

FORORD

Hovedtemaet i denne masteroppgaven er frafall i videregående skole. Masteroppgaven er ment som et bidrag for å få en dypere forståelse av erfaringene tidligere elever har med frafall i yrkesfaglig opplæring. Jeg mener at for å få satt i gang gode tiltak er vi er nødt til å høre på dem som har personlig erfaring på området. Jeg vil gi mine forskningsdeltakere mulighet til å si sin mening om hva som kunne vært gjort annerledes for at de skulle ønsket å fortsette den yrkesfaglige opplæringen.

Jeg vil gjerne bruke noen linjer her til å si takk til alle som har hjulpet meg med å fullføre dette skriveprosjektet. Aller først vil jeg takke de to forskningsdeltakerne som gjennom intervjuene har bidratt med sine tanker, opplevelser og erfaringer. Videre vil jeg takke Kristiane for korrekturlesing og oppmuntrende ord på den lange veien mot ferdig prosjekt. Det er også på sin plass å rette en stor takk til Snefrid Tislevoll som har vært veilederen min gjennom hele prosjektet. Takk for oppklarende og retningsgivende innspill i alle deler av prosessen.

Takk til Alex for korrekturlesing og hjelp med word-relaterte problemer som jeg ikke forstår meg på. Og takk for at du har holdt ut med meg på de dagene der jeg bare har vært oppgitt, sur og lei.

INNHALDSFORTEGNELSE

FORORD	I
INNHALDSFORTEGNELSE	III
SAMMENDRAG	V
1. INNLEDNING	1
1.1 Bakgrunn for valg av tema	1
1.2 Fra tema til problemstilling	3
1.3 Begrepsdefinisjoner	4
1.3.1 <i>Frafall</i>	4
1.3.2 <i>Yrkesfaglig opplæring</i>	5
1.4 Oppgavens oppbygning	6
2. VIDEREGÅENDE OPPLÆRING I HISTORISK PERSPEKTIV	9
2.1 Før Reform 94	9
2.1.1 <i>Allmenne utdanningsløp fra 1930-årene frem mot 1994</i>	9
2.1.2 <i>Yrkesfaglige utdanningsløp fra 1930-årene frem mot 1994</i>	10
2.2 Etter Reform 94	12
3. TIDLIGERE FORSKNING	13
3.1 Kontekst for problemstillingen	13
3.2 Oppsummering	15
4. TEORETISK RAMMEVERK	17
4.1 Selvoppfatning	17
4.1.1 <i>Selvverd og selvvurdering</i>	18
4.1.2 <i>Forventning om mestring</i>	20
4.1.3 <i>Selvattribusjon</i>	21
4.2 Tilpasset opplæring	22
4.2.1 <i>Oppfølging av elever i risikogrupper</i>	24
4.2.2 <i>Spesialundervisning</i>	24
4.3 Skolelivskvalitet	25
4.4 Yrkesvalgmodenhet	26
5. METODE	29
5.1 Metodiske valg	29
5.1.1 <i>Kvalitativ metode</i>	30
5.1.2 <i>Semistrukturert intervju</i>	31
5.1.3 <i>Forforståelse</i>	32
5.2 Datainnsamling	33
5.2.1 <i>Utvalg</i>	33
5.2.2 <i>Kriterier for utvelgelse av informanter</i>	34
5.3 Intervjuguide	35
5.4 Gjennomføring av intervjuene	36
5.5 Analyse og tolkninger	37
5.6 Reliabilitet og validitet	38
5.7 Etske betraktninger	41

6. PRESENTASJON, DRØFTING OG ANALYSE AV OPPDAGELSER.....	43
6.1 Forskningsdeltaker A – Isabell.....	43
6.2 Forskningsdeltaker B - Martin.....	45
6.3 Selvoppfatning.....	45
6.4 Tilpasset opplæring	51
6.5 Skolelivskvalitet	53
6.6 Yrkesvalgmodenhet.....	58
6.7 Oppsummering av oppdagelser	59
7. KONKLUSJON.....	61
7.1 Sentrale oppdagelser.....	61
7.2 Avslutning	63
7.2.1 Eget læringsutbytte.....	63
7.2.2 Forskningens betydning for faget spesialpedagogikk.....	64
7.2.3 Forskningens betydning for forskningsfeltet.....	65
LITTERATURLISTE.....	67
VEDLEGG 1 – Intervjuguide	71
VEDLEGG 2 - Tilbakemelding på søknadsskjema til NSD	73

SAMMENDRAG

Temaet for denne masteroppgaven er frafall i videregående opplæring. Dette er et aktuelt tema, da kun 69% av de som går studieforbereende utdanningsprogram og 55% av de som går yrkesfaglig utdanningsprogram fullfører videregående opplæring i løpet av fem år (SSB, 2013). Det har nasjonalt blitt forsket mye på frafall i videregående skole. Hovedvekten av forskningen fokuserer på identifisering av årsaker og faktorer som fører til frafall. Forskning på mulige tiltak er også sentralt. Felles for de fleste tiltak som blir presentert er at de ofte er generelle og ikke går særlig i dybden. De fleste tiltakene som blir lagt frem er på systemnivå som for eksempel styrket kompetanse rundt eleven eller fokus på ekstra oppfølging i overgangsfaser.

Denne masteroppgaven tar for seg tidligere elevers erfaringer med frafall i yrkesfaglig opplæring. problemstilling er formulert:

”Hva ligger bak to utvalgte elever sine beslutninger om å avslutte sin yrkesfaglige opplæring, og hva mener de kunne vært gjort annerledes for at de skulle ha ønsket å fullføre opplæringen?”

Dette er en kvalitativ studie, der problemstillingen besvares ut i fra intervjuene med to elever som har avsluttet sin yrkesfaglige utdanning sett i lys av kontekst, tidligere forskning og valgt teori.

Jeg har arbeidet med oppgaven induktivt, noe som vil si at teorien er valgt på bakgrunn av innholdet i intervjuene. I teoridelen skriver jeg om selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2011) der selvverd, selvvurdering og forventning om mestring er viktige faktorer. Videre skriver jeg om tilpasset opplæring som i følge Imsen (2009) er viktigere og viktigere jo eldre eleven blir. Deretter ser jeg på skolelivskvalitet (Tangen 2012c) og KART-modellen som er utviklet som et hjelpemiddel for å undersøke elevens skolelivskvalitet. Til sist skriver jeg om yrkesvalgmodenhet (Andreassen, Hovdenak & Swahn, 2008) som er viktig for å ta riktige valg i med tanke på utannings- og yrkesretning.

I resultatene av undersøkelsen kommer jeg ut fra min tolkning frem til at begge forskningsdeltakerne selv mener at mangel på tilpasset opplæring er den viktigste faktoren for at de valgte å avslutte sin yrkesfaglige opplæring. Sett i lys av tidligere forskning og valgt teori tolket jeg det slik at selvoppfatning, skolelivskvalitet og yrkesvalgmodenhet også spiller en viktig rolle for forskningsdeltakerne i valget om å avslutte opplæringen. Dette er faktorer som ikke bare handler om elevens evner og forutsetninger, men som omhandler hele mennesket med tanker og følelser. Etter min mening er de faktorene som jeg i denne oppgaven trekker frem som avgjørende for om eleven ønsker å fullføre den videregående opplæringen viktige forhold som det blir fokusert for lite på i skolen. Jeg mener det er viktig at både lærere og foreldre får kjennskap til viktigheten av å fokusere på hele mennesket, slik at de kan være med på å legge til rette for at flest mulig av elevene ønsker å fullføre opplæringen.

1. INNLEDNING

1.1 Bakgrunn for valg av tema

Frafall i videregående opplæring er et aktuelt tema. Det er et relativt stort problem i Norge, da kun 69% av de som går studieforbereidende utdanningsprogram og 55% av de som går yrkesfaglig utdanningsprogram fullfører videregående opplæring i løpet av fem år (SSB, 2013). Disse tallene har holdt seg stabile de senere år.

Det er forsket mye på hvilke elever som faller fra og hva som kan være årsaken til frafallet. Gutter slutter oftere enn jenter. Det er større frafall i de nordlige fylkene. Dårlig norskkunnskap og manglende grunnleggende ferdigheter er også viktige faktorer. I tillegg spiller foreldrenes utdanningsnivå en viktig rolle. 88% av elevene som har foreldre med høyere utdanning over fire år, fullfører den videregående opplæring i løpet av fem år. Hos elever med foreldre med grunnskoleutdanning er tallet 45% (Kunnskapsdepartementet, 2009). En undersøkelse gjort i Akershus fylkeskommune, viser at mye av frafallet i videregående opplæring på ulike vis er knyttet til psykisk helse og det å trives på skolen. Undersøkelsen omfatter 234 elever som sluttet underveis i skoleåret 2010-2011. Jeg lister opp det som ut fra intervjumaterialet i undersøkelsen viste seg å være de 12 hyppigste årsakene til frafall. (Makussen og Seland, 2012, s. 34).

- Eleven har gjort ett eller flere feilvalg i utdanningen
- Eleven er skolelei, har lav motivasjon og eller konsentrasjonsproblemer
- Eleven er psykisk syk eller har psykososiale problemer
- Eleven lever under vanskelige hjemmeforhold
- Eleven er fysisk syk
- Eleven har store faglige utfordringer
- Eleven har begynt å jobbe
- Eleven opplever ensomhet og/eller mistriivsel
- Eleven har et rusproblem
- Eleven har for lang reisevei til skolen
- Eleven har store språkproblemer
- Eleven er gravid

Å ikke fullføre videregående opplæring reduserer muligheten til å få jobb og øker sjansen for uføretrygd, dårligere helse og levekår gjennom hele livet. Flere land har gjort undersøkelser som tyder på at å ikke fullføre videregående opplæring også øker sjansen for kriminalitet, for selvdestruktive handlinger samt helseskadelig livsførsel (Hernes, 2010, s. 7).

Flere tiltak har blitt prøvd ut for å få ned frafallstallet. Som eksempel kan jeg nevne ny GIV prosjektet, ledet av kunnskapsdepartementet, som varte fra høsten 2010 ut året 2013. Prosjektet hadde som mål at flere elever skulle fullføre og bestå videregående opplæring. Dette skulle oppnås ved å etablere et varig samarbeid mellom stat, fylkeskommuner og kommuner, og å skape en tettere oppfølging av elevene som var under utdanning. Målgruppen var de 10% svakeste elevene på 10. trinn som ikke hadde rett på spesialundervisning. Elevene fulgtes tett fra 10. trinn til og med vg2. Siste semester på 10. trinn fikk de intensiv lese-, skrive- og regneopplæring. Videre fikk de individtilpassede opplegg når de begynte i videregående skole (<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/kampanjer/ny-giv.html?id=632025> Hentet 11. mai 2014). Jeg kan også nevne lærekandidat som er et tiltak for de elevene som ikke klarer å oppnå full kompetanse. Lærekandidat er en alternativ vei gjennom utdanningsløpet. Eleven eller kandidaten inngår en avtale med en bedrift som gir eleven mulighet til å oppnå et kompetansebevis uten nødvendigvis å bestå alle fagene i videregående skole. Dette er altså et tiltak som tar sikte på å få flere elever til å fullføre utdanningen sin ved å skape et alternativ til den vanlige skolen som kan gi eleven mestringsfølelse (Buland, Havn, Finbak og Dahl, 2007, s. vi). Til tross for satsing på flere områder har frafallstallet holdt seg stabilt de senere årene med en fullføringsprosent på 69 hos elever som går studieforberedende og 55 hos elever som går yrkesfag (SSB, 2013).

Vi vet altså en hel del om både hvem som slutter, hva som er årsaken og hvilke konsekvenser det får å ikke fullføre videregående opplæring. Konsekvensene er alvorlige og er med på å forsterke ulikheter i samfunnet. Som jeg har vist har det blitt satt inn flere ulike tiltak for å prøve å få flere elever til å fullføre og bestå videregående skole. Likevel har frafallstallene vært stabile høye i lengre tid. Vi vet altså lite om hva som virker. Jeg er derfor nysgjerrig på hva som er grunnen til at vi ikke klarer å få ned frafallstallene til tross for all kunnskapen vi har på området. Dette er en av grunnene til at jeg har valgt frafall i videregående skole som tema for denne oppgaven. Jeg ønsker å få økt forståelse om hva to elever som har droppet ut av videregående skole mener kunne vært bedre i skolesystemet for at akkurat de skulle ha ønsket å fullføre utdanningen.

I tillegg til at temaet frafall i videregående skole er et dagsaktuelt tema, har jeg også personlig erfaring på området. Da jeg gikk 2. året studiespesialiserende var jeg selv nær ved å avslutte den videregående opplæringen. Til tross for at jeg alltid har vært skoleflink og klarte meg godt i alle fag, gjorde mistriivsel på skolen til at jeg ønsket å slutte. Jeg startet med å være mye borte fra skolen uten grunn, og var på et tidspunkt borte fra skolen i to uker. Jeg fikk heldigvis støtte fra familie og venner som gjorde at jeg klarte å komme meg på skolen igjen og å fullføre de to siste årene. Dette har gjort at jeg har fått stor interesse for temaet frafall. Min erfaring er at problemet er sammensatt og at det er mange personer som kan gjøre noe for å forminske problemet. Både lærere, rådgivere, familie, venner og selvsagt en selv. Jeg erfarte også at trivsel og klassemiljø er viktige faktorer. Dette er en av grunnene til at jeg ønsker å få innblikk i to elevers erfaringer med å droppe ut av videregående opplæring. Jeg er også opptatt av at ungdommer skal få best mulig sjanse til å klare seg gjennom hele utdanningsløpet, noe som også var en grunn til valget av tema.

1.2 Fra tema til problemstilling

Det er som nevnt gjort mye forskning på frafall i videregående skole. Både på hvem som faller fra, årsaker og konsekvenser. Mye av forskningen fokuserer på hvilke egenskaper hos eleven som gir risiko for frafall. Altså ser mange på elevene som problemet. I opplæringsloven av 1998 §1-2 står det at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen”. Tilpasset opplæring defineres i St.meld 23 (1998 s.9) slik: ”Alle elevar skal i skulen, uavhengig av bakgrunn, evner eller funksjonshemmingar, møte utfordringar som er i samsvar med føresetnadene deira”. Altså kan en si at det store frafallet i norsk skole ikke skyldes egenskaper hos eleven, men heller at de videregående skolene ikke har klart å oppfylle de kriteriene som stilles. Jeg har på bakgrunn av dette valgt å skrive en oppgave der jeg ser på frafall i videregående skole både i individ- og systemperspektiv. Jeg vil intervjuer to personer som har personlig erfaring med temaet, for å finne ut hva de mener kunne vært gjort annerledes. Både hva de selv kunne gjort annerledes og hva i systemet rundt som kunne vært forandret for at de skulle ha fullført videregående skole. Jeg har formulert problemstillingen:

”Hva ligger bak to utvalgte elever sine beslutninger om å avslutte sin yrkesfaglige opplæring, og hva mener de kunne vært gjort annerledes for at de skulle ha ønsket å fullføre opplæringen?”

Problemstillingen vil belyse følgende forskningsspørsmål:

- Hva mener eleven skolen kunne gjort for å legge til rette for at han/hun skulle ønske å fullføre utdanningen?
- Hvem andre enn skolen mener eleven kunne ha gjort noe for at han/hun skulle ha ønsket å fullføre utdanningen?
- Hva kunne eleven selv ha gjort annerledes?
- Hvordan mener eleven det ideelle utdanningsprogrammet ser ut?

1.3 Begrepsdefinisjoner

1.3.1 Frafall

Frafall blir i Norge definert som ikke fullført videregående opplæring fem år etter at man startet (SSB, 2013). De som sluttet i grunnskolen eller aldri begynte videregående opplæring er altså ikke regnet med i frafallsstatistikken. Statistikken skiller også mellom dem som har gjennomført hele utdanningen uten å bestå, og de som har sluttet før de var ferdige. Frafallskategorien omfatter kun de som faktisk har avbrutt utdanningen (Markussen, 2011).

Avgrensningen og definisjonen av frafall varierer fra land til land. En bør derfor være forsiktig med å sammenligne frafallsstatistikken fra ett land med lignende statistikk i et annet land før man har satt seg inn i hvilken definisjon på frafall lande forholder seg til (Markussen, 2011).

Det har i senere tid blitt diskutert om begrepet frafall er dekkende. NIFU STEP som har forsket på frafall i videregående opplæring i en årrekke unngår bevisst å bruke begrepet frafall fordi de opplever at begrepet er for snevert og deterministisk. De mener at ordlyden i begrepet antyder at ungdommene viljeløst faller fra utdanningsløpet, heller enn å ta et bevisst valg om å avslutte. I stedet for begrepet frafall bruker de begrepet bortvalg. Bortvalg signaliserer at eleven har valgt bort videregående i motsetning til å passivt falle fra (Markussen, Lødding, Sandberg & Vibe, 2006, s. 49). Jeg ser at begrepet frafall på noen områder kan virke misvisende, i og med at elevene faktisk bevisst tar et valg om å avslutte den videregående

opplæringen før de er ferdig. Jeg velger likevel å bruke begrepet frafall om de elevene som ikke har fullført videregående opplæring fem år etter at de startet, da dette er begrepet som blir brukt i mange offentlige dokumenter som for eksempel rapporter fra kunnskapsdepartementet.

1.3.2 Yrkesfaglig opplæring

I Norge har man tre valg når man skal velge videregående opplæring. Man kan enten velge studieforberevende utdanningsprogram, yrkesfaglige utdanningsprogram eller lærekandidat. Under studieforberevende utdanningsprogram finner man utdanningsprogrammene idrettsfag, musikk, dans og drama og studiespesialisering. De resterende utdanningsprogrammene som jeg har listet opp under her faller under yrkesfaglig opplæring (<http://www.vilbli.no/> hentet 26. mars 2014).

- Bygg- og anleggsteknikk
- Design og håndverk
- Elektrofag
- Helse- og oppvekstfag
- Medier og kommunikasjon
- Naturbruk
- Restaurant- og matfag
- Service og samferdsel
- Teknikk og industriell produksjon.

De yrkesfaglige studieprogrammene gir yrkeskompetanse innen et gitt område. Etter 3-5 år med yrkesfaglig opplæring kan man gå ut i yrkeslivet enten med eller uten fag- eller svennebrev. De fleste yrkesfaglige studieprogrammene er bygd opp slik at du først får to års opplæring i skolen og deretter to års opplæring som lærling i en bedrift.

For de som tror de overnevnte studieretningene kan bli vanskelige å fullføre finnes, som jeg har nevnt tidligere, lærekandidat som et alternativ. Man inngår da en opplæringskontrakt med en lærebedrift uten krav om å ha bestått videregående opplæring. Som lærekandidat oppnår en kompetansebevis som er mindre omfattende enn fag- eller svennebrev. Læretiden varierer fra 1-4 år og legges opp ut i fra hva man kan fra før, og hva man evner og ønsker å lære (Utdanning, 2014).

1.4 Oppgavens oppbygning

Oppgaven er bygd opp av syv hovedkapitler. Kapittel 1 er et introduksjonskapittel hvor jeg presenterer valg av tema, legger frem problemstillingen og redegjør for aktuelle begrepsdefinisjoner.

Som en del av konteksten for problemstillingen har jeg, i kapittel 2, sett på hvordan den videregående skolen har utviklet seg fra 1930-årene frem til i dag. Jeg har her valgt å skille mellom historien før og etter Reform 94. Jeg mener at forståelse av skolens historiske utvikling er viktig for å kunne svare på problemstillingen.

Kapittel 3 viser til tidligere forskning på frafall i videregående skole. Jeg har valgt å begrense innholdet til forskning fra nasjonale undersøkelser. Her oppsummerer jeg med at store deler av den tidligere forskningen fokuserer på identifisering av årsaker og faktorer som fører til frafall. Videre ser jeg at forskning på mulige tiltak også er sentralt og at det her er generelle tiltak på systemnivå som går igjen.

I kapittel 4 presenterer jeg teori som er relevant for problemstillingen. Dette er den teoretiske rammen som oppgaven bygger på. Her inngår delkapitlene selvoppfatning, tilpasset opplæring, skolelivskvalitet og yrkesvalg.

I kapittel 5 redegjør jeg for de metodiske valgene jeg har gjort i løpet av oppgaven. Jeg greier ut om kvalitativ metode, semistrukturert intervju og min forforståelse av oppgavens tema og problemstilling. Jeg kommer så inn på datainnsamling. Her presenterer jeg utvalg, kriterier for utvelgelse av forskningsdeltaker, intervjuguide og gjennomføring av intervjuene. Videre kommer jeg inn på de ulike stegene i analyse og drøftingsdelen. Til slutt redegjør jeg for oppgavens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.

I kapittel 6 presenterer, drøfter og analyserer jeg de oppdagelser jeg har gjort. Jeg starter kapittelet med å presentere mine to forskningsdeltakere basert på intervjutranskripsjonene. Presentasjonen har blitt forkortet til de mest sentrale erfaringene og refleksjonene rundt oppgavens problemstilling. Videre i kapittelet drøfter og analyserer jeg mine oppdagelser fra den empiriske undersøkelsen i lys av teori og tidligere forskning. Analysen og drøftingen er delt i følgende kategorier: selvoppfatning, tilpasset opplæring, skolelivskvalitet og

yrkesvalgmodenhet. Til slutt i kapitlet oppsummerer jeg de oppdagelsene jeg har gjort.

I kapittel 7 presenterer jeg avsluttende konklusjoner der jeg viser en oversikt over oppgavens hovedpunkter og sentrale oppdagelser. Videre ser jeg på forskningens betydning for eget fremtidig arbeid, for faget spesialpedagogikk og for forskningsfeltet frafall i videregående skole.

2. VIDEREGÅENDE OPPLÆRING I HISTORISK PERSPEKTIV

For å bedre forstå den videregående skolen slik vi kjenner den i dag og prøve å få en forståelse av hvorfor frafallstallene har steget slik de har gjort, vil jeg se på hvordan den videregående opplæringen har utviklet seg de siste nitti årene. Fordi reform 94 for første gang ga alle elever lovfestet rett til videregående opplæring har jeg valgt å skille mellom historien før og etter reform 94 (Sandberg og Høst, 2013). Dette fordi det er naturlig å tenke at problemet med frafall i videregående skole ble større og mer aktuelt etter at alle elever fikk rett til videregående opplæring. I og med at det i stor grad blir forventet at alle skal starte på videregående opplæring etter endt grunnskole.

Jeg har valgt å begrense historien fra før reform 94 til årene fra 1930-1994, fordi det var i 1930-årene enhetsskolen ble formalisert i loven. Enhetsskolen er et grunnskoleverk som integrerer alle elever uavhengig av kjønn, intellektuelle forutsetninger, etnisk bakgrunn og geografisk tilhørighet. Det var altså på denne tiden den videregående opplæringen gikk fra å være forbeholdt de øvre samfunnsklassene til å bli tilgjengelig for allmennheten (Sandberg og Høst, 2013).

2.1 Før Reform 94

2.1.1 Allmenne utdanningsløp fra 1930-årene frem mot 1994

I 1935 åpnet rammeloven om den høgre allmennskolen for tolvårig sammenhengende løp fra folkeskole til eksamen artium. For de som ikke skulle ha artium, men ville ha overgang til gymnas ble det innført realskole, etter sjuårig folkeskole. Samme året ble det etablert en plankomité som skulle arbeide med å utvikle den nye skoleordningen. Dette arbeidet gav grunnlag for folkeskoleloven av 1936, loven som formaliserte enhetsskolen. Med enhetsskolen fikk alle tilgang til skolegang. Forslag om forlengelse av enhetsskolen fra folkeskole til videregående skole ble brakt på banen. Mange var skeptisk til dette. Hvor mye utdanning trengte egentlig arbeiderklassens barn? At ikke alle måtte ha obligatorisk skolegang utover sju år ble av mange sett på som positivt (Sandberg og Høst, 2013). Dette har endret seg med tiden. I dag er det vanskelig å få jobb dersom man ikke har noen form for utdanning. På 1930-tallet gikk ofte yrker i arv i familien. Dersom faren var smed gikk ofte sønnen rett inn i

dette yrket etter folkeskolen, uten at han trengte videre skolegang. I dag må man i de fleste tilfeller ha skolegang og i mange tilfeller også praksis før man kan starte arbeidskarrieren. Dette gjør at det i mye større grad blir forventet at man skal starte videregående opplæring etter endt folkeskole, eller grunnskole som det nå heter. Jeg ønsker i denne oppgaven å se på hva skolen og andre rundt eleven kan gjøre for å legge til rette for at eleven skal klare seg gjennom helet løpet i denne skolen for alle.

I årene etter annen verdenskrig ble høyere utdanning stadig viktigere. Grunnen til den økende interessen for utdanning kan være faktorer som den store fødselsekspløsjonen eller den økende velferden etter krigen (Sandberg og Høst, 2013). Høyere utdanning har bare blitt viktigere etter dette. Det er litt av grunnen til at det store frafallet i videregående skole er et stort problem. Det blir stadig vanskeligere å få seg jobb dersom man ikke fullfører en utdanning. Stadig flere blir stående på utsiden av det utdanningssamfunnet som vi lever i, med liten mulighet til å få seg arbeid med konkurransedyktig lønn.

I 1959 vedtok arbeiderpartiet at folkeskolen skulle utvides til niårig obligatorisk enhetsskole. Realskolen og framhaldsskolen ble slått sammen til en felles ungdomsskole. Utover på 60-tallet ble det etablert et mer helhetlig utdanningssystem. Tanken var at alle unge skulle få like muligheter på tross av økonomi, bosted og kjønn. Regjeringen oppnevnte i 1965 en skolekomité som ble ledet av Reiulf Steen. Steenkomiteen skulle legge frem en plan for utviklingen av skolesystemet. Komiteen var opptatt av at det nye utdanningssystemet skulle være nyttepreget, utviklingsdyktig i takt med samfunns- og næringsutviklingen samt at det skulle ta høyde for fremtidige næringslivsmessige endringer (Sandberg og Høst, 2013). Det var altså stort fokus på at det nye utdanningssystemet skulle passes samfunnets behov. En kan derfor spørre seg om systemet i stor nok grad ble tilpasset elevenes behov. Kanskje er dette litt av problemet med dagens utdanningsprogram også, at vi fokuserer for mye på hva samfunnet trenger, og for lite på hva som er elevenes behov. Dette er noen av spørsmålene jeg vil komme inn på i arbeidet med å svare på oppgavens problemstilling.

2.1.2 Yrkesfaglige utdanningsløp fra 1930-årene frem mot 1994

Etter at arbeiderpartiet fikk regjeringsmakt på 1930-tallet ble utbygging og institusjonalisering av yrkesskolene en prioritet. Det ble forberedt en ny lov om yrkesutdanning. Loven om yrkesskoler ble tatt opp til behandling i 1940, men på grunn av

krigen trådte den ikke i kraft før i 1945. Loven omfattet på denne tiden opplæring til håndverk og industri, og regulerte både lærlingskolene og forskolene (Sandberg og Høst, 2013).

I 1950 ble yrkesopplæringen institusjonelt delt i to ved at lærlingordningen ble lagt under egen lov. Lærlingordningen gjaldt i begynnelsen bare byområder. Det ble derfor opprettet en egen ordning for distriktene, der voksne ufaglærte personer med minimum fem års praksis i et fag kunne få avlegge fullverdig fagprøve (Sandberg og Høst, 2013).

I Steenkomiteen var det bred enighet om at allmennfagene gav større muligheter enn yrkesfagene. Lærlingordningen og den yrkesfaglig utdanning hadde på denne tiden svak status i utdanningssystemet. Dette skyldtes forhold som sen industrialisering og at industri og opplæring til teknisk arbeid hadde lav status. Det faktum at det i fagarbeiderjobber ofte ble ansatt ufaglærte og at slike utdanninger dermed gav liten uttelling i forbindelse med ansettelse og opprykk innenfor industrien spilte også en rolle. En kan dermed si at 1960-tallet representerer et lavmål for lærlingordningen. Det ble lagt inn forslag om at de yrkesfaglige utdanningene skulle integreres med gymnaset i en felles videregående skole, der det skulle være obligatoriske allmennfag inkludert. (Sandberg og Høst, 2013). I dag er situasjonen en annen. I motsetning til tidligere da fagarbeiderjobber ofte ansatte ufaglærte, blir det i dag i stor grad stilt krav til utdanning uansett hvilken jobb man skal søke. Det samfunnet vi har i dag gir mange muligheter innen yrkesfaglig studieretning. Det er derfor et problem at frafallet er stort innen yrkesfag, da dette er ettertraktede utdanninger på arbeidsmarkedet.

I 1974 ble det iverksatt en lov som var et kompromiss mellom yrkesfag og allmennfag: loven om videregående opplæring. Det ble laget et toårig grunnkurs som gav både yrkesfaglig og allmennfaglig utdanning. Man kunne videre ta enten yrkeskompetanse eller studiekompetanse for høyere utdanning. Et av formålet med lov om videregående opplæring av 1974 var å sikre alle elever lik rett til utdanning samt at skoletilbudene skulle ha god geografisk spredning. Loven virket i så måte. Ti år etter loven ble iverksatt hadde prosentandelen 16-åringer som begynte direkte i videregående skole steget fra 60 til 84 prosent per årskull. Man var derfor på vei mot en trend der nesten alle elever går direkte fra ungdomsskole til videregående skole før reform 94 trådte i kraft (Sandberg og Høst, 2013). Det var på denne tida at frafallet begynte å øke. Etter hvert som flere begynner i videregående skole vil det også bli flere som dropper ut.

2.2 Etter Reform 94

Antall elever som søkte videregående utdanning direkte etter ungdomskolen steg altså på begynnelsen av 80-tallet. Samtidig stagnerte sysselsettingen i industrien noe som førte til at stadig flere eldre ungdommer også søkte videregående skole. Skolesystemet rangerte elever basert på karakterer og alderspoeng. Dette gjorde at de yngste elevene ble utkonkurrert av de eldre. Mange tok et grunnkurs i påvente av eller for å styrke sjansene sine til å komme inn på et annet grunnkurs. Dermed skaptet det dårlig gjennomstrømning i den videregående skolen. I tillegg til at det ble vanskeligere for de yngste elevene å komme inn på skole ble arbeidsmarkedet mindre åpent for de yngste. Det ble derfor behov for en ny reform (Sandberg og Høst, 2013).

Reform 94 gir ungdom som har fullført grunnskolen etter 1994 lovfestet rett til tre års videregående opplæring. Denne skal føre frem til studiekompetanse, fagbrev eller svennebrev eller kompetanse på lavere nivå som for eksempel dokumentert delkompetanse. En av utfordringene med et system der hele årskull skal læres opp samtidig er å sørge for at det ikke oppstår klasseskiller. Dette blir tatt hensyn til ved at elever som etter sakkyndig vurdering har behov for tilrettelagt opplæring kan få opp til fem års videregående opplæring før fylte 22 år samt rett til tilbud om førstevalget sitt innen grunnkurs. Andre søkere har rett til å få plass på et av de tre grunnkursene som står øverst på søkelista. (Regjeringen, 1996). En kan spørre seg om dette er nok til å hindre at det oppstår klasseskiller. Det er fint at de elevene som har behov for det kan få et ekstra år på å komme seg gjennom den videregående opplæringen. Men er innholdet i dette året og de øvrige årene lagt tilstrekkelig til rette for de elevene som har ekstra behov? Og hva med de elevene som ikke har sakkyndig vurdering men likevel har behov for ekstra oppfølging? Dette er spørsmål jeg ønsker å få et innblikk i ved arbeidet med denne oppgaven.

3. TIDLIGERE FORSKNING

3.1 Kontekst for problemstillingen

For å plassere forskningen og problemstillingen min inn i en kontekst vil jeg presentere tidligere forskning på frafall i videregående skole. Det finnes mange forskningsrapporter som kan være aktuelle for min problemstilling. Som jeg nevnte under begrepsdefinisjonen av frafall varierer definisjonen fra land til land, derfor har jeg valgt å holde meg til forskning fra nasjonale undersøkelser.

Særlig etter at reform 94 trådte i kraft har det nasjonalt blitt gjennomført flere studier med hensikt å belyse det økende frafallet i videregående skole. Eifred Markussen er kanskje det viktigste navnet innen forskning på videregående opplæring og frafallsproblematikk. En kan også trekke frem sentrale navn som tidligere utdanningsminister og reform 94's far Gudmund Hernes og professor Erling Lars Dale.

Markussen har skrevet mangfoldige rapporter og artikler for å belyse temaet frafall i videregående skole. Markussen, Wigum, Lødding og Sandberg (2008) har skrevet sluttrapporten for et prosjekt som startet i 2002, der de har fulgt 9749 østlandselever ut av grunnskolen og inn i og gjennom videregående opplæring over en periode på fem år. Rapporten kartlegger og forklarer gjennomføring og bortvalg av videregående skole. De finner at andelen elever som slutter før de er ferdig er 14,8%. Dette er kanskje den mest omfattende rapporten som er gjort på området. Tallene på elever som slutter før de er ferdig er her mye lavere enn tallene fra SSB (2013) som jeg presenterte i innledningen. Altså viser forskning gjort med bare elleve års mellomrom store avvik i resultat. Markussen et al. (2008) skriver at mange av de som avsluttet videregående før de var ferdig hadde fullført og bestått deler av utdanningen. Mange var bare registrert med stryk i ett fag. En hel del av de som slutter var altså «like i nærheten» av å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Videre finner de en rekke faktorer som øker sannsynligheten for å slutte i videregående før tida. Faktorer som kjønn, bakgrunn, boforhold, foreldrenes utdanningsnivå, om eleven kom inn på førsteønske til grunnkurs, tilgang på hjelp og støtte, tid brukt på lekser, ambisjoner om høyere utdanning og alvorlig avvikende atferd kunne være avgjørende (Markussen et al., 2008, s. 9-22). Forskningen viser at karakterene fra tiende klasse er den faktoren som betyr mest for sannsynligheten for å slutte eller å gjennomføre uten å bestå. Karakterene fra ungdomskolen

er igjen påvirket av de overnevnte faktorene. En kan dermed si at alle de nevnte faktorene har både direkte og indirekte påvirkning på gjennomføring og bortvalg av videregående opplæring (Markussen et al., 2008, s. 37).

Markussen (2009) presenterer elleve artikler om ulike sider ved videregående opplæring, skrevet av forskere fra NIFU STEP. NIFU STEP har siden innføringen av reform 94 vært en sentral aktør innenfor forskning på videregående opplæring. Markussen (2009) påpeker det at den videregående opplæringen som finnes i Norge i dag ikke passer for alle. Det menes at den bidrar til reproduksjon av sosial ulikhet.

Dale og Wærness (2003) har skrevet sluttrapporten til det største utviklingsprosjektet som er gjennomført i den videregående skolen. Prosjektet satte i gang over 1700 utprøvingstiltak, og alle fylkeskommunene og de videregående skolene i landet var involvert. Målet med prosjektet var økt forståelse av betydningen av differensiering og tilpasset opplæring.

Hernes (2010) setter fokus på debatten rundt tiltak mot frafall i videregående skole. Hensikten er å komme med forslag til hvordan gjennomstrømningen i den videregående skolen kan bedres. Det er ikke et mål å komme med forslag som alle skal være enig i, men heller å komme med bidrag til diskusjonen rundt frafall. Rapporten presenterer viktige resultater fra tidligere forskning og trekker frem endringer som har skjedd rundt utdanningsverket (Hernes, 2010, s.5). Hernes (2010) skriver at det ikke er mangel på tiltak, men mangel på oppfølging av tiltakene som ofte er problemet. Han mener at det ikke finnes noen revolusjonerende enkelttiltak som forhindrer frafall i videregående skole, men at man må fokusere på langsiktig og målrettet arbeid (Hernes, 2010, s.55).

I 2006 nedsatte kunnskapsdepartementet en arbeidsgruppe som hadde samme mål som Hernes hadde noen år etter. De skulle vurdere tiltak som kunne føre til bedre gjennomstrømning i videregående skole. Kunnskapsdepartementet (2006) trekker frem forslag som videreutvikling og formalisering av lære kandidatordningen, flere og mer varierte opplæringsplasser i skole og bedrift, satsing på karriereveiledning, styrke kompetanse rundt eleven, innsats for flerkulturell opplæring og tiltak rettet mot voksne (kunnskapsdepartementet, 2006, s. I-VI).

Wollscheid (2010) fokuserer på hvordan tidlig innsats og tiltak kan motvirke frafall i videregående skole. Rapporten konkluderer med at årsaken til frafall ofte ligger tidlig i

oppveksten, og at det dermed er svært viktig å starte forebyggingen allerede før barnet begynner på skolen. Det trekkes frem tiltak som å legge til rette for tidlig språk- og leseferdigheter. Det legges også vekt på viktigheten av at tiltak blir satt inn tidlig i hver enkelt fase i opplæringen, da særlig i overgangsfasene som overgangen mellom barnehage og skole eller barneskole og ungdomsskole (Wollscheid, 2010, s.68-69).

Utdanningsspeilet (2011) har fokus på hvordan det står til i den norske skole. Om frafall i videregående skole skrives det at antallet elever som fullfører og består videregående skole etter fem år ligger på om lag 70%. Andelen er noe større innen studieforbereende fag i forhold til yrkesfag. Disse tallene samsvarer, i motsetning til tallene fra Markussen et al. (2008), med tallene fra SSB (2013) som jeg presenterte i innledningen. Utdanningsspeilet (2011) viser også at noen elever bruker lengre tid enn fem år på å komme seg gjennom den videregående skolen. Etter ti år ligger den totale gjennomføringen på 79% (Utdanningsdirektoratet, 2011, s. 92-93).

3.2 Oppsummering

Som en oppsummering ser jeg at frafall i videregående skole er et tema det har blitt forsket mye på nasjonalt. Hovedvekten av forskningen fokuserer på identifisering av årsaker og faktorer som fører til frafall. Det er bred enighet om hva som kjennetegner de elevene som klarer seg gjennom videregående og hva som er felles for dem som stryker eller velger bort/faller fra. Disse faktorene har jeg vist i oppgavens innledning. Forskning på mulige tiltak er også sentralt. Felles for de fleste tiltak som blir presentert er at de ofte er generelle og ikke går særlig i dybden. De fleste tiltakene som blir lagt frem er på systemnivå som for eksempel styrket kompetanse rundt eleven eller fokus på ekstra oppfølging i overgangsfaser.

4. TEORETISK RAMMEVERK

I dette kapittelet vil jeg presentere det teoretiske rammeverket som ligger til grunn for oppgaven. De begreper og teorier som blir lagt frem i dette kapittelet vil bli grunnlaget for drøfting og analyse av oppdagelser jeg har gjort i den empiriske undersøkelsen. Jeg har gjort en induktiv tilnærming til forskningen. Det vil si at den teorien jeg presenterer i dette kapittelet har blitt valgt ut i fra oppgavens problemstilling og empiriske data. Denne valgprosessen sier jeg mer om på side 38. Det vil bli presentert teori om selvoppfatning (Skaalvik & Skaalvik 2011), tilpasset opplæring, skolelivskvalitet (Tangen, 2012c) og yrkesvalgmodenhet (Andreassen, Hovdenak & Swahn, 2008).

Under delkapittelet om tilpasset opplæring vil det i tillegg til teori komme elementer fra offentlige føringer som lovverk, læreplaner og stortingsmeldinger.

4.1 Selvoppfatning

I følge Rosenberg (referert i Skaalvik og Skaalvik, 2011 s. 25) er selvoppfatning alt det vi vet, tror og føler om oss selv. I begrepet selvoppfatning inngår også selvverdig, selvverd og forventninger om mestring. De oppfatningene en person har om seg selv spiller en viktig rolle for personens tanker, følelser, motiver, og handlinger. Hvordan en person oppfatter seg selv, for eksempel forventninger om hva han er i stand til å gjøre og personens tanker om hvilke egenskaper han besitter er avgjørende for de valg som personen foretar (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I følge Rosenberg (referert i Skaalvik og Skaalvik, 2011 s. 72) kan man dermed si at selvoppfatning er en fundamental referanseramme og at man alltid handler ut fra de forestillingene man har om hva slags person man er.

En persons oppfatning av seg selv blir bestemt ut i fra personens forståelse og tolkning av tidligere erfaringen som har blitt gjort i sosiale sammenhenger. Altså er vår oppfatning av oss selv subjektiv, og trenger ikke å stemme over ens med hvordan andre oppfatter oss. Man kan ha ulike oppfatninger om forskjellige aspekter ved seg selv. En kan ha en oppfatning av seg selv som skoleelev, venn, eget utseende eller evne til å spille et instrument. Noen av oppfatningene er knyttet til prestasjoner, mens andre som for eksempel utseende har mindre med prestasjoner å gjøre. Selvoppfatning kan være både spesifikk og generell. Eksempel på dette kan være selvoppfatning rundt matematikkfaget. Man kan ha en spesifikk oppfatning av

hvordan man er i algebra, hvor god man er på gangetabellen eller hvor flink man er i brøk. Dette danner grunnlaget for den generelle oppfatningen av hvor god man er i matematikk. På samme måte avgjør selvoppfatningen i ulike fag hvordan oppfatningen av om man generelt er flink eller svak på skolen (Skaalvik & Skaalvik, 2011). I tillegg til å ha oppfatninger på generelle områder som et skolefag eller skoleprestasjoner kan en også ha et generelt positivt eller negativt syn på seg selv. Dette omtaler Skaalvik & Skaalvik (2011) som selvverd.

4.1.1 Selvverd og selvvurdering

Selvverd er en viktig side ved selvoppfatningen. Selvverd innebærer å akseptere seg selv slik en er. Det handler om å tillegge seg selv verdi uavhengig av ytre hendelser samt å våge å se sine svake og sterke sider. Det har blitt vist i både norske og internasjonale studier at lavt selvverd kan ha negativ innvirkning på vår mentale helse ved for eksempel psykosomatiske symptomer som hodepine eller magesmerte samt depresjