Wright (2016) er skoletilknytning en viktig prediktor for suksess i skolen, og Finn (1989) hevder at elever som ikke opplever tilknytning til skolen, har større sannsynlighet for å falle fra skolen. Hjem-skole dissonans er en signifikant prediktor til skoletilknytning (Kumar, 2006), og da både til skolesuksess og til skolefravall. Kumar (2006) argumenterer derfor for viktigheten av å skape inkluderende læringsmiljøer på skolen som minimerer sosial sammenligning og validerer elevene for hvem de er. Et slikt perspektiv kan sies å fokusere på at skolen må tilpasse seg elevene, heller enn at familiene må tilpasse seg skolen, og speiler på mange måter arbeidet

som er blitt gjort i case-kommunen med fokuset på det psykososiale læringsmiljøet og skole-hjem samarbeid.

Funnene indikerer at ny ledelse i case-kommunen var et viktig vendepunkt for bedringen i skoleprestasjonene og i å redusere skolefravall. Dette støttes av skolestatistikken (tabell 3) som viser en merkbar økning i skoleprestasjoner inkludert fravallsnedgang samtidig med at en ny ledelse var på plass i case-kommunen. Å rekruttere ny ledelse som en strategi for kulturendring og organisasjonsutvikling, omtales blant annet av Schein og Schein (2016). Schein og Schein (2016) diskuterer hvordan delte antakelser og kulturer kan bli endret i en organisasjon ved å endre sammensetningen i en gruppe, der den mest potente versjonen av denne endringsmekanismen oppstår når ledere blir rekruttert utenfra og tar med seg inn sitt eget tankesett. En slik strategi er ikke uvanlig ved en type krise i en organisasjon, eksempelvis kraftig produksjonsfall, endringer i marked eller resultatsvikt (Schein & Schein, 2016). Selv om Schein og Schein omtaler organisasjoner generelt, og ikke skoler spesielt, kan organisasjonsutviklingsteori ha overføringsverdi til skoleutvikling og dermed ses i sammenheng med hvordan case-kommunen rekrutterte ny ledelse som et virkemiddel for å oppnå sine mål, her forstått som å redusere skolefravall og bedre resultatene i skolen generelt. En systematisk kunnskapsoversikt (Lillejord et al., 2015) viste at det særlig var kvaliteten på implementeringen som avgjorde i hvilken grad ulike tiltak rettet mot skolefravall i videregående var effektive. I dette ligger også at ansatte i skolen må ha en helhjertet tilslutning til tiltaket eller intervensjonen, ved at tiltakene må ha en god forankring i de lokale kontekstene der de prøves ut. Dette støtter funnene i denne studien, ved at tiltakene var forankret ned på lærernivå, og ved at skoleledelse var et område det ble satset på.

Videre viste funnene en kraftig økning i bruk av målstyring som tiltak for å redusere skolefravall. Dette understøttes med tilstandsrapporten for videregående opplæring (dokument nr. 5) som slår fast at et overordnet mål er økt grad av analyse på alle nivåer. Skolestatistikk ble brukt som en pådriver for endring. I dette ligger det at både skolerresultatene og frafallsstatistikken var dårligere enn landsgjennomsnittet, og at det ble satt konkrete mål for å endre dette. Det ble utviklet egen statistikk for både videregående og ungdomsskole, og dette ble sett på som et grunnlag for å jobbe med kvalitet i egen skole. Statistikken ble brukt aktivt, både innad i hver enkelt skole som en metode for å jobbe med målstyring, men også som en del av utviklingsdialogen mellom skoleeier (fylkeskommunen) og de videregående skolene. Dette er i tråd med utviklingen i samfunnet generelt og skolen spesielt, med mer mål- og resultatstyring, samt vinkling til mer markedsorienterte offentlige reguleringsformer (Stavelie, 2017). Informantene vurderte det som en type positiv konkurranseorientering, som Langfeldt, Elstad og Hopmann (2008) knytter til økt lokal frihet mange skoleledere verdsetter, og der resultatorienteringen i all hovedsak benyttes innad i skolen som nyttig hjelpemiddel i utvikling av undervisning og læringsmiljø. Dette er i overensstemmelse med de positive følgene mål- og resultatorientering i skolen kan ha ifølge Elstad og Sivesind (2010), ved at skoleledere i større grad blir tvunget til å legitimere hva de står for og hva de gjør. Den økte tendensen til bruk av målstyring ble beskrevet som nytt i skolen i fylket og case-kommunen rundt 2010, og ble forklart som en viktig forutsetning for hele endringsprosessen. Bruk av målstyring var godt forankret på ledernivå i skolene, og kan derfor knyttes til den viktige rollen ledelsen spiller i skoleutvikling (e.g., Midthassel, Bru & Idse, 2000), samt implementeringskvalitet (Lillejord et al., 2015). Det ble vektlagt stor grad av systematikk på alle nivåer, samt at målstyring ble brukt til evaluering av tiltak, noe som også trekkes frem som fremmede for implementering (Sørлие, Ogden, Solholm & Olseth, 2010).

Denne studien fant at skolene har vært med på en rekke utviklingsprogram og tiltak med mål om å heve skoleresultatene og forebygge skolefravall. Dette var implementert fra skoleeier sin side, og hadde bred støtte i hele skolesystemet. Sørli, Ogdén, Solholm og Olseth (2010) påpeker at støtte fra kommunal og/eller fylkeskommunal administrasjon og ledelse er avgjørende for implementeringskvaliteten. Hvordan disse ble kommunisert var karakteristisk da ordet program heller enn prosjekt ble brukt for å tydeliggjøre at de ikke hadde en planlagt avslutning, men var en del av en kontinuerlig utviklingsprosess. Dette kan ses i sammenheng med at nettopp langsiktig finansiering er positivt for kvaliteten på implementeringen (Fixsen, Naom, Blasé, Friedman & Wallace, 2005). Noe som gikk igjen var hvordan man tenkte rundt implementeringen av disse utviklingsprogrammene. Det ble særlig fokusert på at arbeidet skulle foregå systematisk, da dette ble sett på som en forutsetning for å kunne evaluere tiltakene. Dette er i tråd med Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry og Morrison (2011) sin studie som viste at uavhengig av om tiltak rettet mot skolefravall er enkle eller mer komplekse, må de gjennomføres systematisk.

5.2 Samarbeid

Funnene indikerer at samarbeid har vært et sentralt virkemiddel for å redusere skolefravall i case-kommunen. Tverrsektorielt samarbeid har vært økende, og dette er i overensstemmelse med blant annet anbefalinger fra Fafo-rapporten om samordnet innsats for barn og unge (Hansen, Jensen & Fløtten, 2020), samt Regjeringens tverrsektorielle strategi for god psykisk helse (Helse- og omsorgsdepartementet, 2017), som inkluderer en tverrsektoriell satsing på barn og unges psykiske helse. Denne strategien argumenterer for at barn og unges psykiske helse er et ansvar som ikke bare kan tillegges helsesektoren, der blant annet barnehager og skoler må ses på som psykisk og fysisk helsefremmende arenaer. Et sânt perspektiv kan gi nye implikasjoner for hva som er skolens mandat, og funnene viser at dette ble brukt som

argumentasjon for å få nye yrkesgrupper inn i skolen som har dokumentert kompetanse på blant annet psykiatri. Tverrsektorielt samarbeid var også implementert i kommuneplaner i case-kommunen, ved opprettelse av tverrfaglige team og samarbeid særlig mellom helse- og oppvekstsektoren.

Funnene i denne studien viser til viktigheten av et godt skole-hjem samarbeid, og hvordan dette har vært et område som har blitt tillagt mer vekt de senere årene i case-kommunen, både i ungdomsskolen som blant annet vises i håndbok for ansatte (dokument nr. 2) og funnene fra intervjuene, men også i kommunens plan for å sikre et godt psykososialt læringsmiljø (dokument nr. 4) og i den skolepolitiske plattformen (dokument nr. 3). Dette var også et satsingsområde i de videregående skolene, som kom frem i tilstandsrapporten for videregående (dokument nr. 5). Et godt skole-hjem samarbeid er vist å være av stor betydning når det gjelder elevenes prestasjoner på skolen (e.g., Marmot et al., 2010). Det er også knyttet til skolefravall (e.g., Hattie, 2009; Lamb et al., 2011; Rumberger, 2001).

Foreldre med høy sosioøkonomisk status kontakter skolen og ytrer ønske om samarbeid i større grad enn foreldre med lavere sosioøkonomisk status. Dette er vist å kunne bygge opp under stereotyper hos lærere, ved å tenke at foreldre med lavere sosioøkonomisk status ikke er så interessert i samarbeid eller er vanskeligere å samarbeide med (Bakker, Denessen og Brus-Laeven, 2007), og dette kan føre til et dårlige skole-hjem samarbeid med foreldre med lavere sosioøkonomisk status. Når vi vet at elevene fra disse hjemmene har dårligere odds i utdanningssystemet (e.g., Bakken, 2009; Ekren, 2014; SSB, 2019), vil det kunne gi en dobbel negativ effekt. En kan derfor tenke seg at å satse på et godt skole-hjem samarbeid med hele foreldregruppen vil kunne være et sosialt utjevnenende tiltak som også vil kunne treffe de mest utsatte elevene og være av universell karakter etter anbefalinger fra blant annet Marmot et al. (2010), og som vil kunne gi positivt utfall vedrørende skolefravall.

Funnene viser til at overgangsfaser har vært et satsingsområde for case-kommunen.

Overgangsfaser er også nevnt i dokument nr. 4 i kommunens psykososiale strategi, som virkemiddel for å skape gode overganger mellom skoler. På den måten er overgangsfaser sett på som et psykisk helsefremmende tiltak, i tråd med blant annet funnene fra Callanan, Anderson, Haywood, Hudson og Speight (2017). Funnene viste at arbeidet med overgangsfaser har vært utpreget systematisk, ved å ha årlige møter mellom de videregående skolene og ungdomsskolene, men også mellom fylkeskommunen og ungdomsskolene. Ved å benytte digitale verktøy ble også arbeidet effektivisert og gjort enklere. Overganger mellom barnehage og skole, ungdomsskole og videregående, samt videregående og lærlingbedrift er i forskningsfeltet beskrevet som kritiske faser, særlig for barn og unge som fra før kan forstå som å være utsatt (e.g., Kunnskapsdepartementet, 2019). Overgangsfaser ser i liten grad ut til å fungere for barn og unge med sammensatte behov, der utfordringene er vist å være større jo høyere opp i utdanningssystemet man kommer (Gundersen & Seeberg, 2018). Dette er sett i sammenheng med at når barnet blir eldre, fordeles ansvaret på flere og mer spesialiserte fagpersoner, som krever gradvis mer samordning og koordinering. Dette er særlig utfordrende ved overgang til videregående skole da ansvaret forflyttes fra kommunal skoleeier til fylkeskommunal skoleeier, samtidig som at de unge fortsatt trenger oppfølging fra en rekke kommunale tjenester (Gundersen & Seeberg, 2018). Dette indikerer at å arbeide systematisk med overgangsfaser for barn og unge med sammensatte behov vil være av stor betydning for å redusere skolefravall i videregående (e.g., Anvik & Gustavsen, 2012). Denne studien derimot, fant at det særlig var gråsoneelevne som var i faresonen for å falle fra videregående, og som det derfor ble satset særlig på. Dette er funn som står i motsetning til studiene nevnt over, men i overensstemmelse med blant annet Markussen og Seland (2012) som fant at såkalte “slitere” som ikke fikk særtiltak i skolen var i risikozonen for å falle ut av videregående. Videre argumenterer Markussen og Seland (2012, s. 47) at “potensialet for å

holde elever i videregående opplæring sannsynligvis er større for elever som ikke kan vise til den samme kompleksiteten og dimensjonene av problemer som det de aller svakeste blant dem representerer”. Dette kan forstås som at det sannsynligvis er store muligheter for å få disse elevene til å fullføre videregående med få, men tidlige, tiltak. Dette er i tråd med anbefalinger om tidlig innsats i arbeid for å forebygge skolefravall i videregående (e.g., Dupére et al., 2015), og kan tenkes å være særlig kostnadseffektivt i et samfunnsøkonomisk perspektiv. Dette må imidlertid ikke ses som argumentasjon for ikke å gi ekstra støtte til gruppen med særlig utsatte barn og unge (Markussen & Seland, 2012).

5.3 Helhetlig

Funnene støtter argumentasjonen om viktigheten av å ta et helhetlig perspektiv når det gjelder å forebygge skolefravall. Tidligere forskning antyder at grunnskolepoeng fra ungdomsskolen er en svært viktig variabel for å predikere skolefravall (e.g., Hattie, 2009; Lamb et al., 2010; Markussen et al., 2008). Det kunne derfor tenkes at det var en mer direkte satsing på grunnskolepoeng i ungdomsskolen. Funnene indikerer derimot at grunnskolepoeng var vektlagt, men ble sett på som sekundært etter å øke læringsutbyttet til eleven. Case-kommunen begrunnet at ved å øke læringsutbyttet, ville forhåpentligvis grunnskolepoengene følge etter. Det ble hevdet at for å øke læringsutbyttet var det en rekke forutsetninger som måtte være til stede, og dette omhandlet særlig mestring og trivsel. Her hadde det vært et systematisk arbeid i ungdomsskolen, der det ble arbeidet grundig med å få ut elevens potensial, og der det å gjøre sitt beste var bra nok. Det var altså en økt satsing på klassemiljø fra ungdomsskolen sin side, der det å skape trygge elever med gode relasjoner til hverandre var i fokus. Dette kan knyttes til forskningslitteratur som peker på at ungdommers opplevelse av å føle seg respektert i klasserommet er assosiert med skoleengasjement og motivasjon (Liang et al., 2019). Opplevelse av respekt i klasserommet er antydning av

særlig betydning for gutter, og da særlig for gutter med minoritetsbakgrunn (Leary, Brennan & Briggs, 2005). Dette er viktige nyanseringer med tanke på de systematiske forskjellene når det kommer til kjønn og skolefravall (e.g. Hernes, 2010), som også ble identifisert for dette spesifikke fylket. Fokuset på et psykososialt læringsmiljø er også i overensstemmelse med kommunens plan for å sikre elevene et godt psykososialt læringsmiljø, som ble vedtatt i 2012, i tillegg til at elevenes læringsmiljø var ett av syv satsingsområder i kommunens skolepolitiske plattform (dokument nr. 3). Denne dualistiske tankegangen, ved at faglig læring må kobles og integreres med sosial læring, og ikke ses på som motsetninger, er i tråd med Djupedalsutvalget (NOU 2015:2) som ser på virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø.

Det å utvikle hele mennesket, der eleven skal bli selvstendig og få de verktøyene som skal til for å klare seg selv, ble sett på som en av skolens hovedoppgaver. Dette inkluderte tilpasninger på en rekke områder, og dette ses i funnene som et område det ble satset mye på. I hvilken grad læreren klarer å tilpasse skolehverdagen for elevene spiller en viktig rolle for fullføring av videregående skole (Holen, Waaktaar & Sagatun, 2018). Det å gjøre fag mer praksisrettet var et annet sentralt funn, og det å ta utgangspunkt i elevenes egne interesser i fagene, og dette ble knyttet til økt motivasjon hos elevene. Dette blir blant annet av Markussen og Seland (2012) sett sammen med utfordringen med for mye teori i skolen som mange skolesluttere rapporterer om, som blant annet knyttes til at fag i for liten grad relateres til det virkelige liv. Akademisk motivasjon er vist å være en robust prediktor for skoleintensjoner (Valentine, DuBois & Cooper, 2004), og lav motivasjon er en årsak som går igjen i en rekke studier når elever selv blir bedt om å oppgi årsak til at de sluttet på videregående (e.g., Markussen & Seland, 2012; Rumberger, 2001). Målsetninger om å øke motivasjonen hos elevene er derfor en svært relevant faktor når skolefravall diskuteres.

Selv om funnene indikerer at skolen ytret noe bekymring over økt arbeidsmengde og at de fikk overført noe av oppdrageransvaret, betydde det ikke at de ikke tok til seg dette ansvaret og så på det som betydningsfullt. Det ser heller ut til at det var en relativ stor enighet blant informantene i at skolen bør ses og brukes som mer enn en arena for læring. Dette til tross for at flere stiller spørsmål ved nettopp dette (e.g., Bolstad, 2017; Skaalvik & Skaalvik, 2013). Funnene viser at det ble forsøkt å redusere følelsen av stress mange elever kjenner på, og lærerens rolle i dette var anerkjent. Dette kan ses i sammenheng med at trygge relasjoner mellom lærer og elev er vist å være positivt for elevenes psykiske helse (LaRusso, Romer & Selman, 2007), men også positivt assosiert med skoleengasjement og skoleprestasjoner (Roorda, Koomen, Split & Ort, 2011). Gode relasjoner mellom ansatte på skolen og elever er vist å være viktige forebyggende tiltak mot skolefravall i videregående (Lillejord et al., 2015).

Studien til Holen og Waagene (2014) undersøkte lærerens, skoleleder og skoleeiers syn på skolens rolle i psykisk helseforebyggende arbeid, og der ble særlig lærerens oppfatninger rundt dette delt i to hovedgrupper. Den ene gruppen synes å oppleve at å hjelpe elever med psykiske vansker er en del av skolens oppgave og at dette bidrar til bedre læring, mens den andre gruppen opplever at dette ikke er skolens oppgave og at slikt arbeid fjerner fokuset fra læring. Lærerne i førstnevnte gruppe så også ut til å mene at systematisk arbeid for å hjelpe disse elevene var viktig, og de så på skolen som en viktig arena for forebygging av psykiske vansker. Holen og Waagene (2014) konkluderte derfor med at hvilke holdninger lærere og skoleledelse har når det kommer til skolens mandat og rolle i arbeid med psykisk helse på skolen, i tillegg til deres kompetanse på psykisk helse, har avgjørende betydning for i hvilken grad dette arbeidet blir vellykket. Dette impliserer at læreren sitt syn på skolens mandat er svært viktig når elevenes psykiske helse og psykisk helsefremmende tiltak i

skolen diskuteres, noe funnene i denne studien støtter. Dette har blitt sett i sammenheng med fagfornyelsen der skolens ansvar for å støtte elevers sosiale læring og utvikling både ved arbeid med fag og i skolehverdagen for øvrig blir understreket (Mælan, 2018). Dette kan også muligens knyttes til endringer i Opplæringsloven § 9A som ble gjeldende fra 2017 om elevenes skolemiljø. Prosessen med implementeringen av denne paragrafen kan tenkes å ha ført til et generelt større fokus på elevens psykososiale læringsmiljø.

Økt fokus på psykisk helse på skolen og i kollegiet var et annet sentralt funn, samtidig som informantene rapporterte om flere elever med psykiske utfordringer. En rekke forskningsresultater viser at elevenes psykiske helse forklarer mye av variansen i skolefravall (e.g., Markussen & Seland, 2012; Rumberger, 2001). Dette blir sett i sammenheng med at prevalensen til psykiske lidelser ser ut å øke i såkalte kritiske perioder, som eksempelvis ungdomstiden (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). Det er estimert at rundt 15-20 prosent av barn og unge i Norge har psykiske vansker (Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009). Dette har vært et område med stort fokus over lengre tid, og det er derfor lett å få inntrykk av at forekomsten har økt (e.g., Bakken, 2019; Surén, 2018). En rekke norske studier viser derimot at det ikke er grunnlag for å si at det er en generell økning i befolkningen sett under ett (e.g., Mykletun, Knudsen & Mathiesen, 2009; Reneflot et al., 2018), men det ses en økning hos unge jenter med psykiske plager (Reneflot et al., 2018). Dette er i tråd med UngData-rapporten (Bakken, 2019), og likeledes med informantene i denne studiens erfaringer.

Rumberger (2001) hevder at siden skoleprestasjoner i ungdomsskolen er sterkt korrelert med gjennomføring av videregående opplæring, må man også se på hvordan psykiske problemer kan være en indirekte årsak til skolefravall ved at de psykiske problemene kan føre til at det

vil være vanskelig å prestere på skolen. Heitmann og Hegelstad (2018) argumenterer for strategier som vil føre til at elever med psykiske problemer fullfører videregående. Dette i lys av samfunnsøkonomiske konsekvenser, ved at fullført videregående er en viktig forutsetning for muligheter i arbeidslivet senere, og sammenhengen det har med helse. Men fullført videregående ses også som en strategi som alene kan fremme den psykiske helsen, ved at skole er viktig for samfunnsdeltagelsen, identitet og struktur i hverdagen. Ved å hindre frafall i videregående hos elever med ulike psykiske utfordringer, kan det også gi økt mestringfølelse, bedre funksjon hos eleven og mindre stigmatisering (Heitmann & Hegelstad, 2018). Dette kan være indikasjon på at å arbeide med å fremme elevers psykiske helse som funnene i denne studien tilsier, vil gi en rekke fordeler, både forstått som at god psykisk helse har en egenverdi i seg selv, men også som et virkemiddel for å forebygge skolefravall.

Et helhetlig perspektiv innebar også tett oppfølging, dette er i tråd med anbefalingene fra en rekke offentlige rapporter og utredninger (e.g., Helse- og omsorgsdepartementet, 2017; Kunnskapsdepartementet, 2019), samt fra case-kommunens skolepolitiske plattform (dokument nr. 3). Tett oppfølging ble koblet til teori rundt tidlig innsats, som omhandlet det å sette inn tiltak med en gang utfordringer ble observert. Dette er i tråd med frafallsforskningen som nettopp trekker frem tidlig innsats som en av de viktigste perspektivene for å forebygge skolefravall (e.g., Lillejord et al., 2015), der man tar utgangspunkt i et livsløpsperspektiv der skolefravall ses på som en prosess som starter tidlig og tiltakene likeledes må settes inn tidlig (Dupère et al., 2015).

Det ble vektlagt at en forutsetning for å gjennomføre videregående var å velge riktig utdanningsprogram. Tidligere var det her lite konsensus på tvers av kommuner og skoler når

det gjelder karriereveiledningen som ble gitt av rådgivere. Det kan tenkes at når denne veiledningen i større grad ble utarbeidet fra overordnet nivå, ble det i mye større grad likheter både i innhold og kvalitet i karriereveiledningen. Dette kan ha bidratt positivt til å redusere graden av omvalg i videregående opplæring, som igjen er vist å redusere frafall (e.g., Hernes, 2010). Det å gi eleven mer kunnskap og mer realistiske forventninger til utdanningsprogram på videregående, er vist å redusere feilvalg, og derfor også omvalg. Dette blir også knyttet til elevens motivasjon (Markussen & Seland, 2012). Det å redusere omvalg var også en del av strategiplanen for fylkeskommunen og ble satt høyt på agendaen. Dette er i tråd med nasjonale føringer der Regjeringen har satt som mål å videreutvikle rådgivnings- og karriereveiledningstjenestene for å blant annet forebygge skolefravall (Kunnskapsdepartementet, 2019).

6. Konklusjon

Denne kvalitative casestudien har belyst endringsprosessen en norsk kommune har gjennomgått i løpet av en elleveårsperiode ved å redusere skolefravall i videregående opplæring med tolv prosent. Endringsprosessen innebar også en økning i grunnskolepoeng på seks poeng. Funnene i denne studien peker på hvor helhetlig og systematisk dette arbeidet har vært, der tiltakene som er satt inn må ses i sammenheng med hverandre.

Skolefravall i videregående opplæring er en stor folkehelseutfordring, da utdanning er en sentral determinant til helse (Thurston, 2014). I tillegg har skolefravall store samfunnsøkonomiske og personlige konsekvenser (e.g., Heitmann & Hegelstad, 2017; Hernes, 2010). Skolefravall er ikke en ny utfordring, men stadig aktuell da fravallsprosenten har vært relativt stabil siden skolereformen i 1994. I tillegg vil det å ikke fullføre videregående opplæring kunne gi mer alvorligere konsekvenser i dag enn tidligere grunnet utviklingen av et kunnskapssamfunn og arbeidsmarked i endring som stiller stadig høyere krav om formell kompetanse (e.g., Hernes, 2010; Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet & Barne-, likestillings- og inkluderingsdepartementet, 2013). Case-kommunen har derfor hatt som målsetning å redusere skolefravall.

Skolefravall er et komplekst fenomen som det er hensiktsmessig å se på fra et livsløpsperspektiv, noe som indikerer at utfordringene rundt skolefravall starter tidlig i livet (Bergsli, 2013). Dette impliserer at en rekke sektorer bør samarbeide og tiltakene må settes inn tidlig. Studien viste at case-kommunen har økt det tverrsektorielle samarbeidet ved å inkludere nye yrkesgrupper i skolen og ved opprettelse av tverrfaglige team i kommunen. I tillegg har det vært et økt fokus på overgangsfaser forstått som overgangen mellom ulike

skolenivå, samt at skole-hjem samarbeid har vært et satsingsområde. Dette er i tråd med blant annet siste stortingsmelding fra Kunnskapsdepartementet (2019).

Ledelsen har også hatt en betydningsfull rolle i endringsprosessen i case-kommunen, og ledelsesrekruttering og kompetanseheving blant lederne har vært vektlagt. Dette er i tråd med Caspersens (2011) forskning på skoleutvikling og ledelsen sin rolle i dette. Videre ble det identifisert økt bruk av målstyring, både i skolen og hos skoleeier. Dette ble knyttet til hvordan bevisst bruk av testresultater bidro til en positiv konkurransekultur innad i skolen. Bruk av skolestatistikk ble også brukt som virkemiddel for målevaluering og tett oppfølging av elever, og var en viktig del av den årlige utviklingsdialogen mellom skoleeier og videregående skoler. Dette er i tråd med Kunnskapsløftet sine anbefalinger (Kunnskapsdepartementet, 2003), og knyttes til modernisering av offentlig sektor og New Public Management (Busch et al., 2005).

Forsningslitteraturen viser hvordan skolerresultater på ungdomsskolen er en av de viktigste prediktorene for skolefravall på videregående (e.g., Markussen et al., 2008). Det å øke elevens læringsutbytte på ungdomsskolen har derfor vært et virkemiddel for å forebygge skolefravall i case-kommunen. Økt læringsutbytte ble knyttet til elevens psykososiale miljø, og dette ble brukt som argumentasjon for betydningen av å ta et helhetlig perspektiv. I dette lå et syn på å utvikle hele eleven som menneske for å gjøre det i stand til å møte senere utfordringer. Et slikt helhetlig perspektiv kan ses i sammenheng med at psykisk uhelse er en sentral prediktor for skolefravall på videregående (e.g., Anvik & Gustavsen, 2012; Rumberger, 2001) og syn på skolen som en helsefremmende arena (e.g., Mælan, 2018).

Norge er preget av store geografiske forskjeller når det kommer til utdanningsnivå (SSB, 2019). Konteksten i denne casestudien er en liten norsk kommune som geografisk er plassert

i et område med tradisjonelt lavt utdanningsnivå, og funnene indikerer at dette er knyttet til innbyggernes holdninger til utdanning. Endringsprosessen denne kommunen har vært igjennom, ved økt satsing på å redusere skolefrfall i videregående og forbedring av skolerestultater, kan ses på som endringer til tross for utfordringer knyttet til sosiodemografiske faktorer. Dette indikerer hvilke muligheter og handlingsrom kommuner i Norge med sin begrensede økonomi har til å systematisk arbeide for å redusere skolefrfall. Funnene i denne studien gir økt kunnskapsgrunnlag innenfor fenomenet skolefrfall. Implikasjoner for videre forskning kan være å benytte funnene identifisert i denne studien til å undersøke funnenes relevans i andre kontekster, og også benytte disse funnene videre i en kvantitativ studie med et representativt utvalg vedrørende skolefrfall. Dette vil kunne gi muligheter for å produsere en kunnskapsoppsummering som kan benyttes av kommuner i arbeid med å redusere skolefrfall. I tillegg vil det være hensiktsmessig for videre forskning å inkludere flere perspektiver, da eksempelvis perspektivene til elever og foreldre vedrørende skolefrfall er lite forsket på.

