



# **Høgskolen i Innlandet**

Fakultet for helse og sosialvitenskap

**Julie Kleppe**

## **Masteroppgave**

### **Frafall i videregående skole**

### **Betydningen av skole-hjem-samarbeid for å hindre frafall**

Studieprogram:

Master i tverrfaglig arbeid med barn, ungdom og familie

Emnekode: TBU4901\_1

**Årstall: Vår 2023**

## Sammendrag

Frafall i videregående opplæring er uheldig både samfunnsmessig og for den enkelte elev som blir rammet.

Formålet med denne oppgaven er å undersøke hvilken betydning skole-hjem-samarbeid kan ha for at det skal bli flere som fullfører videregående skole. Søkelyset er rettet på frafallsproblematikken generelt, med hovedfokus på idrettsfag. Jeg vil undersøke om et velfungerende skole-hjem-samarbeid kan resultere i mindre frafall på videregående.

Utfordringen ses på fra lærer perspektivet og vil i denne oppgaven få deres synspunkt på den valgte tematikken. Gjennom masteroppgaven ønsket jeg å undersøke følgende problemstilling: Hvilken betydning har skole-hjem-samarbeidet for fullføring i videregående skole, med hovedvekt på studieretningen idrettsfag?

Er det lettere å droppe ut når det ikke er et samarbeid? Eller har ikke samarbeidet noen betydning for at eleven faller i fra.

For å besvare problemstillingen har jeg gjennomført kvalitative intervju med lærere som har arbeidet i videregående skole, som kontaktlærere, i over 5 år. Lærerne har erfaring med både skole-hjem-samarbeid og frafall. De kan bidra med kunnskap om hva som er viktig i forebygging av frafall.

Funnene viser at skole-hjem-samarbeid er av betydning for å motvirke en del frafall. Dette samarbeidet trenger å bli satt mer i system allerede i VG1 slik at lærerne utfører det likt.

Et viktig teoretisk rammeverk har vært Axel Honneths teori om anerkjennelse. Funnene viser viktigheten av å bli sett og at noen anerkjenner dem i en krevende teoretisk skolehverdag.

Masteroppgaven er på denne måten med på å vise viktigheten av skole-hjem-samarbeid ut videregående skole. Et velfungerende og anerkjennende samarbeid med foresatte kan trolig være med å forebygge frafall i skolen.

## Forord

I 2013 var jeg ferdig utdannet adjunkt med opprykk. Etter dette fikk jeg jobb som lærer på en videregående skole der jeg fortsatt jobber. I voksen alder har jeg hatt lyst til å få en dypere teoretisk bakgrunn. Studiet har gitt meg bredere kompetanse og enda mer kunnskap inn i kontaktlærerjobben. Prosessen med å få fullført masterstudiet har vært preget av store oppturer og nedturer. Det ble en hektisk start på skriveprosessen med en nyfødt baby og ei jente på 3 år.

I samarbeid med min veileder Ole Petter Askheim som aldri har gitt meg opp har det blitt ei ferdig masteroppgave. TUSEN TAKK! Han har alltid vært tilgjengelig med svært gode tilbakemeldinger. Det har vært slitsomme og krevende år med to små, 100% jobb i tillegg til studie. Det har også vært gode stunder med spennende faglige samtaler. Det har vært lite rolige kvelder i sofaen. Tusen takk til informantene som stilte opp uten å nøle. Takk til dere andre som har hjulpet til med korrekturlesning av oppgava. Det setter jeg pris på.

Sist, men ikke minst, vil jeg takke familien min som har holdt ut med meg, støttet meg, hjulpet meg, tatt vare på meg, og at dere har vært en herlig gjeng å omgås. Tusen takk Hannah og Philip! Tusen takk til Mamma og pappa for motiverende ord for å få ferdigstilt oppgaven. Silje, Kim Daniel, Karoline, Linda, Maria, Sara og Andreas for mange gode samtaler og varme ord.

Rælingen, mai 2023

Julie Kleppe

# Innholdsfortegnelse

<b>SAMMENDRAG</b> .....	2
<b>FORORD</b> .....	3
<b>INNLEDNING</b> .....	6
<b>1 TEMA-BEGRUNNELSE FOR VALG AV TEMA</b> .....	6
1.1 PROBLEMSTILLING OG FORSKNINGSSPØRSMÅL .....	7
1.2 GANGEN I OPPGAVEN .....	8
<b>2 BAKGRUNN- FRAFALL I VIDEREGÅENDE SKOLE</b> .....	9
2.1 FRAFALL PÅ ULIKE LINJER .....	9
2.2 KJØNNSFORSKJELLER.....	10
2.3 FRAVÆRSGRENSEN .....	11
<b>3 TIDLIGERE FORSKNING- ÅRSAKER TIL FRAFALL I VIDEREGÅENDE SKOLE</b> .....	12
3.1 SOSIAL BAKGRUNN .....	12
3.1.1 <i>Elever med psykiske, sosiale problemer</i> .....	12
3.1.2 <i>Hva vet vi om sammenhengen mellom fravær i ungdomskolen og videregående</i> .....	13
3.1.3 <i>Teoretisering av videregående skole</i> .....	14
3.2 OPPSUMMERING.....	15
<b>4 BAKGRUNN FOR OPPRETTELSEN AV IDRETTSLINJEN I VIDEREGÅENDE SKOLE</b> .....	17
4.1 FULLFØRING PÅ IDRETTSFAG.....	17
4.1.1 <i>Forskning om kombinasjonen utdanning og idrett</i> .....	17
<b>5 SKOLE-HJEM-SAMARBEIDET</b> .....	19
5.1 BEGREPET SKOLE-HJEM-SAMARBEID .....	19
5.2 TIDLIGERE FORSKNING OM BETYDNINGEN AV SKOLE-HJEM-SAMARBEID I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING .....	19
5.3 HVILKE TILTAK SETTER SKOLENE INN VED FARE FOR ELEVFRAFALL? .....	20
5.4 HVA SLAGS SAMARBEID KAN DET VÆRE SNAKK OM? – TYPER SAMARBEID .....	21
5.5 HVA KARAKTERISERER DET GODE SKOLE-HJEM-SAMARBEIDET? HVILKEN BETYDNING SYNES DET Å KUNNE HA? .....	21
5.6 HVA STÅR DET I LOVER/RETNINGSLINJER – HVA ENDRER SEG FRA GRUNNSKOLE TIL VIDEREGÅENDE SKOLE – NÅR ELEVENE BLIR ATTEN ÅR .....	23
5.7 HVA VET VI OM SKOLE-HJEM-SAMARBEIDET I VIDEREGÅENDE SKOLE – HVA VET VI OM HVORDAN LÆRERNE VURDERER DET? .....	24
5.8 OPPSUMMERING.....	25
<b>6 TEORETISKE RAMMEVERK</b> .....	27
6.1 ANERKJENNELSE .....	27
6.2 TRE LIVSSFÆRER KNYTTET TIL SKOLEN .....	28
6.2.1 <i>Kjærlighet- den private sfære</i> .....	28
6.2.2 <i>Rettigheter – den offentlige sfære</i> .....	28
6.2.3 <i>Sosial verdsetting – den sosiale sfære</i> .....	29
6.3 ANERKJENNELSE OG KRENKELSER I SKOLEN- HVORDAN KAN TEORIEN NYTTES I VIDEREGÅENDE SKOLE? .....	30
6.4 OPPSUMMERING.....	31
<b>7 METODE</b> .....	32
7.1 VALG AV METODE.....	32
7.2 DET KVALITATIVE INTERVJU .....	33
7.3 INNHALDET I INTERVJUGUIDEN .....	34

7.4 UTVALG OG REKRUTTERING.....	35
7.5 GJENNOMFØRING AV INTERVJUENE.....	35
7.6 TRANSKRIBERINGSPROSESSEN.....	36
7.7 ANALYSE OG FORTOLKNING.....	37
7.8 RELIABILITET, VALIDITET OG ETISKE BETRAKTNINGER .....	37
<b>8 PRESENTASJON AV INFORMANTER .....</b>	<b>40</b>
ELLA.....	40
ASTRID .....	40
EVEN.....	40
EGIL.....	40
JARLE .....	41
LAILA.....	41
<b>9 FUNN .....</b>	<b>42</b>
9.1 DET BETYDNINGSFULLE SKOLE-HJEM-SAMARBEIDET .....	42
9.2 KOMMUNIKASJON OG TETT OPPFØLGING .....	45
9.3 MYNDIGHETSALDEREN SINE UTFORDRINGER .....	47
9.4 HVA KJENNETEGNER IDRETTSFAG .....	49
<b>10 DISKUSJON.....</b>	<b>53</b>
10.1 UKLARE RUTINER OG PRAKSISER.....	53
10.2 MYNDIGHETSALDER.....	55
10.3 ANERKJENNELSE OG HØY FULLFØRINGSPROSENT PÅ IDRETTSFAG .....	57
10.4 DET GODE SKOLE-HJEM-SAMARBEIDET BÆRER PREG AV ANERKJENNELSE.....	59
<b>11 KONKLUSJON.....</b>	<b>61</b>
<b>LITTERATURLISTE .....</b>	<b>62</b>
Vedlegg 1: Intervjuguide .....	72
Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring .....	74
Vedlegg 3: Godkjenning NSD .....	77

## Innledning

### **1 Tema-begrunnelse for valg av tema**

I denne studien skal jeg fordype meg i hvilken betydning skole-hjem-samarbeid kan ha for at det skal bli flere som fullfører videregående skole. Er det lettere å droppe ut når det ikke er et samarbeid? Eller har ikke samarbeidet noen betydning for at eleven faller i fra. Jeg skal rette søkelyset på frafallsproblematikken generelt, med hovedfokus på idrettsfag.

Å undersøke om skole-hjem-samarbeid har betydning for å få opp fullføringsprosenten generelt i den videregående opplæringen ser jeg på som viktig. Både grunnet de samfunnsmessige kostandene når elever ikke består videregående og ikke minst kostandene for elevene og framtidsutsiktene deres.

Foreldresamarbeid er et interessant tema å lære seg mer om, spesielt i videregående. I forhold til grunnskolen kan skole-hjem-samarbeidet møte på noen utfordringer som grunnskolen slipper å ta hensyn til. Ungdommene er blitt eldre og noen elever ønsker mindre involvering fra foresatte. Myndighetsalderen kan også være problematisk med tanke på samarbeidet, da elevene plutselig har beslutningsmyndigheten selv. Skole-hjem-samarbeidet kan være en bidragsyter i videregående og erfaringsmessig er det de elevene som virkelig har behov for foreldrestøtte som ikke ønsker det, etter fylte atten. Uten denne støtten fra foresatte kan i verste fall noen elever falle i fra. Men om man får foresatte på banen hele det tre år lange løpet i videregående kan kanskje fullføringsprosenten gå noe opp. Det er disse temaene som er fokuset i dette forskningsprosjektet. Jeg vil undersøke om et velfungerende skole-hjem-samarbeid kan resultere i mindre frafall på videregående.

Jeg har valgt å ha fokus på idrettslinjen fordi jeg synes det er interessant å ta utgangspunkt i denne linjens rutiner i et skole-hjem-samarbeid. I mitt tiende år som lærer på idrettslinjen i den videregående skolen, har jeg gjort meg noen erfaringer med frafall og samarbeid. Noen elever har falt fra både i klassene jeg har vært kontaktlærer for og andre parallell klasser som mine kollegaer har fulgt opp. Jeg husker spesielt godt i mine første år som kontaktlærer der to av elevene falt fra i løpet av de tre årene opplæringen varte. Begge var gutter og sluttet når de var blitt myndige, siste året av den videregående opplæringen. De gjeldende elevene ville ikke involvere foresatte og jeg ble nektet å kontakte foresatte ved ulike hendelser og når fraværet økte og til slutt endte med at elevene sluttet å møte på skolen. I det overnevnte eksempelet kunne et bedre skole-hjem-samarbeid hatt mye å si.

Det er lite som tyder på at skole-hjem problematikken og samarbeidet er annerledes på idrettsfag enn andre linjer. De erfaringene som er gjort i løpet av årene jeg har undervist på idrettsfag samt litteratur som er lest skiller seg ikke ut, men jeg har allikevel valgt idrettslinja fordi jeg kjenner denne linja godt og for å snevre inn fokuset. Det også en veldig positiv situasjon på idrettsfag i forhold til frafallsproblematikken generelt i videregående. Idrettslinjen har høyest fullføringsprosent med kun 3,1 prosent frafall. Det blir dermed også interessant å se på hva idrettsfag gjør som muligens andre linjer kan dra nytte av. Det er spennende å finne ut av om det er noe som gjøres på denne linjen. Er det noe spesielt med elevgruppen som gjør at frafallet er så lavt eller er de læreren?

Jeg skal se på problematikken fra lærerperspektivet og vil i denne oppgaven få deres synspunkt på den valgte tematikken. I diskusjonsdelen tar jeg utgangspunkt i Axel Honneths teori om anerkjennelse som analytisk verktøy. Etter å ha gjennomgått eksisterende forskning ser jeg at mye av frafallsproblematikken på ulike måter kan handle om ulik grad av anerkjennelse. Noen elever kan oppleve at skolen anerkjenner dem i mindre grad enn andre. Det er ikke gjort forskning direkte knyttet til temaet jeg har valgt for min studie. Grunnen til at jeg velger å gå inn på dette temaet er fordi jeg ser at mer kan gjøres for å holde elevene på skolebenken litt til, slik at flere fullfører videregående. Et av tiltakene er å sette skole-hjem- samarbeidet mer i system. Studien min vil kunne bidra til å samle disse forskningsfeltene, da den vil se skole-hjem- samarbeid og frafall i skolen, i sammenheng.

### 1.1 Problemstilling og forskningsspørsmål

Denne kvalitative studien har følgende problemstilling:

#### **Hvilken betydning har skole-hjem-samarbeidet for fullføring i videregående skole, med hovedvekt på studieretningen idrettsfag?**

Forskningsspørsmålene er utformet slik at de skal hjelpe meg å svare på problemstillingen. De vil bli brukt som utgangspunkt for intervjuguiden. Ut ifra problemstillingen er disse forskningsspørsmålene utarbeidet:

1. Hvordan vurderer lærere i videregående som har erfaring med frafall betydningen av skole-hjem-samarbeidet for frafallet?
2. Hva er et godt skole-hjem-samarbeid? På hvilken måte kan det eventuelt forebygge at elever dropper ut/faller fra?
3. Hvordan kan myndighetsalderen være en utfordring for skole-hjem-samarbeidet?

#### 4. Hvilke grunner kan det være til at idrettsfag har høyest fullføringsprosent?

##### 1.2 Gangen i oppgaven

I bakgrunns kapittelet presenteres utvalgt litteratur, artikler, og rapporter relatert til temaet for undersøkelsen. Hensikten er å presentere tidligere forskning samt å vise til teori som er retningsgivende for min forskning. Kapittelet begynner med en oversikt over hvor mange som faller i fra videregående uavhengig av studieretning, i tidsrommet 1994 til 2021. Deretter belyses frafallsforskjellen på de ulike linjene der de ulike studieretningene med frafallstall blir presentert. Kjønnforskjeller og fraværsgrensen blir deretter beskrevet.

Tidligere forskning om mulige årsaker til frafall i videregående skole blir videre belyst. Sosial bakgrunn og elever med psykiske/sosiale problemer er temaer som videre blir skrevet om. Deretter blir sammenhengen mellom fravær i ungdomskolen og videregående samt teoretisering av den videregående skole presentert. Svake faglige ferdigheter blir gjort rede for før jeg oppsummerer teoridelen.

Deretter går jeg inn på bakgrunnen for opprettelsen av idrettslinjen og fullføring på denne linjen. Tidligere forskning på idrett i skolen blir deretter presentert. Etter dette kommer kapittelet som tar for seg skole-hjem-samarbeidet. Tiltak, lover og retningslinjer i et slikt samarbeid, hvilke typer samarbeid det kan være snakk om og hva det gode skole-hjem-samarbeidet representerer. Avslutningsvis blir temaet skole-hjem-samarbeidet i videregående skole samt hvordan læreren vurderer det presentert.

Deretter blir teoretisk rammeverk skrevet om. Honneths anerkjennelses begrep blir forklart og hvordan teorien kan knyttes til frafallsproblematikken i videregående skole. Videre blir det skrevet om hvordan teorien kan nyttes i videregående skole. Så kommer metode kapittelet der jeg redegjør for min metodiske tilnærming til egen undersøkelse. Etter dette presenteres funnene, og de diskuteres så i lys av tidligere forskning og teorigrunnlaget. Etterfulgt av en konklusjon for å oppsummere de viktigste funnene. Helt til slutt blir praktiske implikasjoner for fagfeltet skrevet om.



## 2 Bakgrunn- frafall i videregående skole

Frafall i videregående er et stort samfunnsproblem, ikke minst er det problemene for elevene som ikke fullfører fordi arbeidsmarkedet nå krever mer teoretisk kunnskap, men også fordi det er kostbart for samfunnet. De elevene som ikke fullfører utdanningen sin vil for hvert årskull koste samfunnet 5 milliarder kroner (Lillejord et al., 2015, s. 3-9). Frafall blir ofte definert som «ikke oppnådd studie- eller yrkes-kompetanse fem år etter at man startet i videregående opplæring» (Reegård & Rogstad, 2016, s.11). Det er denne definisjonen dette forskningsprosjektet tar utgangspunkt i.

Frafallsprosenten har etter reform 94 ble innført vært noenlunde jevn. Fra 1994 og frem til 2005 viser tall fra Statistisk sentralbyrå (2011) at elever som har gjennomført videregående opplæring har holdt seg stabilt på rundt 70 prosent. Selv med flere elever i videregående skole etter reformens inntreden. Tallene viser at rundt 30 prosent valgte å avbryte den videregående opplæringen i perioden 1994-2005 innenfor den fastsatte tiden på 5 år. Statistisk sentralbyrå (2022) viser at det riktignok er en oppadgående trend at flere gjennomfører. 80,4 prosent har gjennomført i løpet av de siste fem – seks årene i perioden 2015-2021.

Frafallsproblematikken i videregående har vært en politisk prioritert sak for kunnskaps og utdanningsfeltet (Dyrstad, 2017). Det er ikke uten grunn at det settes søkelys på å få gjennomføringsprosenten opp i videregående, når det viser seg at de som faller fra opplæringen har større sannsynlighet for å ikke ta utdanning og havne utenfor arbeidslivet. Ifølge OECD er 9 prosent i aldersgruppen 15-29 år havnet i kategorien uten utdanning og jobb her i landet i 2016. Høyt frafall er også en stor utfordring internasjonalt, de andre OECD landene lå på 14 prosent. Hele 56 prosent av ungdomsgruppen som ikke er i arbeid har falt fra og ikke gjennomført videregående opplæring (NOU 2018: 15, s. 24).

### 2.1 Frafall på ulike linjer

Talldata viser at valg av studieretning har betydning for frafallsprosenten. For å få elever til å gjennomføre videregående opplæring tilbyr regjeringen ulike veier til studie- eller yrkeskompetanse. De vil tilby bredt så de forskjellige elevene finner noe de liker. Slik at uansett bakgrunn, behov og interesser klarer de aller fleste å gjennomføre.

De studieforbereidende utdanningsprogrammene i den videregående opplæringen er: «Musikk, dans og drama; helse og oppvekstfag; elektro og datateknologi; bygg og anleggsteknikk; design og handverk; studiespesialisering og idrettsfag» (ssb, 2021).

Tabellen under viser en oversikt over frafall på de ulike studieretningene 5/6 år etter oppstart på videregående opplæring.

**Tabell 1:** *Frafall på de ulike studieretningene (ssb, 2021).*

<b>Studieforberedende utdanningsprogram</b>	<b>Frafall etter 5/6 år</b>
Musikk, dans og drama	5,2 %
Helse og oppvekstfag	14,9 %
Elektro og datateknologi	11,0 %
Bygg og anleggsteknikk	20,4 %
Design og handverk	23,3 %
Studiespesialisering	3,3 %
Idrettsfag	3,1 %

Yrkesfaglige utdanningsprogram retter seg mot et spesielt yrke elevene velger. Det er ofte to år på skole samt to år i lære. Denne opplæringen avsluttes med en svenneprøve eller fagprøve. Når elevene har bestått prøven er de fagutdannet. En annen mulighet er å gå tre år på skole og ha praksis gjennom skolen i ulike bedrifter. I 2006 var det 69,7 prosent som fullførte innen fem år av de som valgte yrkesfaglige utdanningsprogram. Altså ser vi at det er på yrkesfag at andelen som faller fra videregående opplæring er mest problematisk. Flere steder i litteraturen skrives det om at yrkesfagelevne er «taperne» i frafallsproblematikken. Tall fra Statistisk sentralbyrå (2021) støtter opp under dette.

## 2.2 Kjønnforskjeller

I Bakken et al., (2008) sin vurdering av kjønnforskjeller i skolen viser at gutter har svakere karakterer i de aller fleste fag, med unntak av matematikk og kroppsøving. De scorer 0,1 karakterpoeng lavere enn jentene. I norsk skole vises det til at ferdighetene i lesing også er svakere hos gutter. Dette kan allerede sees i tidlig grunnskolealder og vedvarer ut ungdomskolen. Det er funnet litteratur på at også flest gutter faller i fra den videregående opplæringen. Blant annet i prosjektet til Markussen et al. (2006) fant de ut at flest gutter droppet ut eller ikke bestod videregående. Grunnene til dette var fordi jentene hadde høyere karaktersnitt etter endt grunnskole (Markussen et al. 2006, 2012; Markussen & Grøgaard, 2020). Markussen og Grøgaard (2020) har gjort et funn på at forskjellene i karakterer fra grunnskolen opprettholdes i videregående opplæring. De forsterkes ikke, men holder seg jevnt

ut videregående. Det vil si at forskjellen i karaktersnitt blir skapt i grunnskolen og opprettholdes ut videregående.

Den samme studien viser også ulikheter mellom kjønn i kompetanseoppnåelsen. Jenter har litt større sjanse for å fullføre den videregående opplæringen. De har også større sannsynlighet for å oppnå yrkes og/eller studiekompetanse (Markussen & Grøgaard, 2020). Selv om disse studiene peker i positiv retning for jentene viser også studier at jenter dropper ut av vgs. I 2011 falt 22 prosent av jentene i fra og 32 prosent av guttene. De fullførte ikke etter 5 år. Det er en kjønnsforskjell på rundt 10 prosent (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 13).

### 2.3 Fraværsgrensen

10- prosentgrensen ble innført i alle norske videregående skoler i 2016. Denne grensen er en indikasjon på hvor mye elevene kan være borte i et fag. Er fraværet over 10 prosent har de ikke lenger rett på karakter i det aktuelle faget der fraværet overstiger prosentgrensen. Det finnes unntak for det som heter dokumentert fravær. Det kan være sykdom, rådgivning, PP-tjenester, deler av kjøreopplæringen med mer (Utdanningsdirektoratet, 2018). Målet med endringen var å få elevene til å yte jevnt og forhindre skulk (Utdanningsdirektoratet, 2017). Innskjerpingen forklares med at dersom skoler tidlig følger opp elever som er mye borte, kan de unngå at elever faller i fra. Men fraværsgrensen er ikke gunstig for alle elevene, og kan være en av årsakene til at elever faller i fra. Dette på bakgrunn av at de har for høyt fravær til å få karakter i faget og dermed stryker. Av den grunn vil ikke alle kalle fraværregelen for vellykket skolepolitikk. Selv om fraværet har blitt redusert kraftig etter innføringen. Baksiden av medaljen kan være at den har ført til skoletapere og et «trøkk» i helsevesenet (Utdanningsdirektoratet, 2018)

### **3 Tidligere forskning- årsaker til frafall i videregående skole**

Forskning viser at det i hovedsak er fire grunner til frafall: sosial bakgrunn, psykiske/sosiale problem, fravær og svake faglige ferdigheter.

#### **3.1 sosial bakgrunn**

Det er funnet forskjeller i karakterer på matteeksamen i 10. klasse sett i lys av ulik sosial bakgrunn. Elever med foreldre med lav utdanning fikk hele 1,6 karakterpoeng mindre enn de fra høyere sosiale klasser. Hele 51 prosent med foresatte som ikke har høyere utdanning fra høyskolen faller i fra mot 12 prosent som har foreldre med utdanning/høyere utdanning (Nielsen & Henningsen, 2018). Ungdommene som har en mor eller far som ikke har fullført videregående opplæring har 50 prosent sjans for å «havne på kanten» av samfunnet, med andre ord ikke få seg utdanning og jobb, sammenlignet med ungdommene som har en mor med fullført videregående opplæring (OECD, 2018).

Mye flytting i barndommen påvirker også frafall i videregående opplæring der de som har flyttet mye, lettere faller i fra. Flere av de som faller under denne kategorien tilhører en lav inntektsgruppe når de er fylt 28 år (Tønnessen et al., 2016). Å skifte hjem ofte som barn kan føre til manglende tilhørighet. Opplevelsen av rotløshet ved flytting kan medføre vanskeligheter med å bygge et nettverk og holde på det inn i ungdomsårene. Påkjeningen det overnevnte medfører kan tas med inn i ungdomsårene vist ved svake skolerresultat og lav arbeidstilknytning i senere år (Kommunal- og distriktsdepartementet, 2020). Markussen og medarbeidere (2008) har studert bosituasjonen og den viser seg å ha stor betydning i sannsynligheten for å bestå videregående. I tillegg predikerer foreldrestil frafall mer enn foreldreinvolvering. En autoritativ foreldrestil, hvor foreldrene er lydhe, imøtekommende, varme og oppmuntrende overfor barna sine, der barna opplever å få høy grad av psykologisk autonomi, forebygger frafall (Blondal & Adalbjarnardottir, 2009).

#### ***3.1.1 Elever med psykiske, sosiale problemer***

Elevenes psykiske helse er sentral for å tilegne seg læring. Å føle seg verdifull som menneske fremmer livskvalitet, utvikling og læring. Skolen spiller en viktig rolle for å fremme den psykiske helsen blant ungdommen. Den vil være en viktig arena for å fange opp sosiale utfordringer som hemmer læring og trivsel. Hetlevik et al. (2018) fant ut at psykisk helse var en vanlig årsak til at elevene valgte å avslutte videregående.

Verdens helseorganisasjon definerer helse som «*en tilstand av velvære der individet kan realisere sine muligheter, kan håndtere normale stress-situasjoner i livet, kan arbeide på en fruktbar og produktiv måte og har mulighet til å bidra overfor andre og i samfunnet*» (Verdens Helseorganisasjon ref. i Bru et al., 2016, s. 16). Sett ut ifra definisjonen handler helsebegrepet om å mestre, føle seg vel og ha god livskvalitet, Samtidig skal du skal være et medmenneske. Treffer du innenfor disse kriteriene har du god psykisk helse.

I den vestlige verden sliter rundt 15 prosent av ungdommen i alderen 13-18 med diagnostiserbare psykiske lidelser (Mathiesen, 2009, s. 46). Plagene oppstår ikke sjeldent i løpet av ungdomstiden. Det er funnet forskjeller i den psykiske helsen i valg av utdanningsretning. En svensk studie viser til at elever som velger yrkesfag oftere har psykiske plager sammenlignet med studieretninger som er teoretiske (Hagquist, 2007, s. 26). Det er flest jenter som rapporterer at det sliter med stress og depresjon, hele 50 prosent av jentene sier at stresset omkring skole er stort i tredje klasse på videregående (Nielsen & Henningsen, 2018, s. 12). Trude Havik som er skolefraværsvforsker har funnet klare tendenser til angst blant elevene som senere hadde fravær i etterkant av symptomstart (Havik, 2016. s. 93-108).

### ***3.1.2 Hva vet vi om sammenhengen mellom fravær i ungdomskolen og videregående***

Lærere på ungdomskolen gir ofte uttrykk for at noen elever følger dårligere med på ungdomskolen og ser at dette kan resultere i fravær. De uttrykker at dette må tas tak i om det skal bli mindre frafall i den videregående opplæringen (Meld. St. 44 (2008-2009), s. 7). Osloundersøkelsen sine resultater viser at rundt 50 prosent av alle ungdomsskoleelever hadde enkelttimer med fravær som ikke var gyldig. 1 av 4 hadde registrert dagsfravær. Det viser seg at jo høyere klassetrinn, desto høyere fravær samt at dette er et vanlig problem i ungdomskolen (Sørensen, 1998/2001).

Statistisk sentralbyrå (2018) viser en tydelig sammenheng på at fravær i grunnskolen fortsetter inn i videregående. Markussen et al., (2008) støtter opp under dette i sitt forskningsprosjekt «Bortvalg og kompetanse». I dette prosjektet fulgte de 9749 ungdommer fra ungdomskolen og inn i videregående. Noen av elevene klarte å gjennomføre mens andre falt fra, over en 5 års periode. Elevene var ferdige i tiende klasse våren 2002, og ble fulgt frem til høsten 2007. Fraværet er målt i dager og timer, og hentet ut fra fraværsprotokoller. Funnene viser at fraværet var klart høyest i ungdomskolen blant lærlingene som ikke fullførte. Undersøkelsen viser at lærlingene som oppnådde yrkeskompetanse etter opplæring i skole, hadde gjennomsnittlig

minst fravær på ungdomskolen. Ellers var alle lærlinger som oppnådde en eller annen form for kompetanse, kjennetegnet av at de hadde mindre fravær enn gjennomsnittet blant alle lærlinger, den gang de gikk i tiende klasse (Markussen et al., 2008, s. 131). Også Kunnskapsdepartementet viser til at frafallselever hadde dobbelt så høyt fravær i grunnskolen enn de elevene som gjennomførte studieforløpet i løpet av 5 år (Kunnskapsdepartementet, 2009, s. 20). Dette viser en tydelig tendens på at fravær i ungdomskolen i noen tilfeller fortsetter inn i videregående skole.

### ***3.1.3 Teoretisering av videregående skole***

Reform 94 beskrives som en stor endring i den videregående opplæringen. Prinsippene og strukturen er i liten grad endret i etterkant. Reformen førte til at ungdom mellom 16 og 19 fikk lovfestet rett til tre års videregående opplæring (NOU 2018: 15, s. 36-38). Etter innføringen av reformen har Hegna et al., (2012) kritisert yrkesfagopplæringen fordi de mener det har blitt for mye teori på yrkesfag. Kritikerne mener det er en av årsakene til at elevene faller i fra på disse studieretningene. Kravene om ferdigheter i de allmenne fagene, blant annet norsk og matematikk som er felles for all videregående opplæring, er for høye for de med lave kunnskaper ved oppstart. Mangel på motivasjon i disse fagene kan føre til den høye frafallsprosenten. De hevder også at tidsbruken burde være brukt annerledes og være mer praksisrettet for å få elevene til å gjennomføre

I følge Breilid og Møller Sørensen (2012) vil økt timetall og pensum som krever mer av elevene i de teoretiske fagene føre til at svake elever «faller igjennom». Det vil medføre at elevene som ikke mestrer teorien kan få en opplevelse av å være mislykket i skolesammenheng» (Breilid & Møller Sørensen 2012, i Befring & Tangen, 2012, s. 630). (Hegna, Dæhlen, Smette og Wollscheid, 2012, s. 217). Dette blir et dilemma når samfunnet krever mer teoretisk kunnskap. Hvordan kan man da tenke i forhold til rekruttering til yrkesfag? Hvordan gjøre disse linjene mer fristende slik at man klarer å få elevene til å fullføre?

Forskere fra Sverige har studert ungdommer som er praktisk anlagt, men faller igjennom i de teoretiske fagene. Studien peker på at denne kategorien av elever må ha teori som er overførbart til den praktiske opplæringen og helst være et interesseområde for eleven (Trondman & Bunar et al., 2001, s. 99). Forståelsen for det teoretiske stoffet kan bli så vanskelig at det resulterer i frafall. Gode karakterer fra grunnskolen viser seg ofte igjen i videregående. Elevene sine grunnskole- karakterer har vist seg å ha stor påvirkning på gjennomføring og

kompetanseoppnåelse. En undersøkelse gjort i tidligere Østfold fylke fulgte ungdomsskoleelever sitt studieforløp inn i den videregående opplæringen (Markussen & Grøgaard, 2020). I denne studien fant de sammenheng ved karakterer fra ungdomskolen og prestasjoner på videregående. Resultatene var tydeligst for elevene som valgte studieforbereidende løp. Det kom tydelig frem at kunnskapsgrunnlaget man besitter fra grunnskolen gjenspeiles i kompetanseoppnåelsen på videregående (Reegård & Rogstad, 2016, s. 34-35). Dette viser at kompetansen elevene besitter i grunnskolen spiller inn på hvordan man klarer seg karaktermessig på videregående (Rumberger et al., 2011, s. 160; Markussen, 2019).

Yrkesfagelever som viser til lave karakterer når de skal få tildelt lærlingplass havner ofte bakerst i køen. Det er grunn til å tro at førstevalgene til bedrifter er lærlinger med lite fravær og gode karakterer (Andreassen & Fossetøl, 2011). Det viser seg at svake faglige ferdigheter målt i karakterer kan ødelegge for et jobbtilbud og dermed være en årsak til frafall. Sletten og Hyggen (2013) støtter dette og viser til at mangel på lærlingeplasser kan være en årsak til manglende fullføring av videregående. Forskning viser at ca. to av tre søkere til lærlingeplasser får tilbud. Av de som står uten tilbud avslutter ca. halvparten videregående opplæring uten å fullføre.

### 3.2 Oppsummering

De mulige årsaksforklaringene viser at sosial bakgrunn kan ha påvirkning på om elevene i videregående faller i fra. Utdanningsnivået til foresatte spiller inn, og de elevene som har foresatte med lav utdanning har større sjanse for å falle i fra videregående. Mye flytting i barndommen kan også påvirke frafall i videregående opplæring der de som har flyttet mye, lettere faller i fra. Flere av de som faller under denne kategorien tilhører en lav inntektsgruppe når de er fylt 28 år. Å skifte hjem ofte som barn kan føre til manglende tilhørighet. Ungdom som bor sammen med begge foresatte har større sannsynlighet for å gjennomføre den videregående opplæringen. Det er funnet forskjeller i den psykiske helsen i valg av utdanningsretning, en svensk studie viser til at elever som velger yrkesfag oftere har psykiske plager sammenlignet med studieretninger som er teoretiske.

Det er flest jenter som rapporterer at de sliter med stress og depresjon, hele 50 prosent av jentene sier at stresset omkring skole er stort i 3. klasse på videregående. Det er en tydelig sammenheng på at fravær i grunnskolen fortsetter inn i videregående. Også Kunnskapsdepartementet viser til at frafallselever hadde dobbelt så høyt fravær i grunnskolen enn de elevene som gjennomførte studieforløpet i løpet av 5 år. Etter innføringen av reform 94 har mange gjentatte ganger kritisert

yrkesfagopplæringen fordi de mener det har blitt for mye teori på yrkesfag. Kritikerne mener det er en av årsakene til at elevene faller i fra på disse studieretningene.



## **4 Bakgrunn for opprettelsen av Idrettslinjen i videregående skole**

Utdanningspolitikken på 1960 og 70 tallet var preget av et samfunn der politiske visjoner om likhet og likeverd stod i sentrum. Studieretningen for idrettsfag kom inn i norsk skole i lys av denne politiske tankegangen. Ideen om studieretningen idrettsfag ble fremmet i det som den gangen het skolekomiteen og skulle kombinere interessen for idrett og allmenne fag. Målet var å få flere motiverte ungdom til videregående opplæring. En fleksibel skolestruktur i lova om videregående opplæring ble det i 1974 kalt «idrettslinjen». Et toårig kombinert grunnkurs, fordelt likt med allmenne fag og idrettsfag (Kårhus, 2016 s. 1).

Idrettslinjen er et tilbud i videregående opplæring til elever som ønsker å sette søkelys på utvikling av sportslige prestasjoner samtidig som de får studiekompetanse. Idrettsfagene kommer i tillegg til de fagene alle videregåendelevne må igjennom for å få generell studiekompetanse. Innenfor denne studieretningen skal elevene få innsikt i ulike idrettsaktiviteter og treningsformer. Elevene skal se idretten innenfor et samfunnsperspektiv. Tverrfaglige temaer som folkehelse og livsmestring skal bidra til kompetanse i både fysisk og psykisk helse. De skal bli kjent med seg selv, både selvbildet og identitet. Dette kan skape sterke elever som er selvbevisste (Utdanningsdirektoratet, 2020).

### **4.1 Fullføring på idrettsfag**

Som vist i tabell 1 i kapittel 2.1 er idrettsfag det utdanningsprogrammet med høyest andel som fullfører og består. De har hatt høy gjennomføringsandel over år (Lajord et al., 2020, s. 23). Selv med høy andel som gjennomfører faller elever i fra også på idrettsfag. Grunnen til frafall er ikke belyst, men Enoksen (2011) skriver at skader er en viktig årsak til frafall fra idretten generelt. Det viser seg at mer enn 10 prosent av utøverne slutter med idretten på grunn av skadeproblematikk. Skader kan også oppstå blant videregående elevene som har valgt idrettsfag. For å komme fortrest mulig tilbake til aktivitetsfagene er det viktig med et tett skole-hjem-samarbeid slik at foresatte kan hjelpe elevene med å komme seg i behandling utenfor skolen slik at skadene ikke resulterer i at elevene faller i fra.

#### ***4.1.1 Forskning om kombinasjonen utdanning og idrett***

I Antonsen (2015) sitt masterprosjekt blir det undersøkt hvordan idrett i skolen kombineres med høyere utdanning. Det er toppidretts- elever som blir undersøkt. Planene, retningslinjene og hvordan det legges til rette for elevene med status som toppidrettsutøvere blir studert. Resultatet viser at utdanningsinstitusjonene ønsker å tilrettelegge for at kombinasjonen idrett og skole skal

fungere. De ser på det som positivt at elevene har valgmuligheter etter endt studie med tanke på idretten. Idretten «stjeler» mye tid med tanke på kunnskapen elevene skal tilegne seg i utdanningsforløpet. Dette ses på som krevende og stiller krav til elevene for å komme seg gjennom med fullført og bestått. Det viser seg at for noen elever blir dette for vanskelig og noen kan stå i fare for å ikke fullføre studieforløpet.

Elverum (2010) undersøker hva som kjennetegner søkere til idrettsfag, trivsel og hva elevene sitter igjen med etter endt opplæring innenfor denne studieretningen. Resultatene viser at det er høy trivsel på idrettsfag. Grunnene som blir beskrevet er læreren og mer fysisk aktivitet på skolen. De påpeker at aktivitetsfagene bidrar positivt til det sosiale miljøet og trivsel. At den fysiske formen blir bedret er også positivt og bidrar til god motivasjon. Elevene får et godt faglig utbytte der de lærer om kropp og utvikler seg gjennom idrettsfagene.

## 5 Skole-hjem-samarbeidet

I dette kapitlet skal jeg ta for meg tiltakene skolene setter inn i problematikken rundt frafallselevne. Deretter går jeg inn på tiltaket foreldresamarbeid. En viktig handling er å få bedre samarbeid med foresatte og det er denne anstrengelsen jeg skal konsentrere meg om videre i kapitlet. I første del av kapitlet blir de mer generelle problemstillingene i skole-hjem-samarbeid beskrevet. Deretter går jeg inn på hva som endrer seg når elevene går på videregående.

### 5.1 Begrepet skole-hjem-samarbeid

Skole-hjem-samarbeid er et overordnet begrep for forholdet mellom skole og hjem. Det er ikke en entydig definisjon for hva som legges i begrepet (Nordahl (2015)). Relasjonen mellom skole og hjem omtaler Bæck (2019) som «samarbeid». I denne forskningsoppgaven blir begrepet skole-hjem-samarbeid benyttet. En av grunnene til det er fordi begrepet uttrykker en ambisjon om at samarbeidet mellom foresatte og lærere skal være likeverdig. Dette samsvarer med opplæringsloven og i kapittel 5.6 vil jeg gå nærmere inn på lovens beskrivelser av dette samarbeidet (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1). En annen viktig årsak er at skole-hjem-samarbeid blir brukt i norsk litteratur for å beskrive samarbeid mellom skole og hjem (Bæck, 2019; Nordahl & Drugli, 2016; Nordahl, 2015).

Ord som foreldreinvolvering og foreldresamarbeid blir benyttet når man snakker om dette samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3). Foreldreinvolvering er hvordan foresatte engasjerer seg både hjemme og på skolen. Kommunikasjon med skolen og ønsket om å støtte utviklingen av læringsprosessen rundt eleven står sterkt i samarbeidet (Drugli & Nordahl, 2016, s. 3).

### 5.2 Tidligere forskning om betydningen av skole-hjem-samarbeid i videregående opplæring

Litteraturen viser at skole-hjem-samarbeid med involverte foresatte i videregående skole bidrar positivt til elevens utbytte av skolegangen samt elevens utvikling. Forskning viser at samarbeidet har innvirkning på elevenes faglige prestasjoner, psykiske helse, motivasjon og frafall. Wilder (2014) fant ut at jo mer involvert foreldrene var, jo bedre akademiske resultat. I forskningen om foreldreinvolvering i videregående skole viser det seg at elevenes faglige utbytte økte når foresatte snakket med sine ungdommer om skolen. Shute et al., (2011) fant ut at å ha høye ambisjoner og forventninger med en varm og autoritativ foreldrestil var positivt. Visse typer foreldreinvolvering, for eksempel når foreldrene bidrar til å styrke elevens selvtillit og elevens opplevelse av å få det til på skolen, ser ut til å fremme emosjonell fungering og

psykisk helse (Wang & Sheikh-Khalil, 2014). Relasjonen eleven har til foresatte styrker elevens skoleengasjement og er av betydning for å redusere risiko for frafall (Blondal & Adalbjarnardottir, 2014).

