



Fakultet for helse- og sosialvitenskap

**Ane-Kari Øhman-Norén**

## **Masteroppgave**

**Jeg vil, jeg vil – og jeg får det til!**

Master i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier

TBU4901\_1

**Høst 2023**

## Sammendrag

Hensikten med dette prosjektet er å få fram elevens perspektiv på sammenhengen mellom skolens tilrettelegging og elevens egen motivasjon til å gjennomføre videregående opplæring. Det jeg var ute etter var elevens synspunkt på grunner til gjennomføring og ikke årsaker til frafall, som tidligere forskning legger vekt på. I dette prosjektet har elevene vært tydelige på hvilke tilrettelegginger som skal til for å øke deres motivasjon. Denne tydeligheten kan si meg noe om viktigheten av å høre elevens stemme.

Den teoretiske forankringen i dette prosjektet har vært mestringsteori og selvbestemmelsesteori. Sentrale kilder er Bandura og Deci og Ryan. Gjennom disse teoretiske kildene har jeg fått innblikk i, og økt forståelse for hvordan mestrings – og selvbestemmelsesteori fremmer god motivasjon hos elever.

Det er gjort mange undersøkelser på årsaker til frafall i videregående opplæring, men undersøkelser som tar elevens perspektiv er det færre av. I mitt prosjekt fant jeg ut at elevene er svært opptatt av gode tilrettelegginger utenfor skolen. Alternative opplæringsarenaer står sentralt i elevenes tanker om tilrettelegging. Det framstår som vesentlig for dem å kunne være med å påvirke eget utdanningsløp.

I tillegg nevner elevene at det å bli sett ikke bare faglig, men også sosialt er viktig for dem. Elevene har gjennom intervjuene kommet med flere forslag til hvordan skolen kan legge til rette for gode sosiale arenaer. Elevene ønsker å være sosiale.

Kanskje skulle skolen ha vært flinkere til å benytte seg av alternative opplæringsarenaer, da det kan se ut som skolen, slik den framstår i dag, ikke favner alle ungdommer. Kanskje vil fremtidig forskning, som tar utgangspunkt i elevens stemme, føre oss noe nærmere økt gjennomføring av videregående opplæring.

## Forord

Jeg har alltid hatt et brennende engasjement for elever som ikke synes skolen er spesielt inspirerende eller motiverende. Ungdom som helst ikke vil være der, men gjøre noe annet. For hvert skoleår blir jeg mer og mer nysgjerrig på ulike årsaker til at ungdommene ikke vil være i skolen. Jeg stiller meg fortsatt spørsmålet hvorfor? Det ser ikke ut til at ulike reformer og utvikling har hjulpet i særlig stor grad. Vi vet mye om årsaker til at elever dropper ut av videregående opplæring, men det vi vet mindre om, er årsaker til at noen velger å gjennomføre på tross av lite motivasjon og høyt fravær. Jeg har lenge lurt på hva videregående skoler kan gjøre mer av for at elever skal velge å komme på skolen og dermed gjennomføre videregående opplæring. Denne nysgjerrigheten har endt opp i denne masteroppgaven og jeg gledet meg til å starte på dette prosjektet!

Takk til ungdommene som har deltatt i dette prosjektet. Dere har bidratt til nye perspektiv med historiene deres. Jeg er mektig imponert og takknemlig for at dere har delt historiene deres med meg. Uten dere hadde jeg ikke kunnet gjennomføre dette prosjektet.

Jeg må rette en stor takk til Astrid Halså som har vært min veileder og gode støttespiller i prosessen. Takket være gode og raske tilbakemeldinger har jeg kunnet jobbe kontinuerlig med dette prosjektet.

Takk til sparringspartner og motivator underveis Toini Lundby. Tenk alle de timene vi har brukt på å drøfte fag. Vi har diskutert teorier, begreper, muligheter og begrensninger og hvordan vi kan omsette det vi selv har lært i praksis. Må heller ikke glemme de utallige kaffekoppene og de nybakte kanelnurrene dine.

Takk til Grete Øksdahl som har vist forståelse for tiden det har tatt underveis og for å komme i mål. Å skrive en masteroppgave krever forståelse fra arbeidsgiver.

Og sist, men ikke minst, takk til gode kollegaer, venner og familien min, for oppmuntring på veien, og som nå har stått på sidelinja og heiet meg fram i mål. Takk for at dere har stått ut med min «bobletilværelse». All den tiden, som før masterprosjektet var fritid, har jeg det siste året brukt på faglitteratur, undersøkelser og skrivning, og det har blitt altfor liten tid til sosialt samvær. Nå gleder jeg meg veldig til å få tilbake det sosiale livet og være mye mer til stede og sammen med dere!

Endelig er jeg i mål!

## Innhold

Sammendrag .....	2
Forord .....	3
1 Innledning .....	6
1.1 Bakgrunn for valg av tema .....	6
1.2 Hensikt og problemstilling .....	9
1.3 Oppgavens oppbygning .....	10
2 Kunnskapsstatus .....	11
2.1 Elevers perspektiv på hva som har vært betydningsfullt på vei mot gjennomføring av videregående opplæring .....	12
2.1.1 Motivasjon .....	12
2.1.2 Medvirkning .....	13
2.1.3 Støtte fra læreren .....	15
2.2 Skolens bidrag på vei mot gjennomføring av videregående opplæring .....	16
2.3 Oppsummering .....	17
3 Teoretisk rammeverk .....	18
3.1 Mestringsforventning og mestringstro - Albert Bandura .....	18
3.2 Selvbestemmelsesteori – Deci og Ryan .....	20
3.2.1 Indre og ytre motivasjon .....	21
3.3 Hvorfor er Bandura og Deci og Ryan relevante med tanke på å belyse prosjektets problemstilling? .....	21
4 Beskrivelse og begrunnelse for valg av metodisk tilnærming .....	23
4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv .....	23
4.2 Kvalitativ metode .....	24
4.3 Intervjuer .....	25
4.4 Utvalg og rekruttering .....	25
4.5 Forberedelser og gjennomføring av intervjuene .....	26
4.6 Etikk .....	29
4.7 Bearbeidelse og analyse av datamateriale .....	30
4.8 Metodediskusjon .....	32
5 Empiri, tolkning av funn med drøfting .....	35
5.1 Presentasjon av ungdommene .....	35
5.1.1 Oppsummering .....	37
5.2 Tidligere erfaringer fra grunnskolen .....	38
5.2.1 Mobbeproblematikk .....	38
5.2.2 Psykisk helse .....	39

5.2.3 Å ikke bli sett .....	41
5.3 Drøfting - Skolefravær og motivasjon - individuelle erfaringer fra tidligere skolegang.....	42
5.4 Tiden på videregående skole.....	43
5.4.1 Faglige og sosiale endringer .....	44
5.4.2 Tilrettelegging.....	45
5.4.3 Motivasjon og mestring.....	46
5.4.4 Tilhørighet .....	49
5.4.5 Betydningen av relasjoner til lærere og signifikante andre .....	50
5.5 Drøfting - Faktorer som påvirker ungdommers skolemotivasjon i videregående opplæring.....	52
5.5.1 Sentralt i ungdommenes opplevelser – Faglige og sosiale endringer i videregående opplæring .....	52
5.5.2 Motiverende tilrettelegging – Ungdommers vei til suksess i videregående opplæring .....	53
5.5.3 Tilhørighet og relasjoner – Sentralt for ungdommenes motivasjon i videregående opplæring .....	55
6 Oppsummering.....	58
Litteraturliste.....	60

Vedlegg 1: Godkjenning SIKT.....

Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....

Vedlegg 3: Intervjuguide.....

# 1 Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Frafall i den videregående skolen blir sett på som et stort samfunnsproblem og har vekket politisk bekymring gjennom mange år (Frøyland et al., 2022). Gjennomføring av videregående opplæring i Norge er definert som den andelen som i løpet av fem år har fullført og bestått med sluttkompetanse i form av vitnemål eller fagbrev etter påbegynt Vg1 (NOU 2019:25, s.15). Frafall er ikke noe nytt fenomen. Tall fra SSB (Statistisk sentralbyrå) viser at frafallet har ligget stabilt på rundt 20% fra 2016-2022, når vi ser på alle utdanningsprogram under ett (Statistisk sentralbyrå, 2023). Konsekvensene av å droppe ut er derimot blitt større, da det i dag er vanskelig å få jobb uten noen form for utdanning og vil kunne ha konsekvenser for individet og for samfunnet generelt (Meld. St. 21 (2020-2021); Mehlum, 2018). Mitt særskilte interessefelt som lærer i videregående skole, er de elevene som strever og opplever at de ikke er motiverte for skole. Årsakene til at noen elever strever på skolen er mange og sammensatte (Mehlum, 2018) og vi vet at konsekvensene av å falle fra reduserer mulighetene til jobb og øker sjansen for dårligere levekår og helse gjennom hele livet, (Hernes, 2010; Frøyland et al., 2022; Mehlum, 2018).

Ønsket og målet til regjeringen er at ni av ti skal fullføre videregående opplæring innen 2030, sikre en god utdanning og å fremme muligheter for livslang læring for alle (Meld. St. 21 (2020-2021; FN-sambandet, 2022; Statistisk sentralbyrå, 2023). Å fremme muligheter for livslang læring for alle er også et av FNs bærekraftsmål der det påpekes at en av de viktigste byggesteinene for velstand, helse og likeverd i alle samfunn er inkluderende opplæring av god kvalitet for alle er (Meld. St. 21 (2020-2021), s.7; FN-sambandet, 2022).

Motivasjonen min for å starte på dette prosjektet er et ønske om at flest mulig skal gjennomføre videregående opplæring, få en utdanning, komme ut i et arbeid de trives i, og leve et liv de selv synes er meningsfullt. For å få til dette er det viktig for oss som jobber i skolen å vite hva vi kan gjøre mer av for at elevene selv ønsker å komme dit, og hva som motiverer dem til det. NOU 2018:15, «Kvalifisert, forberedt og motivert – Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring», påpeker også dette, men slik jeg forstår det, blir ikke dette sett på fra et elevperspektiv (NOU 2018:15).

Slik jeg ser det, vil en forutsetning for å kunne få en bedre forståelse av hvilke faktorer som motiverer elevene til å komme på skolen, være å la dem fortelle om sine erfaringer og om hvilke faktorer de opplever er betydningsfulle for at de skal komme på skolen.

Så kan en jo undre seg over om det virkelig er slik at alle skal gjennom videregående opplæring når vi vet at mange av de som avbryter kommer i jobb innen kort tid. Eller om det er slik at alle skal fullføre i et ordinært løp når vi også vet at mange av disse fullfører avbrutt skolegang senere (Frøyland et al., 2022, s. 45).

I dette prosjektet vil jeg undersøke hva ungdom i denne aldersgruppen ser på som betydningsfullt og hva som motiverer dem til å gjennomføre videregående opplæring. Tidligere forskning viser at det er ulike faktorer på ulike nivåer som kan være årsaker til frafall, og at faktorer både på individnivå, institusjonsnivå og egenskaper ved utdanningssystemet som helhet, har betydning (Hovdhaugen, 2019, s.7). Det er flere faktorer som kan spille en rolle og påvirke elevenes motivasjon. Faktorer som sosiale forhold og forskjeller, familieforhold og økonomiske forhold er ikke lagt til grunn i dette prosjektet, selv om det kan være av betydning. Jeg har valgt å ikke se på disse faktorene her, men å ha søkelys på elevenes egne perspektiv på hva som gjør dem motiverte for å gjennomføre videregående opplæring.

På bakgrunn av sammenhengen forskning viser mellom frafall og det vi vet om hvilke konsekvenser det vil kunne få å droppe ut av opplæringen, ønsket jeg i dette prosjektet å undersøke hva ansatte i skolen kan gjøre mer av for at flere skal gjennomføre videregående opplæring.

Da frafallet i videregående opplæring stort sett har holdt seg stabilt de siste 30 årene, på tross av ulike tiltak som har blitt satt inn (Rogstad & Bjørnset, 2021, s.12), har jeg et ønske om, og ser et behov for å se på frafallsproblematikken og tiltakene med nye øyne. Det er blitt satt inn skolepolitiske tiltak som for eksempel Reform 94 og K06, og som nevnt tidligere ser ikke dette ut til å ha hjulpet i særlig grad (Hovdhaugen, 2019). Hvorfor har de ikke det? Kanskje en bør tenke annerledes?

Forskningen viser at tiltak rettet mot sosiale og emosjonelle ferdigheter har større effekt enn tiltakene som bare er rettet mot det skolefaglige (Meld. St. 21 (2020-2021)). Jeg har noen erfaringer fra min egen arbeidsplass hvor det blir gjort mye godt arbeid, både rettet mot det sosiale og det skolefaglige, der det legges vekt på relasjonsbygging og kommunikasjon.

Det legges til rette for praktisk og relevant arbeid der fellesfaglærere og programfaglærere jobber tett sammen og lager undervisningsopplegg som dekker kompetansemål både fra fellesfag og programfag. Selv med alt arbeidet som legges ned der intensjonene er gode, tenker jeg at dette arbeidet er personavhengig. Der arbeid er personavhengig vil det også kunne bli svært sårbart, dersom disse personene blir borte fra skolen. Noe av dette arbeidet er også litt tilfeldig og dermed kan det bli vanskelig å måle effekten av det arbeidet som er gjort. Når det gjelder høyt fravær, blir dette også på min arbeidsplass tatt tak i raskt og fulgt tett opp ved først å identifisere årsaken til fraværet eleven har, deretter kartlegges årsaken til fraværet for så å følge opp dette. Dette er det faste rutiner på og det er et systematisk og målrettet arbeid. På min arbeidsplass har vi sett positive endringer og gjennomføringsgraden har økt de siste årene. I tillegg har det vært en økning i søkertallene. Kanskje har målrettet arbeid ved skolen gitt disse økte søkertallene.

Årsakene til søkertallene kan være naturlige svingninger eller ha andre årsaker, men når en ser på utviklingen over tid, kan en ikke se bort fra at det kan være en sammenheng mellom arbeidet som gjøres rundt klasseledelse, kommunikasjon og relasjonsbygging, og det systematiske arbeidet med å kartlegge og følge opp elever med høyt fravær. En annen årsak kan være elevens motivasjon til å gjennomføre videregående opplæring. Ifølge Skaalvik & Skaalvik (2018) er motivasjon en drivkraft som har betydning for atferd. Jeg forstår her atferd som en kraft som driver eleven fram til målet.

Forskningen som allerede finnes på feltet handler stort sett om årsaker til at ungdommene dropper ut av opplæringen, konsekvenser av dette og tiltak som kan redusere frafallet slik at flere gjennomfører. Forståelsen min av den eksisterende forskningen er at den setter søkelys på problemer og utfordringer som omhandler temaet frafall. Dette prosjektet tar sikte på å ha løsningsfokus gjennom å hente fram elevens stemme og gjennom det, søke å finne løsninger som motiverer og bidrar til at elevene gjennomfører videregående opplæring. Det kan handle om å spørre elevene om hva som fungerer for dem, for så å gjøre mer av det. Jamfør Thagaard (2018, s. 49) kan slike studier føre til at en kan komme frem til en forståelse av de problemene vi studerer, som er forskjellig fra etablerte oppfatninger.



## 1.2 Hensikt og problemstilling

Hensikten med dette prosjektet er å få kunnskap om hva som motiverer elever til å gjennomføre videregående opplæring, og hvordan ansatte i den videregående skolen kan legge til rette for at elevene skal finne denne motivasjonen.

Problemstillingen på i dette prosjektet er:

*Hvordan ser elever med høyt skolefravær på sammenhengen mellom egen motivasjon og skolens bidrag for å fullføre videregående opplæring?*

Forskningsspørsmålene handler mer konkret om bakgrunnen for fraværet til elevene og hva skolens lærere gjør for å motivere elevene til å fullføre videregående opplæring. Gjennom mine erfaringer, som lærer i videregående skole, har jeg vært opptatt av at alle elever skal oppleve mestring. I tillegg er jeg opptatt av hva som bidrar til at de opplever innholdet i skolen som meningsfullt. Hva dette innebærer vil for elevene være individuelt, og jeg ble nysgjerrig på hvordan jeg kunne tilegne meg mer kunnskap om dette. Jeg stilte meg stadig spørsmål om hva og hvordan ting kunne vært gjort annerledes og om det ville hatt noen betydning. På bakgrunn av denne undringen kom jeg fram til noen forskningsspørsmål som kanskje kunne gi meg et bedre grunnlag for å forstå og bedre kunne legge til rette for motivasjon hos elevene.

Mine forskningsspørsmål er:

- Hva er bakgrunnen for fraværet til elever?
- Hva mener elever er viktig for at de skulle bli mer skolemotiverte?
- Hva mener elever at skolen og skolens lærere gjør for å motivere dem til å gjennomføre videregående opplæring?

Problemstillingen trenger noen avklaringer. I denne problemstillingen betyr elever ungdommer som har fylt 16 år og er elever i videregående opplæring. Ungdom i dette prosjektet er elever som hadde hatt høyt skolefravær tidligere. Høyt skolefravær er definert som så høyt at det vanskeliggjør å fullføre. Fullføring betyr at elevene har fått vitnemål/fagbrev.

### 1.3 Oppgavens oppbygning

Prosjektet er delt i syv hovedkapitler.

Kapittel 1 er et introduksjonskapittel der jeg presenterer bakgrunnen for valg av tema i prosjektet, hva hensikten er, og prosjektets problemstilling.

I kapittel 2 presenterer jeg kunnskapsstatus og tidligere forskning om temaet som jeg fant viktig i dette prosjektet.

Kapittel 3 inneholder en presentasjon av det teoretiske grunnlaget for å belyse datamaterialet i prosjektet. Hvorfor disse teoriene er valgt begrunner jeg i innledningen i dette kapitlet.

Kapittel 4 beskriver og begrunner valget av metoden jeg har brukt, hvilke etiske hensyn som er tatt og metodekritikk.

I kapittel 5 redegjør jeg for empiri og tolkning av sentrale funn. Det er ungdommenes egne opplevelser og erfaringer som blir vektlagt. Dette kapitlet inneholder relevans til problemstillingen.

Kapittel 6, i diskusjonsdelen, vil de sentrale funnene drøftes opp mot det teoretiske grunnlaget fra kapittel 3.

I det siste kapitlet, kapittel 7, reflekterer jeg over arbeidet og oppsummerer hovedfunnene som belyser problemstillingen i prosjektet. Refleksjonene vil også handle om hva jeg tenker vil kunne bidra til å få enda bedre innsikt i sammenhengen elevene ser mellom egen motivasjon og skolens bidrag til å gjennomføre videregående opplæring.

## 2 Kunnskapsstatus

I dette kapitlet vil jeg gi en oversikt over tidligere forskning som er relevant for problemstillingen, «*Hvilken sammenheng ser elever med høyt skolefravær mellom egen motivasjon og skolens bidrag til å fullføre videregående opplæring?*». Som nevnt i innledningen finnes det ikke mye forskning som tar elevenes perspektiv på hva som motiverer dem til å fullføre videregående opplæring. Dette bekreftes også i Fafo-rapporten som omhandler kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen (Kjeøy & Lysvik, 2023). Selv om mye av forskningen brukt i dette prosjektet ikke knytter seg direkte til problemstillingen er det sider i den anvendte forskningen som er relevant for prosjektet.

Hovedformålet med å finne hva som har betydning for frafall er å framskaffe kunnskap som kan brukes til å iverksette tiltak slik at flere fullfører. Det samme vil også kunne gjelde for hva som har betydning for gjennomføring og framskaffelse av kunnskap om tiltak som virker med tanke på gjennomføring. Med dette som bakteppe vil jeg se på faktorer som er felles for elever som møter på skolen på tross av tidligere høyt skolefravær. Det er flere faktorer som kan ha betydning for gjennomføring av videregående opplæring. I skolen kan dette overordnet dreie seg om blant annet motivasjon og læringsmiljø (Skaalvik & Skaalvik, 2018).

Tiltak for å forhindre frafall i skolen er et satsingsområde. Kunnskapsdepartementet har forsøkt å kartlegge feltet gjennom å bestille ulike rapporter da regjeringen har satt seg et mål om at i 2030 skal 9 av 10 fullføre og bestå videregående opplæring (Meld. St. 14 (2019-2020), s. 14; Meld. St. 21 (2020-2021), s.7). Jeg har sett på stortingsmeldinger, rapporter, utredninger og artikler i kunnskapsgrunnlaget, som alle omhandler ulike temaer jeg forstår som sammenhenger mellom elevers motivasjon til å fullføre videregående opplæring og skolens bidrag for å få til dette.

Frafall og gjennomføring kan ses i sammenheng med elevens fravær og tilstedeværelse på skolen. Det er mange og ulike forklaringer på elevers høye fravær, der forklaringene kan være individuelle eller strukturelle (Frøyland et al., 2022, s.45).

Individuelle forklaringer kan handle om relasjoner, fellesskap, motivasjon og oppfølging (Johansen & Olsen, 2022). En annen årsak kan være medvirkning der et eksempel kan være opplevelsen ungdommen har av å få påvirke egen skolehverdag (Johansen & Olsen, 2022).

Strukturelle forklaringer kan for eksempel ha sammenheng med tilrettelegging av skolehverdagen eller studietilbudet som finnes på skolen (Johansen & Olsen, 2022; Frøyland et al., 2022). Dannow et al. peker også i sin studie på at individuelle og strukturelle forklaringer kan ha betydning for elevenes fravær. I rapporten refereres det til aspekter ved læringsmiljøet, kravene til elevene og organisasjonsstrukturen som kan dreie seg om store skoler, lange skoledager, eller at lærestoffet ikke er tilpasset elevens nivå. Andre faktorer nevnes også i forskning som omhandler motivasjon og gjennomføring og viser at støttende læringsmiljø, tilhørighet, relevans og interesse er av betydning (Federici & Skaalvik, 2013).

Dette kapitlet er delt inn i tre deler. Først vil jeg belyse funn fra tidligere forskning opp mot problemstillingen som omhandler elevers perspektiv på hva som har vært betydningsfullt på veien mot gjennomføring av videregående opplæring. Deretter vil jeg se på hva forskningen sier om det strukturelle altså skolens bidrag til at elever gjennomfører. Til slutt vil jeg se på om det finnes en sammenheng mellom elevenes egen motivasjon og skolens bidrag for å fullføre videregående opplæring.

## 2.1 Elevers perspektiv på hva som har vært betydningsfullt på vei mot gjennomføring av videregående opplæring

### 2.1.1 Motivasjon

En kan tenke seg at en felles faktor for elevers tilstedeværelse på skolen og på læreplassen er motivasjon. Motivasjon er vesentlig for at elever møter på skolen og læreplassen (NOU 2018:15). Lav motivasjon hos elever kan blant annet ha en sammenheng med de faglige utfordringene de møter i videregående opplæring og være en risikofaktor for fravær (Kjeøy & Lysvik, 2023). Disse faglige utfordringene kan skyldes at elevene har faglige hull fra grunnskolen, noe som gjør det vanskelig å mestre de faglige kravene som stilles på videregående nivå (NOU 2018:15). NOU 2018:15 peker også på at mistrivsel på skolen kan ha en sammenheng med at eleven ikke motiveres til å møte på skolen.

Mistrivsel kan blant annet oppstå når eleven blir utsatt for mobbing eller føler seg ensomme (NOU 2018:15). Det påpekes et elever som har lav motivasjon for skolearbeidet kan være en årsak til opplevd stress.

Opplevd stress eller skolestress og mistriivsel på skolen kan relaters til psykiske vansker der særlig mistriivsel på skolen indikerer psykiske helseutfordringer (NOU 2018:15). Dette er ifølge NOU-rapporten noen av funnene kvalitative studier finner av forklaringer på hvorfor elever ikke gjennomfører videregående opplæring, sett fra elevers eget perspektiv. En undersøkelse gjort av NOVA (Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring) gjennom et prosjekt gjennomført på oppdrag fra Helsedirektoratet og Barne- og likestillingsdepartementet (Eriksen et al., 2017), viser den samme sammenhengen. Ungdommene som var med i undersøkelsen knytter symptomene de har på psykiske helseplager til stress som følge av de kravene og presset de opplever i skolen (Eriksen et al., 2017). En kan undre seg over om det kan være slik at mistriivsel på skolen skaper psykisk uhelse blant ungdom, eller om det kan være slik at det er psykiske vansker som skaper mistriivsel på skolen?

I NOU 2018:15 pekes det på at Motivasjon er vesentlig for elevenes handlinger og at denne motivasjonen har en sammenheng mellom medvirkning og involvering. En individuell årsak til at elever motiveres til å gjennomføre videregående opplæring kan være medvirkning. Sammenheng mellom opplevelsen de har når de involveres i og får være med å påvirke sin egen skolehverdag kan bidra til økt motivasjon (Johansen & Olsen, 2022). At motivasjon henger sammen med involvering og medvirkning er også dokumentert i NOU 2018:15.

### 2.1.2 Medvirkning

Medvirkning handler om at individet er en del av noe større, å gjøre noe sammen med andre, og å bruke sin rett til å ha en mening om det som skjer i eget liv (Johansen & Olsen, 2022). Elever og lærlinger har fått sterkere medbestemmelse over tid, men i hvor stor grad de har hatt innflytelse på sin egen skolehverdag finnes det lite kunnskap om (NOU 2018:15). Formålsparagrafen i Opplæringsloven sier at elever og lærlinger skal ha rett til medvirkning (Opplæringslova, 1998, § 1-1). I juli dette året, 2023, vedtok Stortinget ny opplæringslov etter planen skal gjelde fra august 2024. Her er det lovfestet at elevene har rett til medvirkning, de skal bli hørt og det skal legges vekt på synspunktene deres (Kunnskapsdepartementet, 2023). Medvirkning kan gi en opplevelse av å få ta del i tilrettelegging av sin egen opplæring (Johansen & Olsen, 2022).

Medvirkning betyr at elevenes synspunkter skal legges vekt på, men det betyr ikke at eleven skal bestemme (NOU 2015:2, s.173). Medvirkning kan bidra til høyere trivsel. Et godt skolemiljø kan fremme lærelyst og det vil derfor være viktig å jobbe med å utvikle et godt psykososialt læringsmiljø. Når en skal jobbe med å utvikle et godt psykososialt læringsmiljø vil det være viktig at elevene har medvirkning i dette arbeidet om hvordan de vil ha det på skolen (NOU 2015:2). Det som gir lærelyst og motivasjon blir i NOU 2018:15 belyst gjennom innspill fra elever og lærlinger. Her kom det blant annet fram at lærerne, klasse miljøet, undervisningsformen, mestring og medbestemmelse var viktige faktorer som var av betydning for motivasjon og trivsel på skolen (NOU 2018:15).

I Arbeidsforskningsinstituttet sin rapport (Frøyland et al., 2022) «*Inkludering av unge i skole, arbeid og samfunn – en sammenstilling av kunnskap fra nordisk forskning*» refereres det også til en rekke studier der de unge selv fremhever at medvirkning er av betydning for motivasjon. I den samme rapporten (Frøyland et al., 2022) blir det også slått fast at økt medvirkning kan føre til en styrket tro på egne evner og muligheter, i tillegg til å forbedre den enkeltes ferdigheter og kompetanse.

Det er viktig å få fram at medvirkning i skolen ikke handler om at elevene skal bestemme selv, men at det handler om at elevene skal bli hørt og involveres i det som angår dem (NOU 2015:2, s.173). Kan det være slik at medvirkning i eget liv kan gi større tro på seg selv og muligheter senere i livet? Dette temaet belyses i Arbeidsforskningsinstituttets rapport, «*Inkludering av unge i skole, arbeid og samfunn – en sammenstilling av kunnskap fra nordisk forskning*» (Frøyland et al., 2022) hvor det trekkes frem at dersom opplæringen blir tilrettelagt, vil dette kunne bidra til at eleven ser muligheter og motiveres til å komme på skolen eller i bedriften opplæringen foregår i. En slik tilrettelegging kan være å ha en egen base i egne lokaler der elevene kan delta i sosialt samvær, i aktiviteter og ha felles måltider. Egne baser kan medvirke til at elevene får en følelse av sosial tilhørighet og trygghet (Frøyland et al., 2022), og kan kanskje være en nøkkel til gjennomføring av utdanning og yrkesvei. Muligens kan også livslange vennskap dannes her.

På bakgrunn av det som har kommet fram om medvirkning i kunnskapsstatus, kan det se ut som det er sammenheng mellom tilrettelegging i opplæringen og motivasjon på veien til å fullføre videregående opplæring. NOU 2018:15 påpeker at medbestemmelse og involvering står i sammenheng med motivasjon.

### 2.1.3 Støtte fra læreren

Tidligere studier viser at støtte og veiledning, tilrettelegging og medvirkning kan bidra til å øke elevenes motivasjon for å gjennomføre videregående opplæring. Det vises også at en god relasjon mellom lærer og elev motiverer elever i lærings situasjoner (Bø & Hovdenak, 2011). Bø og Hovdenak (2011) påpeker at det er av stor betydning at elevene føler at læreren både forstår dem og lytter til dem. En god relasjon mellom lærer og elev er viktig da denne relasjonen har betydning for om eleven fullfører eller ikke (NOU 2018:15). Flere faktorer ser ut til å påvirke i hvilken grad elevene har ressurser til å komme på skolen (Kjeøy & Lysvik, 2023). I rapporten hevdes det at dette kan knyttes både til sosiale og strukturelle forhold. Eksempler på sosiale forhold kan være relasjoner mellom elev og lærer og relasjoner elever har med hverandre. Strukturelle forhold kan dreie seg om læringsmiljø og faglig nivå (Kjeøy & Lysvik, 2023).

Å skape et positivt og støttende læringsmiljø kan være viktige faktorer som kan bidra til å redusere fraværet og øke elevenes tilstedeværelse på skolen. Dette kan oppnås ved å utvikle og etablere gode relasjoner mellom elever og lærere og mellom elever seg imellom (Kjeøy & Lysvik, 2023). Ulike studier det refereres til i Arbeidsforskningsinstituttets rapport om «*Inkludering av unge i skole, arbeid og samfunn – en sammenstilling av kunnskap fra nordisk forskning*» (Frøyland et al., 2022), trekker frem noen poeng som de påpeker er viktige i etableringen av gode relasjoner. Et poeng er at ungdommen må oppleve å bli likt av de voksne som skal hjelpe og følge opp. Opplevelse av å bli sett, anerkjent og verdsatt er viktige faktorer i tillegg til trivelige lokaler og sosiale måltider som kan danne en ramme for relasjonsbygging (Frøyland et al., 2022). Det trekkes også frem at opplevelsen av å høre til i et sosialt fellesskap er viktig og derfor påpekes det at relasjonsbygging mellom ungdommene også er viktig (Frøyland et al., 2022). I tillegg vil det kunne være av betydning at elevene opplever at de har faglig og sosial støtte (Bø & Hovdenak, 2011) der de har tilpassede læringsmuligheter og at læreren har en forståelse for og tar hensyn til elevenes individuelle behov.

På bakgrunn av Bø & Hovdenakk (2011) sine funn, vil elevenes forhold til læreren være av stor betydning for elevenes trivsel, motivasjon og læring, samt at dette kan øke sjansen til å gjennomføre videregående opplæring (Wentzel et al., 2010). Når det snakkes om relasjoner og betydningen av elevenes forhold til læreren, har forskning særlig søkelys på sosial støtte og følelse av tilhørighet (Skaalvik & Skaalvik, 2018, s.238).

Tidligere forskning viser at følelsen av tilhørighet fremmer motivasjon og mental helse (Ferris et al., 2012; Williams, 2007, referert i Skaalvik og Skaalvik, 2018, s.145). Sosial støtte blir ofte i skolesammenheng, av forskere, betegnet som elevers opplevelse av forholdet til lærerne (Skaalvik & Skaalvik, 2015). Når det kommer til sosial støtte fra lærere og elevenes opplevelse av dette, påpeker Skaalvik og Skaalvik (2018, s.238) at det skilles mellom instrumentell og emosjonell støtte. Instrumentell støtte handler om i hvilken grad elevene opplever at de får praktisk hjelp og veiledning og konkrete råd i skolearbeidet. Den emosjonelle støtten handler om opplevelsen elevene har av å bli akseptert, verdsatt og respektert av læreren og karakteriseres av varme og omsorg (Skaalvik og Skaalvik, 2015, s.95). I tillegg understreker Skaalvik og Skaalvik (2018) at emosjonell støtte handler om at elever føler seg trygge sammen med læreren. Forskning som er gjort i senere tid på dette feltet finner at relasjonen mellom lærer og elev er avhengig av elevenes opplevelse av sosial støtte fra lærerne (Federici & Skaalvik, 2013). Det vises også av tidligere forskning at støtte fra læreren motiverer elever i læringssituasjoner, og at det har betydning for om eleven fullfører eller ikke (NOU 2018:15). Det kan tenkes at den støtten elevene er ute etter, bør komme fra signifikante voksenpersoner i skolen. Frøyland et al. (2022) viser at signifikante voksne har betydning for elevenes opplevelse av støtte.

## 2.2 Skolens bidrag på vei mot gjennomføring av videregående opplæring

En rekke skolerelaterte faktorer ser ut til å påvirke elevens tilstedeværelse på skolen. Dannow et al. (2020) peker på at årsakene til at elever ikke ønsker å gå på skolen, ikke behøver å ligge hos eleven selv eller ha noe med elevens motivasjon å gjøre, men at det kan ha andre årsaker. Studien peker på at ulike sider ved læringsmiljøet kan være av betydning (Dannow et al., 2020). Det kan ha individuelle, strukturelle og institusjonelle årsaker som store klasser eller lange skoledager (Kjeøy & Lysvik, 2023; Johansen & Olsen, 2022). At nivået på det faglige innholdet er feiltilpasset vil også kunne være forbundet med skolefravær, hevder Dannow et al., (2020)

I tråd med NOU 2018: 15, har skolens ledelse en sentral rolle i å utvikle en kultur for læring og et positivt skolemiljø. Rektorens ansvar spenner over både administrativt og pedagogisk arbeid, da disse områdene er nært knyttet sammen. Rektor har ansvaret for å sikre elevenes læringsutbytte og trivsel, samt å skape et gunstig fysisk og psykisk læringsmiljø. Blant de betydningsfulle oppgavene til skolens ledelse inngår planlegging og tilrettelegging av undervisning, inkludert utformingen av fag- og tidsfordeling.



Beslutninger som hvilke programfag som tilbys, klassestørrelser, lærer fordeling i ulike fag og gjennomføring av pedagogiske aktiviteter gjennom skoleåret, ligger i skolens ledelses område. I tillegg til dette er skolen ledelsesansvar å sørge for tilstrekkelig tilgang på nødvendig utstyr, inventar og læremidler. Dette er avgjørende for å sikre at opplæringen som tilbys elevene, holder en høy pedagogisk standard (NOU 2018: 15).

Det kan konkluderes med at både skolens læringsmiljø og ledelsespraksis spiller en rolle i å fremme elevenes tilstedeværelse på skolen og deres opplevelse av en meningsfull og relevant opplæring.

### 2.3 Oppsummering

Kunnskapsstatusen har gitt innblikk i relevant forskning knyttet til problemstillingen om sammenhenger mellom skolens bidrag og elevers egen motivasjon til å gjennomføre videregående opplæring.

Kunnskapsstatusen viser både institusjonelle, strukturelle og sosiale forhold i skolen som, medvirkning, tilrettelegging, sosiale relasjoner og støtte fra lærere. Alt dette er av betydning for elevers motivasjon på vei til å gjennomføre videregående opplæring. Betydningen av sosiale relasjoner kan begrunnes teoretisk med at det kan gi eleven en følelse av tilhørighet, og at tilhørighet er et grunnleggende psykologisk behov (Deci & Ryan, 2000).

### 3 Teoretisk rammeverk

I dette kapitlet vil jeg presentere teori jeg anser som relevant for å prøve å forstå sammenhengen mellom elevers motivasjon og skolens bidrag til å fullføre videregående opplæring. Formålet med teoridelen er å gi en oversikt over teori og begreper som vil være sentrale for å undersøke problemstillingen i prosjektet. Datagrunnlaget har avgjort valg av teori for å kunne få en bedre forståelse av sammenhengen mellom elevenes motivasjon og skolens bidrag for å gjennomføre videregående opplæring. Teorien som vil danne utgangspunkt for drøftingen senere er Albert Banduras teori om mestringsstro og mestringsforventning og kjernen i Edward Deci og Richard Ryans teori om selvbestemmelse. Disse teoriene er valgt med bakgrunn i min forståelse av at begge teoriene er sentrale innenfor motivasjon og læring og vil kunne gi viktige innsikter i forholdet mellom elevens egen motivasjon, og skolens bidrag til å fullføre videregående opplæring. Ved å se på begge teoriene, vil det etter min forståelse, kunne få fram flere nyanser i oppgavens materiale.

Jeg vil starte med å gi en generell oversikt over teoriene, der jeg først vil presentere Banduras teori om mestringsstro og mestringsforventning, etterfulgt av Deci og Ryans selvbestemmelsesteori. Etter dette vil jeg se på forskjeller og likheter i disse to teoriene, for til slutt å si noe om hvorfor Bandura og Deci og Ryan er relevant med tanke på å belyse prosjektets problemstilling.

#### 3.1 Mestringsforventning og mestringsstro - Albert Bandura

Teori om mestringsforventning og mestringsstro er utviklet av den kanadiske psykologen Albert Bandura (Bandura, 2012, s.17, referert i Skaalvik & Skaalvik, 2015; Uthus, 2017, s.160). Mestringsforventning påvirker atferd og prestasjoner på flere måter hevder Bandura (1995). Personer med høy mestringsforventning har ofte stort pågangsmot og lettere for å gjøre en innsats i møte med utfordringer enn personer med lav mestringsforventning (Bandura, 1995).

Banduras teori om mestringsforventning utforsker hvordan en persons forventninger til egen mestring påvirker motivasjon (Bandura, 1995). Det er fire kilder som påvirker en persons mestringsforventning, der den viktigste kilden til forventning om mestring er mestringserfaringer (Bandura, 1995).

De tre andre kildene er modellering og observasjon, verbale overtalelser og en persons fysiologisk og emosjonell reaksjoner (Bandura, 1995).

Tidligere erfaringer spiller en betydelig rolle da suksess øker troen på egen evne til å lykkes, mens gjentatte mislykkede forsøk kan føre til angst for å prøve på nytt, redusert tro på egen mestringsevne og lavere mestringsforventning.

Modellering gjennom andres eksempler vil også ifølge teorien være en kilde som påvirker mestringsforventning. Dette ved å observere andre i liknende situasjoner. Å se hvordan andre håndterer lignende utfordringer, enten de lykkes eller feiler, påvirker egen tro på hva de kan oppnå (Bandura, 1995). Ifølge Bandura (1995) søker personer gjerne andre som har den kompetansen de selv ønsker å oppnå. De lærer ferdigheter og strategier for å håndtere ulike utfordringer gjennom å observere disse personene (Bandura, 1995). Dette kan være observasjoner av venner, familie, medelever, læreren, kollegaer eller andre rollemodeller i ulike medier.

Verbale overtalelser, som inkluderer tilbakemeldinger og støtte fra andre, spiller også en viktig rolle og kan bidra til å øke troen på egen evne (Bandura, 1995). Når en person blir overbevist om at de har evnene som kreves for å lykkes, vil de kunne øke innsatsen og stå på, i motsetning til de som har blitt overbevist om at de mangler evnen til å mestre. Personer som har denne oppfatningen og mangler mestringstro, har en tendens til å unngå utfordrende aktiviteter som kan utvikle de potensialene de har påpeker Bandura (1995). Personer som ikke har troen på at de mestrer gir raskt opp i møte med vanskelige oppgaver og når utfordringer oppstår (Bandura, 1995).

Fysiologisk og emosjonell reaksjon og tilstand spiller også en rolle og vil påvirke mestringsforventning til hvordan en person vurderer sin evne til å håndtere en oppgave hevder Bandura (1995). Dersom en person føler seg stresset eller engstelig kan dette redusere personens mestringsforventning, mens personer som er trygge og rolige vil kunne ha høyere tro på egen evne til å håndtere utfordrende situasjoner (Bandura, 1995). Stemning påvirker også folks vurdering av forventning til mestring. Bandura (1995) hevder at godt humør øker mestringsforventningen mens motløshet vil senke forventningene til mestring.

### 3.2 Selvbestemmelsesteori – Deci og Ryan

Selvbestemmelsesteorien er utviklet av de amerikanske psykologene Edward L. Deci og Richard M. Ryan (Ryan & Deci, 2017). Essensen i selvbestemmelsesteorien fokuserer på hvordan sosiale og situasjonsbestemte faktorer enten støtter eller truer en persons trivsel og motivasjon gjennom å tilfredsstille eller ikke tilfredsstille tre grunnleggende psykologiske behov (Ryan & Deci, 2017). Teorien tar utgangspunkt i tanken om at mennesker har grunnleggende behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet (Ryan & Deci, 2017). Motivasjon har stort fokus i medbestemmelsesteorien og det antas at behovet for autonomi, kompetanse og tilhørighet må tilfredsstilles for å fremme indre motivasjon. Deci og Ryan (2000) hevder også at tilfredsstillelse av de grunnleggende behovene er en betingelse for mental helse, integritet og velvære (Ryan & Deci, 2017).

Autonomi handler om å ha en opplevelse av å ha valgfrihet og kontroll over sine handlinger og beslutninger, at de er ens egne (Skaalvik og Skaalvik, 2018; Ryan & Deci, 2017; Uthus, 2017). Når vi opplever autonomi, vil vi få en følelse av valgfrihet og vi vil kunne handle i samsvar med våre egne interesser og verdier.

Behovet for kompetanse refererer til følelsen av å være kompetent til å utføre ulike oppgaver og aktiviteter. Kompetanse er viktig for å være utholdende i oppgaver og aktiviteter som oppleves krevende (Skaalvik & Skaalvik, 2018). Når vi får muligheten til både å bruke kunnskapen vi har og utvikle ferdighetene våre, vil dette kunne gi oss en opplevelse av mestring. Dette kan bidra til økt motivasjon i det vi gjør. Ifølge Ryan og Deci (2017) handler det også om at man føler at man kan påvirke omgivelsene sine.

Tilhørighet handler om følelsen av å være en del av et fellesskap og bli akseptert av andre (Ryan & Deci, 2017). Følelsen av tilhørighet og sosial støtte vil kunne være viktig for motivasjon og for trivsel, hevder Ryan og Deci (2017). Innenfor feltet motivasjon er et sentralt perspektiv teorien om indre motivasjon (Deci & Ryan, 2000). Ifølge selvbestemmelsesteorien vil vi oppleve større indre motivasjon og trivsel når autonomi, kompetanse og tilhørighet blir oppfylt (Skaalvik og Skaalvik, 2018). Indre motivasjon kan blant annet referere til motivasjonen som kommer fra verdiene og interessene vi har.

### 3.2.1 Indre og ytre motivasjon

Begrepet motivasjon dreier seg om de faktorene som får noen til å utføre en handling (Ryan & Deci, 2017). Fokuset i selvbestemmelsesteorien handler om hvilken type motivasjon eleven har, ikke på i hvor stor grad eleven er motivert (Deci & Ryan, 2000). Ryan og Deci (2017) skiller mellom indre og ytre motivasjon.

Når man er indre motivert er det blant annet interessen og gleden over selve aktiviteten som driver en (Ryan & Deci, 2017). Ryan og Deci (2017) mener også at når man er indre motivert gir aktiviteten i seg selv belønning nok. Ryan og Deci (2017) betegner denne aktiviteten som selvbestemt da indre motivasjon vil kunne gi følelsen av at aktiviteten er frivillig. Ved å stimulere autonomi, kompetanse og tilhørighet vil indre motivasjon kunne fremmes dersom det tas hensyn til hva den enkelte mestrer (Deci & Ryan, 2000). Indre motivasjon drives uten noen form for ytre kontroll. Den drives av glede og lyst over aktiviteten i seg selv. Skaalvik og Skaalvik (2018) beskriver dette som den mest optimale formen for motivasjon.

Ytre motivasjon kan forstås på den måten at man utfører en handling eller aktivitet for å oppnå en belønning eller unngå straff (Skaalvik & Skaalvik, 2018; Deci & Ryan, 2000). Deci og Ryan (2000) påpeker at ytre motivasjon handler om at en blir motivert som en følge av ekstern kontroll der konsekvensene er kjente.

### 3.3 Hvorfor er Bandura og Deci og Ryan relevante med tanke på å belyse prosjektets problemstilling?

Både Banduras (1995) og Ryan og Decis (2017) teorier er, som nevnt i begynnelsen av dette kapitlet, valgt med bakgrunn i min forståelse av at begge teoriene er sentrale innenfor motivasjon og læring, og for at de kan gi verdifull innsikt i faktorer som kan påvirke elevenes motivasjon i skolen. Begge teoriene deler en felles forståelse av motivasjonens rolle, men har ulikt syn på motivasjonskilder. En integrert tilnærming som kombinerer elementer fra begge teoriene, vil kunne gi et mer nyansert perspektiv og bidra til å utvikle strategier for å styrke elevenes engasjement og innsats på deres vei til å gjennomføre videregående opplæring.

På bakgrunn av problemstillingen i dette prosjektet om «*hvordan elever ser på sammenhengen mellom egen motivasjon og skolens bidrag til å gjennomføre videregående opplæring*», vil teoriene om mestringstro, mestringsforventning og selvbestemmelse, slik jeg ser det, kunne gi en dypere forståelse av hva som motiverer elever og hvordan skolens bidrag vil kunne påvirke elevenes opplevelse av læring.

Banduras (1995) teori om mestringstro og mestringsforventning kan spille en vesentlig rolle i hvordan elever nærmer seg utfordringer og oppgaver i skolen. Elever med høy mestringstro og mestringsforventning har troen på sin egen evne til å håndtere utfordringer, noe som kan øke deres motivasjon (Bandura, 1995). De vil i større grad kunne oppleve oppgavene som overkommelige. Det vil kunne føre til at elevene blir mer engasjert og øker innsatsen i troen på å kunne mestre skolearbeidet. Dette vil også kunne påvirke hvordan de reflekterer rundt skolens bidrag, da de vil kunne se på ressursene i skolen som en støtte opp mot deres egen innsats. Slik jeg ser det vil det å analysere denne teorien kunne hjelpe meg med å forstå elevene og hvilken tro de har på egen mestring. Det kan igjen påvirke deres tilstedeværelse på skolen og deres motivasjon.

Ryans og Decis (2017) teori om medbestemmelse legger vekt på hvordan mennesker søker autonomi og indre motivasjon i ulike aktiviteter, inkludert skolearbeid. For elever med høyt skolefravær kan det være relevant å undersøke i hvilken grad de opplever at skolen gir dem muligheten til autonomi og medbestemmelse i sin egen læringsprosess. Dersom elevene opplever at de har liten innvirkning på sin egen opplæring, kan det redusere deres motivasjon og engasjement.

Etter min oppfatning vil denne teorien kunne hjelpe meg med bedre å kunne forstå hvordan skolens tilrettelegging av autonomi og medbestemmelse kan påvirke elevenes tilstedeværelse og motivasjon i skolen.

Slik jeg ser det vil disse teoriene sammen kunne bidra til å belyse hvordan elevenes opplevelse av egen mestring, grad av autonomi og medbestemmelse de opplever i skolen, kunne påvirke deres motivasjon på veien til å fullføre videregående opplæring. Mens begge teorier har en felles forståelse av motivasjonenes rolle, er de ulike i synet på motivasjonskilder. En integrert tilnærming som kombinerer elementer fra begge teoriene, kan slik jeg ser det gi et mer nyansert perspektiv og bidra til å utvikle tiltak og strategier for å støtte elever med høyt skolefravær i å fullføre utdannelsen sin.

## 4 Beskrivelse og begrunnelse for valg av metodisk tilnærming

Det finnes ulike vitenskapsteoretiske perspektiv som kan gi ulike tilnærminger til hvordan vitenskap kan forstås og forklares. I dette kapitlet vil jeg redegjøre for det vitenskapsteoretiske perspektivet, for valg av metode, og tilnærmingen til dette prosjektet. Valg av metode handler om å velge de tilnærmingene som er mest hensiktsmessige for å kunne svare på forskningsspørsmålene på en troverdig og gyldig måte (Jacobsen, 2016, s.16) og som er egnet for å samle inn relevant empiri, (Jacobsen, 2016). Jeg vil presentere og begrunne valgene jeg har tatt og beskrive framgangsmåten for hvordan jeg har kommet fram til datamaterialet som jeg presenterer i analysekapitlet.

### 4.1 Vitenskapsteoretisk perspektiv

I et sosialkonstruktivistisk perspektiv legges avgjørende vekt på språklig sosial interaksjon som betingelse for kunnskap (Thomassen, 2018, s.180). Det betyr at kunnskap oppstår i en intersubjektiv kontekst hvor språklig samhandling konstruerer relasjonen så vel mellom subjekter som mellom subjekt og verden (Thomassen, 2018, s. 180). Vår selvforståelse og virkelighetsforståelse etableres i disse konstruksjonene.

Den tyske filosofen Edmund Husserl (1859-1938) er opphavsmannen til en fenomenologisk tilnærming. Fenomenologien handler innen kvalitativ forskning om å forstå sosiale fenomener ut fra aktørenes egne perspektiv. Det helhetlige fenomenet slik det opprinnelig oppleves, danner utgangspunkt for å utforske og forstå virkeligheten (Thomassen, 2018, s.85). Personer har ulike meninger om sine erfaringer med ulike fenomener. Disse meningene søker fenomenologiske studier å finne fram til (Thagaard, 2018, s.36). Husserl bruker begrepet livsverden (Husserl, 1907/1950). Med det mener han hvordan hver enkelt av oss opplever verden rundt oss og hvordan vi forholder oss til den. Dette sammenfalt med det jeg ville søke å finne ut av i min undersøkelse. Jeg var opptatt av elevens subjektive opplevelse. Med bakgrunn i forskningsspørsmålene i dette prosjektet vil det være den fenomenologiske tilnærmingen som vil kunne gi de beste mulighetene for tilgang til kunnskap som kan anvendes i denne sammenheng.

Vitenskapsteori handler om å skape en forståelse av et fenomen gjennom ulike framgangsmåter for å se sammenhenger og finne forklaringer på fenomenet en undersøger. Formålet med forskningen i dette prosjektet er å få en dypere forståelse av og kunnskap om hva som er viktig for elevene for at de skal gjennomfører videregående opplæring.

Jeg søkte å finne ut av hvordan elevene subjektivt opplever og erfarer sin skolehverdag ut fra sitt perspektiv (Thomassen, 2018). Empirien i intervjuene vil videre gi grunnlag for tolkning og utvikling av forståelse av fenomenet jeg undersøger der fenomenet er gjennomføring av videregående opplæring, (Thagaard, 2018, s.37).

På bakgrunn av dette vil det vitenskapsteoretiske grunnlaget bygge på en fenomenologisk tilnærming. I tillegg vil hermeneutikken være av betydning da den legger vekt på å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på en dypere mening av innholdet enn det som umiddelbart er soleklart (Thagaard, 2018, s.37). Hvordan man tolker ungdommenes fortellinger og deres subjektive opplevelser vil være en sentral del i analysen av intervjuene. Den hermeneutiske tilnærmingen vil derfor også være aktuell i dette prosjektet. Målet med en hermeneutisk tilnærming er å oppnå en gyldig forståelse av meningen med teksten (Thagaard, 2018, s.37). Fenomenologien og hermeneutikken er nyttige som grunnlag da det tar hensyn til både beskrivelse og tolkning av fenomenet jeg undersøger, og søken etter å avdekke mening og essens bak dette fenomenet.

## 4.2 Kvalitativ metode

Det finnes flere ulike metoder å samle inn empiri på, der ulike metoder egner seg til å belyse ulike typer problemstillinger, (Jacobsen, 2016, s. 18). Med utgangspunkt i problemstillingen i dette prosjektet har jeg valgt en kvalitativ tilnærming da den setter søkelys på å forstå og tolke menneskelige erfaringer og opplevelser. En kvalitativ tilnærming egner seg også best da formålet er å undersøke et komplekst tema der det ikke nødvendigvis finnes klare sammenhenger (Jacobsen, 2016; Thagaard, 2018).



### 4.3 Intervjuer

Innenfor kvalitative metoder finnes det ulike fremgangsmåter der intervju er den mest anvendte metoden (Thagaard, 2018, s.89). Jeg har valgt åpne individuelle intervjuer som er basert på en delvis strukturert intervjuguide som grunnlag for datainnsamlingen (Thagaard, 2018, s.91). Ungdommene vil på denne måten ha mulighet til å fortelle fritt om sin egen forståelse av temaene som er delvis fastlagt på forhånd (Thagaard, 2018, s.90), om sine erfaringer, og hvilke synspunkter og perspektiv de har rundt sammenhengen mellom egen motivasjon og skolens bidrag til å fullføre videregående opplæring (Thagaard, 2018, s.89). Som forsker stilte jeg tilleggsspørsmål som var tilpasset de temaene ungdommen tok opp (Thagaard, 2018, s.90). Dette vil kunne gi et godt grunnlag for å forstå det sosiale fenomenet jeg studerer (Thagaard, 2018, s.16)

### 4.4 Utvalg og rekruttering

I mitt prosjekt var det viktig at utvalget av deltakere gir rikelig og god informasjon om det man ønsker å undersøke og at informantene har de kvalifikasjonene og egenskapene som vil være hensiktsmessige for å belyse problemstillingen, (Jacobsen, 2016, s.178; Thagaard, 2018, s.54). Det var også viktig at jeg reflekterte over sammensetningen av utvalget, slik at resultatene i prosjektet vil være gyldige for de fleste innenfor feltet (Thagaard, 2018, s.57).

I kvalitative studier er det som regel et begrenset antall enheter. Jeg har valgt en strategisk utvelgelse som vil være godt egnet da det vil kunne skape en forståelse av ulike fenomener (Thagaard, 2019, s.54). På denne måten vil analysen av data kunne gi en forståelse av de fenomenene vi studerer (Thagaard, 2018, s.54).

Mitt prosjekt er basert på en kvalitativ tilnærming der målet er å få tykke beskrivelser og en dyp forståelse av ungdommenes opplevelser og perspektiv knyttet til fenomenet fullføring av videregående opplæring. Å finne elever som hadde hatt høyt skolefravær og har vært på grensen til å droppe ut og som nå er elever uten et bekymringsfullt fravær, var ikke lett. Dette var en lang prosess. Jeg var i kontakt med NAV, oppfølgingstjenesten, rådgivere og rektorer på ulike videregående skoler i ulike deler av landet uten å ende opp med deltakere til prosjektet.

Gjennom et forskningsprosjekt i regi av en høyere utdanningsinstitusjon i Øst-Norge rettet jeg en formell henvendelse via e-post til assisterende rektor og rådgiver ved en videregående skole i samme landsdel, som jeg anså for å være de rette personene som kunne presentere dette prosjektet for potensielle deltakere som oppfylte kriteriene dette prosjektet søkte. Jeg fikk e-post tilbake om at de synes prosjektet var spennende med et viktig tema og at de hadde mulige deltakere til prosjektet. De ønsket et møte med meg for å få en grundig orientering om prosjektet. Vi ble enige om et møte på den aktuelle videregående skolen der jeg presenterte prosjektet. Rådgiver orienterte meg om de fem ungdommene som kunne være aktuelle. De hadde høyt skolefravær, men deltar nå på skole og på læreplass. Ungdommene representerte også bredde og variasjon i årsaker til skolefraværet. Ungdommene ble kontaktet gjennom rådgiver og kontaktlærer. Jeg hadde utarbeidet et informasjonsskriv med samtykkeerklæring som var i henhold til SIKTs retningslinjer. Dette informasjonsskrivet delte rådgiver ut til ungdommene og introduserte prosjektet for dem. Deretter spurte rådgiver om de ønsket å delta. Alle ønsket å delta og jeg satte i gang med planlegging og gjennomføring av intervjuene.

Utvalget i denne studien har jeg valgt å omtale som ungdommer, deltakere og informanter. Informanter brukes om personer vi tar kontakt med fordi de har spesielle kunnskaper om temaet som studeres (Thagaard, 2018, s.46). Utvalget av informanter i prosjektet består av fem ungdommer, to gutter og tre jenter mellom 16 og 18 år. Disse ungdommene hadde hatt et svært høyt skolefravær over lang tid, noe som hadde endret seg dette skoleåret. Gruppen kan beskrives som et strategisk tilgjengelighetsutvalg da det var disse som var tilgjengelige for studien (Thagaard, 2018, s. 56), og hadde de kvalifikasjonene og egenskapene som var hensiktsmessige og interessante med tanke på å belyse problemstillingen i dette prosjektet (Jacobsen, 2016, s.194; Thagaard, 2018, s.54). Jeg presenterer ungdommene i analysekapittelet.

#### 4.5 Forberedelser og gjennomføring av intervjuene

Formålet med intervjuer kan være å få ny kunnskap eller få bekreftet eller avkreftet noe en er usikker på. Dette krever at historiene informantene forteller inneholder informasjon som er relevant for å belyse problemstillingen i prosjektet (Jacobsen, 2016). Det vil være nødvendig at forskeren er godt forberedt for å gjennomføre intervjuene.

Helt fra oppstart av dette prosjektet har jeg hatt god kontakt og et godt samarbeid med både assisterende rektor og rådgiver på den aktuelle videregående skolen.

I samtaler og e-post korrespondanse med rådgiver fikk jeg en god forståelse av ungdommenes situasjon. Dette er utgangspunktet for et vellykket intervju hevder Thagaard (2018, s. 94). Å ha god forståelse av ungdommenes situasjon var viktig for å kunne utarbeide en intervjuguide med spørsmål som ungdommene opplevde som relevante (Thagaard, 2018, s. 95), og ville kunne gi informasjon om ungdommenes opplevelser og erfaringer av sin egen skolehverdag. Intervjuguiden utarbeidet jeg for å få mest mulig ut av intervjuprosessen og for å være sikker på at jeg skulle komme innom de viktigste temaene jeg ønsket å belyse i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 95).

I prosessen med planleggingen av intervjuene drøftet rådgiver og jeg om hvor det ville være best å gjennomføre intervjuene. Konteksteffekten er viktig å ta hensyn til da intervjuene kan bli påvirket av hvor de gjennomføres (Jacobsen, 2016, s. 152). Et naturlig sted for ungdommene ville være på skolen da intervjuet omhandlet forhold i og rundt skolen, (Jacobsen, 2016, s.152), og hvordan de opplevde sin egen virkelighet der. Det var også av betydning hvor på skolen intervjuet foregikk, da ingen steder er helt nøytrale og dette også ville kunne påvirke intervjuet og ungdommenes fortellinger (Jacobsen, 2016). Det ville ikke vært det samme om intervjuet foregikk på rektors kontor eller om det hadde foregått et annet sted på skolen hvor ungdommene følte seg hjemme.

Intervjuet ble gjennomført på et kontor på skolen som ungdommene kjente til fra før. Kontoret lå skjermet både fra støy og innsyn og hadde utsikt mot skogen. Dette ble valgt da svarene i intervjuet ellers ville kunne bli påvirket av ulike forstyrrelser. Ut fra temaene i intervjuguiden ville det i samtalen kunne komme fram hvilke utfordringer ungdommene hadde hatt for å møte på skolen. For mange er dette sensitive opplysninger. Thagaard (2018, s. 101) påpeker at det er nødvendig å etablere en tillitsrelasjon mellom intervjuer og informant.

De første minuttene av intervjuet har avgjørende betydning for å skape denne tillitsrelasjonen (Thagaard, 2018, s.101). Jeg opplevde at tilliten ble etablert da vi møttes i gangen før intervjuet, der vi presenterte oss for hverandre. Vi håndhilste og hadde øyekontakt, utvekslet smil og snakket uformelt. Dette kunne være av betydning for å gjøre intervjusituasjonen tryggere for ungdommene. Noen av ungdommene stilte spørsmål rundt intervjuene og var nysgjerrige på hvordan resultatene fra prosjektet skulle brukes. Andre ga uttrykk for at de synes det var spennende å være med på intervju, noen fortalte om seg selv, og andre spøkte og lo.

Da vi hadde satt oss på kontoret, gikk jeg gjennom informasjonsskrivet en gang til i fall det hadde dukket opp spørsmål etter at de ble presentert for informasjonsskrivet tidligere. Jeg gikk grundigere inn på rammene, bakgrunnen og formålet med prosjektet, hva intervjuet skulle brukes til, og om taushetsplikt og anonymitet. Alle ønsket fortsatt å være med i prosjektet og skrev under på samtykke til deltakelse i studien.

Intervjuene varte fra femti minutter til en og en halv time og ble gjennomført med en delvis strukturert intervjuguide. Temaene for prosjektet var i hovedsak fastsatt på forhånd, men rekkefølgen av temaene kunne bestemmes underveis (Thagaard, 2018, s.91). Dette gjorde at jeg både kunne følge med på ungdommenes fortellinger og sørge for at de temaene som er viktig for å kunne svare på problemstillingen i dette prosjektet ble belyst i intervjuet (Thagaard, 2018, s.91).

Intervjudelen hadde åpne spørsmål. Dette ville kunne åpne opp for at ungdommene som ble intervjuet ville ha mulighet til å ta opp de temaene de selv mente var viktige, og for å kunne få fram deres oppfatninger og erfaringer (Jacobsen, 2016). Intervjuene ble tatt opp med lydopptak med ungdommenes samtykke. Ved å bruke lydopptak er det lettere å holde fokus i samtalen. Hele intervjuet ble tatt opp slik at jeg hadde muligheten til å gå tilbake til datamaterialet i det videre analysearbeidet (Thagaard, 2018, s.112). Jeg valgte allikevel å skrive ned noen stikkord for å understreke temaer ungdommene snakket om og som utvidet den enkeltes historie utover den planlagte rammen. I tillegg ga disse stikkordene meg en pekepinn på temaer til oppfølging.

Gode samtaler krever god øyekontakt gjennom hele samtalen og det hadde vært vanskelig å få til, dersom jeg skulle ha gjort notater underveis (Jacobsen, 2016, s.153). I det første intervjuet startet jeg med å notere ganske mye, og erfarte at flyten i samtalen ble redusert. Jeg opplevde dette som forstyrrende og at det ble vanskeligere å følge fortellingene til ungdommen. Det ble da også vanskelig å stille de viktige tilleggsspørsmålene for å få en helhetlig forståelse av ungdommens erfaringer og opplevelser.

Under intervjuet kjente jeg at jeg var oppriktig interessert i det ungdommene hadde å fortelle. Jeg lyttet og viste forståelse for det som ble sagt ved å nikke, og av og til si mm. Mye av det ungdommene fortalte var gjenkjennbart fra min egen arbeidspraksis og i det første intervjuet hadde jeg en tendens til å bekrefte det informanten sa. I den grad en kan være nøytral har jeg tilstrebet dette i intervjuene. Å være nøytral er svært vanskelig på bakgrunn av at jeg har med meg min egen forforståelse, som jeg måtte prøve å legge til side. Det var vanskelig å ikke være deltakende i samtalen og jeg måtte jobbe med dette under intervjuet.

Ungdommene ga uttrykk for at de var trygge i intervjusituasjonen. Dette er viktig for at de fritt kunne åpne seg og dele av sine opplevelser og erfaringer. De gav uttrykk for dette på ulike måter. Noen hadde øyekontakt hele tiden, andre var mer tilbakeholdne i starten. Noen delte personlige og private historier som var viktig for dem. Smilene og latteren kom fram og de kom også inn på temaer som de opplevde som såre og vanskelige.

Etter at temaene i intervjuguiden var belyst avsluttet jeg intervjuet med å spørre hvordan de opplevde intervjusituasjonen. Noen gav uttrykk for at de var komfortable i situasjonen og andre at de i utgangspunktet synes det var litt skummelt, men at det gikk bedre utover i intervjuet. Alle ungdommene uttrykte at de opplevde intervjusituasjonen som trygg og at de opplevde å bli sett og tatt på alvor. Videre oppsummerte jeg det vi hadde snakket om og spurte ungdommen om det var noe mer de ville tilføye, og som ikke hadde kommet fram i intervjuet. Alle ungdommene synes de hadde fått belyst det de ønsket og hadde ikke noe å tilføye. Til slutt avsluttet jeg med å takke for at de ville være med i prosjektet og at de kom.

Ungdommene ga uttrykk for at de satte pris på å bli spurt om de ville være med i prosjektet. De håpet at deres erfaringer ville kunne bidra til at ansvarlige for videregående opplæring vil se nærmere på hva det kan gjøres mer av, for å motivere flere elever til å gjennomføre videregående opplæring.

## 4.6 Etikk

All vitenskapelig forskning krever at forskeren må forholde seg til etiske prinsipper (Thagaard, 2018, s. 20). Det er tre etiske hovedprinsipper, informanten har rett til selvbestemmelse og autonomi, forskeren har plikt til å respektere informantens privatliv, og forskerens har ansvar for å beskytte informanten mot skade. Jeg som forsker har et etisk ansvar overfor deltakerne i prosjektet og må utvise redelighet og nøyaktighet i måten jeg presenterer resultatene i undersøkelsen på (Thagaard, 2018, s. 21).

Forskeren skal gi deltakerne en realistisk framstilling av formålet med prosjektet, begrensningene prosjektet har og de mulige resultatene som kommer fram i analysen. Det etiske ansvaret forskeren har omfatter både intervjusituasjonen, og hvordan dataene i analysen blir brukt (Thagaard, 2018, s.113). Utgangspunktet for alle forskningsprosjekter er at forskeren må ha informert samtykke fra deltakerne før de får delta i prosjektet (Thagaard, 2018, s.22).

Dette innebærer at forskeren skal gi deltakerne tilstrekkelig informasjon om hva det innebærer å delta i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 23; NESH, 2021). Det er forskerens ansvar at de som deltar i prosjektet ikke blir utsatt for hverken belastning eller skade som følge av forskningen (NESH, 2021).

For studier som innebærer behandling av personopplysninger beskriver NESH (2021) noen særlige etiske forholdsregler forskeren må forholde seg til (Thagaard, 2018, s. 21). Dette innebærer at forskeren skal respektere deltakernes autonomi, integritet, frihet og medbestemmelse (Thagaard, 2018, s. 22).

Dette prosjektet innebærer behandling av personopplysninger. Det var dermed meldepliktig og det ble søkt om godkjenning til å gjennomføre prosjektet til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør) (Thagaard, 2018, s. 22). Før arbeidet med å rekruttere deltakere til studien sendte jeg informasjon om prosjektet til SIKT (Kunnskapssektorens tjenesteleverandør). Prosjektet ble godkjent (vedlegg 1).

Etter at SIKT hadde godkjent prosjektet utarbeidet jeg et informasjonsskriv (Vedlegg xx) beregnet på elever med høyt skolefravær i videregående opplæring. I dette informasjonsskrivet fikk informantene informasjon om bakgrunn og formål med studien i tillegg til informasjon om hva det ville innebære å delta, og hva som skjer med informasjonen som blir brukt i studien. Det ble også opplyst om at deltakelsen er frivillig og at en kunne trekke seg fra prosjektet når som helst, uten å oppgi noen begrunnelse, og at opplysningene som da var gitt ville bli slettet. Det er forskerens ansvar å ivareta deltakernes rettigheter, friheter og menneskeverd (NESH,2021, s. 20).

#### 4.7 Bearbeidelse og analyse av datamateriale

Bearbeidelse og analyse av datamateriale er en viktig del av forskningsprosjekter for å kunne trekke pålitelige og gyldige konklusjoner fra dataene som er samlet inn (Jacobsen, 2016, Thagaard, 2018). Dette prosjektet består av data fra intervjuer av fem ungdommer. Disse dataene har jeg analysert og tolket for å se om det fantes mønstre eller temaer som kunne bidra til å videreutvikle forståelse av det ungdommene er opptatt av (Jacobsen, 2016).

For å transkribere datamaterialet finnes det dataprogrammer (Jacobsen, 2016). Jeg valgte å transkribere intervjuene selv for ikke å gå glipp av informasjon som ville kunne være av betydning i analysen.

Selv om prosessen med transkriberingen både tok lang tid og til tider var slitsom opplevde jeg at tida jeg hadde brukt var vel investert, da jeg ble godt kjent med mitt eget materiale. I transkriberingen anonymiserte jeg både informantene og de geografiske stedene som ble nevnt ved å gi dem fiktive navn og all informasjon som på noen som helst måte kunne identifisere informantene er anonymisert. Da jeg hadde transkribert alle fem intervjuene endte jeg opp med 99 sider med empiriske data som skulle analyseres.

I analyseprosessen ble datamaterialet nøye gjennomgått og for å sikre at resultatene ble så pålitelige og gyldige som mulig valgte jeg å bruke fargekoder for å kategorisere temaene. Det gav meg en bedre oversikt og det ble lettere å finne essensen i svarene. Deretter ble essensen av svarene til ungdommene kategorisert i en tabell, da det ble tydeligere å se mønstre og temaer i svarene. I begynnelsen var kategoriene generelle og inneholdt mange temaer. Da jeg fikk fordypet meg i kategoriene og lest gjennom datamaterialet flere ganger så jeg at kategoriene kunne samles i ulike underkategorier. I disse hovedkategoriene finnes det også mange temaer ungdommene var opptatt av. Noen av temaene er: trygghet, relasjoner og kommunikasjon. Da det viste seg at det var tydelige temaer som kom fram i datamaterialet valgte jeg en tematisk analyse (Thagaard 2018, s. 171).

Temaanalyse er basert på at vi koder og klassifiserer data. Koding og klassifisering handler om å gruppere temaer vi har fra datamaterialet (Thagaard, 2018, s. 154). I dette prosjektet har alle informantene snakket om de fire hovedpunktene: motivasjon, medbestemmelse, tilrettelegging og det å bli sett.

## 4.8 Metodediskusjon

I dette kapitlet vil jeg diskutere metoden jeg har brukt for å se på troverdigheten i prosjektet. Et kvalitativt undersøkelsesopplegg med åpne individuelle intervjuer som metode vil ha både styrker og svakheter.

Styrken ved åpne individuelle intervjuer kan blant annet være gjensidig nærhet mellom forsker og informant ved at begge er fysisk til stede i rommet. Gjennom denne nærheten kan det skapes tillit. Tillitt til forskeren kan åpne for bedre og mer informasjon. I åpne individuelle intervjuer ville jeg kunne få tykke beskrivelser. Tykke beskrivelser handler om detaljer rundt de fenomenene informanten beskriver.

I tillegg kan åpne individuelle intervjuer gi meg som forsker en dypere forståelse av fenomenet jeg undersøkte ved å kunne stille oppfølgingsspørsmål dersom informanten fortalte om noe interessant.

Det åpne individuelle intervjuet kan bidra til å identifisere komplekse sammenhenger som ikke kan fanges opp av kvantitative metoder. Det vil også være en styrke å være i samspill med informanten da dette vil kunne gi bakgrunn for å forstå den sosiale sammenhengen de er en del av (Thagaard, 2018, s. 13). Ved å ha nærhet til informantene vil dette kunne gi mulighet for å stille oppfølgingsspørsmål og utforske temaer grundig. Det kvalitative forskningsintervjuet kan ses på som en samtale mellom informanten og meg som forsker (Thagaard, 2018, s. 91) og det å kunne styre samtalen slik at en får kunnskap om de temaene en ønsker å få kunnskaper om, for å få svar på forskningsspørsmålene (Thagaard, 2018, s. 91) er en fordel ved individuelle åpne intervjuer.

En svakhet ved individuelle intervjuer er at de kan være tidkrevende (Jacobsen, 2016). Det kan også være vanskelig å være sikker på om funnene fra individuelle intervjuer er representativt for de fleste ungdommer da det er få informanter. Under intervjuene er det også en risiko for at informantene kan gi ufullstendige eller villedende svar og at intervjueren kan påvirke svarene bare ved å være til stede (Jacobsen, 2016). Det er en hvers rett å kunne lyve og gi villedende informasjon og fortelle en historie som informanten har et ønske om at skulle vært sann. Hvem kunne ikke ha ønsket å fortelle fantasihistorier om sine liv, det være seg vanskelige liv eller gode liv. For informantene vil den som skal intervju dem være en utenforstående som vil bli oppfattet som en fremmed (Thagaard, 2018, s. 74). Det kan være utfordrende, særlig når



informantene kan ha en følelse av å være en utsatt gruppe. Denne gruppen kan sammenfalle med det Thagaard omtaler som marginaliserte grupper (Thagaard, 2018, s. 74). Det har derfor vært viktig for meg å etablere en god start i intervju situasjonen. Jeg stilte meg åpen til det ungdommene hadde å fortelle, deres problemer og det de strevde med.

Ungdommene ga uttrykk for at de opplevde seg sett og hørt, at jeg hadde respekt for dem og gjensidig tillitt i intervju situasjonen. Dette bekreftet flere av dem ved tydelig å legge vekt på at de håpet deres bidrag kunne være med å bidra til at flere ungdommer fullfører videregående opplæring.

Jeg var opptatt av at ungdommene som skulle delta i prosjektet hadde ulike erfaringer og historier å fortelle. For å sikre at det var bredde i utvalget ble ungdommene rekruttert gjennom rådgiver på skolen, og sin kontaktlærer, på bakgrunn av den informasjonen jeg hadde gitt dem om prosjektet og problemstillingen. Dette kan ha hatt en betydning for utvalget da de hadde en relasjon til ungdommene fra før. En annen ulempe ved et strategisk tilgjengelighetsutvalg vil kunne være at utvalget ofte vil representere personer som ikke har noe imot at deres situasjon blir studert (Thagaard, 2018, s. 57). Et slikt utvalg kan føre til en «skjevhet» og det kan være utfordrende å vurdere hvilken betydning denne type «skjevheter» kan ha (Thagaard, 2018, s. 57). En forutsetning for å kunne svare på problemstillingen i dette prosjektet, var å høre historiene ungdommene hadde å fortelle. Fordelen ved å rekruttere deltakere gjennom rådgiver og kontaktlærer var at ungdommene var tilgjengelige og hadde de egenskapene og kvalifikasjonene som var hensiktsmessige og interessante for å belyse problemstillingen i prosjektet (Thagaard, 2018, s. 55). Resultatene som kommer frem kunne sett annerledes ut hvis jeg hadde tatt andre valg i prosessen, og hvis rekrutteringen og utvalget hadde vært annerledes.

Reliabilitet, validitet og overførbarhet er elementære begreper for å vurdere forskningsprosjektets troverdighet (Thagaard, 2018, s. 181). I kvalitative studier blir teoretiske perspektiver utviklet på grunnlag av forskerens analyse av datamaterialet som er samlet inn og tar utgangspunkt i teoretiske perspektiver fra tidligere forskning (Thagaard, 2018, s. 181). For å vurdere kvaliteten av kvalitativ forskning er det viktig å legge vekt på forskningens troverdighet (Thagaard, 2018, s. 180). Troverdighet handler om hvordan andre forskere og deltakere kan vurdere fremgangsmåtene gjort i prosjektet og resultatene forskningen har kommet fram til (Thagaard, 2018, s. 180). Reliabilitet handler om påliteligheten av

forskningsresultatene og knyttes til spørsmål om en kritisk vurdering av prosjektet gir inntrykk av at forskningen er utført på en tillitsvekkende og pålitelig måte (Thagaard, 2018, s. 187). Validitet handler om å vurdere gyldigheten av tolkningene forskeren har kommet fram til ut fra det teoretiske grunnlaget i prosjektet, og om tolkningene en kommer fram til er gyldige opp mot den virkeligheten som er studert (Thagaard, 2018, s. 189). Validitet baserer seg også på om tolkninger fra annen forskning kan bekrefte hverandre (Thagaard, 2018, s. 181).

For å sikre troverdighet i dette prosjektet har jeg etter beste evne beskrevet og begrunnet hvordan jeg har gått fram i forskningsprosessen. Jeg har forsøkt å styrke gjennomsiktigheten i prosjektet ved å gi detaljerte beskrivelser av metodiske valg.

I tillegg har jeg forsøkt å gi beskrivelser av hvordan analysen er gjort og å nøye gjennomgå hvordan jeg som forsker har gjennomført denne prosessen (Thagaard, 2018, s. 188). Dette for at andre utenforstående kan vurdere forskningsprosessen trinn for trinn (Thagaard, 2018, s. 188).

## 5 Empiri, tolkning av funn med drøfting

I dette kapittelet vil jeg presentere funnene fra analysen av datamaterialet. Punkt 5.1 er en presentasjon av ungdommene. Punkt 5.2 omhandler elevenes tidligere erfaringer fra grunnskolen og i punkt 5.3 blir funn fra ungdommenes tidligere skoleerfaringer drøftet. Punkt 5.4 omhandler ungdommenes erfaringer i videregående skole og i punkt 5.5 drøftes funn fra ungdommenes erfaringer i videregående opplæring. De funnene jeg presenterer og legger vekt på, er de funnene som etter min forståelse, er best egnet for å belyse hvilke sammenhenger elever med høyt skolefravær ser mellom skolens bidrag og egen motivasjon til å fullføre videregående opplæring. De fem ungdommene jeg har snakket med er opptatt av viktigheten av å bli sett, gode relasjoner og tilrettelegging. I tillegg er de opptatt av opplevelse av mestring som grunnlag for motivasjon til å stå på og fortsette. Tidligere skoleerfaringer og tida på videregående skole er overordnede kategorier der jeg forsøker å belyse dette gjennom elevenes sitater om å bli sett, mestring, motivasjon og tilrettelegging. Jeg vil derfor vektlegge disse temaene og belyse disse gjennom sitater fra deres historier og de beskrivelsene de har.

### 5.1 Presentasjon av ungdommene

Ungdommene som er med i prosjektet er mellom 16 og 18 år. En av ungdommene går på studiespesialiserende utdanningsprogram, en er lærling og tre av ungdommene er elever på ulike yrkesfaglige utdanningsprogram på en videregående skole i Øst-Norge. Ungdommene har fått fiktive navn og vil bli omtalt som Bjørn, Johanne, Øivor, Ragnar og Nora. De har ulik bakgrunn og ulike erfaringer. Dette ser jeg på som en fordel da de representerer ulike studieretninger og utdanningsprogram noe jeg anser som viktig for å se på mangfoldet og finne temaer som er like. Da vil funnene trolig kunne være mer representative for flere enn om utvalget av ungdommer hadde samme bakgrunn og gikk samme utdanningsprogram.

Bjørn er 16 år og går Vg1 på kunst, design og arkitektur som er en studieforbereende linje som gir generell studiekompetanse. Denne linjen har flere årstimer enn i det ordinære løpet på studieforbereende utdanningsprogram. Han forteller at han synes det er mye å gjøre og at det er lange dager. Han uttrykker at han ikke hadde vært på skolen på en stund fordi han hadde lite motivasjon og lite energi, men han er på skolen nå. Han forteller at hovedgrunnen til dette hadde sammenheng med hans mentale helse.

Han ønsker ikke å utdype dette da han ønsker å holde det for seg selv, men forteller at det har sammenheng med mobbing på ungdomsskolen og at han opplevde at lærerne ikke brydde seg. I tillegg nevnte han at han ikke synes han lærte noe og kunne tenkt seg mer utfordringer. Han fortalte at han har lyst til å gå på skolen nå, og ønsker å gjennomføre videregående opplæring på tross av lav motivasjon. Han trives mye bedre på videregående enn på barne- ungdomsskolen fordi han har fått nye venner i skolemiljøet som bryr seg, skolen har flere elever og at folk der fokuserer mere på seg selv enn andre.

Johanne er 18 år og har startet på studieforbereende utdanningsprogram, der hun trivdes godt med å gå med venninnene sine. Hun slet med konsentrasjonen og synes det ble for mye fag og lekser, det ble til slutt vanskelig å møte opp. Hun fikk diagnosen ADD da hun gikk på vg2. Midt i skoleåret droppet hun ut, men ønsket å gjøre noe meningsfullt og å være til nytte, hun begynte å jobbe. Året etter startet hun opp på Vg1 helse og oppvekstfag, hun hadde stor motivasjon ved oppstart av skoleåret, men droppet ut dette skoleåret også. Hun hadde høyt fravær pga dårlig relasjon med læreren. Denne høsten startet hun på nytt på Vg1 helse og oppvekstfag. Hun er fast bestemt på å fullføre skolen og målet hennes er å bli sykepleier.

Øivor er 17 år og går helse oppvekstfag. På barneskolen ble hun diagnostisert med ADHD og ble mobbet for sin åpenhet rundt dette. Hun startet på ungdomsskolen og det så ut til å gå bra, inntil hun begynte å få tix med påfølgende anfall og angst. Dette medførte et svært høyt fravær. I starten på 9. trinn ble hun innlagt på institusjon for å få hjelp, her var hun i tre måneder. Hun hadde flere behandlingsopphold i løpet av ungdomsskolen, deretter begynte hun på Vg1 helse og oppvekstfag i et ordinært løp. Utenfor skolen har hun en ekstrajobb som hun liker veldig godt. Hun setter stor pris på arbeidsmiljøet og har fått to venner som hun beskriver som venner for livet. I tillegg treffer hun mye folk i et travelt og dynamisk miljø. Motivasjonen hennes for å fullføre videregående opplæring er å nå målet om å bli psykolog.

Ragnar er 17 år og går på Vg2 kjøretøy. Om seg selv sier han at han har slitt på skolen siden 1.klasse, han sier han er ganske smart, men at han ikke har tatt ut sitt potensiale. Han ble diagnostisert med ADD i slutten av 5.trinn. Han hadde høyt fravær på ungdomsskolen der han i 8.trinn forteller at han bare var på skolen i storefri. Fraværet ble mindre på 9. trinn.

På 10. trinn økte han innsatsen for å få et vitnemål som ville kunne gi ham plass på det utdanningsprogrammet han ville inn på. Dette var viktig for ham da han ville få muligheten til å arbeide med det han ønsker. Han lærer best av å gjøre ting praktisk og ønsker at skolen kunne lagt litt mer til rette for mer praktisk arbeid.

Han gikk på en annen skole på vg1, men byttet skole på vg2 da det er kortere vei hit. Dette angret han på da han trivdes bedre på den andre skolen. Der opplevde han at han fikk hjelp og støtte av lærerne, og at de hadde et ønske om å hjelpe ham til å mestre og å gjennomføre skolen. Han fikk prøve og feile og beskriver at læreren veiledet han på en inspirerende måte. Han går nå i et løp der han har praksis ute i bedrift og er noe på skolen. Han stortrives på praksisplassen og med arbeidsoppgavene og opplever at de gir han både tillitt og ansvar.

Nora er 17 år og er lærling. Hun fortalte at hun har ADHD og at fritiden er fylt opp med ulike aktiviteter. Hun sier hun er «drittlei» skolen og mistet motivasjonen da hun ikke kom inn på den linja hun ville. På barne- og ungdomsskolen hadde hun få venner, men fikk flere venner da hun begynte på videregående. Fraværet eskalerte da hun kom inn i et rusmiljø og vennene ville ha henne med på andre ting enn skole. Nora sier hun bestemte seg for å slutte med rus og fikk hjelp og støtte av foreldrene til å gjøre endringer med livet sitt. Hun søkte jobb og fikk den, der er hun nå lærling og stortrives med arbeidsoppgavene, kollegaene sine og det gode fellesskapet på læreplassen, hvor hun lærer nye ting og hun liker humoren de har. Hun beskriver seg selv som målrettet og får til det hun vil.

### 5.1.1 Oppsummering

I presentasjonen av ungdommene som deltar i prosjektet inkluderer jeg både bakgrunn, erfaringer og motivasjonen de har. Slik jeg ser det vil dette kunne gi et godt innblikk i mangfoldet blant ungdommene i tillegg til de individuelle opplevelsene de har, og hvordan det har påvirket forholdet de har til skolen.

## 5.2 Tidligere erfaringer fra grunnskolen

Erfaringene ungdommene har med tidligere skolegang vil kunne være relevant både for å forstå bakgrunnen for et høyt skolefravær, og hva som bidrar til at de velger å fortsette.

### 5.2.1 Mobbeproblematikk

Tre av ungdommene fortalte at de hadde blitt mobbet i store deler av skolegangen, mens to av ungdommene ikke har nevnt mobbing som direkte årsak til skolefraværet sitt. To av ungdommene som snakket om mobbing forteller at det både har hatt betydning for motivasjonen til å gå på skolen og deres psykiske helse.

Bjørn forteller at han ble alvorlig mobbet på skolen:

«Jeg gikk på en ganske dårlig ungdomsskole, hvor det var veldig mye mobbing, og lærerne gjorde ikke noe med det, så da følte jeg ikke - ingen grunn til å gå dit.»

Enkelte av de andre forteller om psykisk uhelse som en medvirkende årsak til skolefraværet. Psykisk helse er en stor årsak til skolefravær. Om mobbing fortalte Øivor at det har påvirket hennes psykiske helse, og at det var venner og selvbildet som utløste angst for å gå på skolen:

«Jeg fikk jo diagnostisert ADHD i slutten av, nei starten av tredje klasse, så jeg har alltid vært litt sånn, annerledes, men har alltid vært veldig åpen om det fordi jeg har valgt å være åpen om det fordi det er greit. Og da endte det opp med at jeg ble mobba for det da.»

Johanne og Nora snakker ulikt om mobbing. Den ene sier at de har gjort narr, mens den andre snakker om mangel på venner. Johanne har ikke sagt noe om mobbing fra tidligere skolegang, men sier at noen har gjort narr av henne, og at hun har fått kommentarer på at hun har valgt å starte på vg1 for tredje gang. Hun snakker ikke om at dette var mobbing heller en form for ekskludering. Johanne forteller at hun opplever at andre gjør narr av henne fordi hun tar første året på nytt. Hun sier at ungdommene gjør narr hvis du tar første året på nytt eller mister et år. Johanne sier:

«Jeg tenkte ikke så mye over det, men det var små kommentarer her og der om at jeg som tar første året for tredje gang ble gjort narr av. Men jeg bare tenkte, ah, det er min skolegang, det er mitt liv liksom, og alle tar skolen i sitt eget tempo.»

Nora derimot forteller om mobbeproblematikk. Hun har opplevd slåssing og har hatt problemer med sinnet sitt. Dette er det Nora forteller om mobbingen:

«Jeg hadde ikke så mange venner på barneskolen, da jeg var slåsskjempe og jeg banket alt og alle, skikkelige problemer med sinnet mitt... Jeg fikk ikke noe kjeft, men det ble mobbemøte pga meg, fordi jeg ble jo mobba selv. Så da fikk de foreldrene beskjed om at Nora kommer ikke til å slutte å banke datteren din, før hun slutter å mobbe Nora rett og slett. Det har pågått så lenge, at det er hennes måte å ta igjen på.»

I historien til Nora har hun ikke søkelys på at det er mobbeproblematikken som er hovedutfordringen hennes for å komme på skolen. Da jeg spurte henne om det var vanskelig å komme på skolen da hun ble mobbet, poengterte hun at det ikke var noe problem. Problemet i mobbingen var at vennene ble borte. Mangel på venner ble resultatet av mobbing over lengre tid.

### 5.2.2 Psykisk helse

Et annet funn som kom fram i intervjuene er hvordan ungdommenes psykiske helse kan ha ført til høyt skolefravær. Barn og ungdom som sliter med psykiske vansker eller lidelser har en økt risiko for å ikke gjennomføre videregående skole. Flere undersøkelser viser at et økende antall unge har psykiske utfordringer og føler manglende tilhørighet i skolen, noe som kan ha negative følger for elevenes skolerresultater og redusere elevenes muligheter for å gjennomføre videregående opplæring (NOU 2018:15).

Fire av ungdommene snakker om at fraværet de har hatt, og har, har en sammenheng med deres psykiske helse og de snakker forskjellig om bakgrunnen for dette. En av ungdommene vil ikke snakke om dette, to av dem snakket mye ufiltrert om dette og den siste var mer tilbakeholden med informasjon.

Bjørn har ikke vært på skolen på en stund pga sin mentale helse, men er tilbake nå. Han ønsker ikke å utdype dette noe mer og han sier:

«Det er mer sånn privat og mental helse grunn, og bare generell dårlig motivasjon og ikke noe energi. Men mest så er det på grunn av mental helse.

Bjørn forteller generelt om sine mentale helseproblemer uten å utdype konkret hva han sliter med, mens de andre snakker ganske detaljert om de psykiske plagene de har opplevd at har vært utfordrende i skolehverdagen. Johanne forteller at det var besværlig for henne å konsentrere seg og det førte til at det var vanskelig for henne å delta i undervisningen.

«...jeg gikk ut av timen fordi jeg greide ikke å konsentrere meg. Det var så vanskelig for meg og det endte opp med å bli mye fravær...» (Johanne)

Ragnar har også vanskeligheter med å konsentrere seg og i tillegg sliter han med å lese og skrive. Han sier at:

«Når jeg ikke får ting gjort tenker jeg, uff a meg, dette orker jeg ikke, det gjør også noe med den mentale helsa da, du føler at du er dårlig da.»

Nora har vanskeligheter med å stå opp om morgenen selv om foreldrene vekker henne om morgenen, noe som resulterer i at hun ikke kommer tidsnok på skolen og hun får dermed mye fravær.

«Jeg tror jeg har lest litt om det, at de med ADHD har vanskeligere for å stå opp... jeg leste om det engang, og det kjente jeg meg litt igjen i, så jeg bare aha... kanskje det kan ha noe med det å gjør da?»

Da jeg spør henne om hun hadde kommet på skolen dersom det hadde vært lettere å stå opp om morgenen svarer hun at hun hadde kommet på skolen.

Det er forskjell på psykiske lidelser og psykiske vansker. Psykiske vansker kan handle om mangel på følelsen av å mestre hverdagen. En psykisk vanske kan være en følelse av nedstemthet. Om nedstemthet sier Øivor:

«For jeg bare blir sliten, jeg blir bare enda mer sliten, den energien jeg da hadde brukt til å komme på skolen, og så sitter jeg på skolebenken også får jeg ingenting ut av det, og de drar ut energien min med at de går gjennom 2 kapitler og jeg sitter her og bare er sånn... Får ingenting med meg, jeg skal begynne å skrive, men får ikke det med meg...»

Det ungdommene sier noe om her er at psykisk uhelse er individuelt og det er ulikt hva som trigger dem. Noen av elevene snakker om at de er slitne og har lav energi. De er i varierende grad reflekterte over egen situasjon.

Kanskje kan de oppleve at skolen ikke er godt nok tilrettelagt når det kommer til deres psykiske vansker. De psykiske vanskene kan være en av årsakene til høyt skolefravær. I intervjuet med



dem femte ungdommen kom det ikke fram noe spesielt som relaterte skolefraværet til psykisk helse. Derimot snakket denne eleven om skoledagens antall timer og innhold. Fraværet hadde sammenheng med ungdommens utdanningsprogram. Ungdommens oppfatning var at det er mye teori og lite praktisk arbeid på utdanningsprogrammet han går på. Mye teori og lite praktisk arbeid førte til det ungdommen omtaler som skolestress.

### 5.2.3 Å ikke bli sett

Å bli sett kan handle om å bli møtt på en slik måte at elevene føler seg ivaretatt. Det vil si at i dette tilfelle identifiserer læreren elevens behov og klarer å tilrettelegge på en slik måte at eleven føler mestring. Ungdommene i denne undersøkelsen snakket om det å bli sett på ulike måter. Tre av ungdommene viste til situasjoner i skolesammenhenger der de opplevde at læreren ikke var til stede. Det kan også være at læreren ikke hører ting eller har kommentarer som går på at elevene må ta seg sammen.

Når ungdommene opplevde at skolen ikke tilrettela godt nok for dem, kan dette handle om at de hadde en opplevelse av å ikke bli sett. Bjørn og Øivor beskriver opplevelsen av å ikke bli sett slik:

«På ungdomsskolen i hvert fall, så var det sånne lærere som gikk rundt omkring på skolegården når det var friminutt, men de var egentlig aldri der når jeg trengte en sånn, når jeg ble mobbet ... Eller hvis for eksempel i timen, folk baksnakker meg, så plukker læreren aldri opp det. Lærerne klarte ikke å legge til rette for at jeg skulle ha en trygg og god skolehverdag» (Bjørn)

Når Øivor snakker om det å ikke bli sett nevner hun også begrepet press. Grunnen til at Øivor opplever press der hun ikke blir sett handler om at hun presses til å gå på skolen. Øivor mener at de voksne burde se på årsaken til at hun ikke kom seg på skolen. Hun mener at voksne har enkle forklaringer og hun sier:

«Fordi voksne kan ofte si sånn, ja, nå må du bare komme deg opp av senga, og så må du bare gå på skolen. Hvorfor kunne de ikke bare legge til rette dagen slik at det ble lettere for meg å komme på skolen?»

Nora og Johanne bruker ikke begrepet å bli sett fra tidligere skolegang, men de snakker om forventninger som påvirker dem. Det å ha forventninger til andre mennesker handler om å se

andres behov og å ha tillitt til at det er mulig å forvente noe av dem. Nora og Johanne sier at de oppfatter at lærerne vil ha dem på skolen og det påvirker dem positivt. Nora nevner blant annet at hun får en tommel opp eller en tilbakemelding på noe hun har gjort bra eller hvordan hun kan gjøre det bedre. Dette oppfatter Nora som at hun blir sett. Hun sier at: «Lærerne vil ha meg på skolen fordi de vet at jeg må gå på skolen og det skjønner jeg.» Johanne støtter Nora i dette når hun sier at lærerne spør hvordan dagen har vært og at de viser at de er der for henne. Ungdommene bruker altså ikke begrepet om å bli sett, men de knytter dette opp mot forventninger andre har til dem.

Ungdommene sier forskjellige ting om det å bli sett. Det å bli sett som menneske kan påvirke oss i stor grad. Noen av elevene påpeker at de kan bli sett gjennom tilrettelegging av skolehverdagen. Å bli sett kan skape trivsel og motivasjon.

### 5.3 Drøfting - Skolefravær og motivasjon - individuelle erfaringer fra tidligere skolegang

Med bakgrunn i erfaringene ungdommene har hatt på ungdomsskolen kan vi se at de har ulike historier, utfordringer og mål. Erfaringene deres gir et rikt bilde av hvordan individuelle faktorer som helseutfordringer, relasjoner, interesser og støtte har sammenheng med motivasjonen og evnen til å komme på skolen. Bakgrunnen for fraværet til ungdommene er forskjellig. Noen av årsakene har vært at de har hatt helseutfordringer, mobbing og opplevelse av å ikke bli sett. Det kan se ut som dette har vært noen av grunnene til at de ikke har hatt motivasjon for skole, dette er felles for alle. På hvilken måte vi forstår årsaker til fraværet vil kunne variere. Det vil også kunne avhenge av ulike faktorer som for eksempel skolemiljø og opplevelse av støtte.

I min studie ble det avdekket at erfaringer fra grunnskolen spilte en betydelig rolle for ungdommenes skolefravær og motivasjon. Mobbing var et gjennomgående tema, der flere av ungdommene hadde opplevd langvarig mobbing. Bjørn, en av ungdommene, uttrykte at alvorlig mobbing på ungdomsskolen og lærere han opplevde ikke brydde seg, hadde ført til at han ikke så noen grunn til å gå dit. Øivor forteller også at mobbing har påvirket hennes psykiske helse og viljen til å delta på skolen. Hun relaterer dette til sinneproblemene hun hadde og at det bidro til at hun ble involvert i slåsskamper som førte til mobbing og konflikter på skolen.

Etter min oppfatning kan det se ut som mobbingen har ført til manglende motivasjon til å gå på skolen (Bandura, 1995), både for Bjørn og Øivor. Nora på sin side beskriver at det ikke var mobbingen som var hennes hovedutfordring for å komme på skolen. Derimot kan det handle om tapet av venner og opplevelse av sosial tilhørighet. Slik jeg ser det kan dette også vise at mobbeproblemer kan føre til en følelse av ensomhet og mangel på sosial støtte og aksept (Ryan & Deci, 2017). Dette kan redusere tilhørighetsfølelsen til skolemiljøet og vil kunne påvirke motivasjonen for å delta i skoleaktiviteter (Ryan & Deci, 2017).

Det alle ungdommene snakker om er negative erfaringer rundt mobbing og at dette hadde påvirket deres psykiske helse og motivasjon til å komme på skolen. Dette kan handle om at opplevelsene ungdommene hadde rundt mobbing hadde svekket troen de hadde på å mestre sin egen skolesituasjon (Bandura, 1995). Ifølge Bandura (1995) er mestringserfaringer en av de viktigste kildene til mestringsforventning. Negative erfaringer rundt mobbing vil dermed kunne redusere troen ungdommene har på egen mestringsevne, og kan ha ført til lavere motivasjon for å gå på skolen (Bandura, 1995).

Ungdommene forteller også om opplevelsene de har hatt av å være ensomme og ikke blitt sett av lærerne på ungdomsskolen. Bjørn beskriver opplevelsen han hadde av ikke å bli sett da det ikke var noen som grep inn i mobbesituasjoner der han ble mobbet. Dette kan forstås gjennom det han forteller da han sier at det ikke var noen vits å gå på skolen, da det ikke var noen som brydde seg allikevel. Dette tolker jeg slik at han uttrykte en frustrasjon over mangelen på støtte fra læreren. Dersom læreren ikke viser interesse for elevens behov, kan dette redusere deres tro på egen mestringsevne (Bandura, 1995).

#### 5.4 Tiden på videregående skole

I overganger mellom ungdomsskolen og videregående skole vil det være endringer både faglig og sosialt. Dette gjelder også overganger fra skole til arbeidsliv. Noen vil kunne oppleve et større faglig press og det kan blant annet være fordi fagplanene endres og tidligere venner vil kanskje begynne på andre studieprogram enn dem selv. Noen vil kunne oppleve det faglige som mer relevant og meningsfullt fordi de søker seg til studieretninger med innhold de interesserer seg for. Bytte av skole, endring av sosiale konstellasjoner og et miljøskifte vil kunne påvirke ungdommene ulikt.

### 5.4.1 Faglige og sosiale endringer

Alle ungdommene opplevde endringer fra ungdomsskole til videregående skole, enten faglig eller sosialt. Enkelte av ungdommene opplevde et større faglig press med tanke på lengre skoledager og mer lekser. Bjørn opplever et større faglig press der lekser står i fokus, han sier:

«... jeg går på en litt vanskelig linje. Fordi vi får 5 ekstra timer i uken med ekstra fag... på videregående, så er det veldig mye lekser på ting.»

Johanne snakker også om faglig press. Hun sa at det ble for mye hjemmearbeid, at det ble for mye for hennes del. Ragnar støttet opp om dette og han forteller at han brukte veldig mye av fritiden sin på lekser.

I videregående opplæring er det tre ordinære hovedløp. Den ene retningen, studiespesialisering, gir studiekompetanse med vitnemål som gir mulighet for å søke til høgskole og universitet. Den andre retningen, yrkesfaglig retning, avsluttes med fagbrev i et praktisk yrke. Fagbrevet gir mulighet for et påbygningsår som gir studiekompetanse til videre studier på høgskoler og universitet. Den tredje muligheten er å velge en yrkesfaglig retning der et tredje år gir studiekompetanse.

Nora deltar på lærlingeordningen og for henne medførte det store positive endringer både faglig og sosialt. Det faglige fordi det oppleves meningsfullt og at hun får jobbe med noe hun liker. I tillegg trivdes hun svært godt på arbeidsplassen og var til stede 100% som lærling. Hun hadde hatt et svært høyt fravær på skolen og begrunner tilstedeværelsen med det sosiale og de forventningene som ligger til henne fra arbeidsgiver på arbeidsplassen. Hun nevner også at de gir henne ansvar på jobben. Med glede forteller Nora om arbeidsplassen sin:

«Alt er tilrettelagt for at du skal på jobb. Du skal gjøre jobben din og du skal yte mest mulig, gjør du ikke det så får du hjelp liksom, du har noen å snakke med. Her er det sånn, ja du kommer ikke på skolen, da blir det fravær og anmerkning, sånn er det bare. Jeg føler at det ikke er noen forpliktelse lenger da. Jeg er ikke her for verken å få meg venner eller ha det gøy, jeg er her for å fullføre skolen sånn at jeg kan komme meg til jobben og faktisk ha det gøy.»

Vi ser av disse sitatene at ungdommene har søkelys på utfordringer knyttet til faglige og sosiale forandringer. I alle endringsprosesser møter en ofte motstand. Ungdommene formidlet at faglig og sosial støtte er viktig for å gjennomføre videregående opplæring.

## 5.4.2 Tilrettelegging

Opplæringslova (1998) påpeker at alle elever har krav på tilpasset opplæring. Det betyr at skolen skal legge til rette for alle elever. Tilrettelegging av skolehverdagen har hatt stor betydning for alle ungdommene jeg har snakket med. Tilpasning av timeplanen og individuelle avtaler med lærere på skolen, kan være god tilrettelegging. I tillegg til det som er nevnt ovenfor kan også undervisningsmetoder og undervisningsopplegg være gode tilpasninger. Bjørn er ganske klar når han snakker om tilpasninger og han sier:

«For meg personlig, så blir lyd og lys veldig mye noen ganger. Jeg kan bli veldig overveldet av spesifikk lyd og lys og fysisk kontakt, så jeg ville veldig gjerne ha fått hjelp med kanskje å kunne jobbe på mitt eget rom noen ganger...»

Det Bjørn forteller om her handler om Bjørns ønske om tilrettelegging av skolehverdagen. Dette framstår også som viktig for flere av ungdommene og Johanne forteller at hun synes det er for store klasser på studiespesialisering og at det kunne vært tilrettelagt bedre for henne der.

Hun ytret et ønske om at klassen kunne vært halvparten så stor. Hun forteller:

«Også vil jeg si tilrettelegge når det gjelder studie er det veldig mange elever i en klasse. For meg ville det vært bedre å gå i en mindre klasse. Helse (Helse og oppvekstfag) for eksempel, så jeg søkte helse i stedet. Målet mitt er å bli sykepleier. Jeg kom heldigvis inn og trives mye bedre»

I tillegg snakket både Øivor og Ragnar om tilrettelegginger. De hadde gjort avtaler med lærerne om at de kunne ta en pause når de hadde behov for det. Øivor er tydelig på at om det var noen dager som vanskelig, kunne hun bare gå ned på hvilerommet eller sitte litt i gangen. Dette var tilrettelegginger Øivor var fornøyd med. Ragnar kunne også fortelle at han hadde avtale om å ta noen pauser og «chille» litt sammen med andre før han startet på noe nytt. Han sier også at dette var bare hvis de slet med noe at de fikk lov å ta pauser.

Ragnar forteller om sin situasjon der han hadde opplevelsen av å bli sett gjennom tilrettelegging. Dette var en situasjon utenfor skolen. Han fikk tilbud om å være med faren sin på jobb der de jobbet praktisk, da Ragnar likte praktisk arbeid. Ved at han fikk denne muligheten opplevde han at de voksne så ham og la til rette slik at han kunne oppleve mestring.

Han ble ivrig og fortalte entusiastisk om muligheten han fikk til å delta på en alternativ opplæringsarena. Han sammenligner skolen og arbeidsplassen.

«Det er ikke så veldig gøy å sitte på skolen, da vi får kjeft og tilsnakk om at vi ikke bare kan sitte her og ikke gjøre en dritt. På jobben fikk jeg gjøre praktiske ting. Jeg fikk være med de andre som jobbet der å gjøre ordentlige oppgaver. Det var alltid nyttige oppgaver som jeg synes var morsomt.»

Når Ragnar snakker om å gjøre ordentlige oppgaver kan dette handle om at han opplever arbeidsoppgavene som meningsfulle. Det er viktig for ungdommer å ha en opplevelse av mening. Han reflekterer litt rundt dette og sier fornøyd:

«Det praktiske er jeg god på. Men det er så lite praktisk vi gjør her på skolen.»

For Nora som er lærling måtte også tilretteleggingene være utenfor skolen. Nora forklarer at hun er mer fysisk anlagt enn psykisk, men at hun har god psykisk helse også. Utfordringene for Nora handlet om konsentrasjon og tålmodighet til å sitte stille på skolen og å holde motivasjonen oppe over tid. Nora fikk dermed gå over i en lærlingsituasjon. Nora snakker positivt om det å være lærling og sier at det var redningen for henne å komme seg ut av skolen og inn i jobb. Nora bobler over av entusiasme når hun snakker om arbeidsplassen sin.

Tilrettelegging av skolehverdagen kan ha en positiv innvirkning på elevenes oppmøte på skolen og dermed også læring. Dette kan være med på å motivere elevene til å gjennomføre videregående opplæring.

### 5.4.3 Motivasjon og mestring

Motivasjon og mestring er to faktorer som er viktig på vei mot å fullføre videregående opplæring. Disse begrepene snakket alle ungdommene om. De hadde ulik innfallsvinkel til hva som for dem skapte motivasjon og hva som skulle til for å oppleve mestring. Ungdommene fortalte at de hadde fått økt motivasjon etter at de begynte på videregående skole. Noe av det de blant annet snakket om som motiverende var det å få seg jobb og å være sammen med venner. Det kan vise seg at deltakelse i samfunnet kan gi bedre helse.

Bjørn snakker om at det viktigste for han er jobb og han sier:

«Den eneste grunnen til at jeg egentlig går på videregående er å få en framtid hvor jeg faktisk kan skaffe meg en bra jobb og for å være med vennene mine.»

Johanne er enig med Bjørn i at jobb er viktig. Da jeg spør henne hva hun vil jobbe med når hun er ferdig med utdanningen svarer hun klart og tydelig sykepleier. Videre forteller hun at:

«Ja jeg, jeg vil si jeg hadde motivasjon til å fullføre året og helse, det var noe jeg ville ta. Jeg har et mål. Det eneste jeg ønsker er å gå der ute på slutten av skoleåret i 3.klasse og ha klart det. Det er det jeg jobber for da. Jeg har tenkt påbygg siste året mitt. Så jeg vil ha det studiekompetansearket, og jeg skal ingen steder, jeg skal jobbe for det, for det som trengs. Jeg vil bli sykepleier. Det var veldig motiverende for meg å komme hit sammen med mine venninner og nå skal jeg klare det»

Jobb motiverer flere av ungdommene. Øivor har også et klart mål som motiverer henne til å komme på skolen:

«Psykolog skal jeg bli, det er det motivasjonen min er», sier hun.

Videre legger hun til at sosialt fellesskap kan øke motivasjonen.

«Jeg tror det ville hjelpe hele klassen jeg. Ikke sitte på skolebenken hele tiden. At det er variert. Jeg tror at klassemiljøet også hadde vært mye bedre.

Ta et par timer da vi kan høre på julemusikk, bake pepperkaker, lage et svært bord der alle sammen sitter sammen og bare koser seg. Der hvor alle sammen snakker med hverandre. Og de spørsmålkortene, ja, altså, det er sånne ting. Bare det at alle kan bli litt bedre kjent og snakke med hverandre og få et godt forhold.»

Øivor snakker her om at sosiale fellesskap er viktig for henne. Hun formidler også at det har vært nyttig at læreren har gjort noen tiltak for det sosiale fellesskapet. Når hun refererer til spørsmålkortene snakker hun om en boks med kort som læreren har laget. Disse kortene inneholdt ulike temaer som elevene skulle snakke sammen om og kunne inneholde spørsmål som: Hva liker du best å spise? Liker du best sjø eller fjell? Hvem er favorittartisten din?

Øivor jobber i tillegg til skolen og om jobben sin sier hun:

«Det er jo arbeidsmiljøet og at jeg vet at liksom at jeg er flink i det jeg gjør. At jeg får skryt av det. Jeg, det er bare generelt et bra miljø altså, folk kommer innom bare for å si hei til oss som jobber der. Du får alltid skryt du får alltid ros. Andre kunder som alltid kommer innom og sier hei, går det bra? Hyggelige kunder, noen litt mindre hyggelige kunder. Og det er generelt bare, det er bare en trygghet. Det har blitt en trygghet. Det er trygghet og frihet.»

Den mestringsopplevelsen Øivor har i jobben sin gjør noe med hennes selvtillit og motivasjon for skolearbeid. Hun opplever mange gode tilbakemeldinger i jobben sin og dette drar hun med seg inn i skolen. Den gode følelsen fra arbeidsplassen smitter over til skolen og hun utdyper:

«Miljøet, slik det har blitt da, at jeg har blitt så trygg der. Jeg vet alt som jeg skal gjøre. Jeg vet at jeg er trygg på at jeg er god. Det er litt sånn som, altså, jeg vet jo at jeg er veldig, jeg har jo veldig, veldig sterke fagkunnskaper, jeg er veldig sterke fag. Som etter jeg ikke hadde gått halve åttende, niende eller tiende, etter første fagsamtalen jeg hadde første året på vgs fikk jeg 5 til 6ere. Så jeg er veldig sterke i fag, og det vet jeg selv, at jeg har sterke fagkunnskaper. Jeg leser mye. Jeg følger med det det jeg får med meg, så har jeg veldig mye med meg. Jeg vil være smart.»

Ragnar snakker også om det samme som Øivor og Johanne. Han opplever mestring når han gjør praktisk arbeid og det gir også han motivasjon. Han forteller:

«Ja, i praksis går det veldig veldig bra. Jeg skjønner liksom at, når jeg jobber der som jeg jobber da, så får jeg den mestringsfølelsen når jeg får gjort ting der. Fordi det er et sted jeg er litt ny på og for at de er snille, jeg liker meg veldig godt der.»

Han gir også uttrykk for at han opplever mestring ved at lærerne gir ham mulighet til å prøve og feile.

«De lar meg forske. De lar meg prøve, før jeg kan spørre om hjelp da, så hvis det er noe jeg feiler på, så sier de bare, ja, prøv igjen. Og så, jeg vet du klarer det. Også når jeg får klart det, eller når jeg klarer det da, så får jeg sånn derre, det visste ikke jeg at jeg klarte, men dem visste at jeg klarte det da. Jeg får lov å prøve ikke minst, prøve og feile, for det er det jeg lærer av i praktisk arbeid. Det er en sånn motivasjon jeg får hver dag jeg er der. Det er ganske gøy.»



Han beskriver også at læreren gir ham tillit og har trua på at han mestrer oppgavene noe som gir han motivasjon til å prøve:

«Hun (Læreren) er så bestemt på at vi klarer det vi vil. Og er bestemt på at det vi gjør i timen det skal vi klare. Jeg har lyst til å demontere den motoren å få kunnskap i hvilke deler det er i den. Ordentlige verksteder har biler å jobbe på hele tiden, det blir liksom på ordentlig.»

Et siste punkt ungdommene snakket om var medbestemmelse som motivasjon. Nora nevnte at det var motiverende for henne når hun kan være med å bestemme hva hun skal jobbe med.

#### 5.4.4 Tilhørighet

Ungdommene snakker om opplevelse av fellesskap og tilhørighet som særlig viktig. Dette gjelder både i klassen, på skolen generelt og på arbeidsplassen. Noe av det ungdommene snakker om er felles aktiviteter, humor og samarbeid.

Om tilhørighet forteller Bjørn:

«Det føles at det gir mer mening nå, fordi på ungdomsskolen, så hadde jeg egentlig ingen venner, ingen ordentlige venner og nå, på videregående så har jeg faktisk folk som jeg føler at bryr seg om meg, og jeg har lyst til å være med dem i timen og ellers.»

I motsetning til det Bjørn sier, forteller Øivor om situasjoner der hun manglet følelsen av fellesskapet og opplevde at hun ikke hadde tilhørighet. Og hun beskriver det slik:

«Så jeg følte at jeg ikke ble tatt imot, så jeg løp opp, begynte å hylgråte og klarte ikke å bevege meg. Jeg satt øverst i fjerde etg, så langt inn du kan komme. Der satt jeg og gråt og skalv.»

Videre forteller hun om timer i klassen gjennom året, der læreren hadde laget opplegg der målet var å bygge relasjoner. Dette var et opplegg som passet godt for Øivor. De hadde ulike aktiviteter og det ble satt av tid til å snakke sammen. Hun følte seg utenfor i begynnelsen på videregående, men gjennom disse aktivitetene ble det bedre etter hvert.

«Det var sånn vi snakket om alt og ingenting i timene, vi hadde bare mye sånne spørsmålsrunder, sånne leker og sånne ting bare sånn en gang i uka, da vi bare, hele klassen bare båndta litt. Vi ble liksom litt mere sammenspleisa»

Tilhørighet og fellesskap kan være faktorer som motiverer elever. Fellesskapsfølelsen kan gi en opplevelse av å være inkludert. Denne fellesskapsfølelsen er den som motiverer Nora mest. Hun føler seg inkludert og beskriver det slik:

«De er barnslige, det er humor, vi koser oss og, man blir gode venner da, når man jobber sammen hele tida.»

Videre spør jeg henne om hvorfor hun trives så godt på arbeidsplassen sin. Nora er i fyr og flamme og sier:

«... det er så hyggelig, det er et godt fellesskap, jeg jobber og lærer meg nye ting jeg liker, jeg liker folka»

Nora erfarer også at det er stor forskjell på opplevelsen av tilhørighet på arbeidsplassen og skolen.

«Det kan være det med at noen, altså jeg er ikke sånn at jeg bryr meg så mye, men på jobben er det sånn at du føler at du blir savna da, for å si det sånn. Det blir lagt veldig godt merke til hvis du ikke er der. Her blir du ikke det, og hvis du ikke har sånn vennegjeng her da, da er det sånn, det blir ikke lagt merke til uansett.»

Tilhørighet viser seg å være noe ungdommen synes er viktig og opplevelsen av å være en del av fellesskapet er avgjørende både for motivasjon, trivsel og læring.

#### 5.4.5 Betydningen av relasjoner til lærere og signifikante andre

Relasjoner kan spille en viktig rolle for om elever kommer på skolen eller ikke. Dette gjelder både relasjoner mellom elev og lærer og mellom elever. Gode relasjoner kan bidra til å skape et godt læringsmiljø og en følelse av tilhørighet. Bjørn forteller at det å ha fått venner på videregående skole har hatt stor betydning for motivasjonen.

Han sier at ordentlige vennskap betyr mye for ham. Han synes det er fint å ha venner som vil være sammen med ham. Han understreker hvor viktig dette var for ham da han sier:

«Det var i en periode hvor jeg ikke klarte å gå på skolen. Hvis de spesifikke vennene mine ikke var der, fordi de var sånn liksom en krykke for meg på skolen, så jeg fikk panikkanfall hver gang det ikke var der, og da måtte jeg dra hjem.»

Venner er en viktig del av skolehverdagen. I tillegg til det er relasjonen til læreren vesentlig. Elever som har god relasjon til læreren, kan ha større læringsutbytte enn om relasjonen er dårlig. Johanne beskriver hvor viktig det har vært for henne å ha hatt en støttende lærer.

«... når lærerne er støttende og sier at det er bra at jeg kommer til timen, da blir jeg glad! At det er så hyggelig med at jeg er velkommen, og de sier sånn: hvordan var dagen din da? Har litt sånn småprat sammen, vi tuller litt sånn her og der, og da får vi god relasjon. Jeg vet at det er viktig med læreren og sånn, men jeg vil si å ha gode venner også er en bra ting. Som for eksempel jeg har jo venninner fra tredjeklasse videregående som går her nå. Jeg ser dem ikke ofte i friminuttene og sånn, så jeg er litt alene uten dem.»

Øivor har god erfaring med sine lærere. Ut ifra det hun forteller vil en kunne si at lærerne har hatt stor betydning for hennes motivasjonen.

«Ja, altså, læreren min gjorde alt, kontaktlæreren min i første året, hun elsker jeg med hele mitt hjerte. Hun er grunnen for at jeg klarte å fullføre første året, fordi hun så meg ... Jeg hadde litt dårlig påvirkning av de vennene jeg hadde fått. Det er med at de også var veldig sånn, skal vi ikke bare droppe den timen? Og jeg tenkte, ok ... Kontaktlæreren min skjønnte jo det. Og hun så meg, hun tok meg til side flere ganger og tok en prat ...»

Den praten Øivor refererer til har hun opplevd som støttende. Ragnar understreker viktigheten av det Øivor snakker om når det kommer til støttende lærere. Han har opplevd at en støttende lærer har hatt stor betydning for ham. Han forteller at:

«Da skjønnte jeg at her er det noen som vil at jeg skal gjennomføre, her er det noen som vil at jeg skal mestre i det faget her. Det var noe jeg likte. Læreren var ekstrem snill og kul, han var en støttekamerat som jeg likte veldig godt. Hvis jeg for eksempel hadde lagt feil kabel så nevnte han det, men ikke nevnte det sånn at nå har du gjort feil, men det kan du kanskje rette på for å få det til å funke. En kamerat for eksempel som sjelden var på skolen, fikk hjelp av læreren sin. Den læreren tok seg tid til å hjelpe han, tok seg tid til å klare oppgavene sine og det var det som fikk han til å klare skolen.»

Det å føle seg ønsket kan ha stor betydning. Ragnar fortalte om en lærer som ønsket å ha ham på skolen og Nora understøtter viktigheten av dette med sin uttalelse om at hun får mer motivasjon til å komme når det står noen og venter på deg ved inngangen. På jobben sier hun at hun synes det er hyggelig, at det er et godt fellesskap og at hun jobber og lærer seg nye ting som hun liker. Hun understreket at hun liker folka der.

## 5.5 Drøfting - Faktorer som påvirker ungdommers skolemotivasjon i videregående opplæring

Ut fra tidligere erfaringer i grunnskolen og erfaringene ungdommene hittil har hatt på videregående skole, kan vi se at de har ulike historier og utfordringer, men et felles mål om å fullføre videregående opplæring. Erfaringene deres gir et rikt bilde av hvordan individuelle faktorer som helseutfordringer, relasjoner, interesser, støtte fra lærere og venner har påvirket både evne og motivasjon på veien til å fullføre videregående opplæring. Slik jeg ser det er denne mangfoldige innsikten verdifull og er av stor betydning for å kunne svare på problemstillingen i dette prosjektet. Denne innsikten er også viktig for bedre å kunne forstå hvordan ulike tiltak kan bidra til å støtte ungdommene på deres vei til å fullføre videregående opplæring.

### 5.5.1 Sentralt i ungdommenes opplevelser – Faglige og sosiale endringer i videregående opplæring

Ungdommene forteller at faglige og sosiale endringer står sentralt i deres opplevelser. Min oppfatning er at for ungdommene er de nye utfordringene både spennende og usikre, de både gleder og gruer seg. Denne dynamikken kan vi finne i Johanne og Nora sine beskrivelser. Når Johanne forteller at hun synes det ble for mye å gjøre hjemme, kan dette handle om hennes usikkerhet på sin egen kompetanse og opplevelse av å ikke mestre oppgavene. Mangel på opplevelse av mestring vil kunne redusere motivasjonen og det er lettere å gi opp (Ryan & Deci, 2017). Ut fra min forståelse har Nora på sin side, høye ambisjoner og tro på egen evne til å håndtere utfordringer og å nå sine mål når hun fremhever at hun har noen å snakke med og får hjelp dersom hun trenger det. Tilbakemeldingene og støtten hun får vil kunne spille en viktig rolle for henne og kan bidra til å øke troen på egne evner (Bandura, 1995).

### 5.5.2 Motiverende tilrettelegging – Ungdommers vei til suksess i videregående opplæring

Når opplæringen blir tilrettelagt for elever vil dette kunne bidra til at de ser muligheter og motiveres til å komme på skolen eller i bedriften opplæringen foregår i (Frøyland et al., 2022). Tilrettelegging i videregående opplæring kan være både institusjonelle og sosiale tilrettelegginger (Kjeøy & Lysvik, 2023; Johansen & Olsen, 2022). Etter min oppfatning blir det derfor viktig å drøfte ulike tilrettelegginger i samtale med eleven. Eleven vil da kunne få en opplevelse av autonomi som kan bidra til å fremme elevens indre motivasjon. En måte skolen kan tilrettelegge for elever på er å dele klassene i mindre grupper. For noen elever vil det da kunne være lettere å gjennomføre presentasjoner eller snakke høyt i klassen.

Når Johanne forteller at det ville vært bedre for henne å gå i en mindre klasse kan dette handle om at hun ville følt seg tryggere i læringssituasjonen og at hun vil kunne få høyere tro på sin egen evne til å håndtere de situasjonene hun opplever som utfordrende (Bandura, 1995). Slik jeg ser det vil dette kunne bidra til økt innsats og engasjement i egen læringsprosess som vil kunne bidra til høyere tro på egen mestring (Bandura, 1995). Da Johanne begynte på helse og oppvekstfag var klassene mindre. Hun uttrykker at hun var glad for at hun kom inn på utdanningsprogrammet og understreker at hun trives mye bedre. Det kan ut fra min forståelse, se ut som at denne endringen har vært av betydning for Johannes forventning til å mestre skolen (Bandura, 1995), og opplevelse autonomi (Ryan & Deci, 2017).

Andre tilrettelegginger kunne for eksempel være å ha opplæring på en alternativ opplæringsarena. Min oppfatning er at flere av ungdommene i dette prosjektet opplevde at det også ble tilrettelagt for dem. For Nora som er lærling, ble det tilrettelagt for opplæring utenfor skolen. Hun mener selv at det var redningen for henne da hun forteller at hun har dårlig konsentrasjon og fort blir rastløs når hun sitter stille på skolen. Slik jeg ser det kan dette handle om de tidligere erfaringene Nora har fra ungdomsskolen og at hun derfor har lavere tro på egen mestringsevne i skolen (Bandura, 1995).

For Nora var det motiverende da hun fikk medvirke i prosessen og i avgjørelsen om å få opplæring utenfor skolen. Ved at Nora fikk medvirke i denne beslutningen kan illustrere skolens rolle i å støtte hennes motivasjon og mestring. Dette er i tråd med Johansen & Olsen (2022) som påpeker at medvirkning er en del av noe større, og bruke sin rett om å mene noe om det som skjer i eget liv. Medvirkning i eget liv skaper motivasjon. Nou (2018:15) sier også at medvirkning står i sammenheng med motivasjon. Slik jeg ser det hadde skolen evne til å tilpasse seg hennes behov og viser respekt for hennes autonomi.

I det Nora forteller kan det oppfattes som at hun hadde en opplevelse av valgfrihet og at dette kan ha gitt henne indre motivasjon og engasjement i opplæringen (Ryan & Deci, 2017). Det kan se ut som denne muligheten kan ha styrket hennes indre motivasjon og følelse av autonomi og at skolens støtte i denne prosessen har gitt Nora en positiv opplevelse.

Flere av ungdommene hadde fått tilbud om opplæring på andre arenaer. Felles for alle var at de ga uttrykk for at de opplevde glede og mestring ved praktisk arbeid og at dette ga dem motivasjon (Bandura, 1995). Dette tolket jeg ut fra entusiasmen ungdommene viste da de fortalte om sine alternative opplæringsarenaer for å nå målet de hadde om å gjennomføre videregående opplæring. Dette kan illustrere hvordan et klart mål og en indre motivasjon for å oppnå dette målet kan styrke både mestringsforventning og motivasjon (Bandura, 1995). Det kan også vise viktigheten av å ha muligheten til å velge en utdanningsvei som er i samsvar med egne interesser og mål. Når vi får muligheten til både å bruke kunnskapen vi har og å utvikle ferdighetene våre, vil dette kunne gi en opplevelse av mestring (Ryan & Deci, 2017).

Jobb motiverer flere av ungdommene. Det kan se ut som om mestringsopplevelsen Øivor har i jobben gjør noe med hennes selvtillit og at denne mestringsopplevelsen vil kunne overføres til motivasjon for skolearbeidet da tidligere erfaringer spiller en betydelig rolle da opplevelse av suksess øker troen på egen evne til å lykkes (Bandura, 1995). Hun forteller også at hun får mange gode tilbakemeldinger i jobben, og slik jeg ser det kan det se ut som at hun drar dette med seg inn i skolen. Den gode følelsen Øivor har fra arbeidsplassen tolker jeg dit hen at har smittet over til skolen da hun beskriver seg selv som trygg på kompetansen hun har på jobb, og slik jeg ser det, knytter dette opp mot fagkunnskapen hun har i skolen.

Positive mestringsopplevelser og en følelse av trygghet og mestring på jobben kan smitte over til skolen og styrke både mestringsforventning og indre motivasjon (Bandura, 1995; Ryan & Deci, 2017). Det viser også hvordan behovene for autonomi og tilhørighet kan framstå som motiverende og å gi selvtillit i både arbeid og skole (Ryan & Deci, 2017).

Ragnar understreker betydningen av lærerens tillit til hans evner når han får lov til å prøve og feile i praktiske undervisningssituasjoner på verkstedet på skolen. Dette tolker jeg slik at Ragnar opplever støtte fra læreren. Denne støtten og lærerens tro på kapasiteten han har, kan øke Ragnars motivasjon for å ta andre utfordringer i skolen (Bandura, 1995). Støtte til å eksperimentere og lære av feil kan styrke både mestringsforventninger, mestringsstro og indre motivasjon (Bandura, 1995; Ryan & Deci, 2017). Ungdommene vil da kunne oppleve gleden over det de gjør og at aktiviteten i seg selv er belønning nok (Ryan & Deci, 2017).

Ut fra ungdommenes fortellinger spiller også tilbakemeldinger en viktig rolle i deres motivasjon og engasjement i skolen. Positive tilbakemeldinger fra lærere, som anerkjenner innsatsen elevene har, bidrar til å øke innsatsen for å nå sine mål. Faglig fremgang ser også ut til å ha gitt dem selvtillit og motivasjon til å fullføre og å øke innsatsen for å fullføre videregående opplæring og gjennom det nå sine hovedmål (Bandura, 1995). Ragnars fortelling om at læreren gir positive og gode tilbakemeldinger, samt at han viser sin tro på han, øker Ragnars motivasjon. Læreres støtte kan fungere som en drivkraft som holder elevene engasjert i sin egen læring (Bandura, 1995). Støtten fra medelever i form av samarbeid og fellesskap kan også motivere (Ryan & Deci, 2017). Samarbeid og fellesskap er det Øivor snakker om når hun forteller at læreren har lagt til rette for samarbeid gjennom spørsmålskort, der elevene skal bli bedre kjent. Når elevene føler seg som en del av et støttende nettverk vil de også kunne være mer tilbøyelige i å engasjere seg og å bli motivert til å fullføre opplæringen.

Slik jeg ser det kan det se ut som opplæring på alternative opplæringsarenaer har hatt størst betydning for ungdommenes motivasjon på veien til å fullføre videregående opplæring.

### 5.5.3 Tilhørighet og relasjoner – Sentralt for ungdommenes motivasjon i videregående opplæring

Tilhørighet og relasjoner spiller en vesentlig rolle i ungdommenes skoleopplevelse. Etter min oppfatning kan det se ut som dette også gjelder ungdommene i dette prosjektet. Ungdommene vektla tilhørighet og sosialt fellesskap som en betydelig faktor i deres motivasjon for skole. Ungdommenes fortellinger viser at det kan være svært viktig å oppleve tilhørighet i en jevnaldrende gruppe. Slik jeg forstår det involverer dette at de føler seg inkludert i en gruppe, å ha venner på skolen, og å delta i sosiale aktiviteter og samspill. Tilhørighet på skolen spiller derfor en sentral rolle for elevenes trivsel, læring og personlig utvikling (Ryan & Deci, 2017).

Flere av ungdommene opplevde i ulik grad en følelse av utenforskap da de begynte på videregående skole. Øivor beskriver en situasjon der hun følte seg utenfor. Denne situasjonen førte til sterke emosjonelle reaksjoner som gråt og skjelvninger. Reaksjonen hun fikk kan handle om at hun var utrygg og hadde en opplevelse av å ikke håndtere situasjonen (Bandura, 1995).

Øivor forteller også om positive endringer i skolemiljøet. Hun forteller at klassen har blitt mer sammenspleiset etter jevnlig å ha hatt sosiale aktiviteter. Dette kan handle om lærerens bevisste arbeid med mål om å etablere et trygt og godt psykososialt miljø i klassen.

Dette er i tråd med Opplæringslova (1998) som hevder at alle elever i skolen har rett til et trygt og godt psykososialt læringsmiljø. Det kan se ut som dette opplegget passet godt for Øivor. Aktiviteter som har til hensikt å etablere gode relasjoner og samspill vil kunne bidra til følelsen av å være en del av et fellesskap. (Ryan & Deci, 2017). Det Øivor har snakket om kan etter min oppfatning illustrere hvordan endringer i skolemiljø kan påvirke elevens motivasjon i skolen.

Nora har også noen erfaringer som dreier seg om tilhørighet. Hun forteller at det for henne er stor forskjell i opplevelsen av tilhørighet til arbeidsplassen i forhold til skolen. På arbeidsplassen føler hun at hun blir savnet når hun ikke er til stede, at hun spiller en viktig rolle og at hennes bidrag blir verdsatt. Dette kan handle om at hun får positive tilbakemeldinger på arbeidet hun gjør, at det er et godt arbeidsmiljø og at hun får tilpassede arbeidsoppgaver som hun mestrer. Disse faktorene kan styrke Noras mestringstro og tro på at hun kan utføre arbeidsoppgavene med suksess (Bandura, 1995). I kontrast til dette, beskriver hun skolen som et sted der det ikke blir lagt merke til om du er til stede eller ikke, med mindre hun har en vennegjeng som venter på seg der. Slik jeg ser det kan dette påvirke hennes mestringstro i skolen negativt (Bandura, 1995). Dette kan handle om at hun føler at hun ikke er en del av fellesskapet eller en følelse av å ikke bli akseptert (Ryan & Deci, 2017).

Jeg ser det slik at Noras opplevelse av ikke å bli lagt merke til, også kan svekke hennes tro på egen evne til å påvirke skolemiljøet og å være en del av det (Ryan & Deci, 2017). Forskjellen Nora opplever mellom arbeidsplassen og skolen kan også ses i lys av Ryan og Decis (2017) teori om tilhørighet. På arbeidsplassen føler hun seg inkludert og viktig, noe som kan øke hennes indre motivasjon for å delta og prestere. På skolen opplever derimot Nora at hun ikke blir lagt merke til hvis hun ikke har en vennegjeng der. Dette kan føre til en følelse av utenforskap og svekke hennes motivasjon. Følelsen av å bli lagt merke til og inkludert er viktig for oss styrke motivasjonen til å delta aktivt i opplæringen.

Ungdommene som var med i dette prosjektet beskriver hvordan de opplever de positive endringene i det sosiale samspillet på videregående sammenlignet med ungdomsskolen. De sier at de har noen venner som de føler bryr seg, i motsetning til på ungdomsskolen hvor de hadde få eller ingen nære venner. Slik jeg ser det kan denne endringen i det sosiale miljøet og følelsen av å ha støttende venner gi ungdommene opplevelsen av å være en del av et fellesskap og at de blir akseptert av andre (Ryan & Deci, 2017).



Å være en del av et fellesskap og bli akseptert av andre vil slik jeg ser det kunne bidra til opplevelse av trygghet og mindre stress i skolehverdagen. Dette kan gjøre ungdommene gladere og ifølge Bandura (1995) kan dette påvirke mestringsforventningen i skolen positivt. Det å ha et sosialt nettverk som støtter dem, kan gi dem mer selvtillit og tro på sine egne evner til å ta utfordringer også med hensyn til skolearbeidet. Dette kan vise hvordan endringer i det sosiale miljøet og utviklingen av nære vennskap kan påvirke mestringsforventning, mestringsstro og motivasjon i skolen. Slik jeg ser det fremheves betydningen av både sosial støtte og autonomi i opplevelsene ungdommene har i videregående skole.

Bjørn kan også fortelle at han kunne få panikkanfall når vennene ikke var til stede. Dette kan tyde på at hans mestringsforventning var lavere når han følte seg alene og opplevelsen han hadde av mangel på støtte. Jeg tolker det også slik at Bjørn opplevde å være avhengig av vennene sine for å mestre skolehverdagen. Min tolkning av Bjørns avhengighet kan også forstås i lys av Ryan og Deci (2017) teori om tilhørighet, da det kan se ut som Bjørn følte seg mer motivert for å gå på skolen i et trygt og sosialt fellesskap med venner som støttet ham. Det vektlegger følelsen av å være en del av et sosialt fellesskap og dermed vil tilhørighet og sosial støtte kunne være viktig både for motivasjonen og for trivsel (Ryan & Deci, 2017). Det kan også tolkes til at Bjørn opplever lavere grad av autonomi i skolehverdagen når han er avhengig av vennene for å håndtere panikkanfall (Ryan og Deci, 2017).

Ut fra ungdommenes fortellinger forstår jeg det slik at å ha nære venner på skolen og deltakelse i sosiale aktiviteter bidro til å øke ungdommenes skolemotivasjon. Ungdommene kunne oppleve at skolen ikke bare var et sted for læring, men også et sted for vennskap og tilhørighet.

## 6 Oppsummering

Ungdommenes erfaringer på videregående skole gir verdifull innsikt i hvordan de oppfatter sammenhengen mellom egen motivasjon og skolens bidrag på veien til å fullføre videregående opplæring. Sammenhengen mellom egen motivasjon og skolens bidrag ser de blant annet gjennom tilrettelegging. Tilretteleggingene ungdommene la vekt på var undervisning i mindre grupper, å kunne ta en pause, og opplæring på alternative opplæringsarenaer. Ungdommene ga uttrykk for at disse tilretteleggingene var av stor betydning for deres motivasjon på veien til å gjennomføre videregående opplæring.

Mindre grupper og å kunne ta pauser var av mindre betydning, mens tilrettelegging utenfor skolen har vist seg å være av størst betydning for ungdommene. Opplæring utenfor skolen handler om alternative opplæringsarenaer. Kanskje skulle skolen ha vært flinkere til å benytte seg av alternative opplæringsarenaer? Da skolen slik den framstår i dag kanskje ikke favner om alle dagens ungdom.

Opplevelsene ungdommene har hatt av mestring, tilhørighet og betydningen relasjonene på videregående skole har hatt, belyser hvordan skolen kan spille en rolle i deres motivasjon for å gjennomføre videregående opplæring. Ved å knytte ungdommenes erfaring sammen med teoriene brukt i dette prosjektet kan skolen bedre kunne få en forståelse av hvordan de kan bidra til å skape et støttende miljø som fremmer elevenes motivasjon og mestring som er av betydning for fullføring av videregående opplæring. En målrettet tilnærming som tar hensyn til individuelle forskjeller, styrker relasjoner, og tar hensyn til elevens stemme, kan bidra til å realisere potensialet til hver enkelt elev.

Det er også viktig å vurdere alternative forklaringer på ungdommens erfaringer i skolen. Mens erfaring og teori gir verdifull innsikt, kan det også være andre faktorer som påvirker hvordan ungdommene ser på sammenhengen mellom egen motivasjon og skolens bidrag til å fullføre av videregående opplæring. For eksempel kan individuelle forskjeller i personlighet, tidligere erfaringer og livssituasjon spille en rolle. Noen elever kan ha en naturlig høyere grad av indre motivasjon, uavhengig av skolens bidrag. Det kan komme an på typen personen eller tidligere mestringserfaringer.

Videre kan samfunnsmessige faktorer som økonomi, hjemmemiljø og tilgjengelighet av ressurser også spille en rolle. Elever som står overfor økonomiske vanskeligheter eller som kommer fra utfordrende hjemmemiljøer, kan oppleve eksternt trykk for å fullføre utdanningen og forbedre sin fremtidige økonomiske situasjon. Dette eksterne presset kan påvirke deres motivasjon og opplevelse av sammenhengen mellom egen motivasjon og skolens bidrag.

I tillegg kan en annen faktor være enkeltlærere og deres relasjon til elevene som er av betydning. Tilnærming til undervisning kan også være en avgjørende faktor for elevenes motivasjon. Lærerens relasjon til eleven er muligens sammen med tilrettelegging en av de største enkeltfaktorene for elevens motivasjon. Lærerens tilnærming til undervisning vil også spille en stor rolle for elevene. Mens ungdommene snakker om positive relasjoner til lærere som støttende, kan også enkelte lærere har en motsatt effekt. Dårligere relasjoner til lærere eller utilstrekkelig tilrettelegging fra lærere kan påvirke ungdommenes oppfatning av skolens bidrag til deres motivasjon og fullføring. Videre kan også samspillet med lærere og nære relasjoner spille en rolle i ungdommenes opplevelser. Selv om ungdommen gir uttrykk for betydningen av støttende relasjoner til lærere og signifikante andre, er det også mulig at negative relasjoner eller manglende støtte kan påvirke deres oppfatning av barns generelle roller. Dette kan igjen påvirke deres motivasjon og engasjement for å fullføre opplæringen.

Når man sammenligner disse ulike perspektivene, blir det tydelig at det ikke er en enkelt forklaring som kan dekke alle ungdommenes erfaringer. Motivasjon og opplevelse av skolens rolle i å fremme fullføring av videregående opplæring er et komplekst samspill av ulike faktorer, kontekstuelle påvirkninger og individuelle ulikheter. For å oppnå en dypere forståelse av denne problemstillingen, er det nødvendig å kombinere ungdommenes individuelle perspektiv, de teoretiske rammeverkene fra Bandura og Deci og Ryan, og en bredere kontekstuell analyse som tar hensyn til samfunnsmessige faktorer, lærerrelasjoner og ytre påvirkninger. Dette vil kunne gi et mer helhetlig bilde av hvordan motivasjon og skolens bidrag er vevd sammen i ungdommenes reise mot å fullføre videregående opplæring.

Ved å se på både de individuelle og de kontekstuelle faktorene, kan forskere og utdanningsinstitusjoner utvikle en mer helhetlig forståelse av sammenhengen mellom ungdommers egen motivasjon og skolens bidrag til å fullføre videregående opplæring.

## Litteraturliste

Bandura, A. (1995). Exercise of personal and collective efficacy in changing societies. I A.

Bandura (Red.), *Self- efficacy in Changing Societies* (s. 1-48). New York: Cambridge University Press.

[https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/247480203\\_Self-eficacy\\_and\\_educational\\_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-eficacy-and-educational-development.pdf](https://www.researchgate.net/profile/Barry-Zimmerman-2/publication/247480203_Self-eficacy_and_educational_development/links/549b67770cf2b80371371ad5/Self-eficacy-and-educational-development.pdf)

Bø, A. K., & Hovdenak, S. S. (2011). Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. *Tidsskrift for ungdomsforskning*, 11(1).

<https://journals.oslomet.no/index.php/ungdomsforskning/article/view/1038>

Dannow, M. C., Esbjorn, B. H. & Risom, S. W. (2020). The Perceptions of Anxiety-related School Absenteeism in Youth: A Qualitative Study Involving Youth, Mother, and Father. *Scandinavian Journal of Educational Research*, 64(1), s. 22-36.

<https://doi.org/10.1080/00313831.2018.1479302>

De nasjonale forskningsetiske komiteene (2021). *Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi*.

<https://www.forskningsetikk.no/ressurser/publikasjoner/retningslinjer-nesh/>

Deci, E. L. & Ryan, R. M. (2000). The "What" and "Why" of Goal Pursuits: Human Needs and the Self-Determination of Behavior. *Psychological Inquiry*, 11(4), 227-268.

[https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000\\_DeciRyan\\_PIWhatWhy.pdf](https://selfdeterminationtheory.org/SDT/documents/2000_DeciRyan_PIWhatWhy.pdf)

Eriksen, M. I., Sletten, M. A., Bakken, A., & Soest, T. V. (2017). *Stress og press blant ungdom: Erfaringer, årsaker og utbredelse av psykiske helseplager*. (NOVA-rapport Nr. 6/17). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/20.500.12199/5115/Nettutg-Stress-og-press-blant-ungdom-NOVA-Rapport-6-17-bokmerk.pdf?sequence=1&isAllowed=y>

FN-sambandet. (2022, 15. desember). *God utdanning: Sikre inkluderende, rettferdig og god utdanning og fremme muligheter for livslang læring for alle*.

<https://www.fn.no/om-fn/fns-baerekraftsmaal/god-utdanning>

Frøyland, K. , Alecu, A. I., Ballo, J. G., & Leseth, A. (2022). Inkludering av unge i skole, arbeid og samfunn – en sammenstilling av kunnskap fra nordisk forskning (AFI – Rapport 2022:02). Arbeidsformidlingsinstituttet.

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/handle/11250/2984178>

Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein: Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Fafo – rapport (2010:03).

Hovdhaugen, E. (2019). *Årsaker til frafall i høyere utdanning. En forskningsoppsummering av studier basert på norsk data*. Rapport nr. 3. Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

Husserl, E. (1907/1950). *Fenomenologiens idé*. København: Hans Reitzels forlag.

Jacobsen, D. I. (2016) *Hvordan gjennomføre undersøkelser. Innføring i sosialvitenskapelig metode* (3.utg.). Oslo: Cappelen Damm Akademisk

Johansen, T. B., & Olsen, M. H. (2022). Medvirkning og motivasjon. *Psykologi i kommunen*, 2022(5).

<https://psykisk-kommune.no/medvirkning-og-motivasjon/19.262>

Kjeøy, I. & Lysvik, R.R. (2023). *Kunnskapsstatus om bekymringsfullt fravær i skolen*. Fafo-rapport (2023:13).

<https://www.fafo.no/images/pub/2023/20849.pdf>

Kunnskapsdepartementet. (07.juli, 2023). *Stortinget har vedtatt ny opplæringslov*.

<https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/stortinget-har-vedtatt-ny-opplaringslov/id2989693/?expand=factbox2989696>

Mehlum, I. S. (2018). *Årsaker til, og konsekvenser av å droppe ut av skolen: Et livsløpsperspektiv*. Oslo: Statens arbeidsmiljøinstitutt

Meld. St. 14 (2019-2020). *Kompetansereformen – Lære hele livet*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-14-20192020/id2698284/>

Meld. St. 21 (2020-2021). *Fullføringsreformen – med åpne dører til verden og fremtiden*.

Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/meld.-st.-21-20202021/id2840771/>

NOU 2015:2. (2015). *Å høre til: Virkemidler for et trygt psykososialt skolemiljø*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/35689108b67e43e59f28805e963c3fac/no/pdfs/nou201520150002000dddpdfs.pdf>

NOU 2018:15. (2018). *Kvalifisert, forberedt og motivert: Et kunnskapsgrunnlag om struktur og innhold i videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/no/dokumenter/nou-2018-15/id2621801/>

NOU 2019:25. (2019). *Med rett til å mestre*. Kunnskapsdepartementet.

<https://www.regjeringen.no/contentassets/2c79526bf80444b7ba90d1f22e52530b/no/pdfs/nou201920190025000dddpdfs.pdf>

Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den videregående opplæring*. (LOV-1998-07-

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

Rogstad, J., Bjørnset, M. (2021). *Unge i flyt. Om et livsmestringsprogram for ungdom på 10. trinn*. (NOVA-rapport Nr. 4/21). Velferdsforskningsinstituttet NOVA.

<https://oda.oslomet.no/oda-xmlui/bitstream/handle/11250/2768039/NOVA-Rapport-4-2021.pdf?sequence=1>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2017). *Self-determination theory: Basic psychological needs in motivation, development, and wellness*. New York: Guilford Press.

Skaalvik, E.M. & Federici, R.A., (2013). «Lærer –elev-relasjon – betydning for elevenes motivasjon og læring». *Bedre skole, nr 1-2013*

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring teori og praksis*. Oslo: Universitetsforlaget

Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2018). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, Motivasjon, læring og livsmestring*. Oslo: Universitetsforlaget

Statistisk sentralbyrå (2023). *Gjennomføring av videregående opplæring*. Statistisk sentralbyrå.  
<https://www.ssb.no/utdanning/videregaende-utdanning/statistikk/gjennomforing-i-videregaende-opplaering>

Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse. En innføring i kvalitative metoder* (5.utg.). Bergen: Fagbokforlaget

Thomassen, M. (2018). *Vitenskap kunnskap og praksis Innføring i vitenskapsfilosofi for helse – og sosialfag* Oslo: Gyldendal

Uthus, M. (2017). *Elevenes psykiske helse i skolen - utdanning til å mestre egne liv*. Gyldendal akademisk.

Wentzel, K. R., Battle, A., Russel, S. L. & Looney, L. B. (2010). Sosial supports from teachers and peers as predictors of academic and social motivation. *Contemporary Educational Psychology*, 35 (3), 193-202.



# Vedlegg 1: Godkjenning fra SIKT



[Meldeskjema](#) / [Hvilken sammenheng ser elever med stort skolefravær på skolens bidr...](#) / Vurdering

## Vurdering av behandling av personopplysninger

**Referansenummer**

130756

**Vurderingstype**

Standard

**Dato**

29.08.2022

**Tittel**

Hvilken sammenheng ser elever med stort skolefravær på skolens bidrag og egen motivasjon til å fullføre videregående opplæring?

**Behandlingsansvarlig institusjon**

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

**Prosjektansvarlig**

Astrid Halså

**Student**

Ane-Kari Øhman-Norén

**Prosjektperiode**

19.09.2022 - 15.01.2024

**Kategorier personopplysninger**

Alminnelige

Særlige

**Lovlig grunnlag**

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

Uttrykkelig samtykke (Personvernforordningen art. 9 nr. 2 bokstav a)

Behandlingen av personopplysningene er lovlig så fremt den gjennomføres som oppgitt i meldeskjemaet. Det lovlige grunnlaget gjelder til 15.01.2024.

[Meldeskjema](#)

**Kommentar**

OM VURDERINGEN

Personverntjenester har en avtale med institusjonen du forsker eller studerer ved. Denne avtalen innebærer at vi skal gi deg råd slik at behandlingen av personopplysninger i prosjektet ditt er lovlig etter personvernregelverket.

Personverntjenester har nå vurdert den planlagte behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at behandlingen er lovlig, hvis den gjennomføres slik den er beskrevet i meldeskjemaet med dialog og vedlegg.

**VIKTIG INFORMASJON TIL DEG**

Du må lagre, sende og sikre dataene i tråd med retningslinjene til din institusjon. Dette betyr at du må bruke leverandører for spørreskjema, skylagring, videosamtale o.l. som institusjonen din har avtale med. Vi gir generelle råd rundt dette, men det er institusjonens egne retningslinjer for informasjonssikkerhet som gjelder.

**TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET**

Prosjektet vil behandle alminnelige personopplysninger og særlige kategorier av personopplysninger om helseforhold frem til 15.1.2024.

**LOVLIG GRUNNLAG**

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

For alminnelige personopplysninger vil lovlig grunnlag for behandlingen være den registrertes samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a.

Behandlingen av særlige kategorier av personopplysninger er basert på uttrykkelig samtykke fra den registrerte, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 a og art. 9 nr. 2 a.

## PERSONVERNPRINSIPPER

Personverntjenester vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen:

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

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Vi vurderer at informasjonen om behandlingen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18) og dataportabilitet (art. 20).

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

Personverntjenester legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1 f) og sikkerhet (art. 32).

Ved bruk av databehandler (spørreskjemaleverandør, skylagring, videosamtale o.l.) må behandlingen oppfylle kravene til bruk av databehandler, jf. art 28 og 29. Bruk leverandører som din institusjon har avtale med.

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må prosjektansvarlig følge interne retningslinjer/rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til oss ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilken type endringer det er nødvendig å melde: <https://www.nsd.no/personverntjenester/fylle-ut-meldeskjema-for-personopplysninger/melde-endringer-i-meldeskjema>

Du må vente på svar fra oss før endringen gjennomføres.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

Vi vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Kontaktperson hos oss: Lasse Raa

Lykke til med prosjektet!

## **Vedlegg 2: Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Informasjonsskriv til deltakere**

Vil du være med å delta i et prosjekt om hvordan videregående skole kan jobbe for å forebygge stort skolefravær? I dette skrivet får du informasjon om bakgrunnen og målene for prosjektet, og hva deltakelse vil innebære for deg som deltaker.

#### **Formål**

Jeg er masterstudent i tverrfaglig arbeid med barn, unge og familier ved Høgskolen i Innlandet, avd. Lillehammer. Temaet for prosjektet er fullføring av videregående opplæring. Det jeg ønsker å undersøke, og målet med denne oppgaven, er å finne ut av hva skolen kan gjøre mer av for at elever med høyt fravær kommer på skolen og ikke dropper ut.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

Det er Høgskolen Innlandet avd. Lillehammer som er ansvarlig for prosjektet.

#### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

For å få svar på det jeg skal undersøke har jeg planer om å intervju 5 elever som har eller har hatt høyt skolefravær. Jeg ønsker å snakke med ungdommer med høyt skolefravær, og få deres historier, fordi det er nettopp dette som vil kunne gi meg den informasjonen jeg trenger for å kunne svare på min problemstilling. Det er læreren din som vil spørre deg om du vil være med i dette prosjektet.

#### **Hva innebærer det for deg å delta?**

For å høre akkurat din historie vil jeg bruke intervju som metode. Intervjuet vil gjøres på skolen din og vil vare i ca 1 time. Jeg vil ta lydopptak av intervjuene og skrive notater underveis. Spørsmålene vil være åpne der du forteller om deg selv og hverdagen din, på skolen, og utenfor skolen. Spørsmålene vil også dreie seg om tidligere skolegang og hvordan du trives på videregående skole.

### **Det er frivillig å delta**

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

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Jeg vil bare bruke opplysningene om deg til formålene jeg har fortalt om i dette skrivet. Jeg behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er bare veilederen min og jeg som vil ha tilgang til informasjonen. All informasjon vil bli lagret på en sikker datamaskin og alle lydopptak vil bli slettet når jeg har skrevet ned alt som vi har snakket om. I forskningsprosjektet vil du bli anonymisert slik at det ikke skal være mulig å gjenkjenne deg på noen som helst måte, hverken i intervjuet eller i materialet som publiseres. Dersom jeg ønsker å bruke direkte sitat i publikasjonen, fra noe du har sagt i intervjuet, vil jeg ta kontakt med deg slik at du får muligheten til å godkjenne dette. Loven om personvern blir fulgt.

Hva skjer med personopplysningene dine når forskningsprosjektet avsluttes?

Prosjektet vil etter planen avsluttes 15.januar 2024 og når oppgaven blir godkjent. Etter prosjektslutt vil datamaterialet med dine personopplysninger bli slettet.

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

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke. På oppdrag fra Høgskolen Innlandet har Personverntjenester vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Dine rettigheter**

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

- innsyn i hvilke opplysninger vi behandler om deg, og å få utlevert en kopi av opplysningene
- å få rettet opplysninger om deg som er feil eller misvisende
- å få slettet personopplysninger om deg
- å sende klage til Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å vite mer om eller benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med prosjektansvarlig Astrid Halsa på tlf; 61 28 83 38 eller mail; [astrid.halsa@inn.no](mailto:astrid.halsa@inn.no)., eller personvernombud Usman Asghar på tlf; 61 28 74 83 eller mail; [usman.asghar@inn.no](mailto:usman.asghar@inn.no), begge ved Høgskolen Innlandet avd. Lillehammer.

Hvis du har spørsmål knyttet til Personverntjenester sin vurdering av prosjektet, kan du ta kontakt med Personverntjenester på epost ([personverntjenester@sikt.no](mailto:personverntjenester@sikt.no)) eller på telefon: 53 21 15 00.

Med vennlig hilsen

Ane-Kari Øhman-Norén

Astrid Halsa

Student

Veileder

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet, der formålet er å finne ut av hvordan videregående skole kan jobbe for å forebygge stort skolefravær, og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## **Vedlegg 3: Intervjuguide**

### **Intervjuguide**

Oppstart: 2 min

Uformell prat

Innledning: 5 min

Presentere meg selv

Presentere rammer og informasjon om studien/bakgrunn og formål

Forklare hva intervjuet skal brukes til, om taushetsplikt og anonymitet

Spørre om informanten har noen spørsmål

Informere om at det blir gjort opptak og få samtykke til dette

Starte opptak

Intervjudelen: Svar på spørsmålene ca 50 min – Opptak starter

1. Kan du fortelle litt om deg selv?
2. Kan du fortelle litt om skolehverdagen din?
3. Kan du fortelle litt om tidligere skolegang?
4. Hvordan trives du i videregående skole?
5. Hva mener du lærerne gjør for trivselen?

Oppsummering/oppsummere funn:

ca 4 min

1. Har jeg forstått deg riktig?
2. Er det noe mer du vil føye til?
3. Eventuelt
4. Hva var dine opplevelser rundt intervjuet?