6.1 Studiens begrensninger

Skolefrfall er en internasjonal utfordring, men studiens forskningsspørsmål indikerer at lokale og nasjonale forhold også spiller inn. Derfor refereres det i all hovedsak til norsk og nordisk litteratur, mens internasjonal litteratur hovedsakelig er blitt brukt for å underbygge metodekapitlet og deler av det konseptuelle rammeverket. Studiens problemstilling måtte endres sent, da det egentlige utgangspunkt for denne masteroppgaven, et samarbeid med en ekstern aktør, ble skrinlagt grunnet ressursmangel hos aktøren. Dette førte til at en ny søknad til NSD måtte sendes, og datainnsamlingen ble først fullført i slutten av februar.

Forskningsdesignet til denne studien gjør det ikke mulig å trekke kausale slutninger, heller ikke generalisere utover studiens utvalg. Funnene som er identifisert, vil derfor i utgangspunktet kun være gyldig i konteksten som er beskrevet. Ved å følge argumentasjonen til Lincoln og Guba (1986), vil det være opp til andre å vurdere om funnene også kan gjelde i andre kontekster.

Mangelen på mer omfattende statistikk fra case-kommunen som går lengre bakover i tid, er en begrensning. Det ville også ha vært optimalt å inkludere flere informanter i datainnsamlingen, både informanter med like roller for å vurdere konsensus, men også inkludere informanter fra flere nivåer. Da tidlig innsats er et gjennomgående tema i studien, ville det vært fordelaktig å også inkludere ansatte i barneskole og barnehage. Forklaringen til at disse ikke ble inkludert, sett bort i fra knapphet på tid, er at endringsprosessen som er beskrevet i all hovedsak omhandler de siste elleve årene. Det vil derfor bare være et fåtall elever som på denne tiden har vært gjennom alle fire nivåene i opplæringen, forstått som barnehage, barneskolen, ungdomsskole og videregående. Derfor ble kun informanter fra ungdomsskolen inkludert.

Litteraturliste

- Aasen, P. (2006). Skoleledelse: Et utdanningspolitisk perspektiv. I K. Sivesind, G. Langfeldt & G. Skedsmo (Red.), *Utdanningsledelse*. Oslo: J.W. Cappelen Forlag.
- Adom, D., Hussein, E. K. & Agyem, J. A. (2018). Theoretical and conceptual framework: Mandatory ingredients of a quality research. *International Journal of Scientific Research*, 7(1), 6-9. Hentet fra [https://www.worldwidejournals.com/international-journal-of-scientific-research-\(IJSR\)/fileview.php?val=January_2018_1514812002__202.pdf](https://www.worldwidejournals.com/international-journal-of-scientific-research-(IJSR)/fileview.php?val=January_2018_1514812002__202.pdf)
- Alexander, K. L., Entwisle, D. R. & Kabbani, N. (2001). The Dropout Process in Life Course Perspective: Early Risk Factors at Home and School. *Teachers College Record*, 103(5), 760-822. 10.1111/0161-4681.00134
- Anvik, C. H. & Gustavsen, A. (2012). *Ikke slipp meg! Unge, psykiske helseproblemer, utdanning og arbeid* (NF-rapport 13/2012). Hentet fra http://www.nordlandsforskning.no/getfile.php/132436-1412587259/Dokumenter/Rapporter/2012/Rapport_13_2012.pdf
- Arbeiderpartiet. (u.å.). Skolemat og skolefrukt: Sunn mat for alle elever. Hentet fra <https://www.arbeiderpartiet.no/politikken/skolemat-og-skolefrukt/>
- Arbeids- og sosialdepartementet. (2002). *Samordning av Aetat, trygdeetaten og sosialtjenesten* (Meld. St. 14 (2002-2003)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-14-2002-2003-/id196556/>
- Bakken, A. (2009). Kan skolen kompensere for elevenes sosiale bakgrunn? *Utdanning 2009*. Hentes fra https://www.ssb.no/a/publikasjoner/pdf/sa111/4_sos_bakgrunn.pdf
- Bakken, A. (2019). *Ung Data 2019: Nasjonale resultater* (NOVA rapport 9/19). Hentet fra <https://fagarkivet.oslomet.no/en/item/asset/dspace:15946/Ungdata-2019-Nettversjon.pdf>

-
- Bakker, J., Denessen, E. & Brus-Laeven, M. (2007). Socio-economic background, parental involvement, and teacher perceptions of these in relation to pupil achievement. *Educational Studies*, 33, 175–190. Hentet fra 10.1080/03055690601068345
- Barne- ungdoms- og familiedirektoratet. (2018, 1. oktober). Vold og mobbing mellom barn og unge. Hentet fra https://bufdir.no/Statistikk_og_analyse/Oppvekst/Vold_og_overgrep_mot_barn/Vold_og_mobbing_mellom_barn/
- Barr, J.J. (2011). The relationship between teachers' empathy and perceptions of school culture. *Educational Studies*, 37, 365–369.
- Berg, G. (2000). *Skolekultur: Nøkkelen til skolens utvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag
- Bergsli, H. (2013). *Helse og frafall i videregående opplæring Underlagsrapport til Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Hentet fra [http://www.forebygging.no/Global/Bergsli%20Helse%20og%20fracfall%20i%20videreg%20oppl%20og%20ring%20\(2\).pdf](http://www.forebygging.no/Global/Bergsli%20Helse%20og%20fracfall%20i%20videreg%20oppl%20og%20ring%20(2).pdf)
- Bhatta, T. P. (2019). Case Study Research, Philosophical Position and Theory Building: A Methodological Discussion. *Dhaulagiri Journal of Sociology and Anthropology*, 12, 72-79. Hentet fra 10.3126/dsaj.v12i0.22182
- Biesta, G. J. (2009). Good education in an age of measurement: on the need to reconnect with the question of purpose in education. *Educational Assessment, Evaluation and Accountability (formerly: Journal of Personnel Evaluation in Education)*, 21, 33-46. <https://doi.org/10.1007/s11092-008-9064-9>
- Boblin, S. L., Ireland, S., Kirkpatrick, H., & Robertson, K. (2013). Using Stake's Qualitative Case Study Approach to Explore Implementation of Evidence-Based Practice. *Qualitative Health Research*, 23(9), 1267–1275. <https://doi.org/10.1177/1049732313502128>

-
- Bolstad, B. (2017, 12. juni). Det dreier seg ikke om læring, men om helse [Blogginnlegg]. Hentet fra <https://bbolstad.wordpress.com/2017/12/06/det-dreier-seg-ikke-om-laering-men-om-helse/>
- Bordens, K. S. & Abbott, B. B. (2008). *Research Design and Methods: A process approach* (7.ed.). New York: McGraw-Hill.
- Boudon, R. (1974). *Education, Opportunity, and Social Inequality: Changing Prospects in Western Society*. New York: Wiley.
- Braun, V. & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. 10.1191/1478088706qp063oa
- Bryman, A. (2016). *Social Research Methods* (5.ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Busch, T., Johnsen, E., Klausen, K. K. & Vanebo, J. O. (Red.). (2005). *Modernisering av offentlig sektor: Utfordringer, metoder og dilemmaer* (2. utg). Oslo: Universitetsforlaget.
- Callanan, M., Anderson, M., Haywood, S., Hudson, R. & Speight, S. (2017). *Study of Early Education and Development: Good Practice in Early Education* (Department for Education Research Report). Hentet fra https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/586242/SEED__Good_Practice_in_Early_Education_-_RR553.pdf
- Caspersen, J. (2011). *Skolekultur og elevresultater: Hvilke muligheter gir TALIS-undersøkelsen?* (NIFU-rapport 34/2011). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/handle/11250/282023>
- Christie, N. (2008). I skyggen av PISA. *Nytt Norsk Tidsskrift*, 25(2), 200–207. Hentet fra https://www.idunn.no/nnt/2008/02/debatt_i_skyggen_av_pisa
- Coleman, J. S. (1988). Social Capital in the Creation of Human Capital. *The American Journal of Sociology* 94, 95-120. Hentet fra

<https://www.econ.msu.ru/cmt2/lib/c/477/File/Social%20Capital%20in%20the%20Creation%20of%20Human%20Capital.pdf>

Dahl, E., Elstad, I., Hofoss, D. & Martin-Mollard, M. (2006). For whom is income inequality most harmful? A multi-level analysis of income inequality and mortality in Norway. *Soc Sci Med.*, 63(10), 2562-74. Hentet fra <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/S0277953606003054?via%3Dihub>

Dahl, E., Bergsli, H. & van der Wel, K. A. (2014). *Sosial ulikhet i helse: En norsk kunnskapsoversikt*. Hentet fra <https://docplayer.me/379751-Sosial-ulikhet-i-helse-en-norsk-kunnskapsoversikt.html>

Denzin, N. & Lincoln, Y. S. (2005). *The SAGE Handbook of Qualitative Research*. Thousands Oaks: Sage Publications.

De Witte, K., Cabus, S., Thyssen, G., Groot, W., & van den Brink, H. M. (2013). A critical review of the literature on school dropout. *Educational Research Review*, 10, 13-28. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2013.05.002>

Direktoratene. (2018). *Samarbeid til barn og unges beste*. Hentet fra <https://024.kikkutkunde.no/wp-content/uploads/2019/01/Sluttrapport-regelverk-samarbeid-sept-18.pdf>

Direktoratet for IKT og fellestjenester i høyere utdanning og forskning (2019, 15. februar). *Klassifisering av informasjon og informasjonssikkerhet*. Hentet fra <https://www.unit.no/klassifisering-av-informasjon-og-informasjonssikkerhet>

Dupéré, V., Leventhal, T., Dion, E., Crosnoe, R., Archambault, I., & Janosz, M. (2015). Stressors and turning points in high school and dropout: A stress process, life course framework. *Review of Educational Research*, 85, 591– 629. doi:10.3102/0034654314559845

Ekren, R. (2014). Sosial reproduksjon av utdanning? *Samfunnsspeilet* 5(2014). Hentet fra

https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/210120?_ts=14a1afdd738

Elovainio, M., Pulkki-Råback, L., Jokel, M., Kivimäki, M., Hintsala, M., Hintsala, T., ...

Keltikangas-Järvinen, L. (2012). Socioeconomic status and the development of depressive symptoms from childhood to adulthood: A longitudinal analysis across 27 years of follow-up in the Young Finns study. *Social Science & Medicine*, 74(6), 923-929. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2011.12.017>

Elstad, E. & Sivesind, K. (Red.). (2010). *PISA: Sannheten om skolen?* Oslo:

Universitetsforlaget.

Finn, J. D. (1989). Withdrawing from School. *Review of Educational Research*, 59(2), 117-

142. Hentet fra https://www-jstor-org.ezproxy.inn.no/stable/1170412?seq=13#metadata_info_tab_contents

Fixsen, D. L., Naoom, S. F., Blasé, K. A., Friedman, R. M., & Wallace, F. (2005).

Implementation research: A synthesis of the literature (The National Implementation Research Network Publication 231). Hentet fra

<https://fpg.unc.edu/resources/implementation-research-synthesis-literature>

Flick, U. (2007). *Designing Qualitative Research*. London: Sage Publications.

Folkehelseinstituttet. (2018, oppdatert 14. mai). *Folkehelse rapporten*. Hentet fra

<https://www.fhi.no/nettpub/hin/>

Folkehelseinstituttet. (2020). Hent folkehelseprofil for kommuner, bydeler og fylke.

Hentet fra <https://www.fhi.no/hn/folkehelse/folkehelseprofil/>

Freudenberg, N. & Ruglis, J. (2007). Reframing school dropout as a public health issue.

Preventing chronic disease: Public health research, practice and policy, 4(4), 1-11.

Hentet fra

https://www.researchgate.net/publication/306212454_Reframing_school_dropout_as_a_public_health_issue

Gay, Geneva. (2000). *Culturally Responsive Teaching: Theory, Research, and Practice* (2.ed.). New York: Teachers College Press.

Grant, C. & Osanloo, A. (2014). Understanding, Selecting, and Integrating a Theoretical Framework in Dissertation Research: Creating the Blueprint for Your "House". *Administrative Issues Journal: Connecting Education, Practice, and Research*, 4(2), 12-26. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1058505.pdf>

Guba, E. G., & Lincoln, Y. S. (1989). *Fourth generation evaluation*. Newbury Park: Sage Publications.

Gundersen T. & Seeberg M. L. (2018) Samordning av tjenester for barn, ungdom og unge voksne med nedsatt funksjonsevne: Kunnskapssammenstilling (2010-2017) (NOVA rapport 4:2018). Hentet fra <https://bufdir.no/Bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00004648>

Halvorsrud, K. (2017). Student dropout in upper secondary education in Norway: A challenge to the principles of the welfare state? *London Review of Education* 15(2), 302-16. <https://doi.org/10.18546/LRE.15.2.12>

Hansen, I. L. S., Jensen, R. S. & Fløtten, T. (2020). *Trøbbel i grenseflatene: Samordnet innsats for utsatte barn og unge* (Fafø-rapport 02/2020). Hentet fra <https://www.fafø.no/zoo-publikasjoner/fafø-rapporter/item/trobbel-i-grenseflatene>

Hargreaves, A. (1996). *Lærerarbeid og skolekultur: Læreryrkets forandring i en postmoderne tidsalder*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.

Hattie, J. (2009). *Visible learning: A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. New York: Routledge.

-
- Haveman, R., & Wolfe, B. (1994). *Succeeding Generations: On the Effects of Investments in Children*. Russell Sage Foundation. Hentet fra www.jstor.org/stable/10.7758/9781610442787
- Heitmann, L. & Hegelstad, W. t. V. (2017). *Sluttrapport: SkoleResept – forebygging av skolefravall gjennom metoden Individual Placement and Support (IPS) for unge med alvorlige psykiske lidelser*. Hentet fra <https://www.extrastiftelsen.no/prosjekter/skoleresept/>
- Heitmann, L. & Hegelstad, W. t. V. (2018). *Jobbresept & skoleresept – IPS i spesialisthelsetjenesten*. Hentet fra <https://www.uis.no/forskning-og-ph-d/vi-forsker-pa/helse-og-velferd/samfunnsdeltakelse-i-skole-og-arbeidsliv/prosjekter/jobbresept-skoleresept/jobbresept-skoleresept-ips-i-spesialisthelsetjenesten-article128142-24475.html>
- Helgesen, M. K. (2013). *Bedre Tverrfaglig Innsats (BTI): Følgeevaluering* (NIBR-rapport 23/2013). Hentet fra <https://evalueringsportalen.no/evaluering/bedre-tverrfaglig-innsats-bti-folgeevaluering/2013-23.pdf/@@inline>
- Helgesen, M. K. (2018). *Bedre Tverrfaglig Innsats (BTI): Spørreundersøkelsen til Helsedirektoratets samarbeidskommuner* (NIBR-rapport 16/2018). Hentet fra <http://tidliginnsats.forebygging.no/Global/BTIf%C3%B8lgeevaluering2018.pdf>
- Helsedirektoratet. (2018). Betydningen av psykisk helse i skolen. Hentet fra <https://www.helsedirektoratet.no/faglige-rad/selvskading-og-selv-mord-veiledende-materiell-for-kommunene-om-forebygging/forebygging-av-selv-mord-og-selvskading-bor-skje-pa-ulike-arenaer-samtidig/betydningen-av-psykisk-helse-i-skolen>

-
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2008). *Samhandlingsreformen: Rett behandling – på rett sted – til rett tid* (Meld. St. 47 (2008-2009)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-47-2008-2009-/id567201/>
- Helse- og omsorgsdepartementet. (2017). *Mestre hele livet: Regjeringens strategiplan for god psykisk helse (2017-2022)*. Hentet fra https://www.regjeringen.no/contentassets/f53f98fa3d3e476b84b6e36438f5f7af/strategi_for_god_psykisk-helse_250817.pdf
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (Fafo-rapport 03/2010). Hentet fra https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf
- Hjellbrekke, J. & Korsnes, O. (2006). *Sosial mobilitet*. Bergen: Samlaget.
- Holen, S. & Waagene, E. (2014). *Psykisk helse i skolen: Utdanningsdirektoratets spørreundersøkelse blant lærere, skoleledere og skoleeiere* (NIFU-rapport 09/2014). Hentet fra <https://www.udir.no/globalassets/upload/forskning/2014/psykisk-helse.pdf>
- Holen, S., Waaktaar, T., & Sagatun, Å. (2018). A chance lost in the prevention of school dropout? Teacher-student relationships mediate the effect of mental health problems on noncompletion of upper-secondary school. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 62(5), 737–753. <https://doi.org/10.1080/00313831.2017.1306801>
- Holte, A. (2012). Ti prinsipper for forebygging av psykiske lidelser, *Tidsskrift for Norsk Psykologforening*, 49(7), 693-695. Hentet fra <https://psykologtidsskriftet.no/oppsummert/2012/07/ti-prinsipper-forebygging-av-psykiske-lidelser>
- Hægeland, T., Kirkebøen, L. J., Raaum, O. & Salvanes, K.G. (2013). Hvorfor gjør barn av høyt utdannede det bedre på skolen? *Utdanning 2013: Statistisk Sentralbyrå*. Hentet

-
- fra https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/153399?_ts=144d059ffb8
- Høgskolen i Innlandet. (2019, 23. januar). Personvern i student- og forskningsprosjekter. Hentet fra <https://innafor.inn.no/ekstern/Forskning/personvern-i-student-og-forskningsprosjekter>
- Kamal, S. S. L. A. (2019). Research Paradigm and the Philosophical Foundations of a Qualitative Study. *International Journal of Social Sciences*, 4(3), 1386-1394. <https://dx.doi.org/10.20319/pijss.2019.43.13861394>
- Kaurstad, G., Bachmann, K., Bremnes, H. & Groven, G. (2014). *Trygg oppvekst – helhetlig organisering av tjenester for barn og unge*. Hentet fra <http://tidliginnsats.forebygging.no/Global/1502%20Trygg%20oppvekst.pdf>
- Kivunja, C. & Kyuini, A. B. (2017). Understanding and Applying Research Paradigms in Educational Contexts. *International Journal of Higher Education*, 6(5), 26-41. <https://doi.org/10.5430/ijhe.v6n5p26>
- Kommunal- og moderniseringsdepartementet. (2018). *Oppgaver til nye regioner* (Meld. St. 6 (2018-2019)). Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20182019/id2616180/?q=videreg%c3%a5ende&ch=1#kap1-2>
- Korstjens, I & Moser, A. (2017). Series: Practical guidance to qualitative research. Part 2: Context, research questions and designs. *European Journal of General Practice*, 23(1), 274-279. 10.1080/13814788.2017.1375090
- KS. (2019, 7. mai). Det lønner seg å investere i mennesker. Hentet fra <https://www.ks.no/fagomrader/forskning-og-utvikling-fou/forskning-og-utvikling/fou-rapporter/utenfor-regnskapet-er-lansert/>
- Kumar, R. (2006). Students' experiences of home–school dissonance: The role of school academic culture and perceptions of classroom goal structures. *Contemporary*

Educational Psychology, 31(3), 253-279.

<https://doi.org/10.1016/j.cedpsych.2005.08.002>

Kunnskapsdepartementet. (2003). *Kultur for læring* (Meld. St. 30 (2003-2004)). Hentet fra

[https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-
/id404433/?ch=1](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/stmeld-nr-030-2003-2004-/id404433/?ch=1)

Kunnskapsdepartementet, Arbeidsdepartementet og Barne-, likestillings- og

inkluderingsdepartementet. (2013). *Ny GIV: Oppfølgingsprosjektet – samarbeid om oppfølging av ungdom* (11/2013). Hentet fra

https://www.regjeringen.no/globalassets/upload/kd/kampanjer/nygiv/presentasjoner/samarbeid_om_oppfolging_av_ungdom.pdf

Kunnskapsdepartementet. (2016). *Lærelyst – tidlig innsats og kvalitet i skolen*. (Meld. St. 19

(2016-2017)). Hentet fra [https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-
20162017/id2544344/sec1](https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20162017/id2544344/sec1)

Kunnskapsdepartementet. (2019). *Tett på - tidlig innsats og inkluderende fellesskap i*

barnehage, skole og SFO. (Meld. St. 6 (2019-2020)). Hentet fra

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-6-20192020/id2677025/sec1>

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

Gyldendal.

Lamb, S., Markussen, E., Teese, R., Sandberg, N. & Polesel, J. (Red.). (2011). *School*

Dropout and completion: International comparative studies in theory and policy.

<https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7>[https://doi.org/10.1007/978-90-481-
9763-7](https://doi.org/10.1007/978-90-481-9763-7)

Langfeldt, G. (2008). *Ansvar og kvalitet: Strategier for styring i skolen*. Oslo: Cappelen

Damm.

-
- Langfeldt, G., Elstad, E. & Hopmann, S. (Red.). (2008). Ansvarlighet i skolen: Politiske spørsmål og pedagogiske svar. Oslo: Cappelen Damm.
- LaRusso, Maria & Romer, Dan & Selman, Robert. (2007). Teachers as Builders of Respectful School Climates: Implications for Adolescent Drug Use Norms and Depressive Symptoms in High School. *Journal of Youth and Adolescence*, 37, 386-398. [10.1007/s10964-007-9212-4](https://doi.org/10.1007/s10964-007-9212-4)
- Leary, J. D., Brennan, E. M., & Briggs, H. E. (2005). The African Adolescent Respect Scale: A measure of a prosocial attitude. *Research on Social Work Practice*, 15, 462–469. <https://doi.org/10.1177/1049731505277717>
- Liang, C. T. H., Rocchino, G. H., Gutekunst, M. H. C., Paulvin, C., Melo Li, K., & Elam-Snowden, T. (2019). Perspectives of respect, teacher–student relationships, and school climate among boys of color: A multifocus group study. *Psychology of Men & Masculinities*. Advance online publication. <https://doi-org.ezproxy.inn.no/10.1037/men0000239>
- Lillejord, S. H., Kristoffer, Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., Eikeland, O. J. H., Trond Eiliv, . . . Manger, T. (2015). Frafall i videregående opplæring Vol. 1. En systematisk kunnskapsoversikt. Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/globalassets/frafallrapport2015-kunnskapssenteret.pdf>
- Lincoln, Y.S. & Guba, E.G. (1986). But is it rigorous? Trustworthiness and authenticity in naturalistic evaluation. *New Direction for Evaluation*, 30, 73-84. <https://doi.org/10.1002/ev.1427>
- Malterud, K. (2001). Qualitative Research: Standards, Challenges, and Guidelines. *The Lancet*, 258(9280), 483-8. [10.1016/S0140-6736\(01\)05627-6](https://doi.org/10.1016/S0140-6736(01)05627-6)
- Malterud, K., Siersma, V. D. & Guassora, A. D. (2016). Sample Size in Qualitative Interview Studies: Guided by Information Power. *Qual Health Res*, 26(13), 1753-60.

10.1177/1049732315617444

- Markussen, E., Frøseth, M. W., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse: Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002: Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* (NIFU-rapport 13/2008). Hentet fra <http://hdl.handle.net/11250/281968>
- Markussen, E. (Red.). (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Markussen, E. (Red.). (2010). *Frafall i utdanning for 16-20 åringer i Norden* (TemaNord 517/2010). Hentet fra <http://norden.diva-portal.org/smash/get/diva2:702859/FULLTEXT01.pdf>
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar?* (NIFU rapport 6/2012). Hentet fra <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280856/NIFUrapport2012-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Marmot, M. (2005). Social determinants of health inequalities. *The Lancet*, 365(9464), 1009-104. 10.1016/S0140-6736(05)71146-6
- Marmot, M., Atkinson, T. Bell, J., Black, C., Broadfoot, P., Cumberlege, J., ... Mulgan, G. (2010). *Fair Society: Healthy Lives: The Marmot Review* (strategic review of health inequalities in england post-2010). Hentet fra <http://www.instituteofhealthequity.org/resources-reports/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review/fair-society-healthy-lives-full-report-pdf.pdf>
- Melby, L., Ådnanes, M., Kaasbøll, J., Kasteng, F. & Ose, S. O. (2017). *Evaluering av samhandlingstiltak rettet mot utsatte barn og unge*.

-
- Suksesskriterier på veien mot mer helhetlig tjenestetilbud* (Sintef-Rapport 00418: 2017). Hentet fra <https://bufdir.no/bibliotek/Dokumentside/?docId=BUF00004203>
- Midthassel, U. V. Bru, E. & Idse, T. (2000). The Principal's Role in Promoting School Development Activity in Norwegian Compulsory Schools. *School Leadership & Management*, 20(2), 247-260. <https://doi.org/10.1080/13632430050011461>
- Mykletun, A., Knudsen, A. K. & Mathiesen, K. S. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv* (Rapport 8/2009). Hentet fra <https://www.fhi.no/publ/eldre/psykiske-lidelser-i-norge-et-folkeh/>
- Mælan, E. N. (2018). *Læreres praksis og elevers psykiske helse: En eksplorerende studie i ungdomsskolen* (Doktoravhandling, Høgskolen i Innlandet). Hentet fra <https://brage.inn.no/inn-xmlui/handle/11250/2590069>
- Møller, J. (2006). Nyere forskning om skoleledelse i gode skoler. *Norsk Pedagogisk Tidsskrift*, 90(2), 96-107. Hentet fra https://www.idunn.no/npt/2006/02/nyere_forskning_om_skole-ledelse_igodeskoler
- Nordahl, T., Persson, B., Dyssegaard, C. B., Hennestad, B. W., Wang, M. V., Martinsen, J., ... Johnsen, T. (2018). *Inkluderende fellesskap for barn og unge: Ekspertgruppen for barn og unge med behov for særskilt tilrettelegging*. Hentet fra <https://nettsteder.regjeringen.no/inkludering-barn-unge/files/2018/04/INKLUDERENDE-FELLESSKAP-FOR-BARN-OG-UNGE-til-publisering-04.04.18.pdf>
- NOU 2004:18. (2004). *Helhet og plan i sosial- og helsetjenestene: Samordning og samhandling i kommunale sosial- og helsetjenester*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2004-18/id150699/>

-
- NOU 2005:3. (2005). *Fra stykkevis til helt: En sammenhengende helsetjeneste*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2005-03/id152579/>
- NOU 2009:22. (2009). *Det du gjør, gjør det helt: Bedre samordning av tjenester for utsatte barn og unge*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2009-22/id587673/>
- NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2015-2/id2400765/?ch=1>
- NOU 2019:3. (2019). *Nye sjanser - bedre læring: Kjønnforskjeller i skoleprestasjoner og utdanningsløp*. Hentet fra <https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2019-3/id2627718/?ch=1>
- OECD. (2012). *Education at a Glance 2012: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/eag-2012-en>
- OECD. (2014). *Education at a Glance 2014: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/eag-2014-en>
- OECD. (2017) *Education at a Glance 2017: OECD Indicators*. <https://doi.org/10.1787/eag-2017-en>
- OECD. (2018). *Investing in youth: Norway*. OECD Publishing: Paris. Hentet fra https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/investing-in-youth-norway_9789264283671-en#page5
- Oliver, P. (2010). *The Student's Guide to Research Ethics* (2.utg.). Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/reader.action?docID=557103>
- Opplæringsloven. (1998). Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa (LOV-1998-07-17-61). Hentet fra https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1

-
- Opplæringsloven. (2017). Lov om endringer i opplæringslova og friskolelova (skolemiljø) (LOV-2017-06-09-38). Hentet fra <https://lovdata.no/dokument/LTI/lov/2017-06-09-38>
- Patton, Q. M. (2015). *Qualitative Research & Evaluation Methods* (4.ed.). California: SAGE Publications.
- Plug, E. & Vijverberg, W. (2003). Schooling, Family Background, and Adoption: Is It Nature or Is It Nurture? *Journal of Political Economy*, 111(3), 611-642.
<http://dx.doi.org/10.1086/374185>
- Reneflot A, Aarø L.E., Aase, H., Reichborn-Kjennerud, T., Tambs, K. & Øverland, S. (2018). *Psykisk helse i Norge*. Hentet fra https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2018/psykisk_helse_i_norge2018.pdf
- Roorda, D. L., Koomen, H. M., Spilt, J. L., & Oort, F. J. (2011). The influence of affective teacher–student relationships on students’ school engagement and achievement: A meta-analytic approach. *Review of Educational Research*, 81, 493–529.
<https://doi.org/10.3102/0034654311421793>
- Rumberger, R. (2001, 13. januar). *Why Students Drop Out of School and What Can be Done*. Innlegg presentert ved konferansen Dropouts in America; How severe is the problem? What do we know about intervention and prevention? – Harvard University. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/267552507_Why_Students_Drop_Out_of_School_and_What_Can_be_Done
- Rumberger, R. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com/lib/hilhmr-ebooks/detail.action?docID=3300999>.