Kunnskapsenteret for utdanning har gjennomført en kunnskapsoppsummering som omhandler frafall i videregående skole. Det ble belyst at tilstrekkelig og lett tilgjengelig informasjon er av betydning for at foresatte får god oversikt. Dette medfører igjen at de lettere involveres (Lillejord et al., 2015). Forskning viser at det ikke sjeldent er elevens opplevelse av egen situasjon som er avgjørende for om eleven er åpen for skole-hjem-samarbeid og foreldreinvolvering (Deslandes & Cloutier, 2002).

De aller fleste elever på videregående er ifølge Deslandes og Cloutier (2002) positive til foreldreinvolvering. Noen opplever allikevel relasjonen til foreldrene som privat, og elevene var minst komfortable når foresatte ble invitert inn på arenaer der både lærer og medelever er til stede. Foresatte til elever på videregående er i større grad enn ungdomsskoleforeldre avhengig av elevens aksept før de vil involvere seg. Foresatte vil ofte trekke seg unna når elever ytrer ønske om å holde foreldrene på avstand. Deslandes og Barma (2016) foreslår å gi elevene i denne aldersgruppen tydeligere aktørskap og en mer aktiv rolle i samarbeidet med foreldrene, for å redusere spenningene som kan oppstå mellom elevene og foreldrene i samarbeidet.

### 5.3 Hvilke tiltak setter skolene inn ved fare for elevfracfall?

Hernes (2010) viser til tiltak for å redusere frafall og trekker blant annet frem viktigheten av et godt skole-hjem-samarbeid. Det er utarbeidet en kunnskapsoversikt av Lillefjord et al., (2015) over tiltak for å redusere frafall i videregående. Både nasjonale og internasjonale studier tar for seg forebyggende handlinger som har vist seg å være gode for å få elever til å fullføre videregående opplæring.

Studien tar opp tre tilsynelatende effektive tiltak, der det ene tiltaket handler om å redusere fraværet og følge opp atferdsmønster elevene besitter. Nødvendigheten av å bygge gode relasjoner og sette et hjelpeapparat rundt eleven både faglig og sosialt ses på som hensiktsmessig for å holde elevene på skolen. Tiltak nummer to handler om veiledning av elevene som er i risikozonen for å falle fra. Blant annet ble eldre elever satt inn i en slags fadderordning samt at arenaer eller mennesker eleven hadde tillit til gav også bistand til hjemmet. I det tredje tiltaket ble kurs som viste veien videre i utdanningsløpet organisert. Dette for å skape motivasjon og få eleven til å sette søkelys på fremtiden i utdanningsløpet. Forskerne var tydelige på at både lærere, elevtjenesteteteam og ledelse må gå sammen for å redusere

frafallet. Samtidig som eleven må se at det gjøres en innsats gjennom støttende ord for elevens beste. For å lykkes burde relasjonene være gode og tillitsfulle. Det kommer også frem at et kommunalt samarbeid med grunnskolen burde bli satt i gang tidlig i prosessen. Innsatsen rundt eleven må planlegges slik at gjennomføringen blir best mulig. Evalueringen burde komme i etterkant for å se hva en kan endre på til neste gang (Lillejord et al., 2015, s. 52).

#### 5.4 Hva slags samarbeid kan det være snakk om? – Typer samarbeid

Samarbeid med hjemmet foregår på ulike måter. I boken til Nordahl (2015) beskrives samarbeid på tre måter. Det *representative samarbeidet*, foresatte som har takket ja til å hjelpe for eksempel med dugnader, de har en hjelperrolle som avlaster kontaktlæreren. *Det direkte samarbeidet* handler om møter mellom skole og foresatte, e-post utveksling, dialog per. telefon og elevsamtaler. Det tredje samarbeidet kaller han *det kontaktløse samarbeidet*. Dette handler om kommunikasjon i hjemmet mellom elev og foresatte. Framsnakk om skolen, spørsmål om de trenger hjelp der foresatte viser et engasjement omkring elevens skolegang (Nordahl, 2015, s. 30-32).

I artikkelen blir det tatt opp tre ulike kategorier av samarbeidsmønster mellom skole og hjem. Nummer en kalles «outsourcing» av barndommen. Foresatte har tillitt til skolesystemet og legger derfor oppdragelsesgjøremålene i skolens hender. Når man har et slikt tankesett der en skyver oppdragelses- oppgavene over til skolen vil samarbeidet bli svakere grunnet lite involvering fra foresatte (Drugli & Nordahl, 2016, s. 5). Kategori nummer to kalles delt ansvar for eleven og her fordeles ansvaret ved at skolens ansvarsområde ligger i læring og den faglige utviklingen. Foresatte retter søkelys på den sosiale utviklingen samt oppdragerrollen. Denne fordelingen vil ikke medføre et godt skole-hjem-samarbeid. Hovedgrunnen til at samarbeidet ikke blir velfungerende med denne metoden er fordi krav kan bli stilt til den andre arenaen uten å se hva en selv bidrar med. Kategori tre har foresatte og skole et felles ansvar for eleven. Læringen og utviklingen til eleven blir et felles mål i denne samarbeidsmønsteret. Når foresatte og skole blir likeverdige partnere i samarbeidet skaper det en kommunikasjon der en finner en løsning med felles enighet. Denne kategorien vil være hensiktsmessig både for elever, foresatte og skolen der elevenes læringsutbytte fremmes (Drugli & Nordahl, 2016, s. 6).

#### 5.5 Hva karakteriserer det gode skole-hjem-samarbeidet? Hvilken betydning synes det å kunne ha?

I forskningsartikkelen «Samarbeid mellom hjem og skole» oppsummerer Drugli og Nordahl (2016) hva som skal til for å skape et godt samarbeid mellom disse to arenaene.

Foreldresamarbeidet påvirkes av ulike omstendigheter og disse bestemmer kvaliteten på hvordan samarbeidet blir (Drugli & Nordahl, 2016, s. 11). Det finnes ulike nivåer i skole-hjem-samarbeid beskrevet av (Nordahl, 2007). Skolen på lavest nivå deler informasjon med foreldre. Det neste nivået legger til rette for dialog. På det høyeste nivået får foresatte reell medvirkning. Han beskrev også at skole-hjem-samarbeid i Norge skal bære preg av å ha felles mål, være gjensidig forpliktende og sørge for medvirkning (Nordahl, 2007). Deslandes og Bertrand (2005) fant i sin forskning ut at foreldrenes oppfatning av å være ønsket og invitert av eleven virket å være særlig viktig i videregående skole.

Samarbeidet burde bygges opp rundt både lærer og foresatte sin opplevelse av eleven. På denne måten vil foresatte oppleve at informasjonen de gir om eleven er verdifull (Nordahl, 2007 s. 88). Erfaringsmessig vil det variere hvor godt samarbeidet fungerer med de enkelte foresatte (Nordahl, 2007 s. 37). Ulike mennesketyper vil kreve at samarbeidet er ulikt fra foresatte til foresatte, men alle er i stand til å kunne samarbeide (Nordahl, 2007 s. 39). Måten læreren ser på foresatte vil kunne hemme eller fremme samarbeidet. Om læreren ser på foresatte som udugelig og dårlig stilt vil dette kunne medføre et dårligere samarbeid (Nordahl, 2007 s. 30). Å plassere noen i en bestemt kategori som udugelige eller ressurssvake, vil svekke samarbeidet. Slike overflatiske karakteristikk vil være ødeleggende for å få til et godt samarbeid. Verdiene til læreren vil da virke som et styremiddel og medfører et samarbeid som ikke er til det beste for eleven (Nordahl, 2007 s. 75). Å ha et positivt syn på måten foresatte håndterer oppdragerrollen, selv i videregående alder, er essensielt selv om lærere ville gjort det annerledes.

Hvis informasjon gitt fra foresatte, står i strid med egne og skolens verdier må en møte dette anerkjennende i kommunikasjonen med foresatte. På denne måten kan det gode samarbeidet dyrkes. Forskjellige verdigrunnlag og oppdragelse bør møtes med undring og åpenhet og kan i tillegg utvikle lærere i søken etter det gode samarbeidet. Når man aksepterer forskjellige mennesketyper kan det gode samarbeidet dyrkes (Nordahl, 2007 s. 112).

Det er skolen/kontaktlæreren i hver klasse som skal være initiativtakeren i et samarbeid med foresatte. «Skolen er den profesjonelle aktøren i samarbeidet og har derfor et særlig ansvar for å legge til rette for at det finner sted» (Drugli & Nordahl, 2013 s. 21). For å få til et godt samarbeid må man se eleven og være klar over forventningene som foresatte har til læreren. En kontaktlærer som er i forkant og systematisk arbeider for å ha god dialog med hjemmet er bedre rustet til å få til et godt samarbeid med eleven og hjemmet. Å bli kjent med elevene og skape

gode relasjoner gir kunnskap om den enkelte og skaper grobunn for god informasjon i atferden til elevene. Det vil derfor være enklere og hjelpe en videregående elev om en når inn under overflaten og blir kjent med bakenforliggende faktorer som igjen går ut over handlingsmønsteret til eleven. I et godt samarbeid involverer både skolen og hjemmet seg for elevens beste. Begge parter involveres med gjensidig forståelse og anerkjennelse, selv med ulik forforståelse og kompetanse (Drugli & Nordahl, 2013). Bæck (2019) støtter opp under dette og hevder at en av forutsetningene for et godt samarbeid er gjensidig respekt. Viktigheten av å dele informasjon om eleven, lære av hverandre og idémeldre vil være faktorer som kan medføre bedre læring og elev- utvikling (Drugli & Nordahl, 2013).

### 5.6 Hva står det i lover/retningslinjer – hva endrer seg fra grunnskole til videregående skole – når elevene blir atten år

Formålet med foreldresamarbeid ble presisert i forskriften til opplæringsloven som kom i 2006. Der står det at samarbeidet skal «støtte elevens faglige og sosiale utvikling, bidra til gode læringsmiljø og resultater samt at flere fullfører videregående opplæring» (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1). Paragraf 20-4 i forskriften til opplæringsloven, som ytterligere presiserer foreldresamarbeid i videregående skole, ble tilført så sent som i 2010.

Følgende er formulert i paragraf 20-4 som minimumskravene når det gjelder gjennomføring av samarbeidet: *«Skulen skal i starten av opplæringsåret på Vg1 og Vg2 halde eit foreldremøte der foreldra informerast om skulen, innhaldet i opplæringa, medverkinga til foreldra, rutinar og anna som er relevant for foreldra.*

*Foreldra til ikkje myndige elevar på Vg1 og Vg2 har første halvår av opplæringsåret rett til minst ein planlagd og strukturert samtale med kontaktlæraren om korleis eleven arbeider dagleg og eleven sin kompetanse i faga. I tillegg skal kontaktlæraren samtale med foreldra om den sosiale utviklinga og anna utvikling hos eleven. Samtalen skal klargjere korleis eleven, skulen og foreldra skal samarbeide for å leggje til rette for læringa og utviklinga til eleven. Eleven har rett til å vere med i samtalen med foreldra.»*

Foreldremøte og utviklingssamtaler er politisk bestemte virkemidler for å sikre foreldresamarbeid og danne grunnlag for gode oppvekstmiljø. En viktig del av lovverket er at når eleven blir myndig forandres dette forholdet (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 39). Andre og tredje året på videregående fyller elevene atten år og kan blir regnet som voksne og selvstendige. Dette medfører ofte et mindre samarbeid mellom skole og hjem da myndighetsalderen ofte kan være til hinder for samarbeidet. Foresatte har ikke lenger rett på

full oversikt over fravær og karakterer med mindre elevene samtykker til dette. Når elevene får beslutningsmyndigheten selv kan det oppleves som et hinder i innsatsen rundt eleven og medføre at skolefrafallet i videregående øker (Berg & Collin-Hansen, 2012, s. 145-148). Tidligere forskning viser at få elever ønsker at foresatte får innsikt i skolehverdagen. Begrunnelsen er at de ønsker å ta ansvar for egen læring. Forskning viser også at et flertall av lærere er negative til økt foreldreinnflytelse i skolen og opplever det som unødvendig (Sletten et al., 2003).

Hernes (2010) støtter Berg og Collin-Hansen (2012) og Sletten et al., (2003) i at myndighetsalderen gjør at foresatte får mindre innsyn i elevens skolehverdag. Læreren mister sin som regel gode samarbeidspartner og står mer alene. Elevene har rettigheter selv om noen av elevene muligens ikke er modne nok til å ha dette ansvaret. Den tette oppfølgingen blir krevende selv om foresatte mer enn gjerne vil fortsette samarbeidet. Et resultat av dette kan føre til mindre oppfølging grunnet informasjonsstopp. I noen tilfeller bunner dette ut i høyere fravær og frafall (Hernes, 2010, s. 65). I rapporten «Gull av gråstein»: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring» var frafallet størst i 3. klasse på videregående. En av grunnene som ble oppgitt var blant annet ikke bestått eksamen (Hernes, 2010, s. 59). I samme rapport blir det foreslått at elevene samtykker til at foresatte kan få innsyn i elevenes skolegang etter fylte 18, slik at skole-hjem-samarbeidet kan fortsette (Hernes, 2010, s. 66).

### 5.7 Hva vet vi om skole-hjem-samarbeidet i videregående skole – hva vet vi om hvordan lærerne vurderer det?

Skole-hjem-samarbeid er en oppgave som inngår i lærerprofesjonens virke. Lærere har gitt uttrykk for at samarbeid med foreldre kan være krevende og at det øker presset på læreryrket (Bæck, 2013).

I Faugstad og Jensen (2019) sin artikkel «Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet» er det gjort undersøkelser på hvordan lærere opplever deres mulighet til å etablere et godt skole-hjem-samarbeid. Informantene i studien forteller at foreldremøter og utviklingssamtaler er preget av formaliteter som står i veien for et reelt samarbeid. Lærere utvikler i stor grad sin egen praksis i skole-hjem-samarbeidet, handlingsrommet påvirkes av både egne ønsker og oppfatninger samt kollegaers innflytelse. Noen skoler vil være bedre på skole-hjem-samarbeid nettopp fordi de har fokus på å involvere foresatte. Det vil dermed medføre at samarbeidet er ulikt på skolene. Læreren er positiv til samarbeid med foresatte, men inviterer allikevel i liten grad foreldre inn i samarbeidet. Formalitetene i samarbeidet vektlegges



tyngre enn selve samarbeidet. For å få til et godt skole-hjem-samarbeid på videregående trenger lærere mer kompetanse om samarbeidet. Dette må utvikles på skolenivå (Faugstad og Jensen, 2019).

Bæck (2015) har studert lærerne sine opplevelser i kontakten med foresatte. Det er enighet blant lærerne om at foreldrekontakt er viktig for elevene. Tidsbegrensning og mangel på ressurser førte til at skole-hjem-samarbeidet ble dårligere enn ønskelig. I studien til Bæck (2010) blir holdninger og erfaringer knyttet til skole-hjem-samarbeidet undersøkt. Resultatene til studien viste at lærerne opplevde samarbeidet med foresatte som noe positivt. Allikevel vil de ikke at foresatte skal ha for stor påvirkningskraft. Grunnen til dette er profesjonaliteten lærere ønsker å opprettholde. Støtte fra foresatte var mer ønskelig enn at de skulle være samarbeidspartnere. Det kom også frem i studien at lærere ville ha høyt utdannet foresatte mer på avstand.

### 5.8 Oppsummering

Litteraturen viser at skole-hjem-samarbeid og involvering av foreldre i videregående skole bidrar positivt til elevenes utvikling og utbytte av skolegangen. Det er særlig elevenes opplevelse av egen situasjon som er avgjørende for om eleven er åpen for og ønsker foreldreinvolvering og skole-hjem-samarbeid. Skolen setter i gang flere tiltak ved fare for frafall, et kommunalt samarbeid med grunnskolen burde bli satt i gang tidlig i prosessen. Samarbeid med hjemmet foregår på ulike måter.

Formålet med foreldresamarbeid ble presisert i forskriften til opplæringsloven som kom i 2006. Der står det at samarbeidet skal «støtte elevens faglige og sosiale utvikling, bidra til gode læringsmiljø og -resultater og til at flere fullfører videregående opplæring». Myndighetsalder medfører ofte et mindre samarbeid mellom skole og hjem. Skole-hjem-samarbeid er en oppgave som inngår i lærerprofesjonens virke. Lærere har gitt uttrykk for at samarbeid med foreldre kan være krevende og at det øker presset på læreryrket. Det er enighet blant lærerne om at foreldrekontakt er viktig for elevene, men samtidig at de foresatte mer skal være støttespillere enn likeverdige samarbeidspartnere.

Tidligere forskning dokumenterer at det er ulike årsaker til at noen elever faller ut av videregående skole. Et fellestrekk er likevel at de av ulike grunner ikke finner seg til rette. De opplever manglende anerkjennelse fra skolen. På tilsvarende måte viser forskning at en forutsetning for godt foreldresamarbeid er at foreldrene er avhengig av hvordan de opplever at

skolen ser på dem, at de opplever samarbeid med dem som ønsket og anerkjennes som viktig fra skolens side.

## 6 Teoretiske rammeverk

Gjennomgangen av den tidligere forskningen viser at den videregående skolen i vekslende grad fremstår som tilpasset ulike deler av ungdomsgruppen. På tilsvarende måte vil elevenes foresatte i ulik grad føle seg hjemme i møte med skolen. Sagt med andre ord opplever så vel elevene som deres foresatte i ulik grad anerkjennelse fra skolen. En viktig forutsetning for å hindre frafall av elevene og å få til et positivt samarbeid med foreldrene vil dermed også handle om at elever og foresatte opplever en anerkjennende holdning fra skolene og lærerne. På bakgrunn av det kan Honneth (2008) sin anerkjennelses teori ramme inn oppgaven på en fin måte. Honneth (2008) sin anerkjennelsesteori tar for seg anerkjennelse gjennom tre ulike livssfærer; den private sfære, den offentlige sfære og den sosiale sfære og hvilken betydning anerkjennelse har for individets selvutvikling. Anerkjennelsesteorien til Honneth (2008) har Jordet (2020) beskrevet i forhold til skolen. Det blir derfor naturlig å bruke hans perspektiver i fortsettelsen av fremstillingen.

### 6.1 Anerkjennelse

Anerkjennelse blir ofte brukt i dagligtale som ros og respekt. Positive tilbakemeldinger både gis og mottas ved bruk av gode og bekreftende ord. Mennesker anerkjenner hverandre både bevisst og ubevisst i løpet av en dag. Begrepet er vidt og i faglitteraturen favner anerkjennelse langt mer enn verbale oppmuntrende tilbakemeldinger. Begrepets helhetlige betydning handler om å styrke subjektets selverd. Ut ifra menneskets indre og sårbare livsverden opplever de å bli sett, verdsatt og bekreftet for den de er (Jordet, 2020, s. 87).

I boken «Kamp om anerkjennelse» utviklet Axel Honneths en teori som har en bred og overordnet tilnærming til anerkjennelse (Honneth, 2008). Honneth skiller som nevnt mellom tre anerkjennelsesformer knyttet til tre ulike sfærer; den private- (kjærlighet), rettslige- (rettigheter), og den solidariske (sosiale, kulturelle og politiske) sfæren. Vi mennesker trenger å erfare alle tre anerkjennelsessfærene slik at det bidrar til egen utvikling (Jordet, 2020, s. 90). Som motsats til anerkjennelse legger Honneth inn ulike former for krenkelser i de ulike livssfærene. Han skriver at krenkelse er unnlattelse av anerkjennelse. Begrepet forklares ved å bli devaluert der menneskene får en opplevelse av å bli såret. «Ringeaktet» blir brukt for å beskrive hva krenkelser gjør med mennesker. Dette kan medføre psykiske skader hos individer (Honneth, 2008, s. 140). Krenkelser vises igjen i atferd der selvforståelsen kan bli skadet og en følelse av mindreverd kan oppstå (Jordet, 2020, s. 106).

## 6.2 Tre livssfærer knyttet til skolen

De tre livssfærene blir beskrevet under og er knyttet til skolen.

### 6.2.1 *Kjærlighet- den private sfære*

Honneth sin beskrivelse av kjærlighet er primært knyttet til kjærligheten mellom foreldre og barn, men kan også komme til uttrykk i vennsrelasjoner. Fordi denne er forankret i kroppslige forhold der følelser, nærhet og emosjonell oppmerksomhet er med på å påvirke mennesker sine nære relasjoner med andre. Anerkjennelse kan i beskrivelsen ovenfor også handle om å gi omsorg til andre mennesker (Honneth, 2008; Jordet, 2020). Honneth beskriver anerkjennelsesformen kjærlighet som et balansert forhold av emosjonell tilknytting og selvstendighet som igjen resulterer i en sunn selvtillit. Å bli anerkjent i denne sfæren gjør det lettere å formidle egne ønsker og behov, uten å være skeptisk til at det kan skape negativitet (Jordet, 2020, s. 96). Motsatsen av å ikke bli møtt anerkjennende i denne sfæren kan være skadelig for et barn. Når en ikke blir møtt med kjærlighet i primære relasjoner kan det skade den viktige emosjonelle tryggheten. Krenkelse i sfæren kan gjøre at barn utvikler emosjonelle skader (Jordet, 2020, s. 108). Å oppleve kjærlighet er nødvendig for utvikling av et positivt selv i anerkjennelsesteorien til Honneth.

Jordet (2020) omtaler den i skolen som relasjoner en får til andre mennesker deriblant lærere, kollegaer, foreldre og elever. Disse menneskene kan være med på å anerkjenne ved å vise kjærlighet. Anerkjennelse i kjærlighetssfæren kan komme til uttrykk i skolen ved hvordan lærere møter elevene sine. Den kan også knyttes til hvordan de møter foresatte. For lite av denne anerkjennelse formen kan gjøre at eleven føler seg mindre verdifull og utvikle svakere selvtillit. Elever som ikke blir anerkjent kan oppleve seg krenket. Dette kan være elever som blir mobbet, ikke tatt på alvor og ikke opplever seg som en del av et felleskap (Jordet, 2020, s. 108).

### 6.2.2 *Rettigheter – den offentlige sfære*

Honneth beskriver denne sfæren ved at mennesket har lik verdi og blir sett på som likeverdige individ. Å ha like rettigheter som anerkjennelsesform gir økt selvspekt og verdighet (Honneth, 2008, s. 100). Å bli nektet visse rettigheter kan oppleves som krenkende fordi mennesket ikke opplever å bli møtt som et selvstendig menneske ved å bli fratatt visse former for rettigheter

(Honneth, 2008, s. 142). Anerkjennelse i denne sfæren handler om retten til frihet innenfor for eksempel politiske holdninger. I skolen handler dette om elevens rett til medvirkning og rettferdighet. At læreren behandler alle likt står sterkt. Samtidig som en skal tildele oppgaver i forhold til elevens nivå. Det kan også være ulike verv i skolen. Eleven har rettigheter som at de har krav på tilpasset opplæring. Krenkelse kan oppstå ved at eleven blir oversett, ydmyket eller opplever å ikke bli hørt (Jordet, 2020, s. 108–109).

### ***6.2.3 Sosial verdsetting – den sosiale sfære***

Anerkjennelse i denne sfæren handler om at felleskapet skal favne et mangfold. Det kommer til uttrykk ved at mennesker er tolerante i relasjoner til hverandre. Man skal akseptere hvert enkelt individ. Mye av dette handler om å få være seg selv og bli akseptert for den man er. Opplevelsen av å være en del av en gruppe vil være viktig i denne sfæren. Mennesker trenger å anerkjennes som et unikt menneske av andre mennesker. På samme måte som vi er i stand til å løfte opp andre mennesker på en anerkjennende måte kan også et individ brytes ned ved mangelen på dette og bli krenket av negativ dialog.

I skolen skal læreren behandle alle elever likeverdige. Det særegne med eleven skal bevisstgjøres for dem slik at de kan utfolde seg og være til nytte for klassefellesskapet. De skal oppleve at de er betydningsfulle for fellesskapet (Honneth, 2008, s. 138). Faglig svake elever kan oppleve seg krenket i form av manglende sosial verdsetting. Det er mangel på anerkjennelse av eleven sine ferdigheter som medfører dette. Dette kan igjen føre til at selvtilliten til eleven svekkes. Her igjen gjelder det samme for foresatte i et skole-hjem-samarbeid. Opplevelsen av å bli anerkjent og føle seg nyttiggjort og verdifull i et slikt samarbeid vil kunne medføre et samarbeid som bærer preg av å føle seg ønsket og invitert inn.

En elev som mangler tilhørighet i skolen, vil kunne oppleve seg krenket. Dette kan vise seg ved å ikke føle seg betydningsfull eller å ha mulighet til medvirkning i fellesskapet (Honneth, 2008, s. 102; Jordet, 2020a, s. 138). Mangelfull tilrettelegging i fag, mestring og deltakelse kan gi eleven en følelse av å ikke bli respektert i klasserommet og det faglige opplegget i undervisningen (Jordet, 2020, s. 137). Det kan oppleves krenkende om eleven opplever at den ikke får utviklet sitt potensial og ferdigheter (Jordet, 2020, s. 26–27). Krenkelser kan komme til uttrykk via de tre livssfærene (Jordet, 2020). Disse er oppsummert nedenfor.

**Tabell 2:** *Krenkelse i skolen sett ut ifra de tre livssfærene* (Jordet, 2020, s. 114).

<b>Livssfærene</b>	<b>Krenkelser i skolen</b>	<b>Følger for eleven</b>
<b>Private (kjærlighet)</b>	Eleven opplever seg oversett, utestengt eller blir devaluert	Mangel på selvtillit og lav selvfølelse.
<b>Offentlige (rettigheter)</b>	Læreren glemmer å henvende seg til alle elever eller «overser» en elev. Eleven blir usynliggjort eller oversett	Rettigheter blir ikke ivaretatt og eleven kan føle seg mindre verdt og betydningsfull enn andre.
<b>Solidariske (sosiale, kulturelle og politiske)</b>	Pedagoger gir enkelte elever færre muligheter til å utvikle sitt iboende potensial og vil også kunne begrense disse elevenes muligheter for å oppleve seg betydningsfulle i et felleskap.	Elevens verdi i felleskapet er redusert eller devaluert.

<sup>1</sup> Tabellen er inspirert fra (Jordet, 2020, s. 114).

### 6.3 Anerkjennelse og krenkelser i skolen- hvordan kan teorien nyttes i videregående skole?

Jordet (2020) har basert på Honnets anerkjennelsesteori utviklet en pedagogisk teori. Formålet med teorien er at den skal legge til rette for en undervisningspraksis som bidrar til å realisere alle elevene sitt potensial for læring i skolen. Denne overbyggende teorien som Jordet (2020) mener det er behov for, skal skape en bedre læringsarena på skolen.

Anerkjennelsesbegrepet blir løftet frem som en nødvendighet i skolen for å fremme læring og sosial utvikling. Ifølge Jordet (2020) er et tankesett der en blir sett, verdsatt og bekreftet som individ en god pedagogisk tilnærming å ta med seg inn i skolen (Jordet, 2020, s. 86–87; Utdanningsdirektoratet, 2020). Han belyser viktigheten av at alle trenger anerkjennelse, uansett faglig nivå. Anerkjennelsesteorien forutsetter at pedagogene ser på elevene som likeverdige subjekt, respekterer individualitet og blir møtt anerkjennende uansett

forutsetninger. De elevene som føler seg anerkjent vil oppleve seg sett. Når de føler seg sett kan de uttrykke seg med sin særegenhet i klasserommet (Jordet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 88–89). Manglende kunnskap om anerkjennelse i skolen kan medføre store negative konsekvenser for elevene. Å oppleve seg krenket kan i verste tilfelle medføre at identiteten til eleven det gjelder slår sprekker (Honneth, 2008, s. 140; Skoglund & Åmot, 2019, s. 28). På tilsvarende måte vil de foresattes opplevelse av å bli møtt på en anerkjennende måte og bli sett på som viktige og verdifulle samarbeidspartnere av skolene ha betydning. Med kunnskap og bevissthet om dette blant pedagogene kan skolen gjøre noe med dette. Ved å møte elevene genuint å se verdien i den enkelte elev. Det krever opplyste lærere som er gode på å bygge relasjoner slik at alle elevene kan utvikle sitt potensial (Skoglund & Åmot, 2019, s. 29–30).

#### 6.4 Oppsummering

Anerkjennelsesteorier fra Honneth viser hvilken betydning anerkjennelse har for individets utvikling. Teorien til Honneth gir videre en betydning og relevans for skolen gjennom Jordet sitt bidrag som knytter viktigheten av å erfare anerkjennelse i skolen for den enkelte elev og for deres foresatte. Kunnskap om anerkjennelse er med på å gi innsikt i hvilken støtte elevene trenger.

## 7 Metode

I dette kapittelet vil jeg presentere mine metodiske vurderinger. Først beskriver jeg valget av metoden med en begrunnelse. Videre forklares innholdet i intervjuguiden, datainnsamlingsprosessen og valget rund utvalgene. Fulgt opp med gjennomføringen av intervjuene, transkribering, analyse og prosjektets relabilitet og validitet. Jeg vil også presentere mitt ståsted som forsker og til slutt tar jeg for meg etiske refleksjoner som har hatt betydning for prosjektet.

### 7.1 Valg av metode

Læren om metode handler om hvordan gå frem for å undersøke om antakelser stemmer overens med virkeligheten (Christoffersen & Johannessen, 2012, s.16). Metode betyr «den veien vi går», en følger en bestemt retning mot et mål som er satt. I dette tilfellet er målet å besvare problemstillingen i prosjektet ved funn av data om temaet. Metoden er veien dit. I et forskningsprosjekt vil metodevalget avhenge av problemstillingen og målet med prosjektet (Thaagard, 2018).

Målet med prosjektet er å belyse hvilken betydning skole-hjem- samarbeidet har for frafall i videregående skole. Ambisjonen er å fortolke læreren sine refleksjoner ved å undersøke meningsinnholdet på et dypere nivå enn det som er iøynefallende. Sett i sammenheng med prosjektet sitt mål vil kvalitativ metode være en naturlig innfallsvinkel. Metoden innebærer nær kontakt mellom forsker og de som skal studeres, og kjennetegnes som en metode der tekst og tolking blir satt i fokus (Thaagard, 2018 s. 11). Det er ønskelig å få innsikt i lærerne sine tanker og meninger rundt betydningen av et skole-hjem-samarbeid for frafall.

Prosjektet inntar et hermeneutisk perspektiv. Hermeneutikk betyr fortolkningslære, fortolkning av tekster står sentralt her (Thaagard, 2018, s. 37). I utvikling av den hermeneutiske tradisjonen var Heidegger og Gadamer sentrale. De fokuserte blant annet på levde erfaringer, men problematiserte søken etter en essensiell struktur. De hevdet at mening oppstår i møtet mellom forsker (fortolker) og teksten (Krogh, 2017). Den hermeneutiske spiral handler om at vi veksler mellom helhet og del, og gjennom korreksjoner og vurderinger får ny innsikt i helheten. Når vi forstår en del av en helhet ut fra delene kan det påvirke hvordan vi til slutt forstår helheten. Det oppstår en kontinuerlig bevegelse frem og tilbake mellom helhet og del. Forforståelsen utvikles, og en dypere og rikere meningsforståelse springer ut. Vi beveger oss altså frem og tilbake i prosessen som bidrar til dypere innsikt (Krogh, 2017, s.53). Den hermeneutiske spiral illustrerer



hvordan jeg arbeidet i de ulike stadiene i min forskningsprosess. Jeg tok lydopptak, og transkriberte intervjuene fortløpende. I analysefasen og tolkningen vekslet jeg mellom de ulike delene og helheten i hvert intervju, og når jeg sammenlignet intervjuene. Gjennom dette fikk jeg dypere innsikt og forståelse av narrative til informantene. Som forsker er kontinuerlig dialog med teksten viktig. Veksling mellom å se helheten og enkeltdelene i datamaterialet må ivaretas.

Innenfor kvalitativ forskning er intervju og observasjon gode metoder for å samle inn data, og disse to er de mest brukte metodene innenfor kvalitativt forskningsdesign (Jacobsen, 2015 s. 156). Ved observasjon studerer forskeren samhandlinger mellom mennesker og hva de gjør i ulike situasjoner (Jacobsen, 2015 s. 145). Ved bruk av intervju får man kjennskap til mennesker sine erfaringer. Under observasjon ser man på mennesker både enkeltvis og i grupper i samhandling i ulike kontekster (Thaagard, 2018). Med tanke på formålet med prosjektet er det fordelaktig å ta i bruk intervju. Om observasjon skulle blitt brukt ville det vært for tidkrevende med tanke på prosjektets omfang der man må følge informantene over tid. Skole-hjem-samarbeidet og tidsbruken lærerne bruker når de utøver dette er en av mange oppgaver lærerne har i løpet av en dag. Å bruke observasjon her ville dermed også vært umulig å gjennomføre i praksis. Observasjon ble derfor valgt bort.

## 7.2 Det kvalitative intervju

Kvalitativt forskningsintervju er hensiktsmessig for å få utdypende informasjon om skole-hjem-samarbeidets betydning for frafall. Ønsket for prosjektet er å besitte data som gjør at en får mye informasjon rundt temaet. Og ved å få datamateriale fra flere lærere medfører dette trolig ulike perspektiv og synspunkt.

Thagaard (2018) skriver om to forskjellige intervjuformer, ustrukturert og strukturert intervju. Det ustrukturerte intervjuet er en åpen samtale mellom forsker og informant. Denne intervjuformen er uformell, og informanten kan bringe opp temaer de ønsker. Fordelen med en slik fremgangsmåte er at informanten kan ta opp temaer som forskeren ikke har tenkt på. Forskeren kan dermed dra nytte av eventuell ny informasjon som er relevant for prosjektet. I det strukturerte intervjuet er spørsmålene utformet i forkant ved hjelp av en intervjuguide. Denne veileder forskeren under selve intervjuene. Rekkefølgen på spørsmålene er bestemt på forhånd og det er opp til informanten hva som svares på spørsmålene. I dette prosjektet ble semistrukturert intervju brukt. Metoden er tidkrevende og må planlegges. Det innebærer en utarbeidet intervjuguide, gjerne etter tema, som fungerer ledende og gir mulighet og rom for

fleksibilitet (Kvale et al., 2019). På denne måten er ikke intervju spørsmålene endelige og man kan stille relevante oppfølgingsspørsmål som dukker opp underveis i intervjuet. Hensikten med et semistrukturert intervju var å hente inn informasjon om informantenes refleksjoner på en måte som tillot at de kunne snakke fritt og åpent. Fordeler ved denne type intervju er at informantene får like spørsmål så det muligens kan gi rom for større sammenligningsgrunnlag i analyseprosessen.

### 7.3 Innholdet i intervjuguiden

Før gjennomføring av intervjuprosessen er det hensiktsmessig å utforme en intervjuguide. Kvale og Brinkmann (2019) forklarer en slik guide som et manuskript som følges på en bestemt måte. Denne vil hjelpe forskeren med å holde god struktur i intervjuforløpet. Samtidig er en forsikret å stille alle spørsmålene en vil ha svar på. Intervjuguiden ble strukturert i forskjellige temaer med aktuelle spørsmål innenfor hvert hovedtema. Selv om det var satt opp på denne måten var det viktig med mulighet for samtale utenfor tema. Derfor fikk informantene komme med egne refleksjoner og opplevelser. Selv om en har satt en rekkefølge på spørsmålene er det åpenhet for endringer underveis (Brinkmann & Thanggaard, 2012).

I første del av intervjuguiden ble det ønsket velkommen til intervju, presentasjon av forsker, gjennomgang og underskrift av samtykkeerklæring. Prosjektet ble presentert etterfulgt av spørsmål for å bli bedre kjent med informanten og erfaring i lærerrolla. Videre ble det stilt mer spesifikke spørsmål, kategorisert i skolens rutiner, skole-hjem-samarbeid og frafall. Etterfulgt av spesielle forhold knyttet til idrettslinja og frafall sett i sammenheng med skole-hjem-samarbeid. Til slutt ble temaet utfordringer knyttet til myndighetsalderen stilt. Se vedlegg 1, for å se hele intervjuguiden.

For å sikre at intervjuguiden fungerte som den skulle ble det gjennomført tre pilotintervju. Det medførte en trygghet for meg etter hvert intervju som ble gjennomført. Det var nyttig fordi det bidro til at det ble gjort justeringer i intervjuguiden. Noen spørsmål ble fjernet og andre spørsmål ble byttet rekkefølge på. Kvale og Brinkmann (2019) og Thagaard (2018) støtter opp under det å gjennomføre prøveintervju. Viktigheten av å være fullstendig til stedes og trygg i rollen som intervjuer står sterk. Det å gjennomføre prøveintervju kan bidra til økt trygghet (Thagaard, 2018).

#### 7.4 Utvalg og rekruttering

En informant er intervjuobjektene som er valgt i mitt forskningsprosjekt. Tjora (2018) beskriver to ulike typer valg, strategisk og teoretisk. I mitt prosjekt ble strategisk utvalg brukt. Informantene ble plukket ut på bakgrunn av egenskaper og kvalifikasjoner til å besvare problemstillingen på ønskelig måte. Samtidig som at utvelgelsen baseres på hvor det er tilgjengelige informanter (Thaagard, 2018).

Målet i forskningsprosjektet er å få svar på om skole-hjem- samarbeid har betydning for frafall i videregående skole. Derfor var det viktig for meg at informantene har erfaring innenfor dette området. Det ble derfor satt noen kriterier for hvem som var aktuelle informanter. Kriteriene for å delta ble derfor, fem års erfaring som kontaktlærer samtidig som de måtte jobbe som idrettsfaglærer på videregående skole. Valget ble tatt fordi det er kontaktlæreren som har hovedansvaret for å følge opp skole-hjem-samarbeidet, de styrer også dialogen med foresatte og sitter derfor på verdifull informasjon om prosjektet sin målsetning.

Det ble laget et infoskriv om prosjektet som ble sendt ut per e-post til avdelingsleder ved hver skole (se vedlegg 2). Etersom det var lite respons på denne e-posten henvendte jeg meg til informantene direkte og spurte om de ville stille som intervjuobjekt. Etter å ha jobbet som idrettslærer i mange år har jeg blitt kjent med andre idrettslærere på forskjellige skoler i Viken. Noen av informantene ringte jeg til og spurte om de ville stille til intervju, andre spurte jeg direkte. Intervjuene ble gjennomført på arbeidsplassen til informantene.

Tre ulike skoler ble studert. Tanken bak å veie lærere fra flere skoler var fordi prosedyrene på forskjellige skoler er ofte ulike. Både kvinnelige og mannlige lærere ble med for å få variasjon i datamaterialet. Tidsbruken man har på prosjektet avgjør hvor mange informanter som er gunstig å intervju. Kvale og Brinkmann (2019) beskriver viktigheten av å velge «riktig» antall. For få kan gjøre det krevende å se på forskjeller. For mange kan bli svært tidkrevende i analyseprosessen. Seks informanter ble valgt. Alle informantene som ble rekruttert arbeidet på idrettslinjer i Viken på tre forskjellige skoler. Tre kvinner og tre menn.

#### 7.5 Gjennomføring av intervjuene

Før intervjuene startet ble det skrevet under samtykkeskjema (se vedlegg 2). Dokumentasjonsmetoden var bruk av lydopptaker. Dette valget ble tatt fordi da fikk jeg med meg alt som ble sagt og kunne ha søkelys på god flyt i spørsmålene jeg ville ha svar på, samtidig som jeg var fullstendig til stede under intervjuene (Tjora, 2018).

Kvale og Brinkmann (2019) og Tjora (2018) skriver at før intervjuene starter er det hensiktsmessig å skape god kontakt med intervjuobjektet. Derfor valgte jeg å starte med samtale utenfor tema for å få informanten til å føle seg trygg før selve intervjuet satt i gang.

Deretter ble problemstilling og formålet med prosjektet presentert med muligheter for spørsmål om noe var uklart. Videre ble det informert om deres rettigheter om muligheten til å trekke seg som informant når som helst under intervjuet. For å få intervjuobjektet i gang startet jeg med enkle spørsmål om bakgrunn og arbeidserfaring. Deretter fulgte jeg intervjuguiden, men måtte flere ganger hoppe over et spørsmål ettersom de allerede hadde svart på det. Jeg valgte noen ganger å stille spørsmålet på nytt for å høre om de hadde noe å tilføye. En annen grunn var at jeg allerede var i gang med analyseprosessen. Thagaard (2018) støtter opp under dette og beskriver at analyse og tolkningsprosessen foregår gjennomgående under hele prosessen. Også under intervjuene.

Gjennomføringen av intervjuene gikk fint, spesielt med de lærerne som hadde mye å dele. Opplevelsen min etter intervjuene var at informantene kjente seg trygge. De ga meg gode datamaterialer som er nyttige i prosjektets videre gang. Noen var tryggere i settingen enn andre. I etterkant burde jeg nok ha stilt litt flere oppfølgingsspørsmål noe som kunne gjort at jeg fikk enda mer data. Valget med prøveintervju var nok lurt da det var stor forskjell i tryggheten som intervjuer i første og siste intervju. Det var tydelig at mitt valgte tema var noe som engasjerte lærerne og mange hadde gode erfaringer som var lærerikt for meg. Intervjuene varte i gjennomsnitt ca. 40 min.

## 7.6 Transkriberingsprosessen

Kvale og Brinkman (2019) forklarer transkriberingsprosessen som å bearbeide en muntlig samtale og gjøre den om til en skriftlig tekst. Transkriberingen ble ferdigstilt rett etter intervjuene var gjennomført. Noe som viste seg å være en tidkrevende prosess. Kvale og Brinkmann (2019) skriver at arbeidet i ettertid tar tid ettersom både analysen og bearbeiding av data er tidkrevende. Teksten ble strukturert i skriftspråk ordrett fra talespråk. Det ble laget et system der alle spørsmålene i intervjuguiden var notert inn i en tabell og svarene fra hver informant var strukturert vannrett i tabellen. På denne måten var det ryddig å sammenligne svarene. Informantene ble notert inn med tall for å sikre konfidensialiteten. Intervjuene ble skrevet ned på bokmål for å sikre anonymitet. Tjora (2018) skriver at en bør velge enten nynorsk eller bokmål fordi dialekter kan svekke anonymiteten fordi de kan være gjenkjennbare. Under transkripsjonen ble det notert ned ordrett det informanten svarte på spørsmålet. Grunnen til at

det ble gjort på denne måten var at materialet skulle bli så likt som mulig slik at det ble lettere å tolke informantenes utsagn i analyseprosessen. Å notere ned alt medførte også at jeg husket intervjuene godt (Tjora, 2018). Transkriberingen av de totalt seks intervjuene kom på 76 sider ved bruk av 1,5 linjeavstand. Materialet ble passord beskyttet på en hp-pc og oppbevart innelåst på jobb eller i forskeren sitt rekkehus for å være sikker på at ingen kunne få tilgang til de sensitive opplysningene.

### 7.7 Analyse og fortolkning

Også i kvalitativ forskning står fortolkning sterkt. Analysen av innholdet vil være avhengig av forskeren sin forståelse og dermed påvirke tolkningsprosessen. Metoden som er benyttet i analyseprosessen er tematisk analyse. Data ble sortert og strukturert i ulike temaer. På denne måten ble de som Thagaard (2019) skriver organisert på en hensiktsmessig måte.

Materialet ble underveis i prosessen grundig analysert og fortolket. Analysearbeidet startet allerede under intervjuene og fortsatte i transkriberingsprosessen. Allerede etter gjennomføring nummer to var det klare tendenser til forskjellige svar fra informantene (Kvale & Brinkman, 2019). Å starte analyseringen tidlig opplevdes som fordelaktig da tankeprosessene var i gang når jeg startet analysearbeidet.

Målet var å få en helhetlig forståelse og for å få til dette ble temaene etter hvert delt opp i forskjellige kategorier. Funnene som er relevante for problemstillingen ble kodet og kategorisert. Koding og kategorisering gav en oversikt over ulike temaer som ble snakket om. Kvale og Brinkmann (2019) skriver blant annet at man gjennom kategorisering utvikler kategorier som beskriver handlingene og opplevelsene som undersøkes i forskningsprosjektet. Sentrale funn blir presentert i funn og drøftingsdel, disse i sitat og setningsform. Forklaringer på forskjellene var også i fokus for å få en helhetsforståelse i det store datamaterialet (Thagaard, 2019). Intervjuene ble lyttet til og lest igjennom to ganger. Dette for å få et helhetsinntrykk av svarene og for å sikre at resultatene var relevante slik at problemstillingen ble besvart.

### 7.8 Reliabilitet, validitet og etiske betraktninger

Jeg har valgt å bruke begrepene reliabilitet og validitet selv om disse er omdiskutert sett i sammenheng med kvalitative tilnærminger. Begrepene er diskutert fordi de er nært knyttet til kvantitativ måling (Ringdal, 2013). Jeg vet at det er mange meninger om hva en bør benytte, men har valgt å støtte meg til Thagaard (2019) og mener begrepene reliabilitet og validitet er gode for vurderingen av kvaliteten prosjektet sin resultatdel legger frem.

## **Reliabilitet**

Kvale og Brinkmann (2019) skriver at begrepet reliabilitet, som har lik betydning som pålitelighet og omhandler forskningsstudienes troverdighet. Forskeren sin kompetanse innenfor fagområdet kan ha relevans for spørsmålene som blir formulert til informantene som deltar i studien (Tjora, 2018). Thagaard (2019) skriver at ved stor grad av pålitelighet burde forskningsprosessen kunne gjentas med noenlunde likt resultat. Noe som tyder på at gjennomføringsprosessen har vært nøye. Kvale og Brinkmann (2019) støtter opp under dette og forklarer reliabilitet som noe som ofte brukes i sammenheng med spørsmål om hvorvidt et forskningsresultat kan anvendes eller reproduseres av andre forskere. Eksempelvis kan reliabilitet være om en informant ville endret sitt svar på et objektivt sett likt spørsmål fra flere ulike forskere.

I dette forskningsprosjektet har jeg vært opptatt av å beskrive prosessen min detaljert for de aktuelle leserne av oppgaven. Dette for å være nøye i min fremgangsmåte i forberedelser, intervju og tolkning.

## **Validitet**

Tjora (2018) beskriver validitet som forskeren sin kompetanse i å svare på problemstillingen. Dette vises igjen i forskningsprosjektet sin validitet som har lik betydning som gyldighet. Kvale og Brinkmann (2019) støtter opp under dette og skriver at kunnskapen forskeren viser til i studien er med på å avgjøre gyldigheten i prosjektet.

Med en vid fortolkning kan kvalitativ forskning også regnes som valid (Kvale & Brinkmann, 2019) skriver at kvalitativ forskning sier noe viktig om variablene i den gruppen man undersøker. Observasjonene må reflektere variablene eller fenomenene som vi ønsker å vite mer om. Intervjuet sin kvalitet blir trukket frem, samtidig må forskeren finne informanter som er troverdige. Derfor vil oppfølgingsspørsmål være viktig slik at meningen med det som blir sagt er forstått. I utformingen av intervjuguiden ble det brukt mye tid. Prøveintervjuene som ble gjennomført ga en større trygghet når intervjuene ble gjennomført. Det er alltid en viss fare ved bruk av kvalitativ metode som gjelder spørsmålet om subjektivitet da det er jeg som har utformet intervjuguide, gjennomført intervjuene samt transkribert og analysert datamaterialet. Det vil alltid være en risiko for at funnene gjort av en person eller forskningsgruppe ikke er objektive. Forhåpentligvis har prosessen og metoden vært god nok og nøye nok til at dette forskningsprosjektet både er gyldig for de spørsmålene jeg skal besvare og at svarene er pålitelige.

## **Overførbarhet**

Thagaard (2018) skriver at å utvikle forståelse for fenomenet som forskes på er et mål i de fleste kvalitative studier. Tolkningen av resultatene danner grunnlaget for overførbarhet i kvalitative studier. Rammene som er satt i studien og tolkningen jeg har kommet frem til, samt relevans i andre sammenhenger, avgjør overførbarheten (Thagaard, 2018). Med et utvalg på seks informanter vil ikke deres svar nødvendigvis si noe om hva de resterende lærerne på idrettsfag tenker om temaet. Studien tar sikte på erfaringene lærerne besitter. Samtidig ser jeg at funnene i studien samsvarer med tidligere forskning. Derfor vil trolig funnene i studien være med på å belyse betydningen skole-hjem-samarbeidet har for frafall i videregående skole. Dermed er det grunnlag for å argumentere for at funnene i studien kan overføres. Beskrivelsene informantene kommer med kan gi de som arbeider med skole-hjem-samarbeid og frafallsproblematikk et innblikk i hvordan en kan hjelpe elevene sammen med foresatte.

## **Etiske betraktninger**

Etikk må tas hensyn til i alle fasene i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2019). «Etiske overveielser skal gjennomsyre hele undersøkelsesprosessen, det må være noe vi har i bakhodet når vi tar våre metodiske valg» (Jacobsen, 2015). Det er nødvendig at de etiske prinsippene blir tatt hensyn til gjennomgående i prosjektet. Informantene stiller opp og blir lovet anonymitet. Dette er det viktig å respektere. Nedenfor forklares det hvordan de etiske perspektivene har blitt tatt hensyn til i dette prosjektet.

Før studiens oppstart ble det lest igjennom den nasjonale forskningsetiske komite` for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) sine retningslinjer (NESH, 2016). Det ble også sendt søknad til NSD (Norsk Samfunnsvitenskapelige Datatjeneste) som ble godkjent (se vedlegg 3). Gjennomgående i forskningsprosjektet har de etiske retningslinjene NSD har lagt frem blitt fulgt. Thagaard (2019) skriver om viktigheten av nøyaktighet i hvordan resultatet i eget forskningsarbeid blir lagt frem.

De fire mest diskuterte etiske retningslinjene for en forsker er: Informert samtykke, konfidensialitet, forskerens rolle og konsekvenser. Informantene i mitt prosjekt var informert om at de kunne trekke seg når som helst fra studien. Det fikk tilsendt informasjon om prosjektet og fikk mulighet til å stille spørsmål om det var noe de lurte på før intervjustart. Samtykkeerklæring ble sendt ut per- e-post og skrevet under av informantene. For fullstendig innsikt i hva som er beskrevet i samtykkeerklæringen (Se vedlegg 2). Begrepet konfidensialitet handler i denne sammenhengen om hvordan data som blir samlet inn blir brukt og oppbevart.

Det sørges for at denne informasjonen forblir mellom informant og intervjuer. Kvale og Brinkmann, 2019. Informantene ble informert om at de ville bli anonymisert i forskningsprosjektet slik at de ikke ble gjenkjent. Lydopptaket ble slettet så fort prosjektet var ferdigstilt.

## **8 Presentasjon av informanter**

Det deltok seks informanter fra ulike videregående skoler i Viken. 3 kvinner og 3 menn med ulik erfaring og utdannings retning. Den yngste er 33 år og den eldste er 36.

På grunn av ønsket om å bevare informantene sin anonymitet blir det kun en kort presentasjon av informantene. Kjønn, alder, utdanning, hvor mange år de har vært kontaktlærer og hvor mange elever de bruker å være kontaktlærer for blir presentert. Samtlige arbeider på studieretningen idrettsfag og har vært kontaktlærer i minst 5 år.

### **Ella**

Ella er 34 år. Hun har en mastergrad i idrettsfag og kroppsøving med tilleggsutdanning. Hun har jobbet på idrettsfag i 7 år. Ella har vært kontaktlærer i 6 år. Som kontaktlærer har hun ansvar for å følge opp rundt 12-13 elever.

### **Astrid**

Astrid er 34 år. Hun har en bachelor i idrettsfag og kroppsøving. I tillegg har hun en mastergrad i folkehelse. Hun har jobbet som idrettsfaglærer i 9 år. Kontaktlærer har hun vært i alle 9 årene hun har jobbet i den videregående skolen. Antall elever hun følger tettere opp i rollen som kontaktlærer er 12-15.

### **Even**

Even er 33 år. Han er utdannet ved idrettshøyskolen. Han har arbeidet som idrettslærer i 10 år. Og vært kontaktlærer i 5-6 av disse årene. Kontaktlærer har han vært for 12-15 elever.

### **Egil**

Egil er 35 år. Han har en mastergrad i idrettspsykologi. Med et årstudium i psykologi i tillegg. Han har jobbet som idrettslærer i 10 år. I kontaktlærer rolla følger han opp inntil 15 elever. Og har vært det i 7 eller 8 år.



**Jarle**

Jarle er 36 år. Han har en mastergrad i idrettsvitenskap. Han har jobbet som idrettslærer i 10 år. Og vært kontaktlærer i 9 av disse årene. Han har ansvar for inntil 15 elever.

**Laila**

Laila er 34 år. Hun er lektor med tilleggsutdanning. Hun har en mastergrad i Idrettsvitenskap i tillegg til praktisk pedagogisk utdanning. Ho har jobbet som idrettslærer i 10 år. Og vært kontaktlærer i 5 av disse årene. Hun er også kontaktlærer for inntil 15 elever.

## 9 Funn

Kapittelet presenterer hovedfunnene som kommer frem i datamaterialet og relaterer dem til funn fra tidligere forskning. Funnene struktureres i forhold til forskningsspørsmålene som er presentert i kapittel 1.1.

### 9.1 Det betydningsfulle skole-hjem-samarbeidet

Som vist til i kapittel 5.2 tyder forskningen på at skole-hjem-samarbeid har betydning for frafallet. Det viser seg at elever som involverer foresatte i skolen får bedre akademiske resultater. En av grunnene til dette kan være at skoleengasjementet deres øker. «Riktig» type foreldreinvolvering må være til stede for å få til dette. Det ser ut til at relasjonen mellom foresatt og elev er særlig betydningsfull på videregående. Når en får til en god dialog med sine ungdommer, bidrar den til å redusere risikoen for frafall. Dette fordi eleven da vil være mer åpen for foreldreinvolvering i et skole-hjem-samarbeid (Wilder, 2014; Shute et al., 2011; Wang & Sheikh-Khalil, 2014; Blondal & Adalbjarnardottir, 2014; Deslandes & Cloutier, 2002).

De tidligere funnene bekreftes i stor grad av mine informanter. De aller fleste sier at skole-hjem-samarbeid har betydning for frafallet.

*«Det tror jeg helt klart. Jeg tror at hvis det ikke er noe samarbeid i det hele tatt tror jeg det er mange flere som faller ut og dropper ut fortere» (Ella).*

Hun trekker også frem at uten et samarbeid får en muligens satt i gang mindre tiltak for å holde eleven på skolen. Even faller under samme kategori som Ella og svarer at skole-hjem-samarbeid utvilsomt kan forebygge frafall. Han trekker frem at samarbeidet kan medføre at man fanger opp elevene tidligere slik at elevene kan føle seg sett.

Egil svarer også at skole-hjem-samarbeidet har betydning for frafallet. Han sier at de få som sliter på idrettsfag som oftest har sterk støtte hjemmefra. Men at det finnes noen unntak.

*«Hvis jeg skal gjette så tror jeg kanskje ikke jeg ser skole-hjem samarbeidet i de som faller fra, men de som akkurat greier seg» (Egil).*

Det er interessant at Egil har erfaring med at skole-hjem-samarbeidet ikke er til stede med de som faller i fra. Det støtter opp under betydningen skole-hjem-samarbeidet kan ha for å unngå frafall.

Jarle forteller om viktigheten av foreldresamarbeid blant noen elever. Han svarer at når en elev sliter og ikke finner motivasjonen selv til å fortsette skolegangen, kan støtte fra foreldrene

virkelig ha betydning. Han legger til at det hjelper mye at foreldrene er med på laget i å holde elevene på skolen.

Det er også noen utsagn som sier noe annet enn hovedtendensen i forskningen. Laila går i en litt annen retning. Hun tror til en viss grad at skole-hjem-samarbeidet har betydning for frafallet.

*«95 prosent klarer å komme seg igjennom videregående på egenhånd, men trenger en liten push i enkelte perioder der du må liksom kom an. Men på de 5 siste vil ikke eleven»*  
(Laila).

Hun legger til at man må ha et samarbeid uansett om eleven ikke vil. Og forklarer at en ikke kan gi opp elevene selv når det er utfordringer i samarbeidet. Laila forteller videre hvordan hun arbeider mot å skape tillit blant elevene som ikke ønsker å involvere foreldrene.

*«Målet er å få dem til å forstå at jeg bare ønsker å hjelpe de gjennom videregående. Jeg tror det er viktig at de får opplevelsen av at det faktisk er det jeg vil. At jeg ikke er ute etter å passe på dem og er den strenge læreren som forteller dem alt de ikke har gjort og må gjøre. Men at de stoler på meg og ser at jeg er villig til å tilpasse meg deres behov»* (Laila).

Ella og Jarle går i en annen retning enn de andre informantene i svaret sitt.

*«Jeg tror ikke det gjøres mer enn det må. Men man gjør det man har plikt til å gjøre»*  
(Ella).

Hun forteller at hun opplever et tidspress i utførelsen av skole-hjem-samarbeidet. Lærere har mange arbeidsoppgaver, så tiden er hovedutfordringen. Hun forteller videre at det er fint at oppstartsamtalene er satt i system slik at en er nødt til å gjennomføre de.

Jarle støtter oppunder svaret til Ella. Han forteller at det er mye som skal gjøres i løpet av en arbeidsdag som lærer. Ofte blir det slik at de arbeidsoppgavene som må gjøres, for eksempel lage undervisningsopplegg, blir prioritert over kontakten med foreldrene.

*«Jeg ser behovet for å ta kontakt med foreldrene, men det kommer dessverre i andre rekke av og til»* (Jarle).

Det fleste andre informantene svarer at samarbeidet bærer preg av en oppstartsamtale som de anser som et viktig første møte med foresatte for å få satt i gang samarbeidet. I dette møtet er lærer, foresatte og elev til stede. Videre følger de opp ved behov.

Laila forteller om en tendens hun har opplevd i det siste som kan virke inn negativt for samarbeidsintensjoner.

*«Det vi har sett den siste tiden er at vi må ha foreldrene mer på banen enn vi har hatt. Ofte så tror foreldrene uten at de egentlig vil det at nå er min sønn eller datter så voksen at nå må jeg kople meg litt i fra. Mens vi tror at det er veldig uheldig at foreldrene kopler seg litt av fordi ungdommen som er 16-17- og 18. De er ikke voksne nok. Mange trenger noen som passer på at de kommer seg opp. Jeg prøver alltid eleven først for det synes jeg er fair. Så det er på en måte første ledd» (Laila).*

Flere av informantene støtter oppunder dette og sier at det er en uheldig utvikling som burde tydeliggjøres.

På spørsmål om hvilke rutiner skolen har for føring av fravær samsvarte de fleste av svarene til informantene. Faglærere fører fravær og kontaktlærer har ansvar for å følge opp sine kontaktelever og eventuelt formidle videre om fraværet blir høyt.

*«Nå er det jo fraværsgrense da så det vil fort bli ganske tydelig hvis eleven begynner å slite mye med det» (Egil).*

Informantene forteller at en stor del av skole-hjem-samarbeidet er å ta kontakt med foresatte ved for eksempel høyt fravær. De forteller videre at det ikke gjøres så mye ved enkelttimer med fravær. Det er først når en elev unnlater å møte på skolen over en viss periode lærerne tar kontakt og setter inn tiltak. De aller fleste informantene svarer at når en elev unnlater å møte på skolen skal eleven eller læreren ta kontakt på teams. Om det blir fravær flere dager og læreren ser et mønster prøver læreren eleven først for så å kontakte hjemmet.

*«Nei da tar kontaktlærer kontakt med eleven. Men det er kontaktlærer da som kontakter eleven først, gjerne gjennom en teamsmelding og skriver for å etterlyse eleven der. Hvis eleven ikke svarer på teamsmelding ringer man ut for å få kontakt. Så er det ikke alltid eleven svarer der. Og da er det å prøve på nytt med teamsmelding og telefon. Vi prøver eleven først, hvis vi ikke får kontakt med elev går vi til foresatte. En er sikkert litt tregere enn man burde» (Ella).*

Her er det stor enighet blant informantene i hvordan samarbeidet omkring fravær utføres før myndighetsalder.

## Oppsummering

På spørsmål om hvordan lærerne vurderer betydningen av skole-hjem-samarbeid for frafall og hva som gjøres av skole-hjem-samarbeid, svarer informantene at skole-hjem-samarbeidet er av betydning for om elevene faller i fra. Det kommer frem at det til en viss grad er forskjellige rutiner i hvordan lærere løser samarbeidet og at foreldrene trekker seg mer unna. Det kommer også frem at i et samarbeid omkring elever og fravær er det like rutiner blant lærerne. En hovedutfordring i utførelsen av foreldresamarbeidet er tid til rådighet. Dette er ikke overaskende og samsvarer med forskningen.

### 9.2 Kommunikasjon og tett oppfølging

Som vist til i kapittel 5.2 viser forskningen at i et godt skole-hjem-samarbeid involverer både skolen og hjemmet seg (Drugli & Nordahl, 2013). Med andre ord, for å få til det som beskrives som det gode samarbeidet kreves det en gjensidighet der begge parter er involvert. Tydelig kommunikasjon og informasjonsutveksling blir trukket frem som avgjørende faktorer for at samarbeidet defineres som godt (Bæck, 2019, s. 74; Nordahl, 2007; Nordahl, 2015, s. 28).

Dette bekreftes i stor grad av mine informanter.

I beskrivelse av det gode skole-hjem-samarbeidet er det enighet blant informantene om at det krever en gjensidighet.

*«I et godt skole-hjem-samarbeid er begge parter involvert, både skolen og hjemmet»*  
(Astrid).

Det er også stor enighet blant mine informanter om at deling av informasjon og tydelig kommunikasjon er viktig i arbeidet mot det gode samarbeidet.

*«Skolen tar kontakt ved hendelser eller bekymringer, hjemmet må også informere hvis det er hendelser eller noe spesielt som påvirker eleven»* (Even).

*«Tydelig kommunikasjon. Jeg tenker at det må være en toveiskommunikasjon. Jeg skal ikke være ansvarlig for at din datter eller sønn kommer seg igjennom. Det må begge to ta tak i å stå sammen om»* (Laila).

