

Frafall i videregående opplæring

Hvordan kan skolen møte denne utfordringen?

Ida Kolltveit



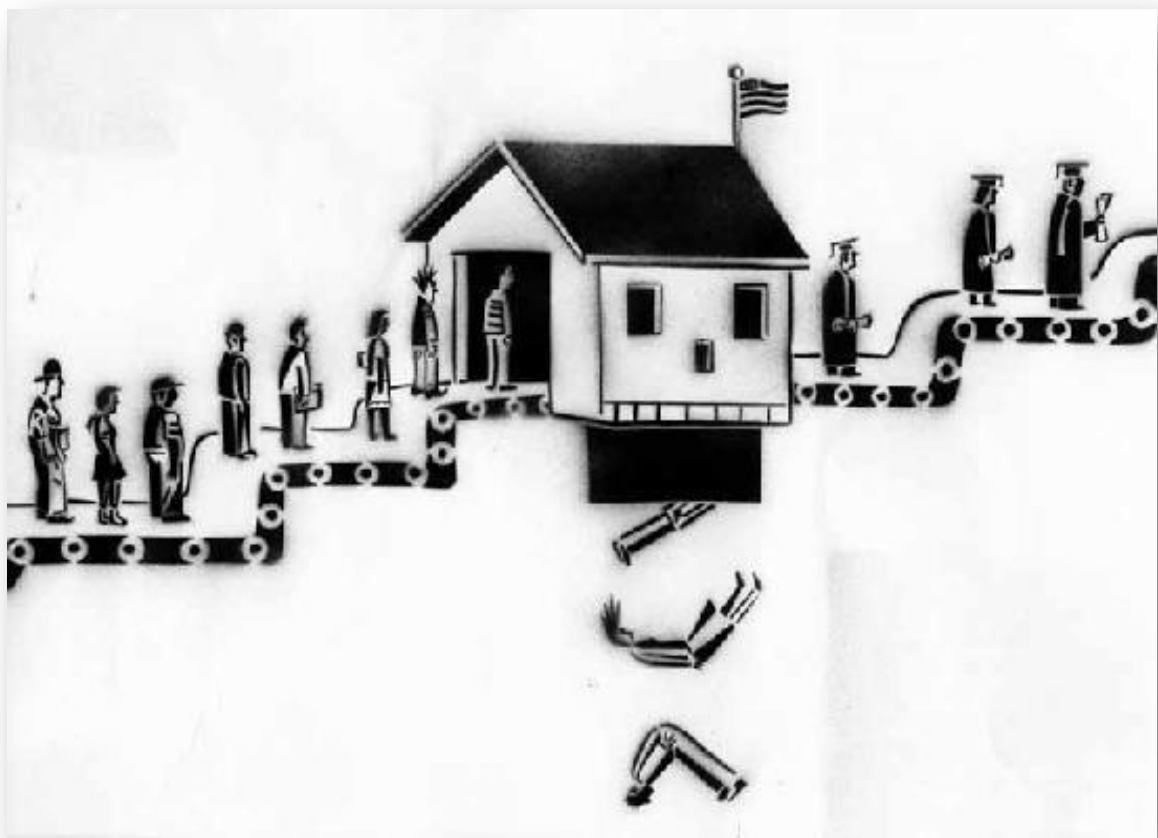
Masteroppgave i pedagogisk - psykologisk rådgivning

UNIVERSITETET I OSLO

Det utdanningsvitenskapelige fakultet

Pedagogisk forskningsinstitutt

Våren 2012



Bilde hentet fra: <http://www.peterkuper.com/education/dropouts.JPG>

© Forfatter

År 2012

Tittel: Frafall i videregående opplæring. Hvordan kan skolen møte denne utfordringen?

Forfatter: Ida Kolltveit

<http://www.duo.uio.no/>

Trykk: Reprosentralen, Universitetet i Oslo

TITTEL:

FRAFALL I VIDEREGÅENDE OPPLÆRING. Hvordan kan skolen møte denne utfordringen?

AV:

KOLLTVEIT, Ida

EKSAMEN:

Masteroppgave i pedagogikk, retning pedagogisk - psykologisk rådgivning

SEMESTER:

Våren 2012

STIKKORD:

Frafall

Lærer – elev relasjonen

Selvbestemmelsesteori

Sammendrag

Hovedtema for denne oppgaven er frafallet i videregående opplæring. Målet med oppgaven har vært å få kunnskap om hvordan den videregående skolen kan møte denne utfordringen. Jeg har ønsket å skrive en oppgave som er relevant for PP – tjenesten, og har derfor rettet fokus mot de faktorene i skolen som kan knyttes til læreren og læringsmiljøet. Følgende problemstilling er formulert: Hvordan kan videregående skoler jobbe for å redusere frafall?

For å svare på denne problemstillingen har jeg gjort en gjennomgang av relevant forskning på feltet. Denne gjennomgangen viser at selv om individuelle faktorer som elevenes hjemmebakgrunn og tidligere skoleprestasjoner øker sjansen for å falle fra, er det også faktorer i skolen som påvirker elevenes avgjørelse. I den sammenheng fremstår relasjonen til læreren som en betydningsfull faktor. Flere studier finner en sammenheng mellom elevenes oppfatning av denne relasjonen, og deres avgjørelse om å slutte i skolen (Pommeroy 1999, Croninger og Lee 2001, Lee og Burkham 2003). Dette er i tråd med annen skoleforskning som også vektlegger denne relasjonens betydning for elevers læring og trivsel i skolen (Nordenbo m. fl. 2008, Hattie 2009).

På bakgrunn av dette fremstår relasjonsutvikling som en viktig del av det pedagogiske arbeidet i den videregående skolen. Lærere som legger vekt på å utvikle gode relasjoner til sine elever kan bidra til at flere elever gjennomfører. Dette arbeidet fremstår som spesielt viktig overfor de elevene som har økt risiko for å slutte. Det er disse elevene som har mest å tjene på at relasjonen til læreren er god, og mest å tape hvis denne relasjonen er dårlig (Lee og Burkham 2003). For disse elevene kan det ha avgjørende betydning at læreren tilbyr støtte i de faglige og sosiale utfordringene de møter.

Noen videregående skoler forsøker å redusere frafallet ved å gi lærerne bedre muligheter til å utvikle gode relasjoner til sine elever. Dette gjøres blant annet ved å styrke lærernes relasjonskompetanse og redusere antall elever per kontaktlærer (Udir.no 2012). Det er imidlertid knyttet noen utfordringer til dette arbeidet, blant annet fordi mange lærere i videregående først og fremst har et faglig fokus i møte med sine elever (Davis 2003, Aasen og Kostøl 2011). På bakgrunn av studiene i denne oppgaven fremstår imidlertid arbeid med relasjoner som et viktig bidrag i den omfattende debatten om hvordan den videregående skolen kan forbedres slik at flere elever gjennomfører skolen.

Forord

Frafall er et komplekst fenomen, som mange mener noe om. Å skrive masteroppgave om dette viste seg derfor å bli en noe mer utfordrende prosess enn jeg hadde sett for meg.

Hjelpen fra mine veiledere har i den sammenheng vært uvurderlig. Jeg må først og fremst takke min hovedveileder, Ingvill Rasmussen, som har fulgt meg tett gjennom hele prosessen. Jeg må også takke min biveileder, Eifred Markussen, som har hjulpet meg med å navigere gjennom dette til tider kaotiske feltet.

Takk også til venner og familie som har bidratt på ulike måter. En spesiell takk til mamma som har lest korrektur.

En spesiell takk også til Anders for oppmuntring og støtte.

Innholdsfortegnelse

1	Introduksjon og bakgrunn for valg av tema	1
1.1	Problemstilling.....	4
1.2	Oppgavens oppbygging	5
1.3	Introduksjon til fenomenet frafall.....	6
2	Metodiske forutsetninger og refleksjoner	9
2.1	Om egen litteraturstudie	9
2.1.1	Litteratur.....	9
2.2	Hvordan forskes det på frafall?	10
2.2.1	Kvantitativ og kvalitativ metode	10
2.2.2	Ulike analyseenheter og datainnsamlingsmetoder	12
2.3	Validitet	13
2.4	Oppsummering:	15
3	Teoriperspektiver i forskning på frafall	17
3.1	Ulike tilnærminger til frafall.....	17
3.2	Læringsteori og frafall	18
3.3	Selvbestemmelsesteori.....	19
3.3.1	Teoretisk grunnlag for selvbestemmelsesteori.....	20
3.4	Selvbestemmelsesteori i skolen	21
3.4.1	Hva er autonomistøtte?.....	23
3.4.2	Hva er kontroll?.....	24
3.4.3	Hvorfor er lærere kontrollerende?.....	25
3.4.4	Motivasjonsstil og relasjonsutvikling.....	26
3.5	Oppsummering	27
4	Empiri – Hva kan forskningen fortelle oss?.....	29
4.1	Individperspektiver på frafall	29
4.2	Muligheter og begrensninger ved denne forskningen	32
4.3	Skoleperspektiver på frafall.....	34
4.3.1	Lee og Burkham's studie (2003)	36
4.3.2	Croninger og Lees studie (2001).....	37
4.3.3	Pommeroy's intervjuundersøkelse (1999).....	39
4.3.4	Oppsummering	41

4.4	Studier på frafall innenfor selvbestemmelsesteori.....	42
4.4.1	Hardre og Reeves studie (2003)	43
4.4.2	Vallerand m. fl. studie (1997)	45
4.4.3	Oppsummering	46
5	Drøfting av funn, utfordringer og pedagogiske implikasjoner.....	48
5.1	Gjennomgang og diskusjon av sentrale funn.....	48
5.1.1	Om skolens betydning for frafallet.....	49
5.1.2	Om individperspektiver.....	51
5.1.3	Om skoleperspektiver.....	53
5.1.4	Om relasjonen mellom lærer og elev	55
5.2	Pedagogiske implikasjoner	57
5.2.1	Hvordan kan lærere bli mer autonomistøttende?	59
5.3	Hvordan jobbes det mot frafallet i dag?	61
5.3.1	Frafall og arbeid med relasjoner og læringsmiljø	62
5.4	Noen utfordringer knyttet til relasjonsutvikling i den videregående skolen	65
5.4.1	...og noen muligheter!	66
5.5	Avsluttende kommentar.....	68
5.6	Behov for videre forskning.....	69
5.7	Konklusjon.....	70
	Litteraturliste	71

1 Introduksjon og bakgrunn for valg av tema

Siden 1994 har videregående opplæring vært en rettighet for alle. Mellom 96 og 98 prosent av elevene som går ut av 10. klasse søker seg nå inn og begynner i videregående opplæring. Etter fem år er det imidlertid kun rundt 70 prosent som har fullført og bestått med enten studie- eller yrkeskompetanse (Statistisk sentralbyrå 2011). Den lave fullføringsprosenten har blitt en samfunnsmessig og utdanningspolitisk utfordring i Norge. Høy gjennomføring har vært et viktig mål i norsk utdanningspolitikk, og det er en erklært målsetting at alle skal nå så langt som mulig. Dette er viktig både for at vi skal henge med i kunnskapssamfunnet, men også fordi vi har en ambisjon om at videregående opplæring skal bidra til å utjevne sosiale forskjeller (St.meld. nr 31 2007-2008: 5). Utdanningsminister Kristin Halvorsen har derfor gjort arbeidet mot frafall til en av sine viktigste kampsaker (regjeringen.no 2010). Temaet engasjerer, og nesten hver dag kan vi lese innlegg og innspill i media som handler om temaet.

Gudmund Hernes la i 2010 frem rapporten ”Gull av gråstein”, hvor han oppsummerer eksisterende forskning om frafall, og drøfter noen av tiltakene som er iverksatt. Et av hovedpoengene i denne rapporten er at hvis vi skal lykkes i arbeidet med å redusere frafallet må alle aktører på alle nivåer bidra. Det er behov for et felles løft, ifølge han. Dette betyr at selv om mange av årsakene og løsningene på frafallet er knyttet til politiske og strukturelle endringer, kan de som jobber i skolen til daglig også bidra i dette arbeidet.

Dette var mitt utgangspunkt for å velge frafall som tema for denne oppgaven. Jeg ville vite mer om hvordan den enkelte skole kan møte denne utfordringen, og ønsket å skrive en oppgave som ville være relevant for min fremtidige jobb i PP - tjenesten.

PP – tjenesten er en sentral samarbeidspartner for skolene, og kan i den sammenheng spille en viktig rolle i arbeidet med å forebygge frafall. PP - tjenesten skal bidra til at barn, unge og voksne med særskilte behov får gode og likeverdige opplærings- og utviklingsmuligheter (Faglig enhet for PP - tjenesten 2001). Dette innebærer at de ansatte i tjenesten både jobber individuelt med enkeltelever, men også systemrettet gjennom konsultasjon og rådgivning av de personer og systemer som er rundt elevene. Flere undersøkelser tyder på at arbeid på

individnivå utgjør en stor andel av arbeidsoppgavene i tjenesten (Birkemo 2009). Dette arbeidet kan bidra til å redusere frafallet, fordi sakkyndighetsarbeid kan føre til tidlig innsats og kontinuerlig oppfølging av barn og unge som strever i skolen. Mer systemrettet arbeid i PP - tjenesten er imidlertid etterlyst av skolemyndigheter og aktører på fagfeltet (Birkemo 2009). Systemarbeid dreier seg om alt fra veiledning og rådgivning av enkeltlærere, til mer omfattende utviklingsarbeid hvor det jobbes med skolen som system. I forhold til frafall kan dette handle om veiledning og kompetanseutvikling av personalet på videregående skoler, eller at tjenesten samarbeider med skolen i utviklingen av forebyggende tiltak. En forutsetning for dette er arbeidet er imidlertid at de som jobber i PP – tjenesten har kunnskap om hvilke faktorer i skolen som påvirker frafallet, og hvordan skoler og lærere kan jobbe for at flere elever gjennomfører. Denne kunnskapen er spesielt viktig hvis PP - tjenesten skal bidra til kompetanseutvikling gjennom systemarbeid i videregående opplæring.

Mye av frafallsforskningen så langt har handlet om å identifisere individuelle kjennetegn ved elevene som faller fra. Et systemperspektiv i skolen og i PP - tjenesten innebærer imidlertid en forståelse av at elevenes handlinger sjelden eller aldri kan forklares ut fra elevens individuelle egenskaper og forutsetninger alene. Selv om vi jobber med enkeltelever, befinner disse elevene seg i en kontekst og i ulike sosiale systemer, både i og utenfor skolen. Vi må derfor forstå elevenes handlinger ut fra faktorer i de systemene de fungerer innenfor og sammenhengene mellom disse (Tinnesand 2007, Nordahl 2010).

“No man is an island” skrev John Donne i 1624. På samme måte kan vi si at ingen skoleelev er en øy. Ingen er isolert fra verden rundt seg. Elevens avgjørelse om å slutte i skolen er et resultat av en lang rekke forhold og impulser fra elevens ulike omgivelser og nettverk (Buland og Havn 2007). Eleven befinner seg i ulike sosiale systemer og kontekster både i og utenfor skolen. Derfor må vi lete etter forklaringer på frafallet, ikke bare i individet, men også i de nettverk og omgivelser som eleven er del av. Vi må se de individuelle valgene i en sammenheng. Istedenfor å begrense vår problemforståelse til beskrivelser av individer, vil vi fra et systemisk perspektiv kunne forstå, og iverksette tiltak i de systemer, kontekster og relasjoner elevene inngår i (Tinnesand 2007). Vi trenger derfor kunnskap om hvordan de elevene som faller fra opplever skolen, og hva som har preget deres interaksjoner der. På denne måten kan vi kanskje også identifisere hvilke pedagogiske praksiser som må endres for at flere elever skal greie å gjennomføre videregående opplæring.

Denne tilnærmingen er i tråd med sentrale utviklingstrekk innenfor skoleforskningen. Ifølge Nordahl (2010) har det de siste årene vært økt interesse for den rollen sosial interaksjon spiller i elevers kognitive og sosiale utvikling. Dette innebærer at forskningen har hatt mindre fokus på de individuelle forutsetningene eller egenskapene til eleven, og mer på de omgivelsene eller den konteksten eleven befinner seg innenfor. Flere forskningsprosjekter knytter i dag elevers mistrivsel, tilpasningsproblemer og manglende motivasjon til kjennetegn ved elevens læringsmiljø (blant annet Nordahl 2008, Hattie 2009, Opheim, Grøgaard og Næss 2010). Mye skoleforskning viser i den sammenheng at læreren og læringsmiljøet kan ha mye å si for elevers trivsel og læring i skolen. Blant annet viser flere store studier at relasjonen mellom lærer og elev er en svært viktig faktor for elevers læringsutbytte i skolen (Nordenbo, Larsen, Tiftikçi, Wendt og Østergaard 2008, Hattie 2009). Denne forskningen har dannet grunnlaget for Kunnskapsdepartementets satsing på læringsmiljø i grunnskolen, som handler om å øke lærernes kompetanse til å lede klasser, og til å skape gode relasjoner til sine elever, noe som tenkes å ha en positiv effekt på elevers trivsel og læring i skolen (Udir.no 2009).

I forbindelse med dette fremheves ofte det som skjer i klasserommet, forstått som lærerens undervisning og samspillet med elevene, som en av de viktigste faktorene i skolens forbedringsarbeid (Nordahl 2010). Mange etterlyser derfor mer fokus på dette, også i frafallsdebatten, og i den sammenheng diskuteres hvilken rolle læreren har i det fremtidige frafallsarbeidet (Buland og Havn 2007, Hernes 2010, Støen, Tinnestad og Tveitereid 2011).

Disse diskusjonene er relevante for de som jobber i PP - tjenesten. Rådgivning og veiledning av lærere vil være en sentral arbeidsoppgave knyttet til det systemrettede arbeidet i tjenesten. Kunnskap om hvordan lærere kan møte denne utfordringen vil derfor være relevant i PP - tjenestens samarbeid med den videregående skolen. På bakgrunn av dette har jeg i denne oppgaven rettet fokus mot de faktorene i skolen som kan knyttes til læreren og læringsmiljøet. Oppgaven handler altså ikke om hvordan skolens ressurser eller materielle utrustning påvirker frafallet. Jeg ser på klasserommet og læreren, og læreren kan sees som en representant for skolen.

1.1 Problemstilling

Tema for denne oppgaven er frafallet i videregående opplæring. Her vil jeg se spesielt på hvordan man kan møte denne utfordringen i skolen. Den overordnede problemstillingen er derfor formulert som:

- Hvordan kan videregående skoler jobbe for å redusere frafall?

For å svare på denne problemstillingen, har jeg formulert to underproblemstillinger:

- Hva vet vi om forhold som kan bidra til å forklare frafall, og hvilke av disse knytter seg til lærerrollen og læringsmiljøet i den videregående skolen?
- Hvilke implikasjoner har dette for lærerens rolle i arbeidet med å redusere frafallet?

For å kunne belyse de spørsmålene som er stilt, har jeg gjort en gjennomgang av sentrale studier på frafall. Mange av de store frafallsstudiene som hittil er gjort kartlegger sammenhengen mellom frafall og en rekke individuelle kjennetegn ved elevene som slutter. I den internasjonale frafallsforskningen foreligger det imidlertid også studier som undersøker lærerens og skolens betydning i forhold til frafall. Rumberger (2005) skiller mellom de studiene som ser på "school inputs" og de som ser på "school processes". Den første typen studier ser på skolens ressurser, elevsammensetning og struktur. Dette kalles inputs, fordi disse faktorene stort sett er gitt, og derfor ikke kan endres av skolen selv. Den andre typen studier handler om skolen som sosialt system, der relasjonene mellom personer og grupper står sentralt, sammen med skolens kultur som er knyttet til normer og verdier på skolen. Disse studiene er mer relevante for problemstillingen i oppgaven, fordi de handler om faktorer som skolen kan endre og forbedre. Faktorene er knyttet til de praksiser som foregår på skolen, og kan også knyttes til læringsmiljøarbeid, som er et viktig felt både i skolen og i PP - tjenesten. Disse studiene vil derfor stå sentralt for å besvare problemstillingen i oppgaven.

For å kunne si noe om hvordan skoler og lærere kan jobbe med dette, må vi imidlertid vite mer enn at det er en sammenheng mellom disse faktorene og frafall. Vi må vite noe om hva som ligger til grunn for sammenhengene, og hva skolen kan gjøre annerledes. Derfor har jeg valgt å trekke inn selvbestemmelsesteori, som er en av de mest omfattende og empirisk utprøvde motivasjonsteoriene i dag (Schunk, Pintrich og Meece 2008). Innenfor selvbestemmelsesteori er det forsket på frafall, hvor lærerens interaksjon med og relasjon til

elevene står sentralt i deres forståelse av problemet. I dette perspektivet gis en mulig teoretisk forklaring på noen av sammenhengene som fremtrer i frafallsforskningen, og teorien gjør det mulig å si noe konkret om hva lærere kan gjøre i klasserommet for at flere elever skal gjennomføre. Jeg vil altså bringe sammen klasseromsforskning og frafallsstudier, for å prøve å identifisere noen pedagogiske praksiser som kan bidra til at flere elever gjennomfører videregående opplæring.

1.2 Oppgavens oppbygging

Kapittel 1 er et introduksjonskapittel. Her har jeg gitt en begrunnelse for min innfallsvinkel til fenomenet, og presisert problemstillingen i oppgaven.

Kapittel 2 vil gi en kort metodisk introduksjon, hvor jeg vil se hvilke forskningsmetodiske tilnærminger som anvendes i sentrale norske og internasjonale studier på feltet. Hvordan vil ulike type forskning konstruere hva vi i dag vet om frafall, og hvilke begrensninger står denne forskningen ovenfor? Det er viktig å reflektere rundt dette, for å få et bilde av hva vi i dag vet, og ikke vet, om frafall. Jeg vil også diskutere utfordringer knyttet til gyldigheten i de ulike slutningene som trekkes, med utgangspunkt i Cook og Campbells validitetssystem.

Kapittel 3 vil skissere ulike tilnærminger til fenomenet frafall, og presentere det teoretiske grunnlaget for min tilnærming til fenomenet. Dette gjøres fordi frafall er et komplekst fenomen, som kan studeres og forklares med ulike perspektiver og teorier. De perspektivene som ligger til grunn for denne oppgaven har til felles at de sosiale aspektene ved elevenes atferd og læring står sentralt. Disse perspektivene bidrar til å sette søkelys på den konteksten eller de situasjonene i skolen som påvirker elevenes valg om å slutte i videregående. For å kunne være mer konkret i drøftingen av hvordan elevers avgjørelse kan påvirkes av omgivelsene, har jeg sett nærmere på selvbestemmelsesteori. I forståelsen av frafall vektlegger denne teorien lærerens interaksjon med og relasjon til elevene.

Kapittel 4 vil redegjøre for empiri, altså sentrale funn som er relevante for problemstillingen. Kapittelet tar sikte på å besvare den første problemstillingen i oppgaven, nemlig hva vi i dag vet om forhold som kan bidra til å forklare frafallet, og hvilke av disse som kan knyttes til skolen. Jeg vil først se på forskning som identifiserer individuelle kjennetegn ved elevene som

faller fra. Jeg vil videre diskutere hvilke muligheter og begrensninger som ligger i denne forskningen, og hva denne forskningen kan bidra med i forhold til problemstillingen i oppgaven. Deretter vil jeg fokusere på studier som undersøker hvilke faktorer i skolen som påvirker frafallet, altså det Rumberger (2005) omtaler som "school processes". Etersom disse studiene er mer relevante i forhold til problemstillingen, vil de naturlig nok ha en større plass i oppgaven. Jeg går i dybden på tre studier som er gjennomført i dette perspektivet, som alle undersøker hvilken betydning møtet mellom lærer og elev kan ha for frafall. I tråd med teoriperspektivet i oppgaven, vil jeg også se på studier som undersøker frafall i lys av selvbestemmelsesteori.

Kapittel 5 er et diskusjonskapittel. Her vil jeg oppsummere og diskutere de funnene som er gjort. Hoveddelen av dette kapittelet vil handle om å drøfte hvilke pedagogiske implikasjoner disse funnene gir, jfr. problemstillingen. Dette innebærer også å se hvordan det jobbes med disse tiltakene i praksis, og hvilke utfordringer som knytter seg til dette arbeidet. Avslutningsvis vil jeg diskutere noen utfordringer for den fremtidige frafallsforskningen.

1.3 Introduksjon til fenomenet frafall

Frem til 2007 definerte Statistisk sentralbyrå frafall både ved elever som har sluttet før de har fullført, men også elever som har gjennomført uten å bestå i alle fag. Disse to gruppene utgjør til sammen 30 prosent av elevmassen. I dag inkluderer SSBs definisjon kun de elevene som har sluttet. Denne andelen er på 18 prosent for sist målte kull (de som begynte i 2005), og andelen har vært stabil i de siste årene. Disse elevene oppnådde verken studie- eller yrkeskompetanse, og sluttet underveis uten å fullføre hele løpet. De resterende 12 prosent som ikke har fullført i løpet av fem år, er enten fortsatt i videregående opplæring, eller har gjennomført, men ikke bestått (Statistisk sentralbyrå 2011). Når medier forteller at en av tre ungdommer faller ut av videregående (TV2.no 2008, Dagsavisen.no 2010), er dette altså basert på den gamle definisjonen til Statistisk sentralbyrå. Det kan virke som om det er en forvirring rundt hvilken definisjon som i dag er gjeldende.

Det er i tillegg mange ulike begreper som florerer i diskusjonene rundt frafallet i videregående. I NIFUs rapport fra forskningsprosjektet "Bortvalg og kompetanse" presenteres begrepet bortvalg (Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg 2008). Begrepet bortvalg er

ment å signalisere at elevene foretar et aktivt valg i forhold til sin utdanning når de slutter. Forskerne presiserer imidlertid at dette valget er påvirket av de systemer og strukturer som er rundt elevene, noe som legger sterke føringer for valget (Markussen m.fl. 2008: 10). Begrepet er likevel kritisert for å skape et individfokus i frafallsdebatten, hvor ansvaret legges på elevene. Begreper som frastøting (Støen m.fl. 2011) og skoleutstøting (Minde og Mæhle 2011) er derfor introdusert som alternative begreper. Disse begrepene er i større grad ment å vektlegge skolens ansvar, og skolens påvirkning på frafallet i dag. I denne oppgaven velger jeg å bruke begrepet frafall, som et samlede begrep. Dette begrepet er mest brukt både i media og fra myndighetenes side. Jeg vil senere i oppgaven kommentere hvordan de ulike begrepene kan knyttes til vår forståelse av fenomenet.

Frafall er ikke et særnorsk fenomen. Frafall er heller ikke noe nytt problem, men det har blitt mer synlig etter at alle fikk rett til videregående opplæring i 1994. Lovfestet rett til videregående utdanning ble særlig begrunnet i at dette var nødvendig for fremtidig deltakelse i arbeid og samfunnsliv (Hernes 2010). I dag er fullført videregående opplæring et krav for opptak til videre studier og et minstekrav i svært mange yrker. I tillegg fremsettes kunnskap som en av de viktigste drivkreftene for verdiskaping i det moderne samfunn (St.meld. nr 30 2003 - 2004: 23). Ifølge Hernes (2010) er derfor ikke hovedproblemet først og fremst omfanget av frafallet, men at konsekvensene av dette trolig er blitt alvorligere.

Blant unge mellom 20 og 24 år som ikke fullfører videregående opplæring står 19 prosent uten både arbeid og utdanning, mot 5 prosent i samme aldersgruppe som har gjennomført (Falch og Nyhus 2009). Nesten alle unge som mottar uføretrygd har falt fra videregående opplæring (regjeringen.no 2011). Frafall har også betydning for samfunnet som helhet. En rapport fra Senter for økonomisk forskning (Falch, Johannesen og Strøm 2009) viser at hvis andelen av et kull som fullfører videregående opplæring øker fra 70 til 80 prosent, kan den samfunnsmessige gevinsten bli 5.4 milliarder kroner for hvert kull.

I forhold til frafall finner vi store variasjoner i gjennomføring mellom de ulike utdanningsprogrammene. For kullet som startet i videregående i 2005, hadde 83 prosent av elevene på studiespesialisering fullført innen fem år, mot 57 prosent av yrkesfagelevne (Statistisk sentralbyrå 2010). Det kan være flere grunner til dette, men en sentral diskusjon dreier seg om teoretiseringen av yrkesfagene. Med Reform 94 ble omfanget av allmenne fag i yrkesfaglige utdanningsprogrammer økt, og yrkesfagene ble også teoretisert (Solheim 2009). En viktig diskusjon har derfor handlet om å redusere omfanget av obligatoriske allmennfag,

og gjøre yrkesfagene mer praktiske enn de er i dag, blant annet ved å gi elevene mer tid ute i praksis. Foreløpig er det likevel slik at alle elever som begynner i videregående må gjennom obligatoriske allmenne fag. Dette betyr at læreren er en viktig del av elevenes skolehverdag, både i studiespesialiserende og yrkesforberedende program. Det å jobbe med lærerroller og læringsmiljø i videregående vil derfor være viktig på begge utdanningsretninger.

Dette viser imidlertid at frafall er et komplekst fenomen, som kan forstås og forklares fra ulike perspektiver. I kapittel 3 vil jeg derfor presentere ulike innfallsvinkler til fenomenet og klargjøre det teoretiske grunnlaget for min tilnærming til dette. Først vil jeg gi en kort introduksjon til hvilke forskningsmetodiske tilnærminger som anvendes i sentrale nasjonale og internasjonale studier på feltet. Ulike metoder vil åpne muligheter og legge begrensninger for hva slags kunnskap vi utvikler om fenomenet.

2 Metodiske forutsetninger og refleksjoner

Dette kapittelet vil se på hvilke forskningsmetodiske tilnærminger som anvendes i sentrale norske og internasjonale studier på feltet. Jeg ønsker å se hvordan ulike typer forskning vil konstruere hva vi i dag vet om frafall, og hvilke begrensninger denne forskningen står ovenfor. For å få et bilde av hva vi i dag vet, og ikke vet, om frafall er det viktig å reflektere rundt dette. Jeg vil også diskutere utfordringer knyttet til gyldigheten i de ulike slutningene som trekkes, med utgangspunkt i Cook og Campbells validitetssystem. Først vil jeg imidlertid introdusere litteraturstudie som metode.

2.1 Om egen litteraturstudie

For å besvare problemstillingen har jeg valgt å gjennomføre en litteraturstudie. En litteraturstudie tar sikte på å hente inn og evaluere forskningslitteratur på det aktuelle området (Bordens og Abbott 2005). En god litteraturstudie er avhengig av at relevant forskning belyses på en riktig og nyansert måte. Roberts og Petticrew (2006) påpeker at mange litteraturgjennomganger tillegger «dårlige» studier for stor vekt, noe som bidrar til at konklusjonen i gjennomgangen ikke gjenspeiler virkeligheten. Det er derfor viktig at forskningsresultatene gjøres til gjenstand for kritisk vurdering, og prøves i forhold til pålitelighets- og gyldighetskriterier. En god litteraturgjennomgang forutsetter med andre ord refleksjon og innsikt i ulike metodologiske og metodiske utfordringer i forskningen.

2.1.1 Litteratur

For å finne fram til artiklene som best belyser problemstillingen var det nødvendig å gjøre en større gjennomgang av forskning på frafall og på selvbestemmelsesteori. Oppgaven baseres på relevante forskningsartikler funnet i databasene PsycINFO og The Education Resources Information Center (ERIC) gjennom Universitetsbiblioteket, og gjennom søkemotoren

Google Scholar. I tillegg har litteraturlister i sentrale bøker blitt gjennomgått. Studiene som benyttes i oppgaven er publisert i kvalitetssikrede tidsskrift, og de fleste er fagfellevurdert. I forhold til frafall har det likevel vært en utfordring å vurdere, og analysere de ulike studiene, nettopp fordi frafall er så komplekst. Av den grunn ønsker jeg nå å rydde litt i landskapet, for å se hvordan ulike typer studier belyser frafall på ulike måter og gjennom ulike metoder.

2.2 Hvordan forskes det på frafall?

Forskning handler om å undersøke et fenomen for å forstå det bedre. Vi ønsker å skaffe oss kunnskap og fakta om fenomenet, og på bakgrunn av dette formuleres spørsmål vi ønsker å besvare eller belyse (Kleven 2002a). Det er likevel mange måter å forske på, og ulik forskning vil lete ulike steder etter svar på spørsmålene. Det er med andre ord mulig å tilnærme seg samme fenomen på forskjellige måter. I forhold til frafall i videregående forskes det i dag i ulike fagmiljøer, med ulike tilnærminger og med ulike formål. Hvilke problemstillinger vi velger å studere, og måten vi velger å studere dem på, åpner muligheter og legger begrensninger for hva slags kunnskap vi utvikler.

Jeg vil begynne med å se på to hovedtradisjoner, kvantitativ og kvalitativ metode, før jeg ser på ulike måter å samle inn data på. Jeg gjør dette fordi jeg ønsker å vise hvordan ulike metodiske tilnærminger har ulike muligheter og begrensninger i forhold til å utvinne kunnskap om fenomenet frafall.

2.2.1 Kvantitativ og kvalitativ metode

Kvantitativ metode har som formål om å frembringe generaliserbar kunnskap, altså kunnskap som har mest mulig generell gyldighet. Innenfor kvantitativ metode baserer man seg på representative utvalg fra en større populasjon, som man kan generalisere tilbake til etter at undersøkelsen har funnet sted. Forskningsprosjektet tar sikte på å kartlegge, analysere eller forklare ved å uttrykke fenomener i variabler og kvantitative størrelser. Derfor gjøres variablene om til tallmessig registrerbare størrelser, som senere kan brukes i statistiske analyser. Kvantitative metoder er godt egnet på store datamengder, og samler ofte inn data

gjennom surveyundersøkelser, enten som standardiserte spørreskjema eller intervju. Noen studier bruker også registerdata og offentlig statistikk (Kleven 2002a, Bruhn Jensen 2002).

Innenfor kvalitativ metode ønsker man å gå i dybden på et smalere felt, og er derfor ikke like opptatt av å ha store, representative utvalg. Forskeren ønsker seg istedenfor mer informasjon fra de enhetene som er med. Målet er ikke å frembringe tallmessige registrerbare data, men å få dybdekunnskap i forhold til problemstillingen. Kvalitative studier har derfor en større nærhet mellom forskeren og forsøkspersonene, og selve datainnsamlingen er ikke så strukturert på forhånd som den er i kvantitativ metode. Dette kan bidra til at forskeren kan få tilgang til informasjon som ellers kunne vært vanskelig å få tak i. Dette kan også gi en dypere innsikt i fenomenet, enn den overflate kunnskapen som enkelte kvantitative metoder gir (Kleven 2002a). Kvalitative undersøkelser kan være godt egnet til å undersøke områder der det finnes lite forskningsbasert kunnskap fra før, da denne forskningen blant annet kan bringe frem nye og velegnede begreper (Bruhn Jensen 2002).

Innenfor samfunnsforskning brukes det både kvalitative og kvantitative metoder. De har hver sine sterke og svake sider, og de anses i dag som utfyllende og supplerende til hverandre (Bruhn Jensen 2002). Hvilken metode man velger handler mye om formålet med undersøkelsen. Dersom formålet er å kartlegge omfanget av, eller finne statistiske sammenhenger mellom ulike variabler, er kvantitative metoder et naturlig valg. Dersom formålet er å finne ut av elevers opplevelser eller forklaringer rundt for eksempel det å slutte i videregående, er kvalitative metoder et bedre alternativ. Flere forskningsprosjekter benytter seg av begge metodene, fordi man tenker seg at disse til sammen vil gi en mer helhetlig forståelse av fenomenet. I noen tilfeller vil den kvalitative undersøkelsen kunne danne grunnlag for den kvantitative analysen, eller motsatt (Bruhn Jensen 2002).

Dette betyr at både kvantitative og kvalitative undersøkelser vil kunne gi oss nyttig kunnskap om frafall i dag. På denne måten kan vi avdekke generaliserbare sammenhenger, samtidig som vi skaffer oss dybdekunnskap om hva som ligger til grunn for elevenes valg om å slutte. De to metodene kan gi ulike bidrag til en helhetlig forståelse av fenomenet.

2.2.2 Ulike analyseenheter og datainnsamlingsmetoder

Når vi leser og vurderer studier er det viktig å se hvordan prosjektene er designet, og hvordan de har samlet inn dataene i undersøkelsen. I forhold til design i frafallsforskningen er det særlig relevant å se hvordan ulike studier bruker ulike enheter for analyse. Dette handler om “hva” eller “hvem” som blir studert. Innenfor samfunnsvitenskaplig forskning er typiske analyseenheter individer, grupper, organisasjoner eller sosiale artefakter (Judd, Smith og Kidder 1991).

I forskningen på frafall skilles det flere steder mellom studier som benytter individ som analyseenhet og studier som benytter skole som analyseenhet (Lee og Burkham 2003, Rumberger og Lim 2008, Rumberger 2011). Denne delingen vil også bli benyttet i denne oppgaven. Det vil si at studier som fokuserer på individet, og studier som fokuserer på skolen behandles hver for seg. En sentral diskusjon senere i oppgaven vil handle om hvilke bidrag denne forskningen kan ha i forhold til skolens arbeid med å redusere frafall. Selv om studiene har et noe ulikt fokus, bidrar begge tilnærmingene med sentral kunnskap som er relevant for å forstå hvorfor enkelte elever faller fra og hvilken betydning læreren og skolen har.

Ulike forskningsprosjekter vil også benytte seg av ulike datainnsamlingsmetoder, som vil åpne muligheter eller legge begrensninger for hva slags kunnskap vi utvikler. Både innenfor frafallsforskningen og innenfor selvbestemmelsesteori er det foretatt flest kvantitative analyser. Mange av disse bruker spørreskjema som metode, hvor elever og lærere bes om å rapportere opplysninger om seg selv, eller hvordan de opplever hverandre eller skolesituasjonen. Disse spørreskjemaene har gjerne fastlagte svar alternativ, enten som ja/nei spørsmål eller som rangeringer av ulike variabler på en skala. Spørreskjema er mindre kostbart enn for eksempel intervju, og er effektivt når du har mange informanter. Spørreskjema har imidlertid også svakheter som begrenser den informasjon de utvinner. Den viktigste svakheten er at vi ikke vet om respondentene har tilstrekkelig selvinnsikt eller tilstrekkelig vilje til å gi riktige svar (Kleven 2002b). En elev kan rapportere mer eller mindre fravær enn hva som er sant, og en lærer kan rangere seg selv som autonomistøttende, uten at vi vet om dette faktisk er tilfellet. Flere av de store frafallsstudiene bruker derfor også data basert på offentlig statistikk, som er mer reliabelt enn beregninger basert på selvrapporing. Innenfor selvbestemmelsesteori blir imidlertid selvrapporing svært mye brukt, noe som blir nærmere problematisert i tilknytning til de enkelte studiene.

En annen måte å samle inn data på er å benytte seg av observasjon. Dette er lite brukt i frafallsforskningen, men brukes i noen av studiene innenfor selvbestemmelsesteori. I stedet for å spørre eleven hvordan klassemiljøet er, eller hva slags relasjon de har til læreren, går forskerne inn i klasserommet for å se hvordan dette faktisk kommer til uttrykk. Studiene i denne oppgaven har brukt strukturert observasjon. Dette betyr at det er spesifisert på forhånd både hva som skal observeres og hvordan det observerte skal registreres, noe som til en viss grad reduserer trusler knyttet til forskerens subjektivitet og tolkninger (Kleven 2002b).

En annen mulighet er å samle inn data gjennom intervju. Intervju kan organiseres enten som et rent strukturert intervju, eller som et ustrukturert intervju, som nesten ligner mer på en uformell samtale. Den kvalitative studien i denne oppgaven har gjort bruk av semistrukturert intervju (Pommeroy 1999). Det betyr at intervjueren har en grov plan for hva intervjuet skal handle om, men at det er lagt opp til fleksibilitet i samtalsituasjonen som gjør det mulig å følge opp interessante emner som dukker opp underveis. Dette gjør at forskeren har større mulighet til å komme dypere inn i problematikken, men forutsetter at forskeren greier å fange opp interessante momenter og stille gode oppfølgingsspørsmål (Kleven 2002b).

2.3 Validitet

For å besvare et forskningsspørsmål er det viktig at slutningene i studien har rimelig høy grad av gyldighet, eller validitet. Cook og Campbell (1979) har utviklet et validitetssystem, som ofte brukes for å vurdere gyldigheten i slutninger innenfor forskning. Dette systemet består av fire validitetskrav, statistisk-, ytre-, indre- og begrepsvaliditet. Jeg vil nå redegjøre kort for disse fire validitetstypene, og diskutere deres relevans i forhold til den forskningen som presenteres senere i oppgaven. Jeg legger mest vekt på indre validitet, fordi dette validitetskravet vurderes som særlig relevant for studiene som senere presenteres.

Begrepsvaliditet handler om hvordan avhengig og uavhengig variabel er operasjonalisert. Måler de operasjonaliserte variablene faktisk de relevante begrepene i forskningsspørsmålet? Dette innebærer å se hvorvidt det er samsvar mellom begrepet slik det er definert teoretisk og slik det er operasjonalisert (Lund 2002). I denne oppgaven vil det være relevant å undersøke hvordan begrepet frafall er operasjonalisert i de ulike studiene, og om operasjonaliseringen kan påvirke studienes resultater. Dette er spesielt relevant i studiene som benytter

selvrapportering, hvor frafall enten måles ved egenrapportert fravær eller ved elevenes ønske om å slutte (for eksempel Vallerand, Guay og Fortier 1999 og Harde og Reeve 2003).

Statistisk validitet handler om hvorvidt sammenhengen mellom to variabler er statistisk signifikant og rimelig sterk (Lund 2002). Når en slutning ikke er statistisk valid, kan dette skyldes utvalgsfeil. Dette vil påvirke den indre validiteten negativt. Lund (2002) regner i den sammenheng god statistisk validitet som en betingelse for de andre validitetskravene. En undersøkelse kan imidlertid ha god statistisk validitet, uten at de tre andre kravene er tilfredsstilt. Statistisk validitet er ikke relevant for de kvalitative studiene.

Indre validitet handler om hvorvidt sammenhengen som fremtrer i undersøkelsen kan tolkes kausalt. Betydning av god indre validitet er avhengig av om forskningsspørsmålet er kausalt eller beskrivende. En kausal problemstilling tar sikte på å avdekke årsakssammenhenger, og vil kunne si noe om «hva» som har ført til eller produsert «hva» (Lund 2002). Ifølge Kvernbekk (2005) og Hjordemaal (2002) har kausalitet en sentral rolle i pedagogisk forskning. I pedagogikken ønsker vi ofte å «reduere», «øke» eller «forbedre» noe. Slik er det også i forhold til frafall. Vi ønsker å øke gjennomstrømningen i videregående opplæring.

Muligheten for å avdekke årsakssammenhenger avhenger blant annet av hvilket design som er benyttet i forskningsprosjektet. I metodelitteraturen stilles det strenge krav til forskning som skal uttale seg om kausalitet. Lund (2002) skiller mellom tre ulike design. To av disse, kvasi - eksperimentelle og eksperimentelle design, har til felles at en eller flere uavhengige variabler manipuleres av forskeren, noe som øker sjansen for å kunne avdekke årsakssammenhenger. Ikke - eksperimentelle design derimot kjennetegnes ved at forskeren ikke gir noen påvirkning, men studerer fenomenet slik det fremtrer for oss. Dette kalles også deskriptive studier.

Frafallsforskningen består av mange deskriptive studier (ikke - eksperimentelle design), som har til hensikt å beskrive fenomenet slik det fremtrer for oss. Dette er hensiktsmessig når vi ikke har mulighet til å manipulere variabler og når vi ønsker å se hvordan naturlige variabler korrelerer (Bordens og Abbott 2005). På bakgrunn av disse studiene kan vi uttale oss om sammenhenger, som i hovedsak kan brukes til å predikere. Studiene kan også danne grunnlaget for forklaringer, men krever da god argumentasjon i forhold til å utelukke eventuelle trusler, blant annet fra spuriøse variabler (Lund 2002). Dette er særlig relevant i forhold til frafallsforskningen, som i hovedsak består av ikke - eksperimentelle design.

Deskriptive studier står også sentralt innenfor selvbestemmelsesteori, hvor man undersøker sammenhengen mellom lærerens motivasjonsstil og elevenes ønske om å slutte i videregående. Innenfor selvbestemmelsesteori er det imidlertid også foretatt kvasi - eksperimentelle studier. Her forskes det på endringer i avhengig variabel (elevengasjement) etter en manipulering av lærerens motivasjonsstil (autonomistøttende eller kontrollerende). Disse designene gir større muligheter for å slutte om kausalitet. Studien til Reeve, Jang, Carrell, Jeon og Barch (2004) vil bli utdypet i forhold til dette.

Ytre validitet handler om hvorvidt slutningene i en studie kan generaliseres til andre individer, situasjoner eller tider enn hva som gjelder i undersøkelsen. Mulighetene for å kunne generalisere er blant annet avhengig av hvordan utvalget i studien er foretatt, samt en vurdering av likheter og forskjeller mellom utvalget og populasjonen det generaliseres til. Det skilles i Lund (2002) mellom til- og overgeneraliseringer. Tilgeneralisering handler om hvorvidt slutningene kan generaliseres til andre individpopulasjoner, tider eller steder. Overgeneralisering handler om hvor langt eller bredt slutningene kan generaliseres. Ytre validitet er kanskje spesielt relevant i forhold til selvbestemmelsesteori, hvor mange av studiene er foretatt på lavere klassetrinn, altså med yngre elever. I den forbindelse blir det viktig å drøfte hvorvidt disse resultatene er relevante i den videregående skolen, eventuelt hvilke forbehold som da må tas. Ytre validitet er også viktig i forhold til studier som er gjennomført i andre land, og i andre skolesystemer enn det norske. I denne oppgaven brukes mange studier fra amerikanske high - schools, som ofte sidestilles med videregående opplæring i Norge. Det er imidlertid noen forskjeller mellom disse skolesystemene, og vi må ta forbehold om at funnene i disse studiene ikke nødvendigvis lar seg overføre til den norske videregående skolen.

2.4 Oppsummering:

Dette kapittelet har innledningsvis introdusert litteraturstudie som metode. Hovedfokuset har likevel vært å metodisk rydde i det landskapet vi nå skal entre. Hvilke metoder vi bruker vil åpne muligheter, eller legge begrensninger for hva slags kunnskap vi utvikler. Ulike typer studier vil også ha ulik grad av gyldighet i slutningene som trekkes. I Cook og Campbells validitetssystem skilles det mellom fire validitetstyper. Kanskje er indre validitet den mest

utfordrende i forhold til studiene i denne oppgaven, og det er viktig å klar over forskjellen mellom korrelasjon og kausalitet i studiene som presenteres. Dette kommenteres ytterligere i kapittel 4.

En gjennomgang av frafallsforskningen viser en betydelig overvekt av kvantitative analyser. Det finnes et stort spenn i disse studiene, både i forhold til metode, men også i forhold til teoretiske perspektiver. Ulike fagmiljøer og teoritradisjoner vektlegger og er interessert i ulike aspekter ved frafall som fenomen. Neste kapittel vil derfor skissere ulike teoriperspektiver i frafallsforskningen, og plassere det teoretiske grunnlaget for denne oppgavens innfallsvinkel til fenomenet.

3 Teoriperspektiver i forskning på frafall

Som tidligere fremholdt, er frafall et komplekst fenomen, som kan studeres og forklares med ulike perspektiver og teorier. Dette kapittelet vil skissere ulike tilnærminger til fenomenet og presentere det teoretiske grunnlaget for denne oppgavens innfallsvinkel til frafallet.

Jeg begynner med en introduksjon av ulike tilnærminger til fenomenet. Videre vil kapittelet skissere noen sentrale perspektiver innenfor læringsteori. Felles for perspektivene som ligger til grunn for denne oppgaven er at de sosiale aspektene ved elevenes atferd og læring står sentralt. I forhold til frafall betyr dette at man retter blikket mot de omgivelsene eller den konteksten elevene befinner seg i. Jeg vil se nærmere på selvbestemmelsesteori, som også setter samspillet mellom eleven og dens sosiale omgivelser sentralt i sin forståelse av frafall.

3.1 Ulike tilnærminger til frafall

Forklaringer på frafallet kan knyttes både til samfunnet, til skolen og til enkeltindividet. Vi finner derfor et stort spenn i studiene som handler om temaet. Noen studerer frafallet i lys av de store samfunnsstrukturene (makro), noen ser på de praksiser som foregår i skolen (meso), mens andre ser på forklaringer som knytter seg til individet (mikro). Selv om det kan være nyttig å se disse nivåene hver for seg, skal vi også se at disse nivåene er tett forbundet, og at det kan være vanskelig å skille nivåene fra hverandre.

I denne oppgaven er mesonivået det mest interessante for å kunne besvare problemstillingen. Studier som undersøker skolens påvirkning på frafallet sees i kapittel 4.3 og 4.4. Mikronivået blir presentert i kapittel 4.1, hvor det gjøres en kort gjennomgang av forskning som undersøker individuelle kjennetegn ved elevene som faller fra. Makrososiologiske forklaringer på frafallet er lite vektlagt i denne oppgaven.

Fordi mesonivået er prioritert i denne besvarelsen, vil også teoriperspektivet være knyttet til skolen, og de praksiser der som kan bidra til å forklare frafallet. Problemstillingen er rettet

mot hvordan skolen og det pedagogiske personalet der kan jobbe for å redusere frafallet. Hvordan elevene blir møtt i skolen, og hvilke interaksjoner og relasjoner som skapes der er derfor av interesse. Dette gjør at perspektiver som vektlegger de sosiale aspektene ved menneskers læring, atferd og motivasjon er relevante. Viktige teoretiske bidrag er blant annet sosiokulturell teori, sosial - kognitiv teori og systemteoretiske perspektiver.

3.2 Læringsteori og frafall

Innenfor læringsteori kan vi grovt skille mellom tilnærminger som vektlegger individuelle og kognitive aspekter ved læring, og de tilnærminger som vektlegger de sosiale aspektene ved læring (Ormrod 2008). Innenfor et kognitivt perspektiv har man vært mest opptatt av individets tenkning og kunnskap, og mindre opptatt av menneskets sosiale omgivelser og menneskelig samhandling. Det motsatte er tilfellet innenfor det sosiale perspektivet (Bråten 2002). Selv om det er fristende å dele inn i enten individrettede eller sosiale tilnærminger til læring, er denne inndelingen likevel en overforenkling. Det er mer riktig å si at dette representerer to ytterpunkter på et kontinuum, hvor svært mange teorier befinner seg et sted mellom disse perspektivene. Et mellomstandpunkt handler om å se på læring som noe skjer inne i individet, men også utenfor, i samhandling og fellesskap med andre. På denne måten ivaretas både et individuelt kognitivt og et sosialt perspektiv på læring.

Sosial kognitiv teori kan sies å representere en slik mellomposisjon. Innenfor sosial - kognitiv teori tenker man seg at menneskelig læring ikke kan forstås verken som individuell kognisjon eller som sosial praksis. Det er interaksjonen mellom disse to som er interessant for å kunne forstå menneskelig aktivitet fullt ut (Bråten 2002). Også det sosiokulturelle perspektivet setter individets sosiale omgivelser og redskapene som anvendes sentralt i forståelsen av menneskelig læring (Säljö 2000). Mennesket er plassert i verden - det sees på som innvevd i sosiale sammenhenger, og situert i sosiale kontekster. I dette perspektivet ser man derfor på læring som en integrert del av ulike praksiser vi mennesker deltar i. Samspeillet mellom individuelle, sosiale og kulturelle forhold er avgjørende å analysere for å forstå menneskers læring og utvikling (Rasmussen og Ludvigsen 2010). Også systemteoretiske perspektiver trekkes frem som sentrale innenfor de tilnærminger som vektlegger de sosiale aspektene ved læring (Luhmann 2000). Innenfor systemteori ser man på individet som del av ulike sosiale

systemer, som danner rammer og setter betingelser for hvordan vi handler. I dette perspektivet må elevers handlinger derfor forstås som tilpasset til det systemet, og den konteksten de befinner seg i på skolen. De interaksjoner som forgår der, både i form av kommunikasjon, og direkte sosial samhandling, blir sentralt i den sammenheng (Luhmann 2010).

I forhold til frafall bidrar disse perspektivene til å sette søkelys på de situasjonene og de sosiale systemene i skolen som påvirker elevenes avgjørelse om å slutte i videregående. Istedenfor å se på de individuelle forutsetningene eller egenskapene til elevene, retter forskningen blikket mot de omgivelsene eller den konteksten eleven befinner seg innenfor.

For å kunne være mer konkret i forhold til hvordan elever påvirkes av sine sosiale omgivelser på skolen, vil jeg se nærmere på selvbestemmelsesteori. Selvbestemmelsesteori bygger på mange av de samme antagelsene som vi finner både i sosiokulturelle, sosial - kognitive og systemteoretiske perspektiver. Samspillet mellom mennesket og dets sosiale omgivelser står sentralt. Innenfor selvbestemmelsesteori forskes det på frafall som en konsekvens av lærerens kommunikasjons- og motivasjonsstil i klassen. Selvbestemmelsesteori kan derfor gi et bidrag til en teoretisk forklaring på hva det er i interaksjonen mellom lærer og elev som har betydning for elevers ønske om å slutte i videregående. Dette er relevant, fordi mye av forskningen på relasjonen mellom lærer og elev mangler et tydelig teoretisk perspektiv, og omtaler ofte denne relasjonen i svært generelle vendinger (Fjell og Stokke Olaussen 2012). Jeg vil derfor bruke selvbestemmelsesteori som perspektiv på den relasjonen som utvikles mellom lærer og elev. Vi skal senere se at denne relasjonen kan spille en viktig rolle i arbeidet med å redusere frafallet.

De studiene som handler om frafall innenfor selvbestemmelsesteori vil bli redegjort for i kapittel 4. En sentral diskusjon vil videre handle om hvilke implikasjoner denne forskningen har for lærerens arbeid i den videregående skolen. Dette blir diskutert i kapittel 5.

3.3 Selvbestemmelsesteori

Selvbestemmelsesteori er en av de mest omfattende og empirisk utprøvde motivasjonsteoriene i dag (Schunk m. fl. 2008). Teorien kan brukes til å forstå menneskelig motivasjon i mange

ulike sammenhenger, og brukes i dag både innenfor arbeidslivet, parterapi, familierapi, i helsesektoren, og innen skole og utdanning. Selvbestemmelsesteori er en motivasjonsteori, hvor relasjoner, som for eksempel relasjonen mellom lærer og elev, står sentralt.

Selvbestemmelsesteori viser hvordan denne relasjonen utvikles gjennom den daglige kommunikasjonen mellom lærer og elev, og forklarer hvilke mekanismer i denne relasjonen som påvirker elevenes motivasjon og engasjement i skolen. Relasjonsbygging mellom lærer og elev anses i denne teorien som et viktig moment for å øke elevers motivasjon i skolen.

Det teoretiske grunnlaget for selvbestemmelsesteori er omfattende. Jeg vil legge mest vekt på de aspektene som er relevante for denne oppgaven. I forhold til problemstillingen i oppgaven vil teoriens perspektiver på lærerens rolle i klasserommet, og relasjonen mellom lærer og elev være det mest sentrale.

3.3.1 Teoretisk grunnlag for selvbestemmelsesteori

Ifølge Pintrich (2003) er selvbestemmelsesteori basert på en modell som integrerer teorier om menneskets indre behov, med sosial - kognitive teorier. Dette betyr at i likhet med kognitive teorier er selvbestemmelsesteori opptatt av de indre aspektene ved menneskelig motivasjon, men også av de sosiale aspektene ved motivasjon, slik sosial - kognitive teorier er. Teorien forutsetter at alle elever, uavhengig av evner og bakgrunn, har potensialet til å møte oppgaver med indre motivasjon. Det er imidlertid konteksten, og betingelser i situasjonen, som fremmer eller hemmer denne motivasjonen. Dette betyr at elevenes indre ressurser må understøttes i konteksten. Samspillet mellom mennesket og dets sosiale omgivelser står derfor sentralt i denne teorien. Lærerens interaksjon med elevene, og konteksten rundt undervisningen er viktig for å forstå elevers motivasjon (Deci og Ryan 2002).

Selvbestemmelsesteori bygger på antagelsen om at alle mennesker har tre grunnleggende, medfødte psykologiske behov, som er avgjørende for menneskers motivasjon og selvregulering. Disse er behovet for autonomi, tilhørighet og kompetanse (Deci og Ryan 2002). Behovet for autonomi handler om selvbestemmelse, altså om å selv oppleve seg som kilden til egne handlinger. Dette betyr å gjøre noe av fri vilje og med en opplevelse av valg. Det motsatte av autonomi, er følelsen av å bli kontrollert eller tvunget til å gjøre noe. Det å oppleve autonomi i skolen innebærer at elevene tar egne valg, og etter eget ønske engasjerer

seg i læringsaktiviteter. Behovet for tilhørighet viser til følelsen av å være knyttet til personer og situasjoner i livet. I klasserommet handler tilhørighet gjerne om at elevene er trygge på læreren, og at læreren viser aksept og omsorg. Lærens evne til å skape et klassemiljø hvor elevene føler seg «hjemme» og er trygge på hverandre, er også viktig for elevenes tilhørighet i skolen. Behovet for kompetanse handler om det vi ofte kaller mestring. Mennesker har et grunnleggende behov for å mestre sine omgivelser (Deci og Ryan 2002). Vi kjenner igjen behovet for kompetanse også fra andre motivasjonsteorier. Banduras sosial- kognitive teori er en av disse, hvor begrepet «self - efficacy» viser til en persons forventning om å lykkes (Bandura 1997).

Selvbestemmelsesteori fokuserer på hvordan tilfredsstillende av disse tre behovene fremmer læring og trivsel hos elevene. Teorien er dermed ikke opptatt av individuelle ulikheter i styrken på behovene, men fokuserer på hvorvidt den enkelte får tilfredsstillende disse innenfor sine sosiale omgivelser, for eksempel i skolen. Lærerens evne til å skape et læringsmiljø hvor disse behovene tilfredsstilles vil derfor være avgjørende for elevers motivasjon og engasjement i klasserommet (Reeve 2006). Hvis kommunikasjonen mellom lærer og elev støtter elevenes autonomi, kompetanse og tilhørighet vil dette kunne gi økt læringslyst, indre motivasjon og bidra til en god relasjon mellom lærer og elev. Hvis denne kommunikasjonen preges av kontroll, og reduserer elevenes mestringfølelse og selvbestemmelse, vil dette derimot svekke elevenes indre motivasjon og vanskeliggjøre en god relasjon (Niemic og Ryan 2009). Lærerens kommunikasjon med elevene er derfor sentral i utviklingen av elevers motivasjon i skolen, og det er denne kommunikasjonen som danner grunnlaget for relasjonen mellom lærer og elev.

3.4 Selvbestemmelsesteori i skolen

Selvbestemmelsesteori forutsetter at alle elever har potensiale til å møte oppgaver med indre motivasjon, men at konteksten, og betingelser i situasjonen, kan fremme eller hemme denne motivasjonen. Dialektikken mellom mennesket og dets sosiale omgivelser står med andre ord sentralt.

Hva som skjer i klasserommet fremsettes her som avgjørende for elevers engasjement, og lærerens kommunikasjon med elevene står sentralt. Teorien gir på denne måten en forklaring

på det optimale samspillet mellom lærer og elev. Hovedpoenget er at samspillet mellom lærer og elev kan skape engasjerte og motiverte elever hvis læreren støtter elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Dette knyttes til lærerens motivasjonsstil, som enten kan være autonomistøttende eller kontrollerende (Reeve, Ryan, Deci og Jang 2009). Hvis læreren er autonomistøttende kan dette fremme elevenes grunnleggende psykologiske behov, noe som kan bidra til en positiv relasjon mellom lærer og elev og øke elevenes indre motivasjon. Hvis læreren er kontrollerende kan dette føre til en negativ interaksjon, elevenes indre motivasjon svekkes og elevene melder seg ut av læringsaktiviteter og mister lysten til å lære. Selvbestemmelsesteori vektlegger lærens rolle i å styre dette samspillet. Hvordan læreren kommuniserer med elevene tillegges stor betydning (Reeve m. fl. 2009).

I dette perspektivet ser vi at elevenes deltakelse og engasjement i skolen er avhengig av kvaliteten på støtten som finnes der. Læreren tillegges en viktig rolle i å skape en atmosfære i klasserommet som skaper gode relasjoner og engasjement. Dette knyttes til lærerens motivasjonsstil. Autonomistøttende og kontrollerende motivasjonsstil beskrives som to ytterpunkter på et kontinuum. Det betyr at lærere kan befinne seg ulike steder i spennet mellom fullstendig autonomistøttende og fullstendig kontrollerende. Det er ikke snakk om stabile egenskaper, men disse er kontekstuelle, og de kan utvikles (Reeve 2006).

Reeve (2009) har gjort en gjennomgang av 44 empiriske studier som har undersøkt forholdet mellom lærerens motivasjonsstil (kontrollerende eller autonomistøttende) og ulike sider ved elevers fungering i skolen. «The findings from virtually every one of these empirical studies point to the same conclusion – namely, that students relatively benefit from autonomy support and relatively suffer from being controlled» (Reeve 2009: 162). Elever med autonomistøttende lærere viser bedre utholdenhet, bedre kognitive strategier, mer trivsel, er mer engasjert i læringsaktiviteter og har bedre resultater enn elever med kontrollerende lærere (Reeve 2009). I kapittel 4.4 skal vi også se at elever med autonomistøttende lærere har større ambisjoner om å fullføre videregående, enn elever med kontrollerende lærere (Vallerand m. fl. 1997, Hardre og Reeve 2003).

Jeg vil nå se nærmere på hva som kjennetegner disse motivasjonsstilene, for å vise hva lærere sier eller gjør og i klasserommet som gir autonomistøtte eller kontroll. Begrepene autonomistøtte og kontroll vil bli mye brukt videre i oppgaven, og er relevante for å forstå studiene gjort på frafall i dette perspektivet. Redegjørelsen for disse begrepene er i hovedsak basert på Reeve (2006, 2009).

3.4.1 Hva er autonomistøtte?

De to motivasjonsstilene, autonomistøttende og kontrollerende, skiller seg fra hverandre i forhold til hvilket perspektiv læreren legger til grunn i undervisningen. Autonomistøttende lærere inkluderer og prioriterer elevenes perspektiv i sin undervisning. Dette betyr ikke at elevenes perspektiver er de eneste viktige, men at de inkluderes i lærerens planlegging av undervisningen. Dette gjøres også tydelig i kommunikasjonen med elevene. Målet med autonomistøttende kommunikasjon er å støtte elevenes indre ressurser, og behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet. Læreren skaper et læringsmiljø som gir næring til de indre ressursene som elevene er i besittelse av.

En autonomistøttende lærer er åpen for elevenes tanker, følelser og handlinger, og støtter elevenes indre motivasjon og deres forsøk på å regulere seg selv. Læreren kommuniserer på en ikke - kontrollerende måte, og bruker et informativt språk. Formålet er å veilede eleven, ikke presse, eller tvinge frem tanker og handlinger. Læreren inkluderer elevenes perspektiver ved å finne frem til læringsaktiviteter som «matcher» med elevenes interesser og som er tilpasset deres nivå.

Det er imidlertid ikke slik at alle oppgaver og krav i skolen passer med elevenes interesser. Mange elever viser da misnøye og motstand. En autonomistøttende lærer vil i de tilfellene ikke tvinge eller presse gjennom sine instruksjoner. Læreren tar isteden elevenes klager på alvor, og anerkjenner elevenes negative følelser. Løsningen er imidlertid ikke ettergivenhet. En autonomistøttende lærer aksepterer elevens perspektiv og misnøye, men gir rasjonelle forklaringer på hvorfor det er viktig å gjøre aktiviteten likevel. Her vil et informativt språk være viktig og læreren bør unngå å virke kontrollerende eller tvingende. Når læreren spesifiserer hvorfor aktiviteten er viktig, tenker man seg at dette fremmer elevens selvbestemte motivasjon. Det er mer sannsynlig at elevene engasjerer seg når de har fått en god begrunnelse for hvorfor de skulle ha interesse av å delta i aktiviteten.

Autonomistøttende og kontrollerende undervisning er ikke det samme som ustrukturert og strukturert undervisning. God struktur er viktig uansett, og lærere skal klargjøre målene for undervisningen og kommunisere tydelige forventninger til elevene. Struktur kan imidlertid kommuniseres både på en kontrollerende og en autonomistøttende måte. Ved å strukturere undervisningen på en autonomistøttende måte gir læreren elevene klarhet i hva som skal gjøres, sammen med valgfrihet og åpenhet for elevers innspill. Reeve (2009) referer til dette

som «freedom within limits». Ved å strukturere på en kontrollerende måte derimot, forteller læreren hva elevene skal gjøre, og gjør dette uten å lytte til elevenes eventuelle innspill. Det er lærerens måte å kommunisere på som er det viktige her. Her ligger det en forskjell i hvorvidt læreren støtter elevens fremgang, eller om han presser elevene mot målene.

3.4.2 Hva er kontroll?

En kontrollerende stil kjennetegnes ved at lærerens undervisning kun er basert på et lærer - perspektiv. Elevenes perspektiv og meninger blir derfor ignorert eller overstyrt. I stedet for å lytte til elevene, vil den kontrollerende læreren true elevenes tanker, følelser og handlinger, og heller presse elevene til å tenke, føle eller handle på bestemte måter. Elevenes perspektiv tas ikke hensyn til.

Dette betyr ikke at lærerens perspektiv er irrelevant i en undervisningssituasjon.

Lærerperspektivet er viktig, og en lærer skal gi elever råd og anbefalinger, og hjelpe elever til å tenke og handle annerledes. Læreren blir kontrollerende først når han ignorerer elevens tanker og følelser, og når kommunikasjonen blir instruerende og pressende. Når elevene tar til motmæle eller viser negative følelser, blir disse overkjørt av lærerens meninger og instruksjoner. Læreren presser helt til eleven tvinges til å endre atferd eller mening. Når kontrollerende lærere gir instruksjoner forventes det at eleven skal adlyde, uten mer diskusjon eller forklaring. Dette skiller seg fra den autonomistøttende kommunikasjonen som i større grad vektlegger å gi rasjonelle forklaringer, som skal bidra til at eleven forstår hensikten med en oppgave eller en instruksjon.

Ifølge Reeve (2006) kan lærere være kontrollerende både på en direkte og en indirekte måte. Direkte kontroll prøver åpent å motivere elever ved ytre tvang til handling. Ytre kilder til motivasjon, som direktiver, tidsfrister, konsekvenser, trusler og straff er eksempler på dette. Indirekte kontroll derimot er mer tildekket. Læreren prøver da å motivere elever ved ulike former for indre tvang, som for eksempel skam, skyld eller angst.

Som tidligere fremholdt, hevder selvbestemmelsesteori at alle elever har en naturlig interesse og glede av å lære. En slik kontroll kan imidlertid gjøre at elever mister gleden og interessen ved å lære, og i stedet blir preget av enten kjedsomhet, angst eller fremmedgjøring.

Kontrollerende kommunikasjon svekker elevenes opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Dette påvirker elevens motivasjon negativt, og skaper en dårlig relasjon mellom lærer og elev.

Autonomistøtte fremstilles derfor som et bedre alternativ for å fremme relasjoner og motivasjon i klasserommet. Reeve påpeker imidlertid at på tross av fordelene ved autonomistøtte, har lærere en tendens til å helle mot en kontrollerende stil. Dette har blitt vist gjennom flere empiriske undersøkelser (blant annet Newby 1991, Assor, Kaplan og Roth 2002, Reeve m. fl. 2004). Reeve (2009) er opptatt av at lærere er utsatt for ulike typer press, som hindrer den autonomistøttende kommunikasjonen.

3.4.3 Hvorfor er lærere kontrollerende?

Reeve (2009) skiller i sin artikkel mellom press ovenfra, nedenfra og indre press. Press ovenfra handler om det presset lærere opplever fra skolemyndigheter og skoleledere i forhold til elevens læringsutbytte i skolen. Økt prestasjonsfokus i skolen legger press på læreren i forhold til elevenes måloppnåelse, noe som kan trigge en kontrollerende stil. Læreren ønsker å oppfylle de forventningene som rettes mot skolen, noe som kan føre til mer detaljoppfølging, og mindre fleksibilitet i undervisningen. Reeve hevder også at kontroll er mer kulturelt verdsatt, kanskje spesielt i den amerikanske skolekulturen. Ifølge Reeve vil kontrollerende lærere derfor bli ansett som mer kompetente enn de autonomistøttende.

Presset nedenfra kommer fra elevene. Reeve hevder at lærere lett kan bli kontrollerende når de opplever at elevene har lite motivasjon og er negative til undervisningen. Lærere vil derfor ty til en kontrollerende kommunikasjon overfor umotiverte elever. Det samme gjelder elever som bråker og forstyrrer klassen. Kontroll kan på denne måten sees på som en reaksjon på elevenes atferd. Påvirkningen mellom elevens motivasjon og lærerens kommunikasjon går med andre ord begge veier. Dette diskuteres nærmere i kapittel 5.

Press innenfra handler om lærernes egne holdninger og oppfatninger. Mange tenker automatisk at kontroll er det mest effektive for å fremme motivasjon. Mange lærere setter også likhetstegn mellom struktur og kontroll, og tror derfor at struktur handler om press og

sanksjoner. Mange tiltak og programmer som retter seg mot skolen bruker ytre belønning for å motivere elever, og dette kan også være en av grunnene til at lærere er mest trygge på dette.

Ifølge Reeve (2009) er mange lærere utsatt for disse formene for press, som hindrer den autonomistøttende kommunikasjonen i klasserommet. En slik kontroll kan imidlertid svekke elevenes opplevelse av autonomi, kompetanse og tilhørighet. Dette påvirker elevens motivasjon negativt, og skaper en dårlig relasjon mellom lærer og elev (Reeve 2006). Autonomistøtte fremstilles derfor som et bedre alternativ for å fremme relasjoner og motivasjon i klasserommet. I denne oppgaven er jeg spesielt interessert i hvordan autonomistøttende lærere bygger relasjoner til sine elever. Avslutningsvis vil jeg derfor finne ut av hvordan lærerens kommunikasjonsstil påvirker relasjonsutviklingen i klasserommet. Hva gjør den autonomistøttende læreren, som den kontrollerende læreren ikke gjør?

3.4.4 Motivasjonsstil og relasjonsutvikling

Autonomistøttende lærere hevdes å tilfredsstille elevenes psykologiske behov i undervisningen. Dette iverksetter elevenes indre motivasjon, fordi de føler selvbestemmelse, de føler at de kan noe og kjenner en tilhørighet og tilknytning til situasjonen. På denne måten styrker også læreren relasjonen til sine elever, fordi man tenker seg at denne relasjonen bygges gjennom kommunikasjonsmønsteret mellom lærer og elev. Autonomistøtte fremstår på den måten som et viktig bidrag i utviklingen av en god relasjon mellom lærer og elev. Kontroll derimot hemmer positiv relasjonsbygging, og forstyrrer elevenes indre motiver, fordi læreren definerer hva elever skal tenke, føle og gjøre utelukkende fra et lærerperspektiv. Dette hindrer elevene i å utvikle selvbestemt motivasjon, noe som reduserer elevenes engasjement i læringsaktiviteter. Dette bidrar også til å vanskeliggjøre en positiv relasjon mellom lærer og elev.

Reeve (2006) er en av de som eksplisitt diskuterer hvordan lærerens motivasjons- eller kommunikasjonsstil virker inn på relasjonen mellom lærer og elev. Han har gjort en omfattende gjennomgang av studier fra ulike teoretiske perspektiver, som fokuserer på hvilke kjennetegn ved lærere som bidrar til å bygge gode relasjoner mellom lærer og elev. Han finner at særlig fire forhold gjør seg gjeldende. Sensitivitet, nærhet, støtte og det Reeve omtaler som «gentle dicipline» er de fire viktigste faktorene i hans gjennomgang.

Reeve (2006) hevder at den autonomistøttende læreren stort sett handler i tråd med disse fire lærerkvalitetene. I forhold til sensitivitet utviser den autonomistøttende læreren dette ved å vektlegge elevenes perspektiv i undervisningen, spørre elevene om deres meninger og lytte til elevene. Dette vil også bidra til at elevene oppfatter læreren som støttende. Støtte fremmes i tillegg når læreren gir elevene rom til å jobbe på sin måte, tar elevene på alvor og tilrettelegger slik at læringsaktivitetene samsvarer med elevens interesser. Autonomistøtte kan også uttrykke imøtekommenhet og respekt mellom personer, og på denne måten fremme tilhørighet. I tillegg utøver den autonomistøttende læreren «gentle dicipline» ved å gi elevene rasjonelle begrunnelser for hvorfor og hvordan eleven bør endre atferd, uten å bruke et kontrollerende språk som skaper angst og opposisjon hos elevene.

Innenfor selvbestemmelsesteori vises det hvordan relasjonen mellom lærer og elev dannes i den daglige kommunikasjonen i klasserommet. Selvbestemmelsesteori ser altså ikke på relasjonsbygging som et eget fenomen som læreren må gjøre i tillegg til og utenfor undervisningen. Istedenfor argumenteres det for hvordan denne relasjonen bygges gjennom kommunikasjonen i daglige undervisnings- og læringssituasjoner. Teorien har dermed et litt annet blikk på relasjonsutvikling, og skiller seg betydelig fra den norske klasseromsforskningen, hvor håndhilsing ved oppstart fremstår som den mest konkrete og anerkjente strategien for å utvikle relasjoner (Fjell og Stokke Olaussen 2012).

Jeg vil komme tilbake til selvbestemmelsesteori videre i oppgaven. De studiene som er gjort på frafall innenfor selvbestemmelsesteori vil bli redegjort for i kapittel 4, og disse funnene vil bli diskutert videre i kapittel 5.

3.5 Oppsummering

Frafall er et komplekst fenomen, som kan studeres både fra et makro-, meso- og mikrososiologisk perspektiv. I denne oppgaven er blikket rettet mot de praksiser og interaksjoner i skolen som kan bidra til å forklare frafallet. Sosial - kognitive, sosiokulturelle og systemteoretiske teorier er interessante i den sammenheng. Disse perspektivene antar at eleven påvirkes av sine sosiale omgivelser, og er opptatt av de interaksjoner og relasjoner som finnes i sosiale systemer rundt eleven. Relasjoner, som for eksempel relasjonen mellom lærer og elev, tillegges en viktig rolle i disse perspektivene. I den sammenheng har

selvbestemmelsesteori blitt introdusert, som også ser dialektikken mellom mennesket og dets sosiale omgivelser som viktig. Selvbestemmelsesteori er trukket inn for å gi et konkret teoretisk perspektiv på lærer – elev relasjonen. Teorien kan være et nyttig verktøy for å forstå mer av hvorfor kommunikasjonen og relasjonen mellom lærer og elev er så viktig, og hvordan dette kan tenkes å påvirke frafallet i dag. Teorien kan også gjøre det lettere å være konkret i diskusjonen av de pedagogiske implikasjonene av forskningen som senere presenteres.

Dette kapitlet har gjort rede for det teoretiske grunnlaget for denne oppgavens innfallsvinkel til frafallet. Neste kapittel vil presentere sentrale studier innenfor frafallsforskningen. Kapitlet tar sikte på å besvare den første problemstillingen i oppgaven, nemlig hva vi i dag vet om forhold som kan bidra til å forklare frafallet, og hvilke av disse forholdene som kan knyttes til skolen.

4 Empiri – Hva kan forskningen fortelle oss?

Denne delen av oppgaven vil redegjøre for, og vurdere sentrale studier som omhandler frafall. Hovedpoenget er å vise hvilke funn som i dag finnes i forskning rundt fenomenet. I kapittel 2 ble det vist til en deling i feltet mellom studier som benytter individ som analyseenhet og studier som benytter skole som analyseenhet. Denne delingen benyttes i dette kapittelet, og er kalt henholdsvis individ- og skoleperspektiver på frafall.

Jeg vil først se på forskning som identifiserer individuelle kjennetegn ved elevene som faller fra. Disse studiene bruker individet som analyseenhet, og gjennomgås i kapittel 4.1. Studiene inkluderes i redegjørelsen for å vise hvilke funn som står sentralt i frafallsforskningen hittil, og fordi de kan fortelle noe om hvilke elever som har høyest risiko for å slutte. I kapittel 4.2 vil jeg diskutere hvilke muligheter og begrensninger som ligger i denne forskningen, og hva denne forskningen kan bidra med i forhold til problemstillingen i oppgaven.

I tråd med problemstillingen er jeg spesielt nysgjerrig på studier hvor skolen er gjort til enhet for analysen, og som ser på hvilken betydning læreren og læringsmiljøet har for frafallet. Disse studiene vil derfor ha en større plass i oppgaven, og presenteres i kapittel 4.3. Jeg går i dybden på tre studier som er gjennomført i dette perspektivet.

I tråd med teoriperspektivet i oppgaven vil jeg også redegjøre for studier på frafall som er gjort innenfor selvbestemmelsesteori. Disse kan også knyttes til egenskaper ved skolen og skolens praksiser, og vises i kapittel 4.4. Disse studiene undersøker hvordan lærerens kommunikasjons- og motivasjonsstil påvirker elevens ønske om å gjennomføre eller slutte i videregående opplæring. Drøftingen av funnene gjøres i kapittel 5.

4.1 Individperspektiver på frafall

Frafall og gjennomføring av videregående opplæring har vært gjenstand for mye forskning, både nasjonalt og internasjonalt. Boken ”School dropout and completion” (Lamb, Markussen,

Teese, Sandberg og Polesel 2011) samler mye av den internasjonale forskningen knyttet til temaet. En av hovedkonklusjonene i boken er at til tross for variasjoner mellom land i forhold til skolestruktur og utdanningspolitikk, har de samme forhold vist seg å ha betydning for frafall og gjennomføring. Det er i hovedsak fire overordnede forhold som har betydning: Sosial bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, faglig og sosialt engasjement i skolen, og til slutt den konteksten utdanningen foregår innenfor.

Flere norske forskningsprosjekter viser at de samme forholdene gjør seg gjeldende i Norge. En av de mest omfattende studiene har blitt gjennomført av NIFU, med Eifred Markussen som prosjektleder. Prosjektet «Bortvalg og kompetanse» fulgte 9746 elever i en femårs - periode fra siste året på ungdomsskolen. Studien varte fra disse ungdommene søkte seg inn i videregående opplæring våren 2002 og helt frem til oktober 2007, altså en periode på fem og et halvt år. Datamaterialet består av spørreskjemaundersøkelser blant ungdommene mens de gikk i grunnskolen, og fire ganger mens de gikk i videregående. I tillegg brukte de registerdata for å se elevenes søking, vandring og prestasjoner i skolen. Studien består også av egne spørreskjema til ungdommene som sluttet i videregående i løpet av studien. I forbindelse med studien ble det også gjennomført dybdeintervjuer av elever som valgte å slutte (Markussen, Lødding, Sandberg og Vibe 2006). NIFU publiserte også i 2007 en sluttrapport fra et annet prosjekt om gjennomstrømning i videregående, på oppdrag fra Utdanningsdirektoratet (Støren, Helland og Grøgaard 2007). Andre norske studier om frafall finner vi blant annet fra Senter for økonomisk forskning, ved NTNU, hvor blant annet Byrhagen, Falch og Strøm i 2006 publiserte sin rapport om faktorer av betydning for gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring.

Til sammen viser disse studiene at elevenes bakgrunn, tidligere prestasjoner, faglige og sosiale engasjement i skolen og konteksten er overordnede faktorer som påvirker frafallet også i Norge. Dette betyr at det er mange likhetstrekk ved elevene som faller fra videregående opplæring, både i Norge og i andre land. Jeg vil si kort hva disse funnene dreier seg om.

I forhold til *elevenes bakgrunn*, finner de overnevnte undersøkelsene at flere variabler knyttet til elevenes sosiale og demografiske bakgrunn har betydning for gjennomføringen av videregående opplæring. Noen av disse faktorene er knyttet til ungdommenes familiebakgrunn. Det at ungdommen bor sammen med begge foreldrene, og at foreldrene er yrkesaktive har en positiv effekt på sannsynligheten for å gjennomføre videregående. Foreldrenes utdanningsnivå har vist seg å ha relativt lav direkte betydning, men det har stor

indirekte betydning formidlet gjennom skoleprestasjoner. Elevenes minoritets- eller majoritetsstatus har også flere steder vist seg å ha signifikant betydning for gjennomføring, selv om resultatene her varierer noe i ulike studier (Byrhagen m. fl. 2006, Støren m. fl. 2007, Markussen m. fl. 2008).

Samtlige av de overnevnte undersøkelsene finner at *tidligere skoleprestasjoner* var den variabelen med sterkest betydning for elevenes kompetanseoppnåelse i videregående. Jo høyere karakter etter ungdomsskolen, jo lavere sjans for å slutte.

Markussen m. fl. (2008) er den eneste av de norske studiene som har sett på betydningen av elevenes *faglige og sosiale engasjement* i skolen knyttet til frafall. Dette gjorde de blant annet ved å måle elevenes innsats på skolen, fravær, atferd og ambisjoner. Flere av disse variablene hadde en statistisk signifikant effekt på kompetanseoppnåelsen. Sannsynligheten for å gjennomføre øker når de unge trives, når de legger ned en innsats i skolearbeidet og når de har høye utdanningsambisjoner. Tilsvarende øker sjansen for å slutte med økende fravær, atferdsproblemer og når ungdommer gruer seg til å gå på skolen. Denne sammenhengen er kanskje den mest interessante i forhold til problemstillingen i oppgaven, fordi jeg tar utgangspunkt i at elevers engasjement og motivasjon i skolen er påvirket av de omgivelser og interaksjoner de er del av. Dette kan knyttes til modifiserbare faktorer i skolen, noe som diskuteres nærmere i kapittel 5.

I de norske studiene er *kontekst* representert ved fylke og utdanningsprogram. Studiene viser fylkesmessige forskjeller i forhold til frafall. Når det gjelder utdanningsprogram finner de at sannsynligheten for frafall er høyere på de yrkesfaglige programmene enn på studieforbereende program. Dette kan skyldes ulik rekruttering til de ulike studieprogrammene, slik det blant annet vises til i Mastekaasa og Nordli Hansen (2009). Markussen m. fl. (2008) finner imidlertid at funnet er signifikant, selv ved kontroll for karakterer og sosial bakgrunn, noe som kan bety at det er forhold ved de enkelte studieretninger som har betydning. Deres individdata gir imidlertid ikke grunnlag for å si hva dette handler om.

Mye av den norske og internasjonale frafallsforskningen hittil viser altså at det er fellestrekk blant ungdommene som velger å avbryte sin skolegang i videregående opplæring. Elevenes sosiale bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, faglige og sosiale engasjement, samt den konteksten utdanningen foregår innenfor har betydning. De fire overordnede forholdene som

her er gjennomgått, henger også delvis sammen med hverandre. Elevenes prestasjoner fra grunnskolen virker å mediere effekten av flere variabler, både knyttet til elevens sosiale bakgrunn og variabler knyttet til elevens engasjement i skolen. Det faglige og sosiale engasjementet på skolen virker også å være påvirket av sosial bakgrunn, noe som igjen har påvirkning på hvilke prestasjoner elevene har i grunnskolen. Det betyr at sosial bakgrunn både har en direkte og indirekte effekt på kompetanseoppnåelsen hos elevene. Direkte fordi sosial bakgrunn har en selvstendig betydning for utfallet av videregående. Indirekte fordi det påvirker faglig og sosialt engasjement og prestasjoner i grunnskolen (Frøseth og Markussen 2009). Et av hovedfunnene, både i nasjonal og internasjonal forskning, er med andre ord knyttet til sammenhengen mellom sosial bakgrunn og frafall.

4.2 Muligheter og begrensninger ved denne forskningen

Et kjennetegn ved mye av frafallsforskningen hittil er at individet er brukt som enhet for analyse. Disse studiene kartlegger en rekke individuelle kjennetegn ved elever som faller fra, og sier noe om hvilke elever som har økt sannsynlighet for ikke å fullføre videregående opplæring. Denne forskningen gir oss nyttig kunnskap, blant annet om hvilke elever vi skal rette spesielt fokus på i frafallsarbeidet. Den forteller oss i tillegg at elever som begynner i videregående i dag har ulikt kunnskapsfundament og ulike forutsetninger for å klare å gjennomføre i løpet av fem år.

Flere påpeker imidlertid at frafallsforskningen i alt for stor grad har vært opptatt av å identifisere individuelle kjennetegn ved elevene som faller fra, og fokusert for lite på de mekanismer i skolen som kan bidra til å forklare frafallet (blant annet Rumberger 2001, Jerald 2006, Eriksen 2011). Flere av disse etterlyser mer forskning på hvilke skolesituasjoner som er ”risikosettinger”, og mener vi nå vet nok om hvilke ungdommer som er ”risikoungdom” for frafall.

Lee og Burkham (2003) uttrykker lignende bekymring. ”When researchers frame drop out as a function of student background, the implication is that students themselves are at fault for taking such unwise actions” (Lee og Burkham 2003: 354). De hevder at forskningen bidrar til at elevenes bakgrunn blir brukt som forklaring på frafallet, en årsaksforklaring som frikjenner

skolesystemet for sitt ansvar. Istedenfor å se på skolen og skolesystemet, legges skylden på elevene.

Forskningen som ser på elevenes kjennetegn og bakgrunn blir altså kritisert for å skape et individfokus i frafallsdebatten. Det er imidlertid viktig å være klar over forskjellen mellom predikeringer og årsaksforklaringer, slik det ble forklart i kapittel 2. Frafallsforskningen hittil har kartlagt mange sammenhenger mellom individuelle kjennetegn og frafall. Disse kan i hovedsak brukes til å predikere, men kan ikke nødvendigvis fortelle oss noe om selve årsakene til frafallet. Studiene kan fortelle oss at elever med visse kjennetegn har høyere sannsynlighet for å falle fra, men det betyr ikke at elevenes sosiale bakgrunn eller etnisitet er selve årsakene til frafallet i dag. Kanskje må vi derfor lete andre steder etter svaret på hvorfor disse elevene slutter?

Caterall (1998) viser til en omfattende, longitudinell studie av elever i det amerikanske skolesystemet. Elever som hadde sluttet i videregående ble i denne studien bedt om å oppgi hovedårsaken til at de sluttet, og hadde valget mellom 21 mulige årsaker. 51 % av elevene svarte at de sluttet fordi de ikke likte skolen, 44 % oppga som hovedgrunn av de ikke mestret skolen, og 34 % hadde som hovedgrunn at de hadde problemer i relasjonen til læreren. En nærmere analyse av disse dataene fant at skolerelaterte faktorer var de mest oppgitte svarene, innenfor begge kjønn og innenfor alle etniske grupper (Jordan, Mc Partland og Lara 1999). Hvorvidt dette gir et riktig bilde av elevenes forklaringer vil blant annet avhenge av variasjonen i de alternativene som elevene fikk oppgitt. Denne studien kan likevel gi indikasjoner på at vi også må lete etter forklaringer på frafallet i elevenes møte med skolen.

Markussen og Seland (i trykk) har nylig gjort en lignende studie i Akershus fylke. De fant at 42 % av elevene i studien oppga skolerelaterte faktorer, som lav motivasjon og faglige utfordringer, som hovedårsak til at de sluttet. Like mange oppga ikke - skolerelaterte faktorer, som for eksempel psykisk sykdom eller vanskelige hjemmeforhold. I studien til Markussen og Seland er det altså en større andel av elevene som oppgir ikke – skolerelaterte årsaker. Likevel ser vi at mange elever forklarer sin avgjørelse med faktorer som er påvirket av skolen og de praksiser som foregår der. Begge studiene gir derfor indikasjoner på at vi må se nærmere på disse elevenes møte med, og opplevelse av, den videregående skolen, for å finne svar på hvorfor så mange elever slutter.

Ifølge Jerald (2006) vil forskning som ser på skolesystemet og elevers opplevelse av skolen ha større potensiale for å være til praktisk nytte, enn den individorienterte forskningen. Han hevder at forskning som retter fokus mot skolen i større grad vil produsere kunnskap som kan benyttes i arbeidet med å redusere frafallet. Dette gjelder spesielt hvis forskningen vektlegger intervensjonsområder vi kan kontrollere og påvirke i skolen. Vi finner lignende argumentasjon i norsk litteratur om frafall (Eriksen 2011). Blant annet etterlyser både Bø og Hovdenak (2011) og Støen m. fl. (2011) mer fokus på hvilken betydning læreren og relasjonen mellom lærer og elev har for frafall. De peker på at vi kjenner til betydningen av denne relasjonen fra annen skoleforskning, men at dette sjelden knyttes direkte til frafallsproblematikken. Dette er interessant opp mot problemstillingen i oppgaven, og neste avsnitt vil derfor se nærmere på studier om frafall hvor skolen og skolerelaterte faktorer er utgangspunktet for analysen. Disse studiene kan kanskje gi oss informasjon om hvordan de elevene som slutter opplever skolen, og hva som preger deres interaksjoner der.

I kapittel 5 vil jeg imidlertid diskutere nærmere hvilke bidrag individrettede studier har i forhold til arbeidet med å redusere frafallet. For det er ikke sikkert at skillet mellom individ og skoleperspektiver på frafall er like svart - hvit som det fremstilles noen steder. Selv om noen setter individ- og skolerettet forskning opp mot hverandre, vil disse perspektivene også supplere hverandre. For er ikke skolen avhengig av å vite noe om de elevene som faller fra? Og kan ikke kunnskap om disse elevene, også fortelle oss noe om det systemet de er del av? Selv om denne forskningen fokuserer på kjennetegn ved individene, kan kunnskapen den produserer også være viktig i skolens arbeid med å redusere frafallet. Dette diskuteres nærmere i kapittel 5.

4.3 Skoleperspektiver på frafall

Vi ser at det etterlyses forskning som undersøker hvilke skolerelaterte faktorer som knytter seg til frafallet i dag. Selv om sosial bakgrunn er forbundet med høyere sjanse for å slutte, må vi også lete etter faktorer i skolen som kan påvirke elevenes avgjørelse om å bli eller slutte. Foreligger det slike studier? Hva kan de fortelle oss? Og hvordan kan disse bidra i besvarelsen av problemstillingen i oppgaven?

Ifølge Rumberger (2001) er det naturlig å tenke seg at skolen har påvirkning på andelen elever som gjennomfører videregående opplæring. Det å påvise denne sammenhengen er imidlertid vanskeligere, og man står overfor flere metodiske utfordringer i dette arbeidet. En av hovedutfordringene ligger i å skille effektene knyttet til elevenes hjemmebakgrunn fra effekter knyttet til skolen. Ifølge Rumberger er dette særlig et problem i USA hvor det er store forskjeller mellom skoler i forhold til elevsammensetning. Forskere har imidlertid mulighet til å estimere skolebidraget ved å kontrollere for individuelle bakgrunnsfaktorer og elevsammensetning, noe som gjøres i mange studier av nyere dato.

I den internasjonale frafallsforskningen finner vi studier som bruker skolen som enhet for analysen. Her finnes det flere studier som undersøker hvilken påvirkning skolen har på elevenes avgjørelse om å slutte i skolen. Ifølge Rumberger (2005) kan forskningen på skoleperspektiver i hovedsak deles i to kategorier. Den ene type studier undersøker "school inputs" og de andre undersøker "school processes".

"School inputs" handler om skolens ressurser, størrelse, struktur og elevsammensetning. Dette kalles inputs, fordi disse faktorene stort sett er gitt, og derfor ikke kan endres av skolen selv. Blant annet har noen studier funnet en sammenheng mellom frafall og skolens ressurser (økonomi, materiell) og skolestørrelse (Rumberger 2001). Funnene er imidlertid ikke entydige (Rumberger og Lim 2005).

Den andre innfallsvinkelen til "skolebidraget" er å studere det Rumberger omtaler som "school processes". Dette handler om skolen som sosialt system, der relasjonene mellom personer og grupper står sentralt, sammen med skolens kultur som er knyttet til normer og verdier på skolen. Ifølge Rumberger er det studiene som omhandler slike skoleforhold som har det største potensialet for å være til praktisk nytte. Skolene har lite kontroll over faktorer som størrelse og ressurser. Hvordan lærere underviser og hvilket klima de skaper for elevengasjement og læring på skolen, er derimot områder hvor skolene kan endres og forbedres. Dette er i tråd med annen skoleforskning som vektlegger betydningen av læringsmiljø og skolekultur i forhold til hvordan elever klarer seg i skolen (blant annet Ogden 2009, Nordahl 2010).

De studiene som omhandler "schools inputs" handler om faktorer som ikke lar seg endre av skolen eller av den enkelte lærer, og har derfor begrenset verdi i forhold til problemstillingen i oppgaven. Jeg vil derfor ikke gå videre inn på disse studiene, men vil fokusere på studier som

omhandler ”school processes”. Disse forskningsprosjektene kan ha større potensial for å besvare problemstillingen i oppgaven. Rumberger (2011) viser til flere sentrale studier innenfor dette perspektivet (blant annet Worell og Hale 2001, Croninger og Lee 2001, Lee og Burkham 2003, Rumberger og Palardy 2005, Koedel 2008). Av plasshensyn vil jeg ikke redegjøre for alle disse, men velger å se nærmere på to av disse studiene (Croninger og Lee 2001, Lee og Burkham 2003). Disse er valgt ut fordi de belyser hvilken betydning relasjonen mellom lærer og elev kan ha for frafall. Vektleggingen av disse gir også rom for å diskutere metodiske aspekter ved studiene. Jeg vil også se nærmere på en kvalitativ studie som omhandler denne relasjonens betydning for frafall (Pommeroy 1999). Denne kvalitative studien kan være et nyttig supplement til de kvantitative studiene som ellers preger frafallsforskningen.

4.3.1 Lee og Burkhams studie (2003)

Lee og Burkham publiserte i 2003 en studie med formål å undersøke hvorvidt skolens organisering og struktur spiller inn på frafallet. “This focus is grounded by our belief that high schools, through their organization, may either force out or hold in students whose personal characteristics might put them at risk of dropping out before they graduate” (Lee og Burkham: 355). Forskerne i denne studien var altså ute etter å identifisere faktorer i skolen som kan bidra til å støte elever ut, eventuelt bidra til å holde på disse elevene.

3840 elever var med i undersøkelsen, og disse var hentet fra 190 ulike high schools. Studien undersøkte tre hovedelementer ved skolene. Det første var skolenes struktur, deriblant størrelse og om den var offentlig eller privat. Det andre forholdet omtales som ”academic organization” og handler om det som på engelsk kalles curriculum, altså læreplanen, fagtilbudet og pensumet som tilbys på de ulike skolene. Det siste elementet dreide seg om skolenes sosiale miljø, operasjonalisert til hva som kjennetegnet relasjonene mellom lærere og elever på skolen. Kvaliteten på disse relasjonene ble målt med flere spørreskjemaer hvor elevene ble bedt om å rangere blant annet hvor mye lærerne brydde seg om elevene og om de følte at lærerne var interessert i elevene på skolen. Videre ble skolene sammenlignet i forhold til hvor mange elever som sluttet mellom første og tredje året i high school. Det vil si at studien har en annen definisjon på frafall enn den SSB legger til grunn (fullført innen fem år).

Studien viste at skolenes sosiale miljø var det som hadde størst innvirkning på frafallet. ”Students attending schools defined by more positive student - teacher relations were less likely to drop out than those who attended schools with less positive student - teacher relations” (Lee og Burkham 2003: 381). Ifølge denne studien øker sannsynligheten for at elever blir i skolen når den sosiale relasjonen til læreren er god. Denne sammenhengen er tydelig selv når man kontrollerer for elevens bakgrunn og skolens demografi. Betydningen av relasjonene blir imidlertid også påvirket av organisatoriske og strukturelle kjennetegn ved skolen. Spesielt så de at skolens læringstrykk hadde betydning. Sannsynligheten var minst for å slutte på skoler som var kjennetegnet av positive relasjoner og hvor elevene samtidig opplevde å bli utfordret faglig. Betydningen av disse relasjonene varierte likevel med hvorvidt skolen var offentlig eller privat, og hadde mindre betydning i de private skolene. Disse relasjonene hadde også mindre betydning i store skoler (mer enn 1500 elever). Resultatene i studien kunne dessuten kun forklare rundt 12 % av variansen mellom skolene. Dette betyr at også andre faktorer som ikke ble målt i denne studien kan forklare forskjellen i ”dropoutrate” mellom skolene.

Designet i denne studien gir ikke grunnlag for å trekke en kausal slutning mellom skolenes sosiale miljø og frafall. Studien kan heller ikke fortelle oss noe om hva som kjennetegner de «gode» og de «dårlige» relasjonene, og gir sånn sett få indikasjoner på hvordan lærerne ”gjør” sine relasjoner. Denne studien antyder likevel at det ligger noe i de sosiale og relasjonelle aspektene i elevens møte med skolen som kan være av betydning for frafallet. Relasjonen mellom lærer og elev tillegges en viktig rolle.

En studie av Croninger og Lee fra 2001 kan kaste ytterligere lys over hvilken betydning relasjonen til læreren kan ha for elevens avgjørelse om å bli eller slutte i skolen.

4.3.2 Croninger og Lees studie (2001)

Studien til Croninger og Lee undersøker relasjonen mellom lærer og elev i forhold til frafall. Utgangspunktet for studien er antagelsen om at skolen, og læreren spesielt, er en unik kilde til sosial kapital for barn og unge, og dette gjelder spesielt ungdommer i risikozonen for å droppe ut. ”Young people who face economic and social hardships at home are especially dependent on schools for support and guidance if they cannot find these forms of social capital

elsewhere in their lives” (Croninger og Lee 2001: 549). Med sosial kapital mener Croninger og Lee den tilgang til støtte og anerkjennelse som gis gjennom sosiale relasjoner til andre, her spesifisert til relasjonen mellom lærer og elev.

Deres påstand er at noen elever fullfører videregående opplæring på tross av at de er i risikozonen for å slutte, fordi de har tilgang til sosiale ressurser gjennom en god relasjon til læreren. ”From the perspective of social capital, differences in the probability of dropping out can be explained by differences in the quality of the social networks that compromise a student’s interactions with teachers” (Croninger og Lee 2001: 554). Elevenes relasjon til læreren utgjør en potensielt verdifull ressurs, og en god relasjon til læreren kan fungere som en livbøye for noen elever, fordi læreren kan gi elevene emosjonell støtte, oppmuntring, informasjon og rettleiding i både personlige og faglige avgjørelser. Studien til Croninger og Lee hadde derfor som formål å undersøke hvorvidt elevers tilgang til sosial kapital fra lærere i den videregående skolen reduserer risikoen for at elevene dropper ut av skolen. Deres hypotese var at det er elever som er i ”risikogruppen” for å droppe ut som har mest å tjene på at relasjonen til læreren er god, og mest å tape hvis denne relasjonen er dårlig.

Studien bruker data fra en omfattende, longitudinell undersøkelse gjennomført i USA som fulgte et stort utvalg elever ut av middle school (ungdomsskolen), inn i high school (videregående) og ut i høyere studier og arbeid. Studien til Croninger og Lee brukte deler av datamaterialet fra denne studien, og valgte ut elever som ble identifisert som i risiko for å droppe ut. Dette ble basert på både sosiale risikofaktorer, som foreldres utdanningsnivå, og faglige risikofaktorer, som svake karakterer fra ungdomsskolen. Den avhengige variabelen, frafallsstatus, ble målt ved hvorvidt elevene sluttet eller ikke mellom første og tredje året i high school, altså samme mål som ble brukt i studien til Lee og Burkham (2003). Kvaliteten på relasjonen mellom lærer og elev ble målt ved elevenes tilgang til veiledning, rådgivning og støtte fra lærer. Dette innebar blant annet elevenes vurdering av sine sosiale bånd til læreren, herunder om de mente lærerne var interessert i dem, brydde seg om dem og verdsatte arbeidet de gjorde. Det ble også brukt rapportering fra lærerne om hvor mange uformelle samtaler de hadde med de enkelte elevene utenfor klasserommet.

Resultatene fra studien viste at elevene som valgte å slutte i videregående hadde mindre tilgang til de formene for sosial kapital som ble målt. Det vil si svakere sosiale bånd til læreren og færre uformelle samtaler med sine lærere. Tilgang til slik støtte og veiledning fra lærer økte sjansen for at elevene i studien fullførte videregående. Studien viste at det var

”risikoelevne” som tjente mest på den støtten og veiledningen de fikk av lærerne på skolen. ”Although teacher based forms of social capital are generally beneficial for all students, those who benefit most are students at risk of dropping out of high schools. This is especially true for socially at risk students who enter high school with low educational expectations and a history of school - related problems” (Croninger og Lee 2001: 568).

Studien antyder at det å ha en god relasjon til læreren sin på videregående kan være spesielt viktig for elever som har en historie med skolevansker. I kapittel 5 diskuteres det nærmere hvorvidt elever som er ”merket” som risikoelever, eller potensielle ”dropouts”, blir behandlet annerledes av lærerne enn andre elever, blant annet gjennom lavere forventinger og at de får mindre støtte og veiledning enn andre elever.

I likhet med studien til Lee og Burkham (2003), kan vi ikke trekke årsaksslutninger på bakgrunn av denne studien. I tillegg ser vi at studien måler sosial kapital gjennom lærere og elevers selvrapporteringer. De gir derfor ingen detaljert innsikt i de interaksjonene som foregår mellom lærere og elever i skolen. For å få innblikk i dette måtte studien hatt mer detaljerte mål, eller kanskje vært supplert med andre metoder. Fordi studien har brukt selvrapportering må vi stole på informantenes innsikt og vilje til å gi riktige svar.

Neste studie er en kvalitativ studie, som går mer i dybden på elevers opplevelse av relasjonen til læreren og dens betydning for avgjørelsen om å slutte i skolen. Denne studien kan være et nyttig supplement til de kvantitative studiene som ellers preger frafallsforskningen. Kan denne studien gi en dypere forståelse av hva lærere gjør og ikke gjør, som er av betydning for elevenes avgjørelse om å slutte i videregående?

4.3.3 Pommeroy's intervjuundersøkelse (1999)

Eva Pommeroy gjennomførte i 1999 en intervjuundersøkelse av elever som hadde valgt å slutte i skolen. Denne studien er litt annerledes enn de studiene som allerede er nevnt.

Pommeroy ønsket å få frem elevenes stemme i frafallsdebatten. Hun gjorde derfor kvalitative intervjuer av 33 elever som alle hadde sluttet i det som tilsvarer ungdomsskolen her i Norge.

Studien er altså gjennomført på yngre elever, og slutningene i denne studien kan ikke nødvendigvis generaliseres til elever i videregående, jfr. kapittel 2.3 om overgeneraliseringer.

Det er likevel ikke sikkert at disse elevenes forklaringer avviker betydelig fra elever som velger å slutte på et senere tidspunkt i skolegangen. Fordi den prioriterer elevenes stemme, vil studien kunne bidra med nyttige perspektiver, som ikke kommer frem i de kvantitative studiene, jfr. kapittel 2.2.1.

Pommeroy brukte semistrukturerte intervjuer, og ønsket i hovedsak å få innsikt i elevenes egne forklaringer. Dette betyr at intervjuene ikke baserte seg på forhåndsdefinerte teorier eller hypoteser, men var åpne for alle aspekter ved elevenes skoleerfaringer som ble brukt som forklaringer på at de sluttet.

På bakgrunn av intervjuene trekker Pommeroy frem tre elementer som sentrale i elevenes forklaringer. Relasjonen til andre ungdommer på skolen, faktorer utenfor skolen, som for eksempel ulike hjemmeforhold, og relasjonen til læreren. Av disse fremstod relasjonen til læreren som den viktigste faktoren i elevenes historier. “Overall, relationships with teachers was the most salient and consistently described feature of the interviewees’ experience of school. It was the topic that tended to take up more interview time than any other” (Pommeroy 1999: 466). For noen av elevene hadde denne relasjonen vært helt sentral i deres skoleerfaringer, mens for andre hadde den vært en av flere viktige faktorer.

I motsetning til de kvantitative studiene, gir denne studien elevene mulighet til selv å ta opp og utdype hva de er opptatt av i denne relasjonen. Dette kan gi oss verdifull kunnskap knyttet til hvordan elevene konkret har opplevd samspillet med læreren. De lærerne som elevene hadde dårlig kontakt med, ble beskrevet ved at de ofte manglet respekt for elevene og ikke ga elevene nok ros og anerkjennelse. Mange av elevene følte at lærerne ikke så dem. Elevene pekte også på en ubalanse i maktforholdet mellom lærer og elev, og opplevde at lærerne var likegyldige til deres meninger. Av gode lærer kvaliteter ble det å lytte, det å bry seg og det å ta elevenes perspektiv vektlagt av elevene. Humor ble også trukket frem som en viktig egenskap ved lærerne som hadde god kontakt med elevene.

Intervjuene til Pommeroy virker for øvrig å samsvare med mye av det som kom frem i den kvalitative analysen tilknyttet NIFUs prosjekt ”Bortvalg og kompetanse”, som bekrefter at de samme faktorene også opptar elever i norske videregående skoler. Denne studien inkluderte 40 elever, og intervjuene viser at dårlig sosialt miljø i klassen, mobbing og svake relasjoner til lærerne går igjen som forklaringer hos flere av ungdommene som ble intervjuet (Markussen m. fl. 2006).

De tre studiene som her er gjennomgått peker alle på relasjonen mellom lærer og elev som en betydningsfull faktor i elevenes møte med den videregående skolen. Det ser ut som denne relasjonen kan påvirke elevers avgjørelse om å fullføre eller slutte i skolen. Også andre studier finner det samme (blant annet Koedel 2008, Lessard, Poirier og Fortin 2010, Whannell og Allen 2011). Det er ikke dermed sagt at relasjonen til læreren er den eneste faktoren i skolen som påvirker frafallet, men foreløpig har altså flere forskningsprosjekter handlet om å undersøke denne relasjonens betydning for frafall.

4.3.4 Oppsummering

Foreløpig har dette kapitlet sett på sentrale funn i frafallsforskningen så langt. Hovedvekten av denne forskningen har handlet om å kartlegge individuelle kjennetegn ved elevene som faller fra. Et av de viktigste funnene er knyttet til sammenhengen mellom sosial bakgrunn og frafall. Det er viktig å kjenne til denne sammenhengen, blant annet for å vite hvilke elever vi skal rette spesielt fokus mot i frafallsarbeidet. For å kunne si noe om hvordan skolen kan møte disse elevene på en bedre måte, må vi imidlertid vite mer enn kun hva som kjennetegner elevene som slutter. Det finnes i dag en del internasjonal frafallsforskning som retter fokus mot skolen og de interaksjoner som elevene er del av der. De studiene som er gjennomgått her har undersøkt betydningen av møtet mellom lærer og elev.

Studien til Lee og Burkham (2003) viser at elever som går på skoler som kjennetegnes av positive relasjoner mellom lærere og elever har mindre sannsynlighet for å slutte, enn i skoler hvor disse relasjonene beskrives mer negativt. Studien til Croninger og Lee (2001) bekrefter dette, og viser at positive sosiale relasjoner kan fungere som insentiver for å bli i skolen, og at tilgang til støtte og veiledning fra lærer øker sjansen for at elever fullfører videregående. I de kvalitative intervjuene til Pommeroy (1999) var relasjonen til læreren den forklaringsfaktoren som oftest gikk igjen, og som ble vektlagt mest i elevenes forklaringer på hvorfor de sluttet i skolen. Til sammen gir disse studiene indikasjoner på at det ligger noe i elevenes møte med skolen som er viktig, og at relasjonen til læreren er noe av det som har avgjørende betydning i dette møtet. Relasjonen til læreren kan med andre ord ha betydning for elevenes avgjørelse om å gjennomføre eller slutte i videregående.

Disse studiene kan imidlertid ikke fortelle oss noe om hva det er i denne relasjonen som er så viktig. Studien til Croninger og Lee (2001) antyder at det handler om faglig og personlig støtte. Studien til Pommeroy (1999) antyder at det handler om respekt og anerkjennelse. Hvordan lærere viser respekt eller hvordan de gir faglig og personlig støtte, sier imidlertid studiene lite om. Relasjonen mellom lærer og elev omtales i ganske generelle vendinger, og gir få konkrete implikasjoner for hva lærere kan gjøre annerledes. Denne oppgaven har imidlertid et ønske om å si noe konkret om hvordan skolen kan bidra til at flere elever gjennomfører.

I neste avsnitt vil jeg derfor redegjøre for to sentrale studier om frafall som er foretatt innenfor selvbestemmelsesteori. Også disse studiene kan plasseres innenfor det Rumberger (2005) omtaler som "school processes", fordi de handler om lærerens evne til å fremme elevengasjement og gode relasjoner i klasserommet, altså faktorer skolen har en viss innflytelse over. Det at studiene støtter seg på en omfattende og nøye beskrevet teori kan gjøre det lettere å være konkret i drøftingen av de pedagogiske implikasjonene av disse studiene. Selvbestemmelsesteori gir en forklaring på hvordan relasjonen mellom lærer og elev utvikles, og hvilke mekanismer i denne relasjonen som påvirker elevens motivasjon i skolen. Autonomistøtte kan fremme relasjonsutvikling, mens kontroll kan vanskeliggjøre en positiv relasjon. Et sentralt spørsmål i den sammenheng blir om elever med autonomistøttende lærere har større sannsynlighet for å gjennomføre videregående?

4.4 Studier på frafall innenfor selvbestemmelsesteori

I teorikapittelet ble selvbestemmelsesteori introdusert. Teorien hevder at autonomistøttende lærere utvikler bedre relasjoner til sine elever, enn kontrollerende lærere. Dette skyldes at autonomistøttende lærere utviser støtte og sensitivitet i klasserommet, blant annet ved å prioritere elevenes perspektiver i undervisningen, spørre elevene om deres meninger, ta elevenes meninger på alvor og gi elevene rom til å jobbe på sin måte. Teorien viser på denne måten hvordan relasjonen mellom lærer og elev utvikles gjennom kommunikasjonen i daglige lærings- og undervisningssituasjoner. Samspillet mellom elev og lærer kan skape engasjerte

og motiverte elever hvis læreren støtter elevenes behov for autonomi, kompetanse og tilhørighet.

Innenfor selvbestemmelsesteori tillegges relasjonen mellom lærer og elev en viktig rolle i forhold til elevers motivasjon og engasjement. Teorien kobler med andre ord elevenes engasjement sammen med deres relasjon til læreren. Dette er interessant fordi manglende engasjement fremsettes som et viktig kjennetegn på elevene som faller fra i dag, jfr. kapittel 4.1 (Markussen m. fl. 2008), og fordi vi ser at relasjonen mellom lærer og elev også spiller en viktig rolle (Pommeroy 1999, Croninger og Lee 2001, Lee og Burkham 2003).

Jeg skal nå se på to studier som undersøker sammenhengen mellom lærerens kommunikasjons- og motivasjonsstil og elevers ønske om å gjennomføre eller slutte i videregående opplæring. Hvis autonomistøtte øker sjansen for at elever fullfører, kan vi se på dette som en strategi for relasjonsutvikling som kan bidra til at flere elever gjennomfører videregående opplæring.

4.4.1 Hardre og Reeves studie (2003)

Hardre og Reeve har gjort en studie som knytter selvbestemmelsesteori og frafall sammen. Vi har tidligere sett at selvbestemmelsesteori er opptatt av at elevenes grunnleggende psykologiske behov tilfredstilles i klasserommet. Til grunn for studien ligger derfor en medierende modell, hvor autonomistøtte tenkes å påvirke elevenes opplevelse av autonomi og kompetanse. Dette hevdes videre å påvirke elevenes ønske om å fortsette eller slutte i videregående. Denne modellen antar med andre ord at autonomistøttende lærere i videregående påvirker frafallet, gjennom å påvirke elevenes opplevelse av mestring og selvbestemmelse.

483 elever fra fire forskjellige high schools ble valgt ut. Datainnsamlingen er i hovedsak basert på spørreskjema og selvrappotering. Den uavhengige variabelen som handler om opplevd autonomistøtte ble målt ved spørsmål som «When I offer suggestions to my teacher, they listen carefully and consider my suggestions seriously» og «I feel understood by my teachers» (Hardre og Reeve 2003: 349). Elevenes opplevelse av mestring og selvbestemmelse ble også målt med spørreskjema. Den avhengige variabelen var knyttet til frafall. Studien

målte imidlertid ikke hvorvidt elevene sluttet eller ikke, men om elevene rapporterte såkalte ”dropout intentions”, altså hvorvidt de har vurdert å slutte, eventuelt hvor seriøse disse planene er. Selv om forskerne argumenterer for at slike intensjoner har høy korrelasjon med avgjørelsen om å slutte, vet vi altså ikke hvor mange av disse elevene som faktisk sluttet. Dette påvirker begrepsvaliditeten i studien. Studien inkluderer også mål på elevenes prestasjoner i skolen. Dette er gjort for å se om opplevelsen av kompetanse og selvbestemmelse har en selvstendig påvirkning på intensjonene om å droppe ut, selv etter kontroll for skoleprestasjoner. Elevenes prestasjoner er imidlertid også målt gjennom selvrapportering, noe som svekker validiteten i studien ytterligere.

Resultatene fra studien viste at det å oppleve læreren som autonomistøttende samsvarte med elevenes opplevde kompetanse og selvbestemmelse. Dette predikerte igjen elevenes intensjoner om å gjennomføre videregående. Denne sammenhengen var signifikant, selv når de kontrollerte for elevenes skoleprestasjoner.

Det var en sterkere sammenheng mellom elevenes opplevelse av læreren som autonomistøttende og intensjoner om å slutte, enn det var mellom disse intensjonene og elevenes prestasjoner. Elevenes prestasjoner ble imidlertid målt med selvrapportering, noe som betyr at elevenes faktiske skoleprestasjoner er ukjente. Dette gjør det vanskeligere å trekke en sikker konklusjon.

Studien gir ikke grunnlag for å trekke en årsaksslutning mellom opplevd autonomistøtte og ”dropout intentions”. Studien til Hardre og Reeve antyder likevel at elevers grunnleggende behov for å oppleve mestring og selvbestemmelse kan virke inn på avgjørelsen om å bli eller slutte i skolen. Autonomistøttende lærere tar i større grad hensyn til disse behovene, og kan på denne måten bidra til at flere elever ønsker å gjennomføre. De pedagogiske implikasjonene av denne studien diskuteres nærmere i kapittel 5. Jeg vil først redegjøre for en studie gjort av Vallerand m. fl. fra 1997, som nyanserer dette bildet, og viser at også andre aktører påvirker elevers opplevelse av mestring og selvbestemmelse.

4.4.2 Vallerand m. fl. studie (1997)

Vallerand, Fortier og Guay gjennomførte i 1997 en studie som minner mye om studien til Hardre og Reeve (2003). Også denne studien bygger på en medierende modell, hvor autonomistøtte tenkes å påvirke elevenes opplevelse av autonomi og kompetanse, noe som igjen virker inn på intensjonene om å gjennomføre. Denne studien skiller seg imidlertid fra studien til Hardre og Reeve, ved at den undersøker hvordan autonomistøtte fra flere sentrale personer i ungdommenes liv kan påvirke disse intensjonene. Studien handler med andre ord ikke bare om læreren som ”sosial agent”, men ser på elevenes opplevde autonomistøtte både fra lærere, foreldre og skoleadministrasjon. Lærere er viktige gjennom den daglige kontakten med elevene. Skoleadministrasjonen påvirker gjennom etablering av skolekultur og skoleklima. Foreldrene påvirker gjennom oppdragelsen. Ved å inkludere disse tre aktørene gir studien mulighet til å si noe om hvorvidt andre aktører også påvirker elevenes ”dropout intentions”, og eventuelt hvilke av disse aktørene som har mest innflytelse. Denne studien inkluderte ikke mål på elevenes prestasjoner.

Utvalget i studien bestod av 4537 elever i high school. Ved hjelp av spørreskjema rapporterte disse elevene i hvilken grad de opplevde at de tre aktørene (lærere, foreldre og skoleadministrasjon) støttet deres selvbestemmelse og mestring. Den avhengige variabelen var knyttet til frafall, men også her benyttes elevenes selvrapporteringer av såkalte ”dropout intentions”.

Resultatene viste at jo mindre autonomistøtte de tre aktørene ga, jo mindre positive var elevenes oppfatning av egen kompetanse og autonomi. Dette påvirket elevenes motivasjon negativt, som igjen korrelerte med elevenes intensjoner om å slutte i videregående. Disse funnene er altså i tråd med de gjort hos Hardre og Reeve (2003). Studien til Vallerand m. fl. fant imidlertid at foreldrenes påvirkning var sterkere enn den fra lærere og skoleadministrasjon. Dette funnet viser at det kan være viktigere å oppleve autonomistøtte fra foreldre, enn fra lærere og ansatte på skolen. Forskerne drøfter hvorvidt dette funnet kan skyldes metodiske svakheter ved studien, men konkluderer likevel med at resultatet er valid. Dette minner oss om at lærere ikke er de eneste aktørene som påvirker elevenes intensjoner om å fullføre videregående. Også foreldre utøver en betydelig innflytelse på elevenes erfaringer, her målt gjennom foreldrenes autonomistøtte. Dette diskuteres nærmere i kapittel 5.

Det er imidlertid metodiske begrensninger også ved denne studien. Datainnsamlingen er kun basert på elevenes egenrapporteringer, noe som betyr at vi ikke vet hvordan foreldre, lærere eller skoleadministrasjonen ville vurdert de samme faktorene. Dette gjør at vi må stole på at elevene har tilstrekkelig innsikt og vilje til å gi riktige svar. I tillegg måler studien kun elevenes ”dropout intentions”, noe som svekker validiteten, fordi vi ikke vet hvor mange av elevene i studien som faktisk sluttet.

4.4.3 Oppsummering

Studiene til Vallerand m. fl. (1997) og Hardre og Reeve (2003) legger begge til grunn en medierende modell som viser hvordan autonomistøtte påvirker elevens intensjoner om å slutte i videregående opplæring. Denne modellen viser at opplevd autonomistøtte påvirker elevenes opplevelse av autonomi og kompetanse. Dette påvirker igjen deres ”dropout intentions”. Studiene viser at når elevenes behov for selvbestemmelse og mestring blir oversett, blir elevene sårbare for å formulere intensjoner om å slutte.

To funn kan trekkes frem som spesielt interessante. For det første viser studien til Hardre og Reeve (2003) at det var en større sammenheng mellom elevenes opplevelse av læreren som autonomistøttende og intensjonene om å slutte, enn det var mellom elevenes selvoppgitte prestasjoner og disse intensjonene. For det andre viser studien til Vallerand m. fl. (1997) at læreren ikke er den eneste sosiale aktøren med påvirkning på elevenes mestring og selvbestemmelse. Foreldre utøver også en betydelig påvirkning, som i studien til Vallerand m. fl. viste seg å være sterkere en påvirkningen fra lærere. Dette kommenteres ytterligere i neste kapittel.

Disse studiene gir en mulig forklaring på hva det er i interaksjonen mellom lærer og elev som kan virke inn på elevenes avgjørelse om å slutte i skolen. Legger vi selvbestemmelsesteori til grunn, kan vi anta at disse elevene ikke får tilfredstilt sine behov for mestring og selvbestemmelse. Autonomistøttende lærere kan imidlertid påvirke dette, gjennom sin kommunikasjon og tilrettelegging i lærings- og undervisningssituasjoner. Hvis lærere utviser autonomistøtte i disse situasjonene fremmes elevenes grunnleggende psykologiske behov, noe som skaper gode relasjoner og engasjerte elever. Dette kan virke positivt inn på elevenes

ønske om å gjennomføre videregående opplæring. Kontroll derimot hemmer positiv relasjonsbygging, noe som kan redusere elevenes motivasjon og gjøre elevene sårbare for å formulere «dropout intentions».

Det er likevel mange spørsmål som melder seg, og det er nødvendig å drøfte anvendelsen av disse funnene. For det første blir det viktig å diskutere hvilke pedagogiske implikasjoner disse studiene gir. Kan autonomistøtte læres? Hvilke fordeler og ulemper vil autonomistøtte ha som strategi for relasjonsutvikling i den videregående skolen? Og er dette tilstrekkelig for å øke elevens motivasjon til å gjennomføre videregående? Neste del vil oppsummere og diskutere funn, utfordringer og pedagogiske implikasjoner av studiene som er gjennomgått.

5 Drøfting av funn, utfordringer og pedagogiske implikasjoner

Hovedproblemstillingen i denne oppgaven handler om hvordan videregående skoler kan jobbe med å redusere frafallet. For å nærme meg problemstillingen ble to underproblemstillinger formulert. Den første handler om hva vi vet om forhold som kan bidra til å forklare frafallet, og hvilke av disse forholdene som knytter seg til skolen og læreren. Forrige kapittel har redegjort for denne forskningen, men disse funnene vil bli ytterligere kommentert og diskutert nå. Den andre problemstillingen handler om hvilke pedagogiske implikasjoner disse funnene har for lærere i den videregående skolen. Denne problemstillingen blir et viktig anliggende for dette kapitlet. Her vil jeg altså diskutere anvendelsen av de funnene som er gjort. Dette er viktig for å kunne besvare problemstillingene i oppgaven, og for å gjøre oppgaven ytterligere relevant for det praksisfeltet den er skrevet for.

Jeg vil begynne kapitlet med å oppsummere og drøfte funnene i studiene som er gjennomgått (kapittel 5.1). Videre vil jeg diskutere hvilke pedagogiske implikasjoner disse funnene gir. Dette knytter seg både til relasjonsutvikling generelt, og autonomistøtte spesielt (kapittel 5.2). En forlenget diskusjon av de pedagogiske implikasjonene handler om å se hvordan det jobbes med disse tiltakene i praksis (kapittel 5.3), og hvilke utfordringer som knytter seg til dette arbeidet (kapittel 5.4). Avslutningsvis vil jeg diskutere behov for videre forskning (kapittel 5.6).

5.1 Gjennomgang og diskusjon av sentrale funn

Problemstillingen i denne oppgaven er formulert som: Hvordan kan videregående skoler jobbe for å redusere frafall?

Problemstillingen forutsetter at elevenes avgjørelse om å slutte i skolen er påvirket av de relasjoner og situasjoner elevene tar del i. I tråd med dette har teoriperspektivet i oppgaven vektlagt hvordan mennesket fungerer i samspill med sine sosiale omgivelser. Både innenfor et sosial – kognitivt og et sosiokulturelt perspektiv ser man på læring som en integrert del av

ulike praksiser vi mennesker deltar i. Ingen lærer i et vakuum, og ingen er isolert fra verden rundt seg. I forhold til frafall bidrar disse perspektivene til å sette søkelys på den konteksten, og de sosiale faktorene som påvirker elevenes erfaringer i skolen. Dette er i tråd med et systemperspektiv i skolen og i PP - tjenesten, som innebærer en forståelse av at elevenes fungering sjelden, eller aldri kan forklares ut fra elevens individuelle egenskaper og forutsetninger alene, jfr. kapittel 1.

Som sagt i kapittel 1, har det de siste årene vært økt interesse for den rollen sosial interaksjon spiller i elevers kognitive og sosiale utvikling. Flere forskningsprosjekter knytter i dag elevers mistriivsel, tilpasningsproblemer og manglende motivasjon til egenskaper ved elevens læringsmiljø. Med læringsmiljø forstås miljømessige faktorer som for eksempel relasjonen mellom lærer og elev, relasjoner mellom elever, normer og regler i klasserommet og lærerens klasseledelse (Udir.no 2009, Nordahl 2010). I den sammenheng fremheves det som skjer i klasserommet, forstått som lærerens undervisning og samspillet med elevene, som en av de viktigste faktorene i skolens forbedringsarbeid. På bakgrunn av dette har jeg prøvd å finne ut av hvordan disse faktorene også kan virke inn på frafallet i videregående opplæring, og hvordan skolen kan jobbe for at færre elever slutter.

Frafall er imidlertid et svært komplekst fenomen. Forklaringer på fenomenet kan knyttes både til samfunnet, skolen og individet, jfr. kapittel 3.1. Før jeg oppsummerer sentrale funn, vil jeg derfor diskutere kort hvilke muligheter og begrensninger som ligger i å knytte frafallet til kjennetegn ved skolen. Forhåpentligvis vil dette kunne gi et nyansert bilde av de muligheter som ligger i oppgavens innfallsvinkel til fenomenet.

5.1.1 Om skolens betydning for frafallet

Rumberger og Lim ga i 2008 ut en omfattende gjennomgang av frafallsstudier fra de siste 25 årene. De skriver at selv om individuelle og familiære karakteristika står for mesteparten av variasjonen av gjennomføring og frafall, så kan rundt 20 prosent av variasjonen forklares med kjennetegn ved skolen eleven går på. De baserer seg på en gjennomgang av 203 studier, som både tar for seg individuelle og institusjonelle påvirkninger på frafall. Dette kan bety at selv om det er identifisert mange individuelle risikofaktorer knyttet til frafall, må vi også lete etter faktorer i skolen som kan påvirke elevenes avgjørelse om slutte i skolen.

I forskningslitteratur om frafall tillegges imidlertid skolen svært ulik betydning i forhold til å kunne forklare frafallet. Noen steder fremsettes skolens rolle som minimal for å forklare hvorfor elever slutter (Coleman 1990, i Rumberger 2005: 3). Andre steder vektlegges skolen som en betydningsfull faktor (blant annet Croninger og Lee 2001, Lee og Burkham 2003, Jerald 2006, Hupfeld 2010).

Studien til Lee og Burkham (2003) antyder at elever som går på skoler som kjennetegnes av positive relasjoner mellom lærere og elever har større sjanse for å gjennomføre, enn på skoler hvor disse beskrives mer negativt. Jerald (2006) bruker denne forskningen i sin argumentasjon for hvorfor noen skoler har større evne til å holde på elever enn andre, det han omtaler som skolers "holding power". Han støtter seg også på forskning gjort av Rumberger og Palardy (2005) som viser at flere videregående skoler har mye lavere frafall enn hva man kunne forvente basert på elevsammensetningen i skolen. Selv når det kontrolleres for forskjeller i elevbakgrunn, finner man forskjeller i gjennomføringsandelen mellom ulike skoler. Det argumenteres i den sammenheng for at kjennetegn ved skolen du går på kan ha betydning for om du gjennomfører videregående eller ikke.

Dette trenger imidlertid ikke å bety at skolen kan kompensere for alle bakgrunnsvariabler elevene har med seg i skolen. Elevene er del av mange sosiale systemer, nettverk og relasjoner. De fleste elever er del av en vennegjeng. Familien påvirker også elevenes erfaringer og valg. Dette kom tydelig frem i studien til Vallerand m. fl. (1997), i kapittel 4.4.2, hvor foreldrenes autonomistøtte fremstod som viktigere enn den fra lærere og skoleadministrasjon. I tillegg så vi at studien til Markussen og Seland (i trykk) viste at mange av elevene som slutter, oppgir årsaker som ikke knytter seg til skolen, som for eksempel vanskelige hjemmeforhold eller psykisk sykdom. Det knytter seg altså både muligheter og begrensninger til det å bruke skolen som arena for å redusere frafallet. Skolen kan ha gode muligheter til å redusere antallet elever som slutter, men vi må likevel være klar over hvilke begrensninger som ligger i dette perspektivet. Dette henger blant annet sammen med kompleksiteten i fenomenet.

Diskusjonen rundt skolens betydning for frafallet gjenspeiles også i diskusjonen rundt hva vi skal kalle frafallet i dag. I kapittel 1 så vi at begreper som frastøting (Støen m. fl. 2011) og skoleutstøting (Minde og Mæhle 2011) er introdusert som alternative begreper. Disse begrepene er ment å vektlegge skolens ansvar, og skolens påvirkning på frafallet. Begrepet bortvalg, som er introdusert av forskere ved NIFU, er i større grad ment å vektlegge at

elevene selv faktisk tar et aktivt valg om å slutte i skolen, selv om også de anerkjenner at dette valget påvirkes av de systemer som er rundt eleven (Markussen m. fl. 2008).

Kanskje kan ingen av disse begrepene fullstendig dekke kompleksiteten i dette fenomenet. Begrepet bortvalg, som vektlegger individets aktive valg, blir kritisert for å miste av syne de sosiale og strukturelle påvirkningene på frafallet. Begreper som vektlegger strukturelle forklaringer står imidlertid i fare for å frata individene mening og intensjon med sine handlinger. Trolig vil verken individene eller strukturene kunne ha en ensidig forklaringskraft i forhold til dette fenomenet. Selv om forklaringer på disse nivåene hver for seg gir viktige bidrag i forståelsen av frafall som fenomen, må vi inkludere både mikro-, meso- og makroorienterte teorier for å forstå fenomenet i dybden. En masteroppgave kan imidlertid ikke fange opp hele kompleksiteten i dette fenomenet. Oppgaven har derfor lagt mest vekt på mesonivået, altså forklaringer som kan knyttes til skolen. Det har derfor vært viktig å prøve å gi et nyansert bilde av hvilke muligheter og begrensninger som knytter seg til en slik avgrensning.

I neste avsnitt vil jeg oppsummere og diskutere de funnene som er gjort. Jeg vil da se nærmere på hvordan de ulike forklaringsnivåene er forbundet, og hvordan vi kan se sammenhenger mellom disse.

5.1.2 Om individperspektiver

Studiene som er redegjort for under individperspektiver har brukt individet som analyseenhet. Det vil si at de har kartlagt individuelle kjennetegn ved elevene som faller fra. I disse studiene fremstår sammenhengen mellom sosial bakgrunn og frafall som et hovedfunn. Sosial bakgrunn har en selvstendig betydning for utfallet av videregående, men har også en indirekte påvirkning gjennom elevenes faglige og sosiale engasjement i skolen, og prestasjonene i grunnskolen (Markussen m. fl. 2008). Disse funnene er gjort i mye, både norsk og internasjonal, forskning på frafall.

Flere mener at frafallsforskningen har hatt for mye fokus på individet, og individuelle kjennetegn ved elevene som faller fra. Noen hevder at denne forskningen bidrar til at elevenes bakgrunn blir brukt som forklaring på frafallet, og at man med dette frikjenner skolesystemet

for sitt ansvar (Lee og Burkham 2003). Andre hevder at denne forskningen har begrenset praktisk verdi, og gir få implikasjoner for hvordan frafallet kan reduseres (Jerald 2006). I den forbindelse ble det i kapittel 4.2 diskutert hvilke muligheter og begrensninger som ligger i å bruke individet som enhet for analyse i forhold til frafall. Jeg antydte der at denne forskningen likevel kan være relevant for skolens arbeid, og at skillet mellom individ og skoleperspektiver ikke er like svart – hvit som det fremstilles noen steder. Jeg ønsker nå å kommentere dette ytterligere.

For det første er det, som sagt i kapittel 4.2, viktig å være klar over forskjellen mellom predikeringer og årsaksforklaringer, slik det også ble forklart i kapittel 2.3.

Frafallsforskningen hittil har kartlagt mange sammenhenger mellom individuelle kjennetegn og frafall. Disse kan i hovedsak brukes til å predikere, men kan ikke nødvendigvis fortelle oss noe om selve årsakene til frafallet. Det er derfor ikke helt riktig å si at de individrettede studiene forklarer frafallet med individuelle kjennetegn ved elevene som faller fra. Studiene kan fortelle oss at elever med visse kjennetegn har høyere sannsynlighet for å falle fra, men det betyr ikke at for eksempel sosial bakgrunn eller etnisitet gjøres til selve årsakene til frafallet i dag.

For det andre vil den individrettede forskningen også produsere kunnskap som er nyttig i skolens arbeid med å redusere frafallet. Denne kunnskapen er nyttig i seg selv, fordi vi trenger å vite hvilke elever vi skal rette spesielt fokus på i dette arbeidet. Enda viktigere er det at kunnskap om individuelle kjennetegn også kan gi oss kunnskap om de systemene elevene er del av. Når vi vet at elever med lave karakterer fra grunnskolen ofte slutter i videregående, forteller det også at grunnskolen i dag ikke fungerer optimalt. Det samme gjelder sammenhengen mellom elevenes faglige og sosiale engasjement i skolen og frafall. Denne oppgaven legger til grunn at elevers engasjement og motivasjon i skolen påvirkes av de omgivelser og interaksjoner de er del av, jfr. kapittel 3. Når elever som slutter opplever lite faglig og sosialt engasjement, kan dette også fortelle oss noe om for eksempel manglende inkludering, eller manglende tilpasset opplæring. Dette kan bety at selv om denne forskningen bruker individet som enhet for analyse, kan den også gi oss kunnskap om det skolesystemet individene er del av. Den individrettede forskningen kan derfor også bidra med kunnskap som er relevant for skolen.

Forbindelsen mellom individ- og skoleperspektiver kommer også frem når man leser den norske frafallsforskningen. Der ser vi at selv om forklaringene ligger på individnivå, ligger

gjærne tiltakene eller løsningene på systemnivå. Implikasjonen av denne forskningen synes altså ikke å være ”å reparere” ungdommene. Mange av forskningsrapportene som er utgitt påpeker viktigheten av at det er skolen som må endre seg for å tilpasse seg elevmassen, og ikke motsatt (blant annet Markussen m. fl. 2008).

Det kan altså problematiseres at studiene i kapittel 4 er delt i forholdsvis individ- og skoleperspektiver på frafall. Denne klassifiseringen er basert på hva som er fokus for analysen i studiene, og lignende inndeling gjøres mange steder i feltet (blant annet Lee og Burkham 2003, Rumberger og Lim 2008, Rumberger 2011). Vi ser likevel at disse perspektivene er tett forbundet og kan bidra til å belyse hverandre. Studiene som har individet som enhet for analyse kan også bidra med kunnskap som er relevant for skolen. Disse perspektivene må derfor ikke sees som konkurrerende, men supplerende til hverandre. Det er ikke slik at funnene i de skolerettede studiene utfordrer konklusjonene i den individrettede forskningen.

5.1.3 Om skoleperspektiver

Det kan likevel argumenteres for at vi trenger forskning hvor skolen gjøres til enhet for analysen. Dette er viktig for å kunne identifisere hvilke pedagogiske praksiser som må endres for at flere av disse elevene skal gjennomføre. I den internasjonale frafallsforskningen foreligger det i dag noen slike studer. De studiene som er gjennomgått i denne oppgaven handler om hva Rumberger (2005) omtaler som ”school processes”, hvor relasjonene mellom personer og grupper i skolen står sentralt. De studiene som her er gjennomgått har i hovedsak undersøkt betydningen av møtet mellom lærer og elev.

Disse studiene tillegger læreren en viktig rolle, spesielt gjennom den relasjonen de bygger til elevene. Studien til Lee og Burkham (2003) viste at elever som går på skoler som kjennetegnes av positive relasjoner mellom lærere og elever har mindre sannsynlighet for å slutte, enn i skoler hvor disse relasjonene beskrives mer negativt. Studien til Croninger og Lee (2001) bekrefter dette, og viser at positive sosiale relasjoner kan fungere som insentiver for å bli i skolen, og at tilgang til støtte og veiledning fra lærer øker sjansen for at elever fullfører videregående. I de kvalitative intervjuene til Pommeroy (1999) var relasjonen til læreren den forklaringsfaktoren som oftest gikk igjen, og som ble vektlagt mest i elevenes forklaringer på hvorfor de sluttet i skolen. Elevene i denne undersøkelsen pekte på en ubalanse i

maktforholdet mellom lærer og elev, og de opplevde at lærerne var likegyldige til deres meninger. Elevene etterlyste derfor lærere som tar seg tid til å snakke med elevene og som tar elevenes meninger på alvor.

Disse studiene viser at selv om individuelle faktorer som elevenes hjemmebakgrunn og tidligere skoleprestasjoner øker sjansen for å falle fra, er det også faktorer i skolen som påvirker elevenes avgjørelse. I den sammenheng fremstår lærerens evne til å bygge relasjoner til sine elever som viktig. Dette betyr imidlertid ikke at relasjonen mellom lærer og elev er den eneste faktoren i skolen som kan bidra til å forklare frafallet. Studien til Lee og Burkham (2003) viste at resultatene i deres studie kun forklarte rundt 12 % av variansen mellom skolene. Dette betyr at også andre faktorer bidrar til variasjon mellom skolene. Denne relasjonen har imidlertid vært fokusområde i mange studier innenfor skoleperspektivet så langt. Dette viser for øvrig at det er et stort behov for videre forskning, noe jeg kommer tilbake til i kapittel 5.6.

Det er ett av funnene i disse studiene som jeg ønsker å kommentere spesielt. I studien til Croninger og Lee (2001) kom det nemlig frem at de elevene som hadde mange individuelle risikofaktorer for å falle fra, også hadde svakere sosiale bånd til læreren, og mindre tilgang til faglig og personlig støtte, enn andre elever. Studien viste altså at de elevene som har størst behov for støtte og veiledning fra sine lærere, gjerne er de som har minst tilgang til dette.

I forbindelse med studiene til Hardre og Reeve (2003) og Vallerand m. fl (1999), diskuteres det også hvorvidt både lærere og foreldre er mer kontrollerende ovenfor potensielle «dropouts» enn ovenfor andre elever. Dette forklares blant annet med at kontroll fremstår som en naturlig reaksjon på elevenes atferd, som ofte kan være uengasjert eller forstyrrende, jfr. kapittel 3.4.3.

Det kan altså virke som om elever som er ”merket” som risikoelever, eller potensielle ”dropouts”, blir behandlet annerledes av lærere, og ofte utvikler en dårligere relasjon til læreren, enn andre elever. I studien til Croninger og Lee (2001) kunne vi imidlertid se at det var disse som hadde mest å vinne på at denne relasjonen er god, og mest å tape hvis denne relasjonen er dårlig.

Både Bischoff og Davis (i trykk), Davis (2003) og Pianta (1999) diskuterer hvordan lærere bygger ulike relasjoner til ulike elevgrupper, og hvordan de «vanskelige elevene» ofte

nedprioriteres når relasjoner skal bygges i klasserommet. Ifølge Bischoff og Davis (i trykk) påvirker individuelle kjennetegn ved eleven relasjonsutviklingen mellom lærer og elev. Lærerne investerer ulikt i ulike elever, og likhet mellom lærer og elev er en av faktorene som teller når relasjoner i klasserommet bygges. Lærere knytter derfor lettere relasjoner til elever med lik bakgrunn som seg selv, noe som kan forklare hvorfor elever med en annen kulturell eller sosioøkonomisk bakgrunn ofte melder om dårligere relasjoner til sine lærere (Davis og Bischoff i trykk).

Noen elever vil altså oppleve å ikke bli valgt som relasjonspartnere av sine lærere. Dette kan bety at de har lite kontakt med læreren, eller at de får lite hjelp i de faglige og sosiale utfordringene de møter. Dette fører til at mange elever mister en verdifull kilde til faglig og personlig støtte, noe som på sikt kan øke sjansene for at elevene slutter i skolen. Det å jobbe med læringsmiljø og relasjonskompetanse i videregående handler kanskje derfor spesielt om å utfordre lærerrollen i møte med de elevene som strever, og som ønsker seg vekk fra skolen. Hvis læreren greier å utvikle en god relasjon til disse elevene, kan dette øke sjansene for at elevene ønsker å gjennomføre. Dette diskuteres videre i avsnittet om pedagogiske implikasjoner.

5.1.4 Om relasjonen mellom lærer og elev

Studiene som er gjennomgått har vist at relasjonen til læreren kan ha betydning for elevs avgjørelse om å bli eller slutte i skolen. Disse funnene kan sies å være i tråd med annen skoleforskning. Mange forskningsprosjekter har vist at relasjonen mellom lærer og elev kan ha betydning for flere aspekter ved elevs fungering i skolen.

En mye omtalt studie er gjennomført av John Hattie, som har gjort en gjennomgang av over 800 metaanalyser knyttet til elevs prestasjoner i skolen. På bakgrunn av dette rangerer han 138 aspekter ved undervisning, i forhold til deres innflytelse på elevs læring. Av disse, finner han at relasjonen mellom lærer og elev er den faktoren som har størst betydning for elevs prestasjoner i skolen. Denne relasjonen er viktigere enn blant annet skolens organisering, lærers fagkunnskap og antall elever i klassen (Hattie 2009). Det refereres av den grunn ofte til Hattie når relasjonen mellom lærer og elev diskuteres. En slik ”syntese av syntese” vil imidlertid miste alle nyanser om kontekst, elevforutsetninger og alder, og av den

grunn skal vi være forsiktige med å overdrive betydningen av konklusjonene i Hatties studie (Imsen 2011). Det er imidlertid ikke bare Hattie som finner at forholdet mellom lærer og elev har stor betydning. Flere andre studier har vist at relasjonen mellom lærer og elev har betydning for elevers prestasjoner (Nordenbo m. fl. 2008), sosiale kompetanse (Ogden 2009) og for elevenes trivsel og motivasjon (Davis 2003).

I denne oppgaven forstås relasjonen mellom lærer og elev gjennom selvbestemmelsesteori. Dette er gjort fordi mange studier omtaler lærer – elev relasjonen i svært generelle vendinger, noe som kan gjøre det vanskelig å få tak på hva dette dypest sett handler om (Fjell og Stokke Olausen 2012). Ved å bruke selvbestemmelsesteori gis en mer konkret forståelse av hvordan denne relasjonen utvikles, og hva som gjør den så betydningsfull.

Innenfor selvbestemmelsesteori tillegges relasjonen en viktig rolle for elevers motivasjon og engasjement i klasserommet. Denne relasjonen utvikles gjennom lærerens kommunikasjons- og motivasjonsstil i klassen. Lærere hevdes i den sammenheng å utvikle positive relasjoner gjennom å tilby autonomistøtte i klasserommet. Dette skyldes at autonomistøttende lærere tilfredsstillere elevenes psykologiske behov i undervisningen. Dette iverksetter elevenes indre motivasjon, fordi de føler selvbestemmelse, de føler at de kan noe, og de kjenner en tilhørighet og tilknytning til situasjonen. På denne måten styrker også læreren relasjonen til sine elever, fordi man tenker seg at denne relasjonen bygges gjennom kommunikasjonsmønsteret mellom lærer og elev. Kontroll derimot hemmer positiv relasjonsbygging, og svekker elevenes motivasjon, fordi læreren definerer hva elevene skal tenke, føle og gjøre utelukkende fra et lærerperspektiv (Reeve 2006).

Innenfor selvbestemmelsesteori er det forsket på sammenhengen mellom lærerens kommunikasjons- og motivasjonsstil, og elevers ønske om å slutte i videregående. Studiene til Hardre og Reeve (2003) og Vallerand m. fl. (1997) viste at kontrollerende lærere kan gjøre elevene mer sårbare for å formulere intensjoner om å slutte. Dette skyldes at elevene opplever mindre grad av mestring og selvbestemmelse i skolen. Elever som har autonomistøttende lærere derimot, får i større grad tilfredstilt disse behovene i klasserommet, noe som ser ut til å øke deres ambisjoner om å fullføre videregående. Disse studiene har imidlertid klare metodiske begrensninger. Den største svakheten er at studiene kun baserer seg på elevenes selvrapportering, noe som gjør at vi må stole på elevenes innsikt i, og vilje til å gi riktige svar, jfr. kapittel 2. Dette innebærer blant annet vi ikke vet hvor mange av elevene som faktisk sluttet i skolen.

Oppsummert ser vi at studiene som er gjennomgått, tillegger læreren en viktig rolle i elevenes avgjørelse om å slutte i skolen. Studien til Lee og Burkham (2003), Croninger og Lee (2001) og Pommeroy (1999) peker alle på relasjonen mellom lærer og elev som viktig. Det samme gjelder studiene til Hardre og Reeve (2003) og Vallerand m. fl. (1999), som viser at autonomistøtte i klasserommet kan bidra til at flere elever ønsker å gjennomføre videregående. Det kan virke som om læreren er spesielt viktig for de elevene som har økt risiko for å slutte.

Dette betyr at selv om individuelle faktorer som elevens hjemmebakgrunn og tidligere skoleprestasjoner øker sjansen for å falle fra, kan det sosiale miljøet på skolen, og kanskje spesielt relasjonen mellom lærer og elev, også påvirke dette valget. Dette gir viktige pedagogiske implikasjoner, som diskuteres i neste avsnitt. Vi må likevel ikke undervurdere at elever som begynner i videregående opplæring i dag har ulikt kunnskapsfundament og ulike forutsetninger for å klare å gjennomføre. Kunnskap om hvilke elever som har større risiko for å falle fra, kan hjelpe oss til å identifisere de elevene vi må være spesielt oppmerksomme på. Kunnskap om hvilke elever som faller ut, må imidlertid ikke bli til en deterministisk tankegang, hvor lærere og skoler resignerer, og ansvaret legges på den enkelte elev. Mange elever med et svakt faglig utgangspunkt greier faktisk å fullføre videregående! Det miljøet de møter i klasserommet kan kompensere for denne risikoen, og bidra til at elever gjennomfører, på tross av risiko for det motsatte. Neste avsnitt vil diskutere hvilke pedagogiske implikasjoner disse funnene har for lærere i den videregående skolen.

5.2 Pedagogiske implikasjoner

Studiene i denne oppgaven viser at selv om mange av årsakene og løsningene på frafallet ligger på det politiske og strukturelle plan, kan det jobbes mot frafallet også på den enkelte skole, i hvert enkelt klasserom, og fra hver enkelt lærer.

Mye skoleforskning har vist at læreren er en viktig faktor for elevers læring og trivsel i skolen. Dette handler ikke bare om lærerens kompetanse i å formidle fag, men også om evnen til å lede klasser, og kanskje spesielt evnen til å bygge relasjoner til elevene. Studiene i denne oppgaven viser at dette også gjelder for de lærerroller som praktiseres i den videregående skolen. Lærerens evne til å bygge relasjoner fremstår som spesielt viktig i forhold til å

begrense frafallet. I den sammenheng vil arbeid med læringsmiljø og med lærerens relasjonskompetanse være viktig, også i den videregående skolen. I dag foregår det en stor satsning på dette arbeidet ute i grunnskolen (Udir.no 2009), mens det har vært få prosjekter i den videregående skolen der lærerroller, læringsmiljø og pedagogikk har vært satsningsområder (Tinnesand 2011b). I lys av studiene som er gjennomgått i denne oppgaven fremstår imidlertid dette arbeidet som relevant, også i den videregående skolen. Å sørge for at alle elever opplever at de blir sett, hørt og vedsatt bør være en viktig del av skolens praksis, uansett hvilket klassetrinn det er snakk om.

Det forebyggende arbeidet i videregående opplæring kan i lys av dette ikke reduseres til å handle om enkeltelever. Dette må også handle om å endre de faktorene i skolen som bidrar til å opprettholde det høye frafallet. Elevenes mistriivsel eller manglende læringsutbytte kan i dette perspektivet ikke kun tilskrives individuelle forutsetninger. Istedenfor må skolene og det pedagogiske personalet der også evne å se seg selv og sin praksis som en mulig opprettholdende faktor i forhold til utfordringer i klasserommet.

I den sammenheng vil lærere som jobber for å skape et godt læringsmiljø i sine klasser, hvor elevene trives og opplever at de blir sett, kunne bidra til at flere elever gjennomfører. Dette innebærer at skolen og lærerne må bli bevisst den betydningen relasjonen mellom lærer og elev kan ha for elevers motivasjon, og for ønsket om å gjennomføre. På bakgrunn av dette må skolene også prioritere arbeidet med å utvikle gode relasjoner i klasserommet, og jobbe med å endre negative samspill mellom lærere og elever.

Dette arbeidet kan være spesielt viktig overfor de elevene som har økt risiko for å falle fra. Vi så i studien til Croninger og Lee (2001) at mange elever opplever å ikke bli valgt som relasjonspartnere av sine lærere. Dette fører til at disse elevene mister en verdifull kilde til faglig og personlig støtte, noe som på sikt kan øke sjansene for at elevene slutter i skolen. Det å øke lærernes bevissthet rundt, og kompetanse i, relasjonsbygging til disse elevene, kan derfor sees på som en spesielt viktig faktor i skolens forbedringsarbeid. Det å jobbe med læringsmiljø og relasjonskompetanse i videregående handler kanskje derfor spesielt om å utfordre lærerrollen i møte med de elevene som strever, og som ønsker seg vekk fra skolen. Det er disse elevene som har størst behov for at læreren ser, anerkjenner og viser at de bryr seg om de. Hvis læreren greier å utvikle en god relasjon til disse elevene, kan dette bidra til å øke sjansene for at elevene gjennomfører.

I denne oppgaven er relasjonen mellom lærer og elev forstått gjennom selvbestemmelsesteori. Dette gjør det mulig å være enda mer konkret i diskusjonen av hvordan lærere kan utvikle gode relasjoner til sine elever. Innenfor selvbestemmelsesteori vises det hvordan autonomistøttende lærere utvikler bedre relasjoner til sine elever, enn sine kontrollerende kollegaer. En åpenbar implikasjon av disse studiene handler derfor om å utvikle lærernes evner til å gi autonomistøtte. Dette kan sees på som en strategi for relasjonsutvikling i skolen, som kan bidra til at flere elever ønsker å gjennomføre.

5.2.1 Hvordan kan lærere bli mer autonomistøttende?

På tross av fordelene ved autonomistøtte, vil mange lærere, ifølge Reeve m. fl. (2009), helle mot en kontrollerende stil. Dette gjelder også i den videregående skolen. Reeve m. fl. (2009) hevder imidlertid at lærere kan bli mer autonomistøttende, og det er gjennomført flere studier for å undersøke hvorvidt autonomistøtte kan læres. Dette har blitt gjort både i forhold til nyutdannede lærere (Reeve 1998, i Reeve 2009), erfarne ungdomsskolelærere (deCharms 1976), men også i forhold til lærere i den videregående skolen (Reeve m. fl. 2004). Sistnevnte studie er mest relevant for denne oppgaven.

Studien som er gjennomført i videregående (Reeve m. fl. 2004) hadde et eksperimentelt design, hvor en gruppe lærere ble introdusert for, og guidet i autonomistøttende kommunikasjon, og ble bedt om å prøve ut dette i undervisningen. Studien inkluderte også en kontrollgruppe som ikke fikk tilsvarende opplæring eller instruksjon. Senere sammenlignet forskerne disse to gruppene ved hjelp av klasseromsobservasjon i tre omganger, hvor lærerne ble målt i forhold til grad av autonomistøtte. Forskerne fant at lærerne i tiltaksgruppen utviste en betydelig høyere grad av autonomistøtte enn kontrollgruppen. Videre viste studien at de lærerne med mest autonomistøttende atferd, også hadde de mest engasjerte elevene. Dette ble blant annet målt med observasjoner av innsats, oppmerksomhet, deltakelse i og innflytelse over læringsaktivitetene. Studien kontrollerte for elevenes engasjement før tiltaksperioden, og det virker derfor sannsynlig at økningen i engasjement skyldes lærernes endring i motivasjonsstil. Forskerne konkluderer derfor med at «(...) veteran high school teachers can become more autonomy supportive and, to the extent that they are able to do so, their students show greater engagement» (Reeve m. fl. 2004: 165).

Denne studien gir indikasjoner på at lærere i videregående opplæring kan endre sin kommunikasjon fra kontrollerende til autonomistøttende. For det andre virker det som lærerne på denne måten kan øke elevens motivasjon og engasjement i den videregående skolen. Denne studien gir også, sammenholdt med lignende studier, informasjon om hva som må til for at lærere kan bli mer autonomistøttende. Reeve (2009) oppsummerer disse funnene og fremhever tre punkter som særlig viktige i den sammenheng. Lærere må «avlære» den kontrollerende kommunikasjonen, de må ha et ønske om å støtte elevens autonomi, og de må vite konkret hva de kan gjøre i praksis for å være autonomistøttende.

Det å avlære seg den kontrollerende stilen innebærer å bli mer bevisst hvilke faktorer som bevisst eller ubevisst trekker de mot en slik kommunikasjon. Økt bevissthet rundt dette, samt innsikt i hvilke negative konsekvenser denne kommunikasjonen har, bidrar til at lærere kan endre kommunikasjonsstil. I tillegg er det avgjørende at læreren ønsker å endre sin kommunikasjon, og selv ser nytten av at denne blir mer autonomistøttende. Roth m. fl. (2007, i Reeve 2009) har kommet frem til at autonomistøttende lærere opplever mer mestring, mindre frustrasjon og trives bedre som lærere, enn sine kontrollerende kollegaer. Å endre sin kommunikasjon kan altså være en fordel for læreren så vel som for elevene. I tillegg til et ønske om å være autonomistøttende, trenger lærere å «learn the ”how to” of autonomy support» (Reeve 2009: 168). Dette kan innebære å lære seg hvordan man bruker et mer informativt språk og hvordan man konkret kan anerkjenne og støtte elevens negative reaksjoner.

Noen lærere har imidlertid større problemer med å endre sin kommunikasjon enn andre. Reeve (2009) omtaler disse som ”chronically controlling teachers”. Disse lærerne viser stor motstand mot å endre oppfatninger rundt elevens motivasjon. Mange ser på autonomistøttende kommunikasjon som naivt og urealistisk i forhold til de utfordringene som faktisk finnes i skolen. Andre ser for seg at autonomistøtte innebærer mindre struktur og mer kaos i undervisningen. Reeve understreker imidlertid at selv om autonomistøtte handler om å åpne opp for elevenes perspektiver, betyr ikke dette at lærerens perspektiv blir uviktig i undervisningen. Autonomistøtte kan kombineres med struktur, og kan integreres i undervisning som har tydelige mål (Reeve 2009), slik det også ble sagt i kapittel 3. Lærerens elevsyn og holdninger til egen praksis er imidlertid avgjørende for at endring skal kunne skje. Det handler om en dypt forankret vilje og kapasitet fra lærerens side til å prioritere elevenes

perspektiver i undervisningen. I kapittel 5.4. vil jeg diskutere nærmere hvilke utfordringer som knytter seg til dette.

I neste avsnitt vil jeg rette blikket mot det frafallsarbeidet som i dag pågår ute i norske videregående skoler. Vi skal se at mange skoler jobber med å bedre kontakten mellom lærere og elever, og øke elevers medbestemmelse. Selv om prosjektene ikke handler om autonomistøtte direkte, handler de om mange av de samme prinsippene. Disse prosjektene kan vise hvordan relasjonsutvikling og læringsmiljøarbeid faktisk foregår ute i videregående skoler. Neste avsnitt kan derfor sees på som en forlengelse av diskusjonen rundt de pedagogiske implikasjonene. Prosjektene kan vise hvordan funnene gjort i denne oppgaven tas hensyn til i konkrete tiltak i praksis.

5.3 Hvordan jobbes det mot frafallet i dag?

Det jobbes i dag mot frafallet både i den enkelte skole, fylkeskommune og fra statlig hold. Et av de mest omtalte tiltakene mot frafallet i dag er regjeringens nye satsing Ny Giv. Ny Giv er et samarbeidsprosjekt mellom stat og fylkeskommune, som retter seg både mot grunnskolen og videregående. Noe av bakgrunnen for flere av tiltakene i Ny Giv er at mange elever begynner i videregående med store mangler i kunnskapsfundamentet fra grunnskolen. En styrking av grunnopplæringen, blant annet med økt timetall i norsk og matte, og obligatoriske kartleggingsprøver i elevenes første år på videregående, er derfor noen av tiltakene som er foreslått under denne satsningen (regjeringen.no 2012a). Det nyeste prosjektet innenfor Ny Giv - satsningen er kalt overgangsprosjektet. Dette prosjektet handler om at de svakest presterende elevene i 10. trinn nå skal får tilbud om ekstra oppfølging, for å bedre sine lese-, skrive- og regneferdigheter, før de begynner i videregående. Foreløpig er 234 kommuner med i dette prosjektet, men målet er at alle landets kommuner og skoler skal være med i denne satsningen i løpet av 2013 (regjeringen.no 2012b). Overgangsprosjektet skal bli grundig evaluert gjennom fire forskningsprosjekter som alle settes i gang i løpet av 2012 (regjeringen.no 2012b).

Overgangsprosjektet er rettet mot å styrke elevenes grunnleggende ferdigheter, og faglige forutsetninger for å fullføre videregående. Dette er et viktig arbeid, som adresserer det faktum at svake prestasjoner fra grunnskolen øker sjansen for å falle fra. Ny Giv sier imidlertid

ingenting om kvaliteten på undervisningen i videregående, læringsmiljøet eller hvordan lærere i videregående kan jobbe i klasserommet for at flere elever gjennomfører. Vi skal likevel se at det lokalt er iverksatt enkelte tiltak som jobber med disse temaene.

Det er likevel slik at vi foreløpig kan si mindre om hvilke lokale tiltak som fungerer godt. Få av disse har blitt evaluert på en måte som tilfredsstillende de strenge metodiske kravene vi har i forskningen. Dette er et problem både nasjonalt og internasjonalt. I USA kommer dette til uttrykk på følgende måte: ”A recent review of more than 100 federally funded dropout prevention programs found that only 30 programs had rigorous evaluations, and only three had significantly reduced high school dropout rates” (Rumberger 2005: 5). Vi står overfor samme type utfordring også her hjemme. Vi vet foreløpig lite om hvilke tiltak som gir signifikant reduksjon i frafallet (Hernes 2010). Dette kompliseres ytterligere av at noen tiltak virker ulikt for ulike grupper, noe som henger sammen med kompleksiteten i fenomenet. Vi vet altså ikke hvorvidt disse tiltakene gir en signifikant reduksjon i frafallet. Det kan likevel være interessant å se på noen av disse programmene, for å vise hvordan funnene gjort i denne oppgaven tas hensyn til i konkrete tiltak i praksis.

5.3.1 Frafall og arbeid med relasjoner og læringsmiljø

Det jobbes i dag med utvikling av gode læringsmiljø og bedre relasjoner mellom lærere og elever i flere norske videregående skoler. Hensiktsmessig rolleutforming og skolering av kontaktlærere har stått sentralt i disse tiltakene. Det å utvide kontaktlærerens ansvar, og gi lærerne bedre muligheter til å utvikle nære relasjoner til elevene er også noe av det som blir prioritert i mange av disse programmene.

Et av disse tiltakene blir omtalt på utdanningsdirektoratets hjemmesider. Prosjektet heter ”TETT” og er gjennomført på Jønsberg videregående skole i Hedmark. Jønsberg tilbyr fagutdanning i naturbruk, med mulighet for studieforberedende kompetanse (Udir.no 2012).

Prosjektet ”TETT” har handlet om å skape et læringsmiljø på skolen hvor elevene skal føle tilhørighet, trygghet og trivsel, og som gir motivasjon for læringsarbeid. Lærerne har derfor hatt fokus på klasseledelse og relasjonsbygging, blant annet gjennom kurs og kollegaveiledning. Et viktig mål med dette arbeidet har vært å gjøre lærerne i bedre stand til å

bygge relasjoner til sine elever. Dette er i tråd med hva studiene i denne oppgaven har vist at er viktig. Det er også lagt opp til mer kommunikasjon og kontakt mellom lærere og elever, både formelt og uformelt. Dette er blant annet gjort ved å redusere antall elever per kontaktlærer, og øke kontaktlærerenes tid med elevene. Skolen har også jobbet med å skape sosiale treffpunkt mellom lærere og elever, blant annet ved at elever og lærere spiser måltider sammen og drar på turer sammen.

For at lærerne skal bli bedre kjent med elevene har det også blitt innført obligatoriske kartleggingssamtaler når elevene begynner på skolen, som følges opp med utviklingssamtaler utover skoleåret. Dette gjør at læreren blir bedre kjent med elevenes styrker og svakheter, og læreren står på denne måten bedre rustet til å tilpasse undervisningen etter elevenes behov. Disse samtalene skal også bidra til at elevene opplever mer innflytelse på egen læringssituasjon. Elevenes medbestemmelse er også ivaretatt ved å innføre klassens time, og ved å gi elevene påvirkningsmuligheter i undervisningsopplegg, og muligheter for å velge aktiviteter som passer deres interesser og utdanningsplaner (Utdanningsnytt.no 2011, Udir.no 2012).

Kontaktlæreren fremstår som en sentral person i dette prosjektet, både gjennom de tilrettelegginger som gjøres i skolehverdagen, og gjennom deres fokus på relasjonsutvikling og økt kontakt. Selv om denne oppgaven ikke handler om implementeringsprosesser og organisasjonsarbeid per se, er det likevel verdt å nevne at dette tiltaket er muliggjort gjennom et bredt samarbeid mellom skolens ledelse, alle ansatte og sentrale samarbeidspartnere. For at lærere skal ha mulighet for å utvikle sin rolle, er det viktig at skolens ledelse legger til rette for dette. Vi så tidligere, i kapittel 3, hvordan læreren kan oppleve press fra skolens ledelse, som vanskeliggjør autonomistøtte og relasjonsutvikling. Neste avsnitt vil diskutere disse utfordringene nærmere. I dette avsnittet er imidlertid hovedpoenget å vise at det finnes tiltak som tar hensyn til de funnene som er gjort i oppgaven. Funnene lar seg gjennomføre i praksis, og viser at dette arbeidet kan bidra til å redusere frafallet. På Jønsberg har de i løpet av de to årene prosjektet har vart redusert mengden fravær, flere elever gjennomfører, og færre elever har sluttet (Utdanningsnytt.no 2011). Det foreligger imidlertid ingen metodisk tilfredsstillende evaluering av prosjektet, noe som gjør det vanskelig å si hvorvidt prosjektet har gitt en signifikant reduksjon i frafallet.

Også ved Klosterskogen videregående i Telemark er det iverksatt tiltak som handler om relasjoner, der de har jobbet mot frafallet ved å sette fokus på kontaktlærere og deres rolle.

Målet med dette prosjektet har blant annet vært å oppnå en tettere kontakt mellom en ansvarlig voksenperson og den enkelte elev. Prosjektet har ført til at alle kontaktlærere nå har startsamtaler med alle sine elever. Målet er at lærer og elev skal bli bedre kjent, og samtalene skal gi læreren større muligheter til å tilpasse og bistå eleven gjennom skoleløpet. Denne startsamtales skal gi elevene en opplevelse av å bli tatt godt i mot, og å "bli sett" ved skolestart. Startsamtales følges opp av 3 større elevsamtaler gjennom skoleåret. Også dette prosjektet innebar å redusere antall elever per kontaktlærer, og det er lagt til rette for at læreren møter sin basisgruppe minst en gang per uke. På denne måten satser prosjektet på at tettere kontakt mellom kontaktlærer og elev kan redusere frafallet (Buland og Havn 2007).

Til forskjell fra prosjektet på Jønsberg videregående, har dette prosjektet imidlertid ikke handlet om å utvikle lærernes kompetanse i klasseledelse og relasjonsutvikling. Prosjektet sier med andre ord ingenting om hvordan lærerne bygger relasjoner, kommuniserer og leder klassene i det daglige læringsarbeidet. Her knyttes relasjonsutviklingen opp til egne elevsamtaler. Det viser likevel at det er flere måter å jobbe med relasjonsutvikling på.

Evalueringen av tiltaket viste følgende:

"Tilbakemeldingene fra elever er gode; de følte seg sett, de som trengte hjelp fikk det raskt, miljøet i gruppene er svært bra, elevene trives og mye av æren tillegges kontaktlærernes raskt gjennomførte startsamtaler. Kontaktlærerne opplever det hele som arbeidskrevende, men ser at det betaler seg hvis de lykkes i dette første møtet med elevene, fordi det gjerne resulterer i en både sosialt og faglig godt fungerende elevgruppe" (Buland og Havn 2007: 54).

Begge disse videregående skolene er godt fornøyde med sine prosjekter. Vi ser at begge skolene har tatt sikte på å bedre kontakten mellom lærere og elever, for på denne måten å øke elevenes tilhørighet og trygghet i skolen. Kontaktlæreren har fått en nøkkelrolle i relasjonsbyggingen mellom elever og lærer. Dette er i tråd med hva studiene i denne oppgaven har vist at er viktig. Dette arbeidet har trolig kommet alle elever til gode, men kan ha vært spesielt viktig for de elevene som har økt risiko for å slutte.

Andre prosjekter har imidlertid vist at det å jobbe med læringsmiljø og relasjonsutvikling også kan være utfordrende i den videregående skolen. Blant annet har Høgskolen i Hedmark nylig avsluttet evalueringen av et prosjekt om læringsmiljøarbeid i videregående skole (Aasen og Kostøl 2011). Prosjektet viste seg å ha en positiv effekt på elevenes trivsel, innsats og deres relasjoner til lærerne på skolen. Evalueringen viste imidlertid at arbeid med læringsmiljø i videregående skole har andre utfordringer enn i grunnskolen. Disse

utfordringene var blant annet knyttet til at mange lærere i videregående i hovedsak har et faglig fokus i møte med sine elever. Flere av lærerne var derfor bekymret for at dette arbeidet ville gå på bekostning av det faglige fokuset i skolen (Aasen og Kostøl 2011).

På bakgrunn av dette vil neste avsnitt diskutere hvilke utfordringer som er knyttet til arbeidet med relasjonsutvikling i videregående opplæring. Dette er relevant for å få et realistisk bilde av de muligheter og begrensninger som knytter seg til det å anvende funnene i oppgaven. Jeg vil diskutere hva som er utfordrende i dette arbeidet, men også hvilke muligheter autonomistøtte kan tenkes å ha i møte med disse utfordringene.

5.4 Noen utfordringer knyttet til relasjonsutvikling i den videregående skolen

Mange elever melder om dårligere relasjoner til sine lærere i overgangen mellom grunnskole og videregående (Pianta 2006), og flere undersøkelser viser at mange elever også opplever redusert mestring og autonomi i denne overgangen (Davis 2003). Davis (2003) setter dette i sammenheng med at videregående skoler har en annen struktur, og kanskje også skolekultur, enn på lavere trinn. Dette påvirker hvordan læreren ser på sin rolle ovenfor elevene, og hvilke muligheter som gis for relasjonsutvikling og læringsmiljøarbeid i skolen.

Skolekultur handler blant annet om holdninger, verdier og grunnleggende oppfatninger om læring, og om lærerrollen, blant lærerne i den enkelte skole (Tinnesand 2011a). Skolekulturen vil kunne påvirke hvordan lærere oppfatter sin rolle og sitt ansvar i forhold til elevene. Selv om det kan være store forskjeller mellom skoler med hensyn til dette, hevdes videregående skoler å ha en mer upersonlig kultur enn barne- og ungdomsskoler (Davis 2003, 2006).

Davis (2003) viser til en undersøkelse av Oldfather og Thomas (1998), hvor lærere i videregående skoler rapporterte om at det å være autentisk og nær i møte med elevene på skolen gikk i mot de implisitte reglene på skolen, som sa at lærerne skulle holde en kjølig distanse til elevene. Finders (1997) fant i sin undersøkelse at mange lærere i videregående holder en bevisst avstand til elevene, fordi de mener at elever i videregående ikke ønsker en relasjon til læreren. Den distanserte atferden er med andre ord en måte å ta hensyn til elevene på.

Kanskje kan dette delvis forklares med videregående skole slik det var før? Det tidligere gymnaset var forbeholdt en elite, og var et sted for faglig formidling, hvor lærerens rolle var begrenset til det faglige (Baune 2007). Kanskje er det slik at elementer fra denne tiden henger igjen, og at mange lærere i videregående fremdeles ser på sin rolle som begrenset til faglig formidling, og derfor gir relasjonelle aspekter liten plass? Ikke alle lærere vil kjenne seg igjen i dette, og kanskje finner vi også forskjell mellom lærere på studiespesialiserende og på yrkesforberedende studieprogram.

Videregående opplæring har også en litt annen struktur enn grunnskolen. I videregående vil et stort antall elever i klassen kunne gjøre det vanskelig for lærere å bli kjent med den enkelte elev. I tillegg er det vanlig at elevene har mange lærere, og samme lærer kun i ett fag, noe som kan gjøre det vanskeligere å knytte bånd mellom lærer og elev. Når én faglærer har undervisningsansvar for opptil 200 elever fra forskjellige klasser og studieretninger i løpet av en uke, blir tiden til kontakt med den enkelte elev knapp (Lillegården kompetansesenter 2012). Dette gjør også at vi kan forstå hvorfor lærere avgrenser sin rolle til å gjelde undervisning i sitt fag.

I studien til Croninger og Lee (2001) så vi imidlertid at relasjonen til læreren kan spille en sentral rolle, spesielt for de elevene som har økt risiko for å slutte. Det å etablere gode relasjoner til disse elevene, vil gi elevene tilgang til støtte som kan være avgjørende for om de greier å gjennomføre videregående opplæring. Denne relasjonen kan med andre ord være viktig for noen elever. Det kan likevel hende at lærere i videregående må tenke litt annerledes om hvordan disse relasjonene utvikles, enn lærere på lavere trinn.

5.4.1 ...og noen muligheter!

Elevene i studien til Pommeroy (1999), i kapittel 4.3.3, ga uttrykk for at de ønsket en personlig relasjon til sine lærere, men ønsket ikke at lærerne skulle være ”surrogate parents”. Dette kan bety at selv om relasjonen mellom lærer og elev er viktig gjennom hele skoleløpet, kan forventningene til denne relasjonen endre seg med elevenes alder. Pianta (1999) diskuterer hvorvidt eldre elever har større fokus på den faglige dimensjonen av relasjonen, altså lærerens evne til å gi struktur og faglig oppfølging. En god relasjon mellom lærer og elev i videregående trenger med andre ord ikke å bety at læreren oppfører seg som en

”surrogate parent”. I den forbindelse argumenterer Goldstein (1999) for at lærere også viser omsorg gjennom de grepene de gjør i undervisningssituasjoner. Det å være åpen for elevenes perspektiver og tilpasse opplæringen etter elevens forutsetninger, er også en måte å vise omsorg på, hevder hun.

I lys av dette kan autonomistøtte tenkes å være en egnet strategi for relasjonsutvikling i den videregående skole. Autonomistøttende lærere bygger relasjoner gjennom å veilede og støtte elevenes læring. Relasjonen utvikles ved at læreren er sensitiv og støttende ovenfor elevene, blant annet ved å vektlegge elevenes perspektiv i undervisningen, spørre elevene om deres meninger og lytte til elevene. I tillegg gir læreren elevene rom til å jobbe på sin måte, tar elevene på alvor og tilrettelegger slik at læringsaktivitetene samsvarer med elevenes interesser. Relasjonsutvikling i dette perspektivet handler ikke om at læreren skal opptre som ”surrogate parent”, men forstås som den relasjonen som utvikles gjennom daglig undervisnings- og læringsarbeid. På denne måten fremstår ikke relasjonsutvikling som noe læreren må gjøre i tillegg til, eller utenfor undervisningen.

Vi kan likevel tenke oss at autonomistøtte forutsetter en viss kjennskap til elevene, og kan vanskeligjøres av at lærere har svært mange elever å forhold seg til. Vi har imidlertid sett at Reeve (2009) argumenterer for at autonomistøtte handler om lærerens generelle, og dypt forankrede holdninger og elevsyn. Det handler om en vilje og kapasitet fra lærerens side til å prioritere elevenes perspektiv i undervisningen. Mangel på autonomistøtte handler kanskje derfor mer om de holdninger og antagelser læreren er i besittelse av, enn de begrensninger som ligger i skolens struktur. Vi må likevel være klar over at læreren befinner seg i et system, som påvirker hvilke muligheter læreren har for kompetanseutvikling og gjennomføring av dette arbeidet. I kapittel 3.4.3 ble det redegjort for ulike typer press som gjør at lærere ofte benytter seg av kontroll i undervisningen. Det er lett å bli kontrollerende i forhold til bråkete og umotiverte elever (press nedenfra). Lærerens egne holdninger og oppfatninger (press innenfra), samt målstyring og prestasjonsfokus i skolen (press ovenfra) kan hindre den autonomistøttende kommunikasjonen. Dette betyr at det også er utfordringer knyttet til autonomistøtte som strategi for relasjonsutvikling i skolen.

I kapittel 5.3 så vi imidlertid at noen skoler, i et bredt samarbeid mellom ledelse og ansatte, har lyktes i å sette fokus på relasjonsutvikling og elevers medbestemmelse. Prosjektene viser at det på tross av utfordringer er mulig å redusere frafallet ved å fokusere på disse aspektene i skolen.

5.5 Avsluttende kommentar

I denne oppgaven er autonomistøtte fremstilt som en mulig strategi for å utvikle gode relasjoner mellom lærere og elever i videregående skole. Dette betyr imidlertid ikke at det å legge opp til mer autonomistøtte er den eneste måten videregående skoler kan endre sin pedagogiske praksis, slik at færre elever slutter. Også andre pedagogiske tilnærminger vil kunne gi nyttige bidrag i dette arbeidet.

I en studie gjennomført av NIFU, finner de at det ikke er avgjørende hvilken pedagogisk grunntanke skolene bygger sin virksomhet på, men at det er like viktig at skolene har et bevisst og reflektert forhold til sin pedagogiske praksis. Studien det her er snakk om er gjennomført av Markussen, Brandt og Hatlevik (2003), og handler i utgangspunktet om spesialundervisning i videregående. Studien viste at det viktigste for å oppnå gode resultater hos elever med spesialundervisning er at skolen må ha et reflektert og gjennomtenkt forhold til den pedagogiske praksis man driver. Det kan virke som det ikke er avgjørende hvilken pedagogisk grunntanke man bygger virksomheten på. For å oppnå gode resultater innenfor spesialundervisning, er høy pedagogisk bevissthet i forhold til det man driver med viktig, og man må gjennomføre undervisningen slik at elevene får tett oppfølging (Markussen m. fl. 2003).

På bakgrunn av dette kan vi undre oss om dette også gjelder for skolenes arbeid med å redusere frafallet? Det er ikke sikkert at det viktigste er å basere dette arbeidet på en bestemt pedagogisk retning eller teori, men at det er like viktig å sørge for at skolen har en bevissthet og et refleksjonsnivå rundt det arbeidet som gjøres. Det å bidra til at skolene oppnår dette, kan med andre ord være like viktig som å hjelpe de med å finne ”den riktige teorien” å basere dette arbeidet på.

Et siste viktig poeng handler om anvendelsen av de funnene som er gjort i denne oppgaven. Frøseth og Markussen (2009) påpeker at de fleste elevene som slutter i skolen, tar sin avgjørelse på bakgrunn av et langvarig negativt forhold til skolen. For mange vil altså prosessen som leder frem til avgjørelsen om å slutte, starte før de begynner i videregående opplæring. Dette betyr at de funnene som gjort i denne oppgaven, trolig er like relevante for grunnskolen og for lærere på lavere klassetrinn. Det å jobbe for gode relasjoner mellom lærere og elever, og sørge for tett oppfølging av elever som strever, er viktig også i det forebyggende arbeidet som foregår ute i norske grunnskoler.

5.6 Behov for videre forskning

Gjennom arbeidet med dette temaet, ser jeg behov for mer forskning på flere områder. Dette gjelder først og fremst innenfor frafallsforskningen. Denne forskningen har så langt lyktes med å identifisere viktige faktorer som har sammenheng med frafall. Vi vet blant annet at mange elever begynner i videregående med en form for sårbarhet, som for eksempel svake faglige forutsetninger (Markussen m. fl. 2008) eller psykiske vansker (Markussen og Seland i trykk), som øker sjansen for at de slutter før de har fullført. Vi vet imidlertid lite om hvordan skolen kan møte disse elevene på en bedre måte, slik at færre av disse slutter. Forskningen i dag gir få svar på hva slags støtte disse elevene trenger for å gjennomføre.

For å finne ut av dette er det ikke nok å kartlegge individuelle kjennetegn ved elevene som faller fra. Vi må også vite hvordan disse elevene møtes i skolen, og hvilke faktorer som er av betydning i dette møtet. Derfor ser jeg behov for flere studier som går inn i klasserommet, og som faktisk observerer hva som foregår der. Hvordan foregår interaksjonene, elever i mellom og mellom elever og lærere? Hva synes elevene selv er vanskelig? Ved å supplere med andre metoder enn kun spørreskjema og selvrapportering, kan vi få vite mer om hvordan disse elevene deltar i og finner mening i læringsprosesser i sin skolehverdag. På denne måten kan vi kanskje identifisere hvilke pedagogiske praksiser som må endres for at flere av disse skal greie å gjennomføre.

I denne oppgaven er autonomistøtte trukket frem som en alternativ pedagogisk praksis, men vi må undersøke videre hvordan dette kan brukes i videregående for å støtte de elevene som er sårbare for å slutte. Fjell og Stokke Olaussen (2012) har gjort en kasusstudie, hvor autonomistøtte ble analysert gjennom observasjoner i klasserommet gjennomført med videokamera og lydopptak. Dette inspirerte meg til å skissere en studie hvor lignende metoder blir brukt i en større studie om autonomistøtte i klasserommet. Denne studien kunne ha implementert autonomistøtte som pedagogisk praksis på en eller flere videregående skoler. Det hadde vært interessant å filme interaksjoner i klasserommet, og sett etter forskjeller før og etter kursingen av lærerne. Ble interaksjonen annerledes? Hvordan? Hvis studien i tillegg kunne inkludert intervjuer av elevene, kunne vi sett hvordan elevene selv opplevde endringene i lærerens kommunikasjon. Studien kunne også sett på hvordan kursingen av lærerne foregikk, og hvordan lærerne opplevde dette. Da kunne vi fått kunnskap om hvordan

autonomistøtte kan brukes i lærerveiledning, og hvordan dette passer inn i den skolekultur og struktur som er i den videregående skolen.

5.7 Konklusjon

Denne oppgaven har vist at det kan jobbes mot frafallet på hver enkelt skole, i det enkelte klasserom, og av den enkelte lærer. Selv om individuelle faktorer som elevenes hjemmebakgrunn og tidligere skoleprestasjoner øker sjansen for å falle fra, kan læringsmiljøet på skolen, og kanskje spesielt relasjonen mellom lærer og elev, også påvirke dette valget. Det å sørge for at alle elever føler seg sett og verdsatt bør derfor være en viktig del av skolens praksis, uansett hvilket klassetrinn det er snakk om.

Vi må likevel ikke undervurdere at elever som begynner i videregående opplæring har ulikt kunnskapsfundament og ulike forutsetninger for å klare å gjennomføre. Kunnskap om hvilke elever som har større risiko for å falle fra kan hjelpe oss til å identifisere de elevene vi må være spesielt oppmerksomme på. Ut i fra dette må skolene jobbe systematisk for at flere av disse skal greie å gjennomføre. Flere skoler er i gang med dette arbeidet, blant annet ved å utvide kontaktlærerens ansvar, og gi lærerne mulighet til å utvikle nære relasjoner til sine elever. Dette må imidlertid sees på som ett bidrag i den omfattende debatten om hvordan videregående opplæring kan forbedres, slik at flere elever fullfører. Vi trenger i den sammenheng mer kunnskap om hvordan skolen kan møte denne utfordringen, også utover de områder som her er påpekt. Mer kunnskap vil gjøre skolene bedre rustet til å bidra i et felles løft, som kan gjøre at flere elever fullfører videregående opplæring i fremtiden.

Litteraturliste

- Aasen, Ann Margareth og Anne Kostøl (2011): «*Det gjelder å holde ut*». *En kvalitativ og kvantitativ evaluering av pilotprosjektet LP-modellen i videregående opplæring 2008–2010* Rapport nr. 12 2011. Høgskolen i Hedmark
- Assor, Avi, Haya Kaplan og Guy Roth (2002): Choice is good, but relevance is excellent: Autonomy-enhancing and suppressing teaching behaviors predicting students engagement in schoolworld. I: *British journal of educational psychology* 27/ 02 Side: 261 – 278
- Bandura, Albert (1997): *Self– efficacy. The exercise of control*. New York: W.H. Freeman and Company
- Baune, Tove A. (2007): *Den skal tidlig krøkes; skolen i historisk perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Birkemo, Asbjørn (2009): *Pedagogisk - psykologisk rådgivning*. Oslo: Universitetet i Oslo
- Bischoff, Ann og Heather Davis (submitted 2008) Exploring the nature of teacher warmth and demand for high achieving, low-income urban students on science motivation. I: *Journal of Urban Education*
- Bordens, Kenneth S. og Bruce B. Abbott (2005): *Research Design and Methods: A Process Approach*. San Francisco: McGraw Hill
- Bruhn - Jensen, Klaus (2002): The complementarity of qualitative and quantitative methodologies in media and communication research. I: Klaus Bruhn - Jensen (red.): *A Handbook of media and communication research: qualitative and quantitative methodologies*. London og New York: Routledge
- Bråten, Ivar (2002): *Læring i sosialt, kognitivt og sosialt-kognitivt perspektiv*. Oslo: Cappelen Akademisk
- Buland, Trond og Vidar Havn (2007): *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. SINTEF rapport. Trondheim

- Byrhagen Karen, Torberg Falch og Bjarne Strøm (2006): *Frafall i videregående opplæring: Betydningen av grunnskolekarakterer, studieretninger og fylke*. SØF-Rapport 08/06
- Bø, Anne Kristin og Sylvi S. Hovdenak (2011): Faglig og personlig støtte: Om betydningen av en god relasjon mellom lærer og elev sett fra elevens ståsted. I: *Tidsskrift for ungdomsforskning* nr.1 / 2011 Side: 69 - 82
- Caterall, James S. (1998): Risk and resilience in student transitions to high school. I: *American Journal of Education* 106 (2) Side: 302 – 333
- Cook, Thomas D. og Donald T. Campbell (1979): *Quasi-Experimentation. Design and Analysis Issues for Field Settings*. Boston: Houghton Mifflin Company
- Croninger, Robert G. og Valerie E. Lee (2001): Social capital and dropping out of high school: Benefits to at-risk students of teachers support and guidance. I: *Teachers College Record* 103 (4) Side: 548 – 581
- Dagsavisen.no “Om frafall” (2012): <http://www.dagsavisen.no/innenriks/article478831.ece>
Lesedato: 14.01.2012
- Davis, Heather (2003): Conceptualizing the role and influence of student-teacher relationships on children’s social and cognitive development. I: *Educational Psychologist*, 38 / 4 Side: 207 – 234
- Davis, Heather (2006): Exploring the contexts of relationship quality between middle school students and teachers I: *The elementary school journal* 106 / 3 Side: 193 – 223
- deCharmes, Richard (1976): *Enhancing motivation: Change in the classroom*. New York: Irvington
- Deci, Edward og Richard M. Ryan (2002): An overview of self-determination theory: An Organismic -dialectical perspective. I: Deci, Edward og Richard M. Ryan (Red.), *Handbook of Self-Determination Research*. Rochester: University Of Rochester Press
- Eriksen, Edvin M. (2011): Frafallsfaktorer i et system- og individperspektiv. I: *Spesialpedagogikk* 9/11 Side: 4 – 10
- Faglig enhet for PP – tjenesten (2001) *Håndbok for PP – tjenesten*. Oslo: Gran grafisk AS

- Falch, Torberg, Anne Borge Johannesen og Bjarne Strøm (2009): *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. SØF-rapport 8/ 09
- Falch, Torberg og Ole Henning Nyhus (2009): *Frafall fra videregående opplæring og arbeidsmarkedstilknytning for unge voksne*. SØF - rapport 7/ 09.
- Finders, Margareth (1997): *Just girls: Hidden literacies and life in junior high*. New York: Teachers College Press
- Fjell, Kari og Bodil Stokke Olaussen (2012): Utvikling av lærer – elev relasjoner i klasserommet: Læreroppfatning sammenlignet med en teoribasert analyse. I: *Tidsskriftet FoU i praksis*
- Frøseth, Mari W. og Eifred Markussen (2009): Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. I: Markussen, Eifred (red.) *Videregående opplæring for nesten alle* Oslo: Cappelen Akademisk
- Goldstein, Lisa S. (1999): The relational zone: The role of caring relationships in the co-construction of the mind. I: *American Educational Research Journal* 36. Side: 647 – 673
- Hardre, Patricia L. og Johnmarshall Reeve (2003): A motivational modell of rural student's intention to persist in, versus drop out of, high school. I: *Journal of Educational Psychology*, 95 / 2 Side: 347 – 356
- Hattie, John (2009): *Visible learning. A synthesis of over 800 meta-analyses relating to achievement*. London: Routledge
- Hernes, Gudmund (2010): *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. FAFO-rapport 2010:03
- Hjardemaal, Finn (2002) Vitenskapsteori I: Kleven, Thor A. (red.) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag
- Hupfeld, Kelly (2010): *Resiliency skills and dropout prevention*. ScholarCentric: Denver
- Imsen, Gunn (2011): Hattie feberen i norsk skolepolitikk. I: *Bedre skole nr. 4 /2011*

- Jerald, Craig D. (2006): Dropping out is hard to do. I: *Issue Brief 06 / 2006* Utgitt av: The center for Comprehensive School Reform and Improvement 2006
- Jordan, Will, James Mc Partland og Julia Lara (1999): Rethinking the causes of high school dropout. I: *The prevention researcher 6/ 99* (3) Side: 1 – 4
- Judd, Charles M., Eliot R. Smith og Louise H. Kidder (1991): *Research methods in social relations* New York: Holt, Rinehart og Winston
- Kleven, Thor A. (2002a) Innledning I: Kleven, Thor A. (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag
- Kleven, Thor A. (2002b) Data og datainnsamlingsmetoder I: Kleven, Thor A. (red.) *Innføring i pedagogisk forskningsmetode*. Oslo: Unipub forlag
- Koedel, Cory (2008): Teacher quality and dropout outcomes in a large, urban school district. I: *Journal of Urban Economics 64/ 08* Side: 560 – 572
- Kvernbekk, Tone (2005): *Pedagogisk teoridannelse*. Oslo: Fagbokforlaget
- Lamb, Steven, Eifred Markussen, Richard Teese, Nina Sandberg og John Polesel (red.) (2011): *School dropout and completion: an international Perspective. International Comparative Studies in Theory and Policy*. New York: Springer Science
- Lee, Valerie E. og David T. Burkham (2003): Dropping out of high school: The role of school organization and structure. I: *American Educational Research Journal 40* (2) Side: 353 – 393
- Lessard, Anne, Martine Poirier og Laurier Fortin (2010): Student-teacher relationship: A protective factor against dropout? I: *Procedia Social and behavioural sciences 2/ 2010* Side: 1636 – 1643
- Lillegården kompetansesenter (2012): *Lp - modellen i videregående skoler*
<http://lpmodellen.wordpress.com/om-nettstedet/om-lp/videregaende-opplaering-og-lp-modellen/> Lesedato: 22.04.2012
- Luhmann, Niklas (2000): *Sociale systemer: grundrids til en almen teori*. København: Hans Reitzels forlag

- Lund, Thorleif (2002): Metodologiske prinsipper og referanserammer I: Lund, Thorleif (red.) *Innføring i forskningsmetodologi*. Oslo: Unipub forlag
- Markussen, Eifred, Synnøve Brandt og Ida Hatlevik (2003): *Høy pedagogisk bevissthet og tett oppfølging. Om sammenhengen mellom pedagogikk og faglig og sosialt utbytte av videregående opplæring for elever med spesialundervisning*. NIFU Rapport 5 / 2003
- Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe (2006): *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner 3 og et halvt år etter*. Rapport 3/ 2006
NIFU STEP
- Markussen, Eifred, Mari W. Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg (2008): *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter* Rapport 13/ 2008 NIFU
STEP
- Markussen, Eifred og Idunn Seland (i trykk): *Å redusere bortvalg – bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010 – 2011*. NIFU rapport 6/ 2012
- Mastekaasa, Arne og og Marianne Nordli Hansen (2010): Reform 94 – et trendsifte i videregående utdanning? I: *Søkelys på arbeidslivet* 3/2010 Side: 191 - 203
- Minde, Gunn T. og Silje Mæhle (2011): Skolevegring eller skoleutstøting – eller begge deler? I: *Spesialpedagogikk* 09/ 2011 Side: 11 - 18
- Newby, Timothy J. (1991): Classroom motivation: strategies of first year teachers. I: *Journal of educational psychology* 83 / 2 Side: 195 – 200
- Niemic, Christopher. P. og Richard M. Ryan (2009): Autonomy, competence, and relatedness in the Classroom: Applying self-determination theory to educational practice. I: *Theory and Research in Education* 7. Side: 133-147

- Nordahl, Thomas (2008): *Kunnskapsheftet. Forståelse av læring og atferd i skolen*
Tilrettelagt for videregående skole. Lillegården kompetansesenter
- Nordahl, Thomas (2010): *Eleven som aktør. Fokus på elevenes læring og handlinger i skolen.*
Oslo: Universitetsforlaget
- Nordenbo, Sven Erik, Michael S. Larsen, Neriman Tiftikçi, Rikke E. Wendt og Susan Østergaard (2008): *Lærerkompetencer og elevers læring i førskole og skole. En systematisk review utført for Kunnskapsdepartementet.* København : Danmarks Pædagogiske Universitetsforlag og Dansk Clearinghouse for Uddannelsesforskning
- Ogden, Terje (2009): *Sosial kompetanse og problematferd.* Oslo: Gyldendal akademiske
- Opheim, Vibeke, Jens Grøgaard og Terje Næss (2010): *De gamle er eldst. Betydning av skoleressurser, undervisningsformer og læringsmiljø for elevenes prestasjoner på 5., 8. og 10. trinn i grunnsopplæringen.* Rapport 34/10 NIFU STEP
- Ormrod, Jeanne E. (2008): *Human learning.* New Jersey: Pearson Education
- Pianta, Robert C. (1999): *Enhancing relationships between children and teachers.*
Washington DC: American Psychological Association
- Pianta, Robert C. (2006): Classroom management and relationships between children and teachers: Implications for research and practice. I: C. M. Evertson og C. S. Weinstein (Red.), *Handbook of classroom management: Research, practice, and contemporary issues.* New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates
- Pintrich, Paul R. (2003): A motivational science perspective on the role of student motivation in learning and teaching contexts. I: *Journal of educational psychology* 95 / 4 Side: 667 – 686
- Pommeroy, Eva (1999): The teacher-student relationship in secondary school: insights from excluded student. I: *British Journal of Sociology and Education* 20/4/99 Side: 465 – 482

- Rasmussen, Ingvill og Sten Runar Ludvigsen (2010): Learning with Computer Tools and Environments: A Sociocultural Perspective. I: Littleton, Karen, Clare Wood og Judith Kleine Staarman (ed.) *International Handbook of Psychology in Education*. Bingley: Emerald Group Publishing Limited Side: 399 - 433
- Reeve, Johnmarshall, Hyungshim Jang, Dan Carrell, Soohyun Jeon og Jon Barch (2004): Enhancing Students engagement by increasing Teachers autonomy support. I: *Motivation and Emotion*, 2, Side: 147 – 166
- Reeve, Johnmarshall (2006): Teachers as Facilitators: What autonomy – supportive Teachers do and why their Students benefit. I: *The Elementary School Journal* 3. Side: 225 – 236.
- Reeve, Johnmarshall (2009): Why teachers adopt a controlling motivating style toward students and how they can become more autonomy supportive. I: *Educational psychologist* 44 / 3 Side: 159 – 175
- Reeve, Johnmarshall, Richard Ryan, Edward L. Deci og Hyungshim Jang (2009): Understanding and promoting autonomous Self-Regulation: A self – Determination Theory Perspective. I: Schunk, Dale og Barry Zimmerman (Red.), *Motivation and Self-regulated learning; Theory, research and applications* New York: Routledge
- Regjeringen.no (2010): "Mer yrkesretting gir mindre frafall"
http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/aktuelt/taler_artikler/kunnskapsministerens-taler-og-artikler/taler-og-artikler-av-kunnskapsminister-k/2010/Mer-yrkesretting-gir-mindre-frafall-.html?id=592763 Lesedato: 03.05.2012
- Regjeringen.no (2011): "Fakta om frafall"
<https://samarbeidforarbeid.regjeringen.no/2010/02/om-frafall/> Lesedato: 02.01.2012
- Regjeringen.no (2012a): "NY GIV" <http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html> Lesedato: 19.04.2012
- Regjeringen.no (2012b): "Overgangsprosjektet"
<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv/overgangsprosjektet.html?id=632137> Lesedato: 10.05.2012

- Roberts, Helen og Mark Petticrew (2006): *Systematic Reviews in the Social Sciences: A Practical Guide*. Oxford: Blackwell
- Rumberger, Russell (2001): *Who Drops Out of School and Why?* Paper prepared for the National Research Council, Committee on Educational Excellence and Testing Equity Workshop, "School Completion in Standards-Based Reform: Facts and Strategies," Washington, D.C., July 17-18, 2000 University of California, Santa Barbara
- Rumberger, Russell (2005): *Reforming high schools to reduce dropout rates*
http://www.law.berkeley.edu/files/Rumberger--High_school_reform_paper_version_5-1_Final.pdf Lesedato: 16.01.2012
- Rumberger, Russell og Gregory J. Palardy (2005): Test scores, dropout rates and transfer rates as alternative indicators of high school performance. I: *American Educational Research Journal* 42 (1) Side: 3 – 42
- Rumberger, Russell og Sun Ah Lim (2008): *Why students drop out of school: A review of 25 years of research*. California Dropout Research Project. Report Nr. 15. University of California, Santa Barbara
- Rumberger, Russell (2011): *Dropping out. Why students drop out of high school and what can be done about it*. Cambridge: Harvard University Press
- Schunk, Dale, Paul R. Pintrich og Judith Meece (2008): *Motivation in Education. Theory, research and applications* Ohio: Pearson, Merrill Prentice Hall
- Säljö, Roger (2000): *Lärandet i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv*. Stockholm: Prisma
- Solheim, Torill (2009) Opplæring i yrkesfag. Teori - praksis. I: *Bedre skole* 4 / 2009
- Statistisk sentralbyrå (2010): *Utdanningsstatistikk. Gjennomstrømning i videregående opplæring*. <http://www.ssb.no/vis/emner/04/02/30/vgogjen/main.html> Lesedato: 17. 11. 2011
- Statistisk sentralbyrå (2011): *Sju av ti fullfører videregående opplæring*
<http://www.ssb.no/vis/samfunnsspeilet/utg/201105/04/art-2011-12-05-01.html>
Lesedato 6.1.2011

- Stortingsmelding 30 (2003 - 2004): *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet
- Stortingsmelding 31 (2007 - 2008): *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet
- Støen, Janne, Torunn Tinnesand og Kirsti Tveitereid (2011): *Frafall eller frastøting – hvorfor slutter elevene? I: Ja, visst gjør det vondt! LP-modellen i videregående skole – erfaringer og refleksjoner* Utgitt av: Lillegården kompetansesenter
- Støren, Liv Anne, Håvard Helland og Jens B. Grøgaard (2007): *Og hvem stod igjen? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømming i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999-2001*. NIFU STEP rapport 14/07
- Tinnesand, Torunn (2007): Om sammenheng mellom forståelse og handling. I: *Vi har prøvd alt! Systemblikk på pedagogiske utfordringer* Statped's skriftserie nr. 55 s. 21-45
- Tinnesand, Torunn (2011a): *Lærerroller og skolekultur*
<http://lillegarden.wordpress.com/2011/02/21/laererroller-og-skolekultur/> Lesedato: 20.04.2012
- Tinnesand, Torunn (2011b): Systematisk utvikling av læringsmiljø i videregående skoler. I: *Ja visst gjør det vondt! LP-modellen i videregående skole – erfaringer og refleksjoner*. Utgitt av Lillegården kompetansesenter. Statped skriftserie nr. 102
- TV2.no (2008): "En av tre dropper ut" <http://www.tv2.no/nyheter/innenriks/en-av-tre-dropper-ut-2308386.html> Lesedato: 14.1.2012
- Udir.no (2009): *Prosjektet «Bedre læringsmiljø»*
<http://www.udir.no/Laringsmiljo/Laringsmiljo/Viktige-faktorer-for-et-godt-laringsmiljo/> Lesedato: 23.11.2011
- Udir.no (2012): *TETT: Trivsel - elev - tilhørighet – tilstedeværelse*
<http://prosjektbasen.udir.no/program/K-Foth/TETT-Trivsel---elev---tilhoringhet---tilstedevarelse/> Lesedato: 10.03.2012

Utdanningsnytt.no (2011): *Alle ansatte er miljøarbeidere*

<http://www.utdanningsnytt.no/4/Meny-B/Videregaende/Hverdagsliv/--Alle-ansatte-er-miljoarbeidere-/?mode=print> Lesedato: 24.04.2012

Vallerand, Robert J., Frederic Guay og Michelle S. Fortier (1997): Self – determination and persistence in a real – life setting: Toward a motivational model of high school dropout. I: *Journal of Personality and social Psychology* 5, Side: 1161 – 1176

Whannell, Robert og William Allen (2011): High school dropouts returning to study: The influence of the teacher and family during secondary school. I: *Australian Journal of Teacher Education* 36/ 9 Side: 22 – 35

Worell, Frank C. og Robert L. Hale (2001) The relationship of hope in the future and perceived school climate to school completion I: *School Psychology Quarterly* 16 (4). Side: 370 – 388