-
- Schein, E. H., & Schein, P. A. (2016). *Organizational culture and leadership*. Hentet fra <https://ebookcentral.proquest.com>
- Sjøberg, S. (2014). Pisafisering av norsk skole. En suksesshistorie fra OECD. I K. A. Røvik, T.V. Eilertsen og E. M. Furu (Red.) *Reformideer i norsk skole. Spredning, oversettelse og implementering*. Oslo: Cappelen Damm Akademisk. Hentet fra <https://sveinsjoberg.files.wordpress.com/2015/09/sjc3b8berg-pisa-en-suksesshistorie-fra-oecd-i-reformideer-i-norsk-skole.pdf>
- Skaalvik, E. M. & Skaalvik, S. (2013). *Lærerrollen sett fra lærerens ståsted*. Hentet fra <https://samforsk.brage.unit.no/samforsk-xmlui/bitstream/handle/11250/2366031/Kvantitativ%2brapport%2bWEB.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Sletten, M. A. & Bakken, A. (2016). *Psykiske helseplager blant ungdom: tidstrender og samfunnsmessige forklaringer: En kunnskapsoversikt og en empirisk analyse* (NOVA 4/2016). Hentet fra <https://utdanningsforskning.no/contentassets/95d85d2544d244cf99b762adf66dfef4/web-utgave-notat-4-16.pdf>
- Smyth, J. & Hattam, R. (2002). Early school leaving and the cultural geography of high schools. *British Educational Research Journal*, 28(3), 375-97. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/248994631_Early_School_Leaving_and_the_Cultural_Geography_of_High_Schools_1
- Stake, R. E. (1995). *The Art of Case Study Research*. Thousand Oaks, CA: Sage Publications.
- Statistisk Sentralbyrå. (2018). Uføretrygdede. Hentet fra <https://www.ssb.no/statbank/table/11716/tableViewLayout1/>

Statistisk Sentralbyrå. (2019, 13. juni). Gjennomføring i videregående opplæring. Hentet fra

<https://www.ssb.no/utdanning/statistikker/vgogjen>

Stavelie, H. (2017). *En målstyrt profesjon? Lærerrollen i møte med nye*

styringsforventninger (Mastergradavhandling, Universitetet i Oslo. Hentet fra

<https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58560/Masteroppgave-Hanne-Stavelie-PDF.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Stray, J. H. (2018, sist oppdatert 20. juni 2019). Skolens samfunnsmandat. Hentet fra

<https://www.utdanningsnytt.no/fagartikkel/skolens-samfunnsmandat/171603>

Sundin, S., Broberg, A. & Nyman, M. (2008) *Studieresultat i gymnasieskolan – en statistisk*

beskrivning av ofullständiga gymnasiestudier (Skolverkets aktuella analyser 2008).

Hentet fra

<https://www.skolverket.se/download/18.6bfaca41169863e6a656678/1553959759416/pdf1814.pdf>

Surén, P. (2018). Har ungdommer dårligere psykisk helse enn før? *Tidsskr Nor Legeforen,*

14. Hentet fra <https://tidsskriftet.no/2018/09/leder/har-ungdommer-darligere-psykisk-helse-enn>

Sørli, M-A., Ogden, T., Solholm, R. & Olseth, A. R. (2010). Implementeringskvalitet – om

å få tiltak til å virke: En oversikt. *Tidsskrift for Norsk psykologforening, 47(4), 315-321*. Hentet fra

<https://psykologtidsskriftet.no/fagartikkel/2010/04/implementeringskvalitet-om-fa-tiltak-til-virke-en-oversikt>

Thurston, M. (2014). *Key Themes in Public Health*. Oxon: Routledge.

Tyler, K., Brown-Wright, L., Stevens-Watkins, D., Thomas, D., Stevens, R., Roan-Belle, C.,

... Smith, L. T. (2010). Linking Home-School Dissonance to School-Based

Outcomes for African American High School Students. *Journal of Black Psychology*, 36(4), 410–425. <https://doi.org/10.1177/0095798409353758>

Tyler, K. M., Stevens-Morgan, R. & Brown-Right, L. (2016). Home-School Dissonance and Student-Teacher Interaction as Predictors of School Attachment among Urban Middle Level Students. *RMLE Online*, 39(7), 1-22. 10.1080/19404476.2016.1226101

Ungdata. (2016, 10. august). Hva er Ungdata? Hentet fra <http://www.ungdata.no/Om-undersokelsen/Hva-er-Ungdata>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.a). Videregående opplæring. Hentet fra <https://www.udir.no/utdanningslopet/videregaende-opplaring/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.b). Skoleporten. Hentet fra <https://skoleporten.udir.no/>

Utdanningsdirektoratet. (u.å.c). Veilederkorps. Hentet fra <https://www.udir.no/kvalitet-og-kompetanse/veilederkorps/>

Utdanningsdirektoratet. (2016, 12. september). Kunnskap om fysisk aktivitet i skolen. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/kunnskap-om-fysisk-aktivitet-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2018a, 27. august). *Gjennomføring av videregående opplæring*. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/tema/gjennomforing2/gjennomforing-i-videregaende2/>

Utdanningsdirektoratet. (2018b, 26. november). Hva er fagfornyelsen? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagfornyelsen/nye-lareplaner-i-skolen/>

Utdanningsdirektoratet. (2019a, 21. juni). Evaluering av nytt kapittel 9A i opplæringsloven. Hentet fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/finn-forskning/rapporter/evaluering-av-nytt-kapittel-9a-i-opplaringsloven/>

-
- Utdanningsdirektoratet. (2019b, 18. november). Hva er nytt i lærerplanverket? Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagovergripende-stotte/hva-er-nytt-i-lareplanverket/>
- Utdanningsforbundet. (u.å.). Flere yrkesgrupper inn i skolen. Hentet fra <https://www.utdanningsforbundet.no/var-politikk/utdanningsforbundet-mener/artikler/flere-yrkesgrupper-inn-i-skolen/>
- Valentine, J. C., DuBois, D. L., & Cooper, H. (2004). The relation between self-beliefs and academic achievement: A meta-analytic review. *Educational Psychologist, 39*, 111–133. https://doi.org/10.1207/s15326985ep3902_3
- Vries, E. de. (2005, mai). *Epistemology and Methodology in Case Research: A Comparison between European and American IS Journals*. Innlegg presentert ved European Conference on Information Systems: Information Systems in a Rapidly Changing Economy, Regensburg, Tyskland. Hentet fra https://www.researchgate.net/publication/221408643_Epistemology_and_Methodology_in_Case_Research_A_Comparison_between_European_and_American_IS_Journals
- Willig, C. (2008). *Introducing Qualitative Research in Psychology* (2.ed.). Berkshire: Open University Press.
- Wilson, S. J, Tanner-Smith E. E, Lipsey, M. W, Steinka-Fry, K, Morrison, J. (2011). Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school aged children and youth. *Campbell Systematic Reviews, 8*. Hentet fra <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED535219.pdf>
- World Health Organization. (1998). Health Promotion Glossary. Hentet fra <https://www.who.int/healthpromotion/about/HPR%20Glossary%201998.pdf?ua=1>

Yin, R. K. (2009). *Case Study Research: Design and Methods* (4. utg.). Thousand Oaks:
Sage.

Vedlegg

Vedlegg 1 Søkelogg

Problemstilling: Hvordan jobber en norsk kommune for å redusere skolefravall i videregående opplæring?

SØKEORD

	Søkeord 1	Søkeord 2	Søkeord 3
Norsk	Frafall	Videregående	Bortvalg
Engelsk	School dropout	Causes	Mental health

OR
mellom ord i samme kolonne

AND
mellom ord i forskjellige kolonner

SØKEHISTORIKK

Database / søkemotor / nettsted	Søk nr.	Søkeord/ søkekombinasjoner	Antall treff / Valgt	Kommentarer til søk / treffliste (fyll ut etter behov)
www.nav.no	1. 20/8-19	Frafall Videregående	87 1	Schafft, A. & Mamelund, S-E. (2016). <i>Forsøk med NAV-veileder i videregående skole.</i>
www.nifu.no	2. 28/8-19	Bortvalg	20 5	Markussen, E. & Sandberg, N. (2005). Hvorfor velger ungdom bort videregående? <i>Tidsskrift for ungdomsforskning, 5(2), 91-96.</i> Markussen, E. (2014). <i>Utdanning lønner seg: Om kompetanse fra videregående og overgang til utdanning og arbeid ni år etter avsluttet grunnskole i 2002</i> (NIFO-rapport 1/2014). Markussen, E. & Seland, I. (2012). <i>Redusere bortvalg - bare skolenes ansvar?</i> (NIFU rapport 6/2012). Markussen, E., Lødding, B. & Sandberg, N. (2007). Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring (SSB Utdanning 2007). Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). <i>Forskjell på folk: Hva gjør skolen?</i> (NIFU STEP-rapport 3/2006). Scrutiny: Hernes, G. (2010) Rumberger, R. (2011).

www.eric.ed.gov	3. 2/9-19	School dropout Mentalt health	108 1	Dupére et al. (2017)
www.psycnet-apa-org	4. 15/2-20	School dropout	172 2	Liang et al. (2019) Valentine, DuBois & Cooper (2004)

Inklusjonskriterier
Språk: Engelsk, norsk, svensk, dansk
Vitenskapelig publikasjon på minst masternivå
Fagfelleurdert
Både kvalitative og kvantitative forskingsstrategier
Publisert etter 1995

Vedlegg 2 Intervjuguide

Informasjon om intervjuet

- Informert samtykke
- Om prosjektet
- Båndopptaker / Personopplysninger / NSD / Nettskjema
- Anonymitet
- Mulighet for å trekke seg når som helst
- Tilbud om kopi av intervjuet
- Ønsker *din* beskrivelse av fenomenet og prosessen, ingen rette eller gale svar.
- Taushetsplikten ovenfor elever
- Kontaktinformasjon på forsker

Guiden bygges opp rundt disse konseptene:

- Utdanning som determinant for helse
- Skolens rolle
- Skolefravall
- Tidlig innsats
- Tverrfaglig arbeid

Spørsmål

- Fortell litt om deg og din bakgrunn?
- Fortell om elevgruppen?
Er det noe spesielt med akkurat denne elevgruppa i denne kommunen eller fylket?
- Har skolen vært med i noen nasjonale satsinger eller andre prosjekter?

-
- Hva er/var kommunens og/eller fylkets utfordringer når det kommer til skolefravall og skoleresultater? Hva har blitt gjort? Stikkord:

- Tidsperspektiv: Hvor lenge har dette eventuelt pågått?
- Skole-hjem samarbeid?
- Lærerenes rolle?
- Hvem har gjort hva?

- Hva tenker du er sammenhengen mellom skoleprestasjoner og skolefravall i videregående?

- Hva tenker du skolens rolle er i å forebygge skolefravall?

- Hvorfor forebygge skolefravall?

[Hvilke konsekvenser har skolefravall?]

- Hva legger du i begrepet «tidlig innsats»? Har dette perspektivet blitt brukt i forbindelse med arbeidet for å forebygge skolefravall?
- Har du (eller skolen) noen erfaringer med tverrfaglig eller tverrsektorielt arbeid vedrørende skolefravall og/eller forbedre skoleprestasjoner?
- Finnes det andre yrkesgrupper på skolen enn lærere og assistenter? Hvilke?

Vedlegg 3 Vurdering fra NSD

Prosjekttittel

Masteroppgave folkehelsevitenskap: Gjennomføring av videregående opplæring

Referansenummer

621782

Registrert

10.01.2020 av Ane Olstad Busterud - 235444@stud.inn.no

Behandlingsansvarlig institusjon

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for folkehelse og idrettvitenskap

Prosjektansvarlig (vitenskapelig ansatt/veileder eller stipendiat)

Hege Eikeland Tjomsland, hege.eikeland.tjomsland@hvl.no, tlf: 62430118

Type prosjekt

Studentprosjekt, masterstudium

Kontaktinformasjon, student

Ane Olstad Busterud, ane.busterud@gmail.com, tlf: 99450689

Prosjektperiode

03.02.2020 - 01.06.2020

Status

20.01.2020 - Vurdert

Vurdering (1)

20.01.2020 - Vurdert

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet 20.01.2020 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

MELD VESENTLIGE ENDRINGER Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde:

https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres. TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 01.06.2020. LOVLIG GRUNNLAG Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake. Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a.

TAUSHETSPLIKT Informantene i prosjektet har taushetsplikt. Det er viktig at intervjuene gjennomføres slik at det ikke samles inn opplysninger som kan identifisere enkeltpersoner eller avsløre annen taushetsbelagt informasjon.

PERSONVERNPRINSIPPER NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om: - lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen - formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål - dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet - lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

DE REGISTRERTES RETTIGHETER Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20). NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13. Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og

konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32). For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

OPPFØLGING AV PROSJEKTET NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet. Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Henrik Netland Svensen Tlf. Personverntjenester: 55 58 21 17

(tast 1)

Vedlegg 4 Samtykkeskjema

Vil du delta i forskningsprosjektet ”Skolefrafall”?

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å studere hvilke virkemidler som er brukt for å redusere frafall i videregående skole og bedre skoleprestasjoner generelt. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

Formål

Utdanning er nært knyttet til helse, og å øke gjennomføringsprosenten i videregående opplæring er derfor en svært viktig faktor for folkehelsen. Åmot kommune har tidligere skåret lavere enn landsgjennomsnittet både på grunnskolepoeng og gjennomføringsprosent på videregående opplæring. De siste årene har man sett en kraftig forbedring på begge disse områdene, og hva som har blitt gjort for å forbedre dette vil være kunnskap andre kan dra nytte av.

Dette er en masteroppgave i folkehelsevitenskap ved Høgskolen i Innlandet avdeling Elverum. Informasjon innhentet vil kun bli benyttet til denne masteroppgaven. Det er en kvalitativ studie, og studiets design er casestudie, der jeg ønsker å bruke denne kommunen som en case for å undersøke følgende problemstilling:

Hvordan jobber en norsk kommune for å redusere skolefrafall i videregående opplæring?

Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?

Høgskolen i Innlandet

Hvorfor får du spørsmål om å delta?

Du får spørsmål om å delta da du har en sentral rolle innen skolesektoren i kommunen og/eller fylket. Utvalget baseres på kriterieutvalgsteknikken der deltakerne må oppfylle noen bestemte kriterier som innebærer å ha førstehåndskunnskap om fenomenet skolefrafall og skoleprestasjoner, samt jobbet med tematikken over flere år. Det er ønskelig å inkludere noen sentrale personer i skolen, lokalpolitikken og fylkespolitikken. Det vil være omtrent fire til syv personer som får spørsmål om å delta i denne studien. Din kontaktinformasjon er innhentet via offentlige nettsider.

Hva innebærer det for deg å delta?

Metoden som vil bli brukt er kvalitativt intervju, og det vil bli brukt mobiltelefon med båndopptakfunksjon og et hjelpemiddel som heter «Nettskjema diktafon». Det vil si at intervjuet blir sendt til et sikkert elektronisk sted der det lagres, og det vil ikke være mulig å

høre på lydopptaket via telefonen grunnet sikkerhetsmessige grunner. Noen av spørsmålene i intervjuet er bestemt på forhånd, og de omhandler spørsmål som:

Hva tenker du rundt fenomenet tidlig innsats?

Hva har, ifølge deg, blitt gjort for å redusere skolefravær og bedre skoleresultatene i den aktuelle kommunen?

Hvem (hvilke instanser) har vært inkludert i dette arbeidet?

Det er frivillig å delta

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

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

Det vil kun være undertegnende, Ane Olstad Busterud, som er leder av dette masterprosjektet, som vil ha tilgang på datamaterialet i sin helhet (det vil si det som vil bli sagt i intervjuet). Veileder Hege Eikeland Tjomsland vil kun ha begrenset tilgang til et anonymisert datamateriale.

Navnet og kontaktopplysningene til deltakerne vil jeg erstatte med en kode som lagres på egen navneliste adskilt fra øvrige data, intervjuet på båndopptakeren vil lagre seg i en sikker mappe via Nettskjema Diktafon. På telefonen som brukes for å ta opptak, vil intervjuet være kryptert.

Informasjonen du eventuelt gir meg vil jeg anonymisere i min masteroppgave. Det vil si at jeg skal behandle data på en sånn måte at ingen skal kunne kjenne igjen noe som «deg». Kommunens navn vil av forskningsetiske hensyn bli anonymisert.

Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?

Prosjektet skal etter planen avsluttes 01.06.2020. Etter dette vil datamaterialet bli slettet.

Dine rettigheter

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

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og

- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra Høgskolen i Innlandet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

Hvor kan jeg finne ut mer?

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

Høgskolen i Innlandet ved veileder Hege Eikeland Tjomsland (het@hvl.no Tel: +47 55 58 79 49) eller masterstudent Ane Olstad Busterud (ane.busterud@gmail.com / 99450689

Vårt personvernombud: Hans Petter Nyberg, seniorrådgiver Høgskolen i Innlandet

NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost (personverntjenester@nsd.no) eller telefon: 55 58 21 17

Med vennlig hilsen

Prosjektansvarlig
(Forsker/veileder)

Student

Hege Eikeland Tjomsland (veileder)

Ane Olstad Busterud (masterstudent)

Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet Skolefracfall, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 01.06.2020.

(Signert av prosjektdeltaker, dato)