Jarle forteller at man burde sette inn tiltak for de elevene som har høyt fravær og man ser mangler motivasjon til å fortsette. Han belyser også viktigheten av at foreldrene bidrar ved å

utveksle informasjon. Jarle forklarer at han ikke ser eleven hjemme og er avhengig av foreldrene for å få den informasjonen som trengs for å holde elevene på skolen.

Det er noen informanter som kommer med andre synspunkter. Egil prioriterer de elevene som trenger det. Han svarer at det handler ikke om at han ikke vil, men de som klarer det burde få lov til å styre sitt eget liv selv. Han har samarbeidet tett med de som har det vanskeligst. Egil forteller videre at ledelsen har vært tydelige på at kontaktlærer må samarbeide tett med hjemmet, men at han går litt på tvers av det. At noen pedagoger velger å gjøre det slik støttes av Faugstad og Jensen (2020), de skriver at lærere utvikler i stor grad sin egen praksis i skole-hjem-samarbeidet. Videre sier de at handlingsrommet påvirkes av både egne ønsker og oppfatninger slik Egil beskriver at han gjør.

Flere av informantene har forsøkt å få til et samarbeid med hjemmet, men har opplevd lite respons tilbake. Ella sier at første året hun var kontaktlærer sendte hun ut informasjon per e-post der hun beskrev hvordan det gikk med klassen. Responsen tilbake var lav, og hun ble dermed umotivert for å fortsette med det, nettopp fordi hun fikk så lite igjen. Hun forteller videre at foresatte sjeldent tar kontakt.

Astrid har også opplevd vanskeligheter med å etablere et godt samarbeid med hjemmet.

*«Det er veldig krevende å skulle opprette et skole-hjem-samarbeid om ikke hjemmet er interessert i det samme. Du kan ikke kalle det samarbeid hvis det går en vei så det er jo helt essensielt egentlig at du møter et hjem som er interessert i å følge opp og bidra til at eleven ikke skal falle i fra» (Astrid).*

Jarle støtter oppunder dette og forteller også at det ikke er like enkelt å samarbeide med alle foreldre. Laila opplever samarbeidet som krevende ved at mange foreldre ringer og kjefter og skjeller henne ut. Men hun skjønner at det handler om bekymring omkring eleven. Ella beskriver at lærere og foresatte kan ha ulik oppfatning av eleven.

*«Det kan jo være at de har et helt annet inntrykk eller annen oppfatning av eleven enn den man har på skolen at det sånn sett kan bli litt krasj» (Ella).*

I spørsmål om på hvilken måte skole-hjem-samarbeidet kan forebygge at elevene faller i fra forteller Egil om en elev som slet med å strukturere seg selv. Han satt seg ned med eleven og hjalp han med struktur. Når dette ikke fungerte sendte han en e-post til faren en gang i uka med informasjon om alle prøver og innleveringer i nærmeste fremtid. Denne eleven bestod i alle fag. Han forklarer at det var tidkrevende og at det ikke hadde gått om han skulle gitt alle den samme

behandlingen. Denne metoden Egil brukte kan være et godt eksempel på skole-hjem-samarbeidet sin hensikt i forebyggingen av frafall. Å vise interesse og være involvert kan i tillegg gjøre eleven mer interessert og gi dem et bedre forhold til skolen. Noe som kan være en bidragsyter til å forebygge at elever faller i fra. Det er grunn til å tro at eleven Egil viser til ikke hadde klart å fullføre videregående med fullført og bestått uten skole-hjem-samarbeidet.

Laila forteller at hun flere ganger har kontaktet foresatte når en elev har høyt fravær. Hun opplever at når både lærer og foresatte snakker med eleven om dette er det større sjanse for å hjelpe eleven inn på riktig spor.

### **Oppsummering**

På spørsmål om hva er et godt skole-hjem-samarbeid er og på hvilken måte det eventuelt kan forebygge at elever dropper ut/faller fra, svarer flertallet av informantene at det må være en gjensidighet, tydelig kommunikasjon, deling av informasjon og tettere oppfølging av elever som er i risikozonen for å falle i fra. Flere av informantene beskriver samarbeidet som utfordrende.

### **9.3 Myndighetsalderen sine utfordringer**

Som beskrevet i kapittel 5.6 skjer det en endring når elevene fyller 18 år. Dette skaper nye utfordringer for skolene. Opplæringsloven gjør at foreldresamarbeidet vil endre karakter (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1). Denne endringen vil trolig ha konsekvenser for skole-hjem-samarbeidet. Berg og Collin-Hansen (2012) støtter oppunder at samarbeidet stagnerer i noen tilfeller og at myndighetsalderen oppleves som et hinder for skole-hjem-samarbeidet.

Skolene må ta hensyn til at ikke alle elevene ønsker å fortsette samarbeidet. Dette bekreftes i stor grad av mine informanter. For eksempel sier Ella at det blir mye mindre samarbeid. Astrid faller under samme kategori og svarer at foreldrene kan ringe til skolen, men de får ingen informasjon om eleven uten et skriftlig samtykke på plass. Det gjør det ekstremt krevende å prøve å videreføre samarbeidet. Even sin erfaring er lik de to informantene ovenfor.

*«Det blir mye mindre skole-hjem-samarbeid» (Even).*

Han forklarer at hovedgrunnen til at samarbeidet avtar er at noen av elevene ikke ønsker at lærerne skal kontakte hjemmet. I noen tilfeller ønsker foresatte videre kontakt og i noen tilfeller er det nesten nødvendig med denne kontakten for at eleven skal komme seg på skolen.

Jarle forteller om en elev som han mistenkte ruset seg og unnlot å møte på skolen etter myndighetsalder. Når eleven fylte 18 så han behov for en underskrift fra eleven om å fortsette foreldresamarbeidet, men fikk de ikke. Etter hvert ble fraværet så høyt og i tillegg til manglende vurderingsgrunnlag i mange fag ble de trolig for mye å ta igjen for eleven. Han valgte å avbryte den videregående opplæringen.

*«Det følte så feil og ikke kunne ringe til foreldrene da. Jeg glemmer aldri telefonsamtalen fra en fortvilt mor i det hun oppdaget at sønnen hadde avbrutt videregående» (Jarle).*

Ella svarer at skriftlige samtykker gjøres i veldig liten grad. Hun tenker at eleven er voksen nok, og legger til at en burde spurt eleven om man kan få ta kontakt med foresatte.

Even har også opplevd at elevene ikke skriver under samtykkeskjemaet.

*«I noen tilfeller nekter eleven oss å ta kontakt med foreldrene. Og det er jo i disse tilfellene vi absolutt burde ha kontakt med hjemmet (Even)».*

Astrid svarer at en må prøve å få elevene til å forstå at det er viktig for dem å fortsette samarbeidet, men legger til at:

*«En er nødt til å respektere eleven som voksen. Her har du din fulle rett til å si nei» (Astrid).*

Astrid prøver å få elevene til å samtykke slik at samarbeidet med foresatte kan fortsette.

Her kommer det tydelig frem forskjell i rutiner blant pedagogene når det gjelder underskriving av samtykkeskjemaet. Det er noen informanter som kommer med andre synspunkter som avviker noe fra forskningen.

*«For de fleste endrer det seg veldig lite vil jeg si. Selv så har jeg en rutine på at de må prøve å underskrive et samtykkeskjema før fylte 18. De kan trekke det når som helst så det informerer jeg om også. I de aller fleste tilfeller trekker ikke eleven det tilbake» (Egil).*

Laila faller under samme kategori som Egil

*«Altså då må vi jo ha samtykke til foreldre og det får vi 97 prosent av gangene. Med de elevene som virkelig trenger et videre samarbeid får vi ikke det» (Laila).*



I samtaler med informantene rundt fravær når elevene er blitt myndige, kom det frem noen utfordringer knyttet til at elevene er fylt 18. De forteller at det i noen tilfeller er gunstig at foresatte får innsyn i fraværet til elevene. Jarle svarer at han har opplevd flere ganger at en elev har høyt fravær der vi før myndighetsalder har hatt en god dialog med foresatte. Mange av de har vært bidragsyttere til å få eleven opp om morgningen.

*«Så kommer myndighetsalder og det blir totalt stopp i samarbeidet». Eleven nekter å gi foresatte innsyn. Då er det lite vi får gjort» (Jarle).*

Flere av informantene støtter opp under utsagnet til Jarle.

Utfordringen i skole-hjem-samarbeidet med tanke på myndighetsalderen slipper grunnskolen å ta tak i. Denne kommer kun i videregående og utfra informantene sine uttalelser kan det være hensiktsmessig med klarere rutiner som settes i system for å unngå frafall i innspurten av den videregående opplæringen.

### **Oppsummering**

På spørsmål om hvordan myndighetsalderen kan være en utfordring for skole-hjem-samarbeidet svarer flere av informantene at det blir mye mindre samarbeid. Forskjellige rutiner blant lærerne og elever som ikke gir samtykke viser seg som hovedutfordringer.

#### **9.4 Hva kjennetegner idrettsfag**

Som nevnt innledningsvis er det pragmatiske, praktiske og faglige årsaker til at jeg valgte å se mest på idrettslinjen. Idrettsfag er den studieretningen med minst frafall, og det er høy fullføringsprosent på denne studieretningen, men allikevel noen som faller i fra her også.

Flere av informantene forteller at de tror en av grunnene til det lave frafallet, er at elevene på denne linjen trives godt.

*«Jeg tror også at veldig mange trives på idrettsfag fordi samholdet og det sosiale er ofte veldig bra» (Astrid).*

Hun forteller videre at noen elever stryker og gjør det mindre bra i fag. Og så ender noen i frafall også. Men trivselen er veldig god. Grunnene til at trivselen er såpass god tror Jarle handler om at idrettsfag er på turer sammen og blir godt kjent med hverandre. Han trekker også frem at den fysiske helsen har påvirkning på den psykiske. Mange på idrettsfag har god fysisk helse.

*«Det virker som det er høy trivsel på idrettsfag. Det kan for eksempel hende det er fordi vi er mye på turer og det gjør at elevene blir bedre kjent. Det er også positivt for den psykiske helsen med mer fysisk aktivitet. Jeg vil si at det ofte er fysisk sterke elever på idrettsfag, men det finnes selvfølgelig unntak» (Jarle).*

Informantene sier også at det er teoretisk tungt å gå idrettsfag. Noen av de ser på dette som en mulig utfordring som kan føre til frafall på denne linja.

*«Elevene opplever enkelte fag som veldig krevende og noen stryker og gjør det mindre bra i fag og så er det sikkert noen som ender i frafall også» (Astrid).*

Jarle havner under samme kategori og svarer at faglig svake elever ofte har lave karakterer i mange teoretiske fag og sliter med å bestå videregående. Ofte har de kommet inn på idrettsfag med lavt karaktersnitt. Forståelsen for det teoretiske stoffet kan bli så vanskelig at det resulterer i frafall. Selv om det teoretiske idrettsfaget «treningslære» er overførbart til de praktiske øktene kan faget for noen være så krevende at motivasjonen faller.

*«Det er ofte sammensatt. De elevene som faller i fra er gjerne veldig lite skolemotiverte så derfor har de ofte også dårligere karakterer. Det er få av elevene som faller i fra som har veldig sterke karakterer. Men jeg har opplevd enkelte elever som har hatt veldig lett for å lære som kunne hatt gode karakterer som har falt i fra. Men at de oftere har dårlige karakterer det har de. Det er mer tilfeldigheter og nettverk» (Astrid).*

*«Tror det har litt med motivasjon, og at de ikke mestrer. Tror det er flere som dropper ut på grunn av de teoretiske fagene enn de praktiske idrettsfagene» (Ella).*

Det kan se ut som det også på idrettsfag er elever med svake karakterer fra grunnskolen som sliter med å bestå den videregående opplæringen.

Noen av informantene går i en litt annen retning og trekker frem den psykiske helsen som årsak til at elever slutter generelt i den videregående skole noen av informantene har også opplevd frafall grunnet psykisk helse på idrettsfag.

*«Altså jeg tror ikke det handler om idrettsfag i seg selv. Jeg tror det handler om hver enkelt elev som går på de ulike studieretningene. Har du psykiske lidelser spiller det ikke noe rolle hva du går på visst du er veldig tungt belastet da. Så jeg tror jo at med psykiske lidelser uansett hvor du går kan du falle fra» (Laila).*

Ella forteller om en elev som slet psykisk og dermed falt fra.

*«Det var en som falt fra, det var vel på vgl og der var det møter både med foresatte, eleven og ledelsen og eleven hadde også mye samtaler med rådgiver og eleven sleit egentlig veldig psykisk. Så han hadde nok andre ting. Det var vel liksom sånn at han nesten hadde sagt at han hadde lyst å ta livet sitt. Så det var vel på en måte andre ting som var viktige for han å få ordna opp i enn å gå på skole» (Ella).*

Skadeproblematikken er også spesielt for idrettsfag og kan ha betydning for noe av frafallet som rammer studieretningen. Dette støttes delvis av mine informanter.

Flere av informantene svarer at skader kan være en utfordring knyttet til frafall på idrettsfag.

*«Det som er spesielt for idrettsfag er at det er mye aktivitet så vi har sett noen tilfeller spesielt med noen kroniske skader hvor det har tatt ordentlig lupen av enkeltelever» (Egil).*

Videre svarer han at noen av elevene klarer å bestå mens andre har måtte gi seg. Han trekker frem beinhinnebetennelse som de aldri får bukt med, som en vanlig skade blant idrettselevne. Det er grunn til å tro at disse elevene ikke faller under frafallsproblematikken generelt i videregående, men bytter linje. Ella havner under samme kategori som Egil og svarer at en utfordring kan være at det er mer skader på denne linja. Hun følger opp med at hun tror ikke det har så veldig mye å si. Jarle svarer også skader og legger til at de kan tilpasse med teoretiske opplegg i skadeperioden slik at en får vurdert elevene og de fortsatt kan bestå.

Som nevnt viser Enoksen (2011) til at skader kan være en viktig årsak til frafall fra idretten generelt. Det viser seg at mer enn 10 prosent av utøverne slutter med idretten på grunn av skadeproblematikk. Selv om det ikke er snakk om idrettsfag her, kan det trekkes paralleller til denne linjen fordi elevene har aktivitets-fag flere dager i uken. Selv om idrettsfag naturligvis er mer skadeutsatt enn andre studieretninger trenger det likevel ikke å ha så mye å si for frafallsprosenten i videregående. De aller fleste får bukt med disse skadene.

Laila går i en litt annen retning og svarer at skader kan være demotiverende. Å være umotivert kan påvirke elevenes engasjement. Det er nærliggende å tro at om en elev er skadet over en lengre periode kan det gå utover motivasjonen til eleven. Som i verste fall kan føre til frafall.

### **Oppsummering**

Informantene sier at elevene lykkes med høy fullføringsprosent fordi det er god trivsel, godt samhold og fysisk sterke elever på idrettsfag. Idrettsfag har noen felles elementer med andre studieretninger som blant annet at det er teoretisk tunge fag og elever med psykiske

utfordringer. Informantene svarer at skader kan være en utfordring knyttet til frafall på idrettsfag. Det er helt klart noen spesifikke problemer på idrettslinjen i forhold til skader, men som for så vidt har lite relevans for skole-hjem-samarbeidet. Informantene er enige om at frafall på idrettslinjen ikke skyldes denne studieretningen primært, men at de overnevnte faktorene spiller inn samt utfordringer de har med seg fra tidligere skolegang. Et studieforløp ville vært utfordrende for disse elevene på alle linjer.

## 10 Diskusjon

Funnene mine og tidligere forskning viser at frafall i videregående skole påvirkes av ulike forhold. Det har til dels med skolens innhold og organisering å gjøre, slik det er formulert gjennom lovverk, plandokumenter og forskrifter. Det har også å gjøre med rutiner og praksiser knyttet til skolene og hvilke forventninger de signaliserer til elevene og deres foresatte. Slike forhold påvirkes av hvordan elevene opplever at de møtes og anerkjennes og i hvilken grad foreldrene opplever seg som anerkjente og betydningsfulle samarbeidspartnere. Bevissthet om slike forhold blant lærerne vil dermed også kunne bidra til å forebygge frafall blant elevene.

### 10.1 Uklare rutiner og praksiser

Det kan se ut som de uklare forventningene til dels henger sammen med at det er uklare rutiner og ulik praksis mellom skolene og hjemmene. Både forventninger fra statlige myndigheter og hva skolen signaliserer ut til lærerne kunne begge to vært mer tydelige. Det finnes ulike møter og arenaer i løpet av de tre årene på videregående der en er i dialog med foresatte og elever for å få til et godt samarbeid. I Paragraf 20-4 i forskriften til opplæringsloven står det om foreldresamarbeid i videregående skole. Der står det blant annet at skolen i begynnelsen av VG1 skal holde et foreldremøte der foresatte informeres om skolen, innholdet i opplæringen, medvirkningen til foresatte, rutiner og annet som er relevant for foreldrene (Forskrift til opplæringslova, 2006, § 20-1).

Det kan se ut som foreldremøte i VG1 som alle lærerne er pliktige til å ha, kan være en god innfallsvinkel for å få satt i gang foreldresamarbeidet. Her er det muligheter for å få kontaktinformasjon til de som møter og informere foresatte i plenum om rutiner og forventninger. Formidlingen fra hver enkelt lærer i dette møtet vil også kunne være med på å bestemme opplevelsen av anerkjennelse foresatte får. De lærerne som i stor grad inviterer foreldrene med inn i samarbeidet vil trolig oppleves som mer anerkjennende av foresatte. Foreldrene vil i større grad kjenne at de tas mer på alvor og at deres stemme oppleves som betydningsfull i samarbeidet. Det vil alltid være noen foresatte som ikke møter. Disse kan nås per e-post og telefon slik at en får sendt nødvendig informasjon. Det er de foresatte som ikke møter som det er aller viktigst å huke tak i tidlig og invitere til en oppstartsamtale. Slik at informasjonen nås ut til alle foresatte. Deling av informasjon er en tydelig invitasjon inn til foresatte om at de er ønsket som delaktige deltagere i et skole-kjem-samarbeid. Mine funn viser at lærerne synes det er fint at foreldremøtene er satt i system. En hovedgrunn er at de opplever et tidspress, dette medfører at samarbeidsmøtene blir gjort uavhengig av dårlig tid.

Bæck (2015) har også studert lærerne sine opplevelser i kontakt med foresatte. Tidsbegrensing førte til at lærerne gjennomførte et dårligere skole-hjem-samarbeid enn ønsket. Mine funn viser også at tiden er en utfordring. Noen av informantene forteller at med alt som skal gjøres i løpet av en arbeidsdag blir noe av foreldrekontakten prioritert bort. Mangel på ressurser og tid ser mellom annet ut til å være ødeleggende for det gode-skole-hjem samarbeidet. Mer tid må diskuteres på et mer overordnet nivå. Spørsmålet kan likevel også stilles, i hvor stor grad prioriterer lærerne dette og benytter seg av den tiden de har? Lærerne tydeliggjør i funndelen at de opplever at de får for lite tid til å drive med sosialpedagogiske oppgaver. Det kan se ut som at hvis man bruker en del tid på skole-hjem-samarbeid i starten av skoleåret vil man kanskje spare tid senere? Trolig vil de lærerne som bruker mer tid på skole-hjem-samarbeidet få til å møte elever og foresatte mer anerkjennende. Kanskje dette kan handle om at de ser betydningen av å møte dem på foreldrenes banehalvdel?

Videre funn viser en tydelig forskjell i utførelsen av skole-hjem-samarbeidet blant lærerne. Noen av informantene forteller at de gjør det de er pliktige å gjøre. Funnene viser at skole-hjem-samarbeidet avhenger av hvilken pedagog og eventuelt skole en møter/velger. Faugstad & Jensen (2019) sin artikkel bekrefter dette. Det kommer frem at lærere utvikler i stor grad sin egen praksis i skole-hjem-samarbeidet. Utførelsen påvirkes av eget initiativ samt innflytelse en får fra sine kollegaer. Med dette sagt er ikke det rart at det er ulike rutiner på skolene. Det er sannsynlig at noen skoler har rutiner som gjør at dette blir mer prioritert og dermed vil få til et bedre samarbeid og muligens mindre frafall. Lærere som oppgir at de har dårligere tid til å ta kontakt med hjemmet kan i noen tilfeller oppleves som lite anerkjennende. Da kan terskelen for å kontakte skolen ved ulike hendelser bli noe høyere sett fra foreldrene sin side. Dette igjen kan medføre et svakere skole-hjem-samarbeid.

Informantene forteller at å følge med på elevene sitt fravær, er en viktig del av kontaktlærerjobben. Et tydelig varsel på en begynnende frafallselev er høyt fravær. Funnene viser videre at før myndighetsalder er noen foreldre viktige samarbeidspartnere for å få noen av elevene på skolen. Et interessant funn er at fraværstøring og måten foreldresamarbeidet utføres på, når fraværet blir høyt, er satt i system. Her har lærerne like rutiner. Etter innføringen av 10-prosent grensen skriver Utdanningsdirektoratet (2018) at fraværet blant videregående elevene er betydelig redusert. Hovedtendensen i resultatdelen er allikevel at for å få til samarbeidet på en bedre måte ser det ut til at noen grep må tas. Endringer i rutiner der skoleledelsen er tydelige på å få inn skole-hjem-samarbeid på foreldremøtet i VG1, ikke kun i enkelt samtaler med foresatte, men også i plenum der mange foresatte er samlet. På denne måten vet en at alle de

videregående lærerne i alle fall har noenlunde like rutiner slik at samarbeidet ikke avhenger av hvilken videregående skole en søker seg til. Eller hvilken lærer man er heldig eller mindre heldig å få. Noen av informantene i studien fortalte at de virkelig har prøvd å få til et samarbeid med foresatte uten å få noe respons tilbake. Uten tilstrekkelig kommunikasjon vil et godt samarbeid være vanskelig å imøtekomme.

En av informantene fortalte at hun ikke fikk noe respons på e-post. Sett i lys av denne informasjonen kan en kanskje ta opp telefonen å ringe eller innkalle til et møte. Her igjen kommer tidsbegrensingen som er nemt ovenfor inn. Trolig vil de aller fleste foresatte oppleve samtalen som nyttig hvis de blir møtt på en anerkjennende måte.

Funnene mine viser også at noen av lærerne har sett en tendens til at foresatte kobler seg litt i fra på videregående. Dette er en av grunnene til at informantene opplever samarbeidet som utfordrende til tider. Trolig vil tydelig kommunikasjon og bekreftelse av ønsket om et videre samarbeid styrke noen av foreldrene sitt engasjement. Det kommer tydelig frem i funnene at noen foresatte ikke ønsker tett dialog med skolen. Det kan være at det er forskjellige oppfatninger omkring eleven. Noen foresatte er ikke så opptatt av utdanning og kanskje har de ikke utdanning, eller har ikke fullført videregående selv? Langt flere frafallselever har foresatte uten utdanning sammenlignet med elever som har foresatte med fullført videregående utdanning. Dette igjen kan påvirke interessen for et skole-hjem-samarbeid. Her igjen vil trolig en anerkjennende kommunikasjon påvirke dialogen med foresatte og eventuelle tidligere manglende anerkjennelse til en viss grad rettes opp.

## 10.2 Myndighetsalder

Noen utfordringer er det vanskeligere å gjøre så mye med, blant annet alder. Som nemt i kapittel 5.6 fyller elevene 18 år 2. og 3. året på videregående. Dette medfører ofte et mindre samarbeid mellom skole og hjem, og ikke uten grunn. Foresatte har ikke lenger rett på full oversikt over fravær og karakterer, med mindre elevene samtykker dette. Dette er en utfordring som noen informanter i studien har funnet en løsning på. Mine funn viser at informantene har forskjellige rutiner på å underskrive samtykkeskjemaet.

Det viser seg at underskrift på samtykkeskjemaet rett før eleven fyller 18 kan komme brått på elevene. En av informantene ønsket å fortsette foreldresamarbeidet, men hadde ikke fått samtykke fra eleven. Like før myndighetsalderen valgte eleven å ikke skrive under. Eleven falt fra videregående, trolig var det et manglende samarbeid i tillegg til andre bakenforliggende årsaker som førte til at eleven falt fra videregående.

Det virker derfor lurt å ha klart et samtykkeskjema i samtale med elevene allerede tidlig i VG1. Lærerne som fikk elever til å signere dette skjemaet tidlig hadde med seg samtykket også når eleven ble 18, og få trakk samtykket tilbake. Disse lærerne virker å være opptatt av å møte eleven på deres premisser. Elevene vil trolig skrive under fordi det blir lagt frem på en anerkjennende måte. Det kan virke som elevene opplever at læreren gjør dette for å hjelpe dem og derfor skriver de under. Skjemaet er valgfritt å underskrive på og dette informeres elevene om. De kan også trekke samtykket når som helst i løpet av de tre årene på videregående. Underskrift på skjemaet innebærer at pedagogene kan fortsette et skole-hjem-samarbeid der lærer har lov til å dele informasjon med foresatte. Når det plutselig kommer en lærer for å få underskrift på skjemaet rett før eleven blir myndig, kan de oppleves fra eleven sin side som at det blir kastet på dem. Opplevelsen av anerkjennelse vil trolig ikke være til stede ved en slik fremgangsmåte.

Det kan virke som samtykkeskjemaet burde bli mer tydeliggjort fra skolen sin side. Tydeligere rutiner, regler og forventninger vil ha betydning for at lærerne praktiserer på en mer felles måte. Trolig kan det være lurt å snakke om dette i felles møter blant hele kollegiale der skoleledelsen informerer alle pedagogene og har mer fokus omkring temaet skole-hjem-samarbeid. Uansett må en huske på at det er eleven som selv bestemmer. Deslandes & Cloutier (2002) skriver at det er elevenes opplevelse av sin situasjon som avgjør om de ønsker involvering fra foresatte og et skole-hjem-samarbeid. Noen elever opplever foreldre sin relasjon som privat og føler et ubehag når foresatte bli invitert inn for eksempel i klasserommet der både kontaktlærer og medelever er.

Foresatte til elever i videregående er i større grad enn ungdomskolen avhengig av å få aksept fra eleven før de kan engasjere seg (Deslandes og Bertrand, 2005). Mange foreldre vil trekke seg unna når eleven ikke vil ha de involvert. Deslandes & Barma (2016) har foreslått å gi elevene enda tydeligere aktørskap og en mer aktiv rolle i samarbeidet. Med dette kan en unngå spenninger blant elever og foresatte. En god relasjon mellom foresatt og elev har vist seg å forsterke elevens skoleengasjement og er av særlig betydning for å redusere risiko for frafall (Blondal & Adalbjarnardottir, 2014). De støtter at opplevelsen av anerkjennelse i disse samtalene kan være utslagsgivende for å få til et videre samarbeid etter fylte 18. Lillefjord et al., (2015) tar for seg noen tiltak for å redusere frafall i videregående. Et av de handler om å bygge gode relasjoner. Å ha samtaler med elevene kan ses som en anerkjennende tilnærming. Trolig vil noen elever oppleve at foresatte og lærer kun ønsker det beste for dem og muligens vil dette medføre tillit i større grad.



En av informantene forteller at hun prøver å skape tillit blant elevene som ikke ønsket et samarbeid med hjemmet. Hun påpeker at det er viktig at eleven opplever at det gjøres for å hjelpe og at de opplever at hun ikke bare gjør det for å passe på at de gjør det som er forventet av dem.

Det ser ut til at tillitsskapende arbeid kan være nøkkelen inn til elevene for å fortsette samarbeidet etter fylte 18. Samtidig som et godt og anerkjennende samarbeid før elevene blir myndige trolig vil gjøre det lettere å opprettholde samarbeidet når elevene kommer i myndighetsalder. I funndelen kom det frem holdninger blant noen av lærerne som ikke ser ut til å være fordelaktig for samarbeidet. Holdninger som at «det er ikke så mye vi får gjort» kan medføre et svekket samarbeid og føre til frafall. I disse tilfellene kan mangelen på anerkjennelse ha betydning for at det ikke blir ivaretatt et skole-hjem-samarbeid. Foresatte som ikke er ønsket inn i samarbeidet kan oppleve seg avvist. I studien til Bæck (2010) blir holdninger og erfaringer knyttet til skole-hjem-samarbeidet undersøkt. Studien sine resultat viste at lærerne opplevde samarbeidet med foresatte som noe positivt. Allikevel vil de ikke at foresatte skal ha for stor påvirkningskraft. Grunnen til dette er profesjonaliteten lærere ønsker å opprettholde. Støtte fra foresatte var mer ønskelig enn at de skulle være samarbeidspartnere. Mangelen på en slik anerkjennelse av de foresatte vil trolig bidra til et svekket samarbeid.

### 10.3 Anerkjennelse og høy fullføringsprosent på idrettsfag

Hovedfunnene viser noen mulige årsaker til at idrettsfag har høy fullføringsprosent. Disse er: God psykisk helse blant elevene, trivselen er god og elevene kan oppleve anerkjennelse på flere arenaer. De opplever ofte sosial tilhørighet fordi samholdet på idrettsfag ofte er bra. Det kan virke som at dette er faktorer som oftere er til stede på idrettsfag enn på andre studieretninger. I forhold til frafallsproblematikken generelt i videregående er det en veldig positiv situasjon på idrettsfag. Dette utdanningsprogrammet har høyest prosentandel fullført og bestått. En kan undres om det handler om innholdet på studieretningen, elevene som søker seg dit eller om det er noe som lærerne på idrettsfag gjør som muligens andre studieretninger kan dra nytte av. Mine funn viser at det virker å være høy trivsel blant elevene, godt samhold og god fysisk helse for mange av elevene.

Noen av informantene forteller at trivselen på idrettsfag er høy blant annet fordi elevene tilbringer mye tid sammen. Noe som medfører at elevene får gode relasjoner til hverandre. Erfaringene noen av elevene på idrettsfag får kan også kobles opp mot erfaringer av sosial verdsetting. På denne linjen opplever trolig mange av elevene at deres iboende egenskaper og

ressurser blir verdsatt og løftet fram. Selvtilliten deres blir styrket gjennom at skolen søker etter å hjelpe eleven til å finne sine styrker og få motivasjon. Ungdommene kan også oppleve anerkjennelse i form av solidaritet. Elevene møter andre som har samme interesser, og dette kan være med på å skape en fellesskapsfølelse og gi erfaring av anerkjennelse.

Elever som er svake teoretisk, kan se ut til å streve med å oppleve anerkjennelse i skolen. Denne elevgruppen har ofte lav selvtillit når det kommer til skoleprestasjoner og kan dermed oppleve krenkelse av sosial verdsetting. Deres unike egenskaper, kompetansen de besitter og ressursene de har blir sannsynligvis sett for lite og opplevelsen av mangelfull anerkjennelse i skolens felleskap kan forekomme. Derfor vil det være naturlig å tro at noen av elevene opplever at de ikke får benyttet de ulike egenskapene og ressursene de har, i skolen. Et særpreg hos elevene som faller i fra skolen er vanskelig teori, og at det forventes mye til faglige prestasjoner. Trolig blir noen elever hindret i å bruke iboende ressurser, og egenskaper i skolen fordi skolens forventninger krever andre ressurser og egenskaper fra elevene. Det ser ut til at noen av elevene vil oppleve mindre mestring (Jordet, 2020, s. 109). Denne formen for krenkelse er en hovedutfordring i skolen, og burde tas tak i.

Funnene i prosjektet viser at idrettsfag også har faglig svake elever, disse elevene ses innenfor alle studieretninger. En styrke for idrettsfag er muligheten for anerkjennelse på flere områder. Noen av de som er svake teoretisk er fysisk sterke og får gode karakterer i idrettsfagene. Dette medfører at anerkjennelsen kan komme i skolen i form av å bli sett for fysiske prestasjoner. Det kan med andre ord se ut til at elever som får manglende anerkjennelse i teori får anerkjennelse gjennom det fysiske og dermed opplever anerkjennende relasjoner. Skolen anerkjenner en del av dem og de elevene som føler seg anerkjent vil oppleve seg sett.

Høy trivsel og et godt samhold kan igjen skape tettere relasjoner elevene seg imellom. I tillegg kan relasjonen til læreren bli bedre. Læreren møter elevene både i aktivitet, på overnattingsturer og i svømmehallen. De blir kjent med mange sider av elevene som igjen kan bidra positivt til relasjonsbygging. Dette er kanskje noen av årsakene til at elevene trives på idrettsfag. Mange blir anerkjent og opplever å bli sett og har flere forskjellige arenaer å vise seg frem på. Blir de ikke anerkjent i svømmehallen kan de bli det på en overnattingstur. Her finnes det mange muligheter som kanskje ikke andre studieretninger som ofte har base i klasserommet har. Det er ikke forsket så mye omkring dette temaet, men det er spennende å ta det opp til drøfting. De aller fleste er interessert i å få ned frafallsprosenten i den videregående skole, så det kan være noe å hente på å se på hvordan skolehverdagen til idrettsfag er lagt opp.

Det finnes også ulike typer elver på idrettsfag. Funnene viser at selv med et flertall av fysisk sterke elever er det også på idrettsfag noen som faller i fra grunnet psykiske problem. Informantene forteller om frafall grunnet psykiske lidelser. Ikke alle passer inn i det sosiale og idrettskulturen. Informantene forteller at i den typiske garderobekulturen snakker en ofte direkte til hverandre. Noen vil oppleve manglende tilhørighet også på denne linjen og oppleve seg krenket. En elev som ikke opplever tilhørighet, vil ha større risiko for å falle ut av skolen. I tillegg vil en elev som opplever seg krenket og ikke anerkjent ha større risiko for frafall. Eleven kan da føle seg lite betydningsfull og føle at den ikke har mulighet til medvirkning (Honneth, 2008, s. 102; Jordet, 2020, s. 138). Også på idrettsfag er det spesielt viktig at disse elevene får tilrettelegging og anerkjennelse samtidig er det viktig å søke et godt skole-hjem-samarbeid med disse (Jordet, 2020, s. 26–27; Jordet, 2020, s. 137).

#### 10.4 Det gode skole-hjem-samarbeidet bærer preg av anerkjennelse

Mine funn bekrefter tidligere forskning som peker på viktigheten av anerkjennelse i skolen.

Både for elevene og de foresatte har det betydning at de tas på alvor og anerkjennes som betydningsfulle verdifulle samarbeidsaktører. Honneths teori og hans oppdeling av anerkjennelse i de tre livssfærene kan dermed danne et godt utgangspunkt for et bedre samarbeid med så vel elever som foresatte for å få ned frafallsprosenten.

For å få til et godt samarbeid må både lærer og foresatte dele informasjon om eleven slik at samarbeidet legges best mulig til rette for målsetningen i samarbeidet. Dette igjen krever tydelig kommunikasjon. Som nevnt i kapittel 6.2.1 kan kjærlighetssfæren handle om relasjoner til lærere, medelever og andre ansatte i skolen. Gjennom samarbeid med foreldrene kan lærerne i skolen skape gode relasjoner i klassemiljøet. For elevene handler anerkjennelse knyttet til denne sfæren ofte om omsorg og empati i skolesammenheng. Eksempelvis forteller en av informantene at han satt seg ned med en elev som slet med å strukturere seg selv. Han brukte mye tid på denne eleven for å hjelpe han med struktur. Dette fungerte ikke tilstrekkelig så informanten kopla på foresatte. Han tok kontakt med dem en gang i uken og gav de informasjon om prøver framover i tid. Dette var tidkrevende, men eleven bestod videregående. Andre kjærlighetserfaringer kan være å bli forstått og tatt på alvor. Denne eleven opplevde trolig anerkjennelse da det ble tilrettelagt fordi en av lærerne så at dette preget skolehverdagen til denne eleven.

Anerkjennelse kan derfor handle om å bli anerkjent i form av tett oppfølging, slik erfaringen fra denne informanten viser. Han brydde seg oppriktig om eleven ved å gi han tett oppfølging

og omsorg i form av forståelse. Han kopla på foresatte og var genuint interessert i å hjelpe eleven. I dette tilfellet klarte trolig informanten å bygge tillit og relasjon både til elev og foresatt. Jordet fremhever da også viktigheten av kjærlighet som en grunnleggende anerkjennelsesform i skolen (Jordet, 2020, s. 86–87). Mine funn viser at lærerne synes foreldresamarbeid er utfordrende. Dette er et gjentakende ord i samtalene med informantene. Men hva er grunnen til at det er så utfordrende? Og hva kan løsningen være? En anerkjennende kommunikasjon der samtalene med foresatte blir møtt med undring og åpenhet kan virke hensiktsmessig i veien mot det gode samarbeidet. Det handler om å akseptere forskjellige mennesketyper for å få dette til (Nordahl, 2007). Når en klarer å akseptere at mennesker er forskjellige i møte med foresatte der det bæres preg av gjensidig forståing og anerkjennelse er mye lagt til rette for et godt samarbeid (Drugli & Nordahl, 2013; Bæck, 2019).

Det å føle seg som en bidragsyter i samarbeidet vil trolig styrke relasjonen i samarbeidet og medføre enda større utbytte for eleven. Begge parter skal dele sine opplevelser om eleven og få opplevelsen av at informasjonen som blir gitt er nyttig. Foresatte må kunne se at noe skjer og oppleve reell medvirkning (Nordahl, 2007). Når læreren klarer å legge til rette for en anerkjennende dialog der foresatte opplever medvirkning vil det ifølge (Nordahl, 2007) omtales som et godt samarbeid. Foreldrene må oppleve og være ønsket og invitert inn av eleven (Deslandes og Bertrand, 2005). Men også av læreren. Måten læreren ser på foresatte vil kunne hemme eller fremme samarbeidet. Om læreren ser på foresatte som udugelig og dårlig stilt vil dette påvirke foreldrenes opplevelse av anerkjennelse.

Mine funn og tidligere forskning peker på viktigheten av anerkjennelse i skolen. At det koster samfunnet dyrt med frafallselever er en ting, det viktigste oppi denne problematikken er å være bevist på hvordan en møter ungdommen på videregående. Jordet (2020) beskriver hvordan anerkjennelse i kjærlighetssfæren kan brukes i skolen. Den kan komme til uttrykk ved hvordan lærere møter eleven. En elev som ikke opplever denne anerkjennelsesformen, kan føle seg mindre verdifull og kan i tillegg få svekket selvtillit. Opplevelsen av å bli krenket kan oppstå i skolen ved at en ikke opplever seg som en del av felleskapet (Jordet, 2020, s. 108). Å være et medmenneske og anerkjenne at mennesker er ulike virker å bidra positivt i et skole-hjem-samarbeid (Nordahl, 2007).

## 11 Konklusjon

Noen av utfordringene ved et godt skole-hjem-samarbeid ser ut til å handle om: ulike rutiner, tid til å jobbe sosial pedagogisk og uklare forventninger til samarbeidet. En del av dette handler også om overgangen til at elevene blir myndige. Lærernes holdninger og hvordan de møter både elever og foreldre spiller også inn på hvordan de dermed opplever anerkjennelse. I en skole der prestasjon står i fokus trenger elever å bli sett. Jordet (2020) belyser hvor viktig det er at alle blir sett og at pedagogene ser på elevene som likeverdige subjekt. Alle trenger anerkjennelse uansett forutsetninger. Når elevene føler seg sett kan de utrykke seg med sin særegenhet i klasserommet (Jordet, 2020; Utdanningsdirektoratet, 2020, s. 88–89).

Mitt arbeid viser betydningen av anerkjennelse for å forebygge og hindre frafall i videregående skole. Det handler likevel ikke bare om anerkjennelse av eleven. Foreldrene trenger også å oppleve at de er verdifulle i et skole-hjem-samarbeid. Dette er forhold skolene og lærerne kan gjøre noe med. Et styrket skole-hjem-samarbeid som er satt i system der ikke måten det gjennomføres avhenger av hver enkelt lærer, kan være en løsning. Arbeidet med å få ned frafallet i videregående handler blant annet om holdninger og praksiser, men også om hvordan lærerne møter elevene og foreldrene. Masteroppgaven min kan dermed også forhåpentligvis bidra til å bevisstgjøre lærere i videregående skole om viktigheten av skole-hjem-samarbeidet. I tillegg til lærere trengs det at alle i skolesystemet trår til. Noen elever opplever seg mindre verdsatt enn andre. Dette er noe skolene kan gjøre noe med.

## Litteraturliste

- Antonsen, E. (2015). *Toppidrett og utdanning - et kontrollert kaos*: En kvalitativ studie om kombinasjonen toppidrett og utdanning (Masteroppgave, Seksjon for kroppsøving og pedagogikk Norges idrettshøgskole). <https://nih.brage.unit.no/nih-xmlui/bitstream/handle/11250/297211/AntonsenE%202015v.pdf?sequence=1>
- Bakken, A., Borg, E., Hegne, K. & Backe- Hansen, E. (2008). Er det skolens skyld? En kunnskapsoversikt om skolens bidrag til kjønnsforskjeller i skoleprestasjoner. (NOVA – rapport 4/08). Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring. [Microsoft Word - Rapport3-2008B.doc \(oslomet.no\)](#)
- Berg, K. og Collin-Hansen, R. (2012). *Opplæringsomsorg. Utfordringer for skole og barnevern*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2009). Parenting practices and school dropout: A longitudinal study. *Family Therapy*, 36(3), 125.
- Blondal, K. S., & Adalbjarnardottir, S. (2014). Parenting in relation to school dropout through student engagement: A longitudinal study. *Journal of Marriage and Family*, 76(4), 778-795. <https://doi.org/10.1111/jomf.12125>
- Breilid, N. & Møller Sørensen, P. (2012). Skolen og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I Befring, E & Tangen, R (Red.) *Spesialpedagogikk*. (627-644) Oslo: Cappelen Damm Akademisk.
- Brinkmann, S. & Tanggaard, L. (2012). *Kvalitative metoder. Empiri og teoriutvikling*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.

- Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (2016). Introduksjon. I Bru, E., Idsøe, E. C. & Øverland, K. (Red.), *Psykisk helse i skolen* (s.16). Oslo: Universitetsforlaget.
- Bæck, U. D. K. (2010). Parental involvement practices in formalized home–school cooperation. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 54(6), 549-563.
- Bæck, U. D. K. (2013). Lærer-foreldre relasjoner under press (Teacher-parent relations under pressure). *Barn (Children)*, 31(4), 77-88.
- Bæck, U.-D. K. (2015). Beyond the fancy cakes. Teachers' relationship to homeschool cooperation in a study from Norway. *International Journal about Parents in Education*, (9) 37-46.  
<https://site.uit.no/baek/wp-content/uploads/sites/343/2018/04/Beyond-the-Fancy-Cakes.pdf>
- Bæck, U. -D. K. (2019). *Hjem-skole samarbeid*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Christoffersen, L. & Johannessen, A. (2012). *Forskningsmetode for lærerutdanningene*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Dahl, Øyvind (2013). *Møter mellom mennesker. En innføring i interkulturell kommunikasjon*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Deslandes, R., & Cloutier, R. (2002). Adolescents' perception of parental involvement in schooling. *School Psychology International*, 23(2), 220-232.  
<https://doi.org/10.1177%2F0143034302023002919>

- Deslandes, R., & Bertrand, R. (2005). Motivation of parent involvement in secondary-level schooling. *The Journal of Educational Research*, 98(3), 164-175. <https://doi.org/10.3200/JOER.98.3.164-175>
- Deslandes, R., & Barma, S. (2016). Revisiting the challenges linked to parenting and home-school relationships at the high school level. *Canadian Journal of Education*, 39(4), 1-32. <https://www.jstor.org/stable/10.2307/canajeducrevucan.39.4.04>
- Drugli, M. B., & Nordahl, T. (2016). *Forskningsartikkel: Samarbeidet mellom hjem og skole*. Utdanningsdirektoratet, 3-11. [samarbeidet-mellom-hjem-og-skole.pdf](#)
- Dyrstad, E. (2017) *Årsaker til frafall blant elever i videregående opplæring: Frafall som utviklingsprosess* (Masteroppgave, Universitet i Agder). <https://uia.brage.unit.no/uia-xmlui/bitstream/handle/11250/2459604/Dyrstad%2C%20Elisabeth.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Elverum, A. (2010). *En studie av elever ved studieretningen på idrettsfag*. Masteroppgave ved Norges idrettshøgskole, Oslo.
- Enoksen, E. (2011). Drop-out rate and drop-out reasons among promising Norwegian track and field athletes. *Scandinavian Sport Studies Forum*, 2, 19-43.
- Faugstad, R. & Jensen, E. S. (2019). Læreres opplevelse av muligheter i skole-hjem-samarbeidet. *Nordisk Tidsskrift for utdanning og praksis*, 13(1), 98-110. <https://utdanningogpraksis.no/index.php/up/article/view/1898>
- Forskrift til opplæringslova, (2006). Forskrift til opplæringslova (FOR-2006-06-23-724). Lovdata. [Forskrift til opplæringslova - Lovdata](#)



- Fossestøl, K. & Andreassen, T. A. (Eds.). (2011). *NAV ved et veiskille: organisasjonsendring som velferdsreform*. Gyldendal akademisk
- Havik, T. (2016). Skolevegring. Bru, E, Idsøe, E.C. & Øverland, K. *Psykisk helse i skolen*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Hegna, K., Dæhlen, M., Smette, I., & Wollscheid, S. (2012). «For mye teori» i fag- og yrkesopplæringen – et spørsmål om målsettinger i konflikt? *Europeiske utdanningsregimer og den norske modellen*. Universitetsforlaget, tidsskrift for samfunnsforskning 3(2) 217-232. <https://www.idunn.no/doi/abs/10.18261/ISSN1504-291X-2012-02-04>
- Hernes. (2010). Gull av gråstein: tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring (Vol. 2010:03, p. 86). Fafo. [https://www.fafo.no/media/com\\_netsukii/20147.pdf](https://www.fafo.no/media/com_netsukii/20147.pdf)
- Hagquist, C. (2007). Skolelevers psykiska hälsa [Students' mental health] Retrieved from <FULLTEXT01.pdf> (diva-portal.org)
- Hetlevik, Ø., Bøe, T., & Hysing, M. (2018). GP-diagnosed internalizing and externalizing problems and dropout from secondary school: A cross-sectional study. *European Journal of Public Health*, 28(3), 474–479. <https://doi.org/10.1093/eurpub/cky026>
- Honneth, A. (2008). *Kamp om anerkjennelse: om de sosiale konfliktenes moralske grammatikk*. Pax.
- Jacobsen, D.I. (2015). *Hvordan gjennomføre undersøkelser? Innføring i samfunnsvitenskapelig metode* (3. utg.). Cappelen Damm Akademisk. S. 13 – 17, 63 – 141, 251 – 385, 389 – 396 (234 s.)
- Jonsson, R. (2000). Kroppen eller knoppen en ESO rapport om idrottsgymnasierna. *Stockholm: Government Offices of Sweden*.

Kommunal- og distriktsdepartementet. (2020). Barn og unge skal ha gode boforhold. Regjeringen.no  
<https://www.regjeringen.no/no/tema/plan-bygg-og-eiendom/boligmarkedet/boligsosial-strategi/barn-og-unge-skal-ha-gode-boforhold/id2788469/>

Krogh, T. (2017). *Hermeneutikk* (2.utg.) Gyldendal Akademisk.

St.meld. nr. 44 (2008-2009). *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/8ccdb8d0af81437e95d2144649864169/no/pdfs/stm200820090044000dddpdfs.pdf>

Kvale, S., & Brinkmann, S. (2019). *Det kvalitative forskningsintervju*. (3 utg.) Oslo: Gyldendal Akademisk.

Kårhus, S. (2016). Diskurser i tilrettelegginger for idrettsaktive elever i skolesystem. *Norsk pedagogisk tidsskrift*, 100, 37-48.

Lajord, E. J., Wahl, I. M., Ørseng, Ø. (2021). *Tilstandsrapport for videregående opplæring i Viken fylkeskommune – fylkesnivå, 2021* (ISBN nr: [nnn-n-nn-nnnnnn-n]). Viken fylkeskommune.  
[Tilstandsrapport for videregående opplæring i Viken fylkeskommune – fylkesnivå](#)

Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fisher-Griffiths, P., & Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring. En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.  
<https://www.forskningsradet.no/siteassets/publikasjoner/1254012479146.pdf>

Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk–hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og*

*et halvt år etter.* (NIFU STEP Rapport 3). Norsk institutt for studier av forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/275569/NIFUrapport2006-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Markussen, E., Frøseth, W. E., Lødding, B. og Sandberg, N. (2008). *Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring.* (NIFU STEP). Norsk institutt for studier av forskning og utdanning.

Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011.* (NIFU Rapport 6). Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/280856/NIFUrapport2012-6.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

Markussen E., Carlsten, T. C., Grøgaard, J. B. & Smedsrud, J. (2019). *Respekt for forskjelligheten: En studie av spesialundervisning i videregående opplæring i Norge skoleåret 2018-2019.* (NIFU Rapport 12). Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning. <https://www.nifu.no/publications/1744729/>

Markussen, E. & Grøgaard, J. B. (2020). *Gjennom tre år i videregående: Gjennomføring i videregående opplæring i Østfold 2016–2019; Sluttrapport.* (NIFU Rapport 3). Norsk institutt for studier, innovasjon, forskning og utdanning. <https://nifu.brage.unit.no/nifu-xmlui/bitstream/handle/11250/2658313/NIFUrapport2020-3.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

NESH. (2016). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap humaniora juss og teologi.* <https://www.forskningsetikk.no/retningslinjer/hum-sam/forskningsetiske-retningslinjer-for-samfunnsvitenskap-og-humaniora/>

Nielsen, H. B. & Henningsen, I. (2018). Guttepanikk og jentepress – paradokser og kunnskapskrise. *Tidsskrift for Kjønnsforskning* 42, 1-2.  
<https://www.idunn.no/doi/epdf/10.18261/issn.1891-1781-2018-01-02-02>

Jordet, A. (2020). *Anerkjennelse i skolen—En forutsetning for læring*. Cappelen Damm Akademisk

Nordahl, T. (2007). *Hjem og skole – hvordan skape et bedre samarbeid?* Oslo: Universitetsforlaget.

Nordahl, T. (2015). *Hjem og skole - hvordan etablere et samarbeid til elevenes beste?* Oslo: Universitetsforlaget.

(NOU 2018: 15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.  
<https://www.regjeringen.no/contentassets/c69184206be24cc49be8dff70088c208/no/pdfs/nou201820180015000dddpdfs.pdf>

OECD (2018). *Investing in youth: Norway*. Paris: OECD. [https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/investing-in-youth-norway\\_9789264283671-en#page1](https://read.oecd-ilibrary.org/social-issues-migration-health/investing-in-youth-norway_9789264283671-en#page1)

Opplæringslova. (2021). *Lov om grunnskolen og den vidaregående opplæringa* (LOV-2021-06-11-81). Lovdata. [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#KAPITTEL\\_1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#KAPITTEL_1)

A.Mykletun, A.K.Knudsen og K.S.Mathiesen. (2009). *Psykiske lidelser i Norge: Et folkehelseperspektiv*. (Rapport 8). Nasjonalt folkehelseinstitutt.  
<https://www.fhi.no/globalassets/dokumenterfiler/rapporter/2009-og-eldre/rapport-20098-pdf-.pdf>

- Reegård, K. & Rogstad, J. (2016). *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring - hvem er de, hva vil de og hva kan gjøres?* Oslo: Gyldendal akademisk.
- Ringdal, K. (2013). *Enheter og mangfold* (utg.3). Bergen: Fagbokforlaget
- Rumberger, R. W. (2011). *Dropping out: Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge, Massachusetts & London: Harvard University Press.
- Shute, V. J., Hansen, E. G., Underwood, J. S., & Razzouk, R. (2011). A review of the relationship between parental involvement and secondary school students' academic achievement. *Education Research International*, 2011, 1-10. <https://doi.org/10.1155/2011/915326>
- Skoglund, R. I., & Åmot, I. (2019). *Anerkjennelsens kompleksitet i barnehage og skole* (2. utg.). Universitetsforlaget.
- Sletten, M. A., Sandberg, N. & Nordahl, L, T. (2003). *Samarbeid mellom hjem og skole i videregående opplæring. Behovsstyrt samarbeid, holder det?* [Microsoft Word - Rapport16Nettversjon.doc \(oslomet.no\)](#)
- Sletten, M. A., & Hyggen, C. (2013). *Ungdom, frafall og marginalisering*. Oslo: Norges Forskningsråd
- Statistisk sentralbyrå. (2011, 5. desember). *Sju av ti fullfører videregående opplæring*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/sju-av-ti-fullforer-videregaende-opplaering>
- Statistisk Sentralbyrå. (2018, 17. juni). *Karakterer og grunnskolefravær kan påvirke fraværet i videregående*. <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/karakterer-og-grunnskolefravaer-kan-pavirke-fravaeret-i-videregaende-2018-08>

Statistisk Sentralbyrå. (2021, 8. mai). *Gjennomføring i videregående opplæring*.  
<https://www.ssb.no/statbank/table/13629/>

Statistisk Sentralbyrå. (2022). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet 5. mars 2023 fra  
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitativ metode*. (5 utg.). Fagbokforlaget.

Trondman, M, Bunar, N. (2001). *Varken ung eller vuxen*. Stockholm: Atlas

Tjora, A. (2018). *Kvalitative forskningsmetoder i praksis*. (3 utg.). Gyldendal Norsk Forlag.

«Hva er nytt i idrettsfag? Idrettsfag skal bidra til kompetanse og erfaring innenfor ulike sider av idretten». Hentet fra <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/fagspesifikk-stotte/nytt-i-fagene/hva-er-nytt-i-idrettsfag/>

Tønnessen, M., Telle, K. & Syse, A. (2016). Childhood residential mobility and long-term outcomes. *Acta sociologica*, 59(2), 113-129. [https://www.researchgate.net/profile/Astri-Syse/publication/297161577\\_Childhood\\_residential\\_mobility\\_and\\_long-term\\_outcomes/links/5a6b48cf458515b2d0553e2d/Childhood-residential-mobility-and-long-term-outcomes.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Astri-Syse/publication/297161577_Childhood_residential_mobility_and_long-term_outcomes/links/5a6b48cf458515b2d0553e2d/Childhood-residential-mobility-and-long-term-outcomes.pdf)

Utdanningsdirektoratet. (2018). Til elever - spørsmål og svar om fraværgrensen

[Til elever - spørsmål og svar om fraværgrensen \(udir.no\)](https://www.udir.no/til-elever-sporsmal-og-svar-om-fravergrensen)

Utdanningsdirektoratet. (2020). Kompetansepakke om elever med stort læringspotensial.

[Kompetansepakke om elever med stort læringspotensial \(udir.no\)](https://www.udir.no/kompetansepakke-om-elever-med-stort-laringspotensial)

Wang, M. T., & Sheikh-Khalil, S. (2014). Does parental involvement matter for student achievement and mental health in high school? *Child Development*, 85(2), 610-625. [Har foreldrenes engasjement noe å si for elevprestasjoner og psykisk helse i videregående skole? - Wang - 2014 - Barns utvikling - Wiley Online Library](#)

Wilder, S. (2014). Effects of parental involvement on academic achievement: a meta-synthesis. *Educational Review*, 66(3), 377-397. <https://doi.org/10.1080/00131911.2013.780009>

Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.

## Vedlegg 1: Intervjuguide

### Innledning før lydopptaket starter

- Ønske velkommen til intervju
- Presentere meg selv
- Gå igjennom og underskrive samtykkeerklæring
- Presenter problemstilling og informere om formålet med prosjektet
- Si ifra om at det er ok å trekke seg som informant når som helst under intervjuet
- Spørre om informanten har noen spørsmål i forbindelse med intervjuet

### Bakgrunn med lydopptaker

- Kjønn og alder
- Utdannelse, og yrkeserfaring
- Hvor lenge har du jobbet som idrettslærer?
- Hvor mange år har du vært kontaktlærer?
- Hvor mange elever er du kontaktlærer for?

### Rutiner

- Hvilke rutiner har skolen for registrering av fravær?
- Hva gjøres når en elev unnlater å møte på skolen uten at det har kommet melding fra hjemmet?
- Hvilke tiltak iverksettes overfor elever med fravær som ikke er grunnet i somatisk sykdom?
- Hvem har ansvar for å følge opp fravær som det er grunn til å ha bekymring for?

### Praksis (samarbeid med foresatte)

- Hva gjøres av skole-hjem-samarbeid i dag?
- Hva er dere pliktig til å gjøre?

### Idrettslinja



- Er det noen spesifikke forhold knyttet til idrettslinja med tanke på frafall
- Hvordan er frafallet på idrettslinja i forhold til de andre studieretningene på skolen?
- Hva er årsakene til at elevene faller fra der?

#### Hva mener du (skole-hjem-samarbeid)

- Hva mener du et gjensidig samarbeid med foresatte handler om?
- Hvordan går du frem for å bli kjent med foresatte?
- Hvilke utfordringer opplever du i samarbeidet med foresatte?

#### Frafall-relatert

- Hvordan var skole-hjem-samarbeidet med foresatte til elevene du har hatt som falt fra?
- Har skole-hjem-samarbeidet betydning for frafallet?
- Hvordan forholder du deg til frafall elever?
- Faller elevene i fra i 1. 2 eller 3. klasse?

#### Skolens ansvar

- Hva tenker dere om skolens ansvar i forhold til elever som faller fra?
- Hva tenker du skolens rolle er i å forebygge skolefracfall?
- Hvordan er fraværgrensa med på å påvirke frafalls elever?
- Hvilke utfordringer opplever du i læreryrket i forhold til skole-hjem?

#### Elever fylt 18 år (myndighetsalder)

- Hvordan endrer skole-hjem- samarbeidet seg etter fylte 18 år?
- Er det flere som faller fra etter fylte 18?

## Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring

Forespørsel om deltagelse i en kvalitativ studie knyttet til masteroppgave

Til ledelsen ved xxxxx skole

Jeg er student på masterprogrammet «Tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier» på høgskolen i Innlandet». Jeg skal i gang med et forskningsprosjekt der jeg vil intervju 4 kontaktlærere på idrettslinja om temaet skole-hjem-samarbeid og frafall i den videregående skole.

I denne studien skal jeg fordype meg i hensikten med skole-hjem-samarbeid. Jeg vil finne ut om skole-hjem-samarbeid kan være med på å forhindre at elever faller fra videregående. Er det lettere å falle fra når det ikke er et samarbeid? Eller har ikke samarbeidet noe med at eleven faller fra å gjøre.

Jeg velger lærere på idrettslinja fordi jeg er opptatt av om det er spesielle utfordringer knyttet til fraværsproblematikken på idrettslinja.

Hvis du ønsker å delta, kommer jeg til din arbeidsplass ved avtalt tid. Intervjuet varer i ca. 1 time.

Studien har følgende problemstilling

### **Hvilken betydning har skole-hjem-samarbeidet for fullføring i videregående skole, med hovedvekt på studieretningen idrettsfag?**

Forskningsspørsmålene er utformet slik at de skal hjelpe meg å svare på problemstillingen. De vil bli brukt som utgangspunkt for intervjuguiden. Ut ifra problemstillingen er disse forskningsspørsmålene utarbeidet:

1. Hvordan vurderer lærere i videregående som har erfaring med frafall betydningen av skole-hjem-samarbeidet for frafallet?
2. Hva er et godt skole-hjem-samarbeid? På hvilken måte kan det eventuelt forebygge at elever dropper ut/faller fra?
3. Hvordan kan myndighetsalderen være en utfordring for skole-hjem-samarbeidet?
4. Hvilke grunner kan det være til at idrettsfag har høyest fullføringsprosent?

Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til å besvare problemstillingen for masteroppgaven. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket.

Jeg vil ikke dele opplysningene med andre. Det er bare meg, Julie Kleppe og min veileder som har tilgang til informasjonen.

Jeg passer på at ingen kan få tak i opplysningene som vi samler inn om deg ved å lagre all informasjon på en sikker datamaskin. Lydopptak fra intervjuet blir slettet så fort det vi har snakket om er skrevet ned.

Ingen kan kjenne deg igjen i masteroppgaven. Jeg vil for eksempel finne opp et annet navn når det blir skrevet om deg.

### **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Loven om personvern blir fulgt. Forskningsprosjektet er ferdig den 15. september 2022, da vil all informasjon om deg bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Hvis det kommer frem personopplysninger om deg i det som blir skrevet, eller har i dokumentene våre, har du rett til å få se hvilken informasjon om deg som vi samler inn. Du kan også be om at informasjonen slettes slik at den ikke finnes lenger. Dersom det er opplysninger om deg som er feil kan du si ifra og be forskeren rette dem. Du kan også spørre om å få en kopi av informasjonen. Du kan også klage til Datatilsynet dersom du synes at vi har behandlet opplysningene om deg på en uforsiktig måte eller på en måte som ikke er riktig.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler informasjon om deg bare hvis du skriver under på samtykkeskjemaet.

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt informasjon om Julie Kleppe sitt forskningsprosjekt «Hvilken betydning har skole-hjem-samarbeidet for fullføring i videregående skole, med hovedvekt på studieretningen idrettsfag?» og ønsker å stille på intervju.

Telefonnummer:

E-postadresse:

Signatur .....

Prosjektet er meldt til NSD og jeg har fått godkjenning

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

Hvis du ønsker å delta og bli intervjuet eller har spørsmål til studien ta kontakt med

Julie Kleppe

Telefon og e-post: 90554196- [juliekleppe@hotmail.com](mailto:juliekleppe@hotmail.com)

Hektnerhagan 136

2008 Fjerdingby

eller min veileder: [ole.petter.askheim@inn.no](mailto:ole.petter.askheim@inn.no)

----- (Signert av  
prosjektdeltaker, dato)

## Vedlegg 3: Godkjenning NSD

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**  
931556

**Vurderingstype**  
Standard

**Dato**  
21.09.2022

**Prosjekttittel**

Hvilken betydning har skole-hjem samarbeid for frafall i videregående skole?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

Høgskolen i Innlandet / Fakultet for helse- og sosialvitenskap / Institutt for sosialfag og veiledning

**Prosjektansvarlig**

Ole Petter Askheim

**Student**

Julie K. Arnesen

**Prosjektperiode**

25.08.2021 - 15.09.2022

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

**Lovlig grunnlag**

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

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.01.2023.

[Meldeskjema](#) 

**Kommentar**

Viser til endring meldt 19.09.2022. Prosjektperioden utvides til 1.05.2023. Vi har ingen kommentarer til endringen.

Lykke til videre med prosjektet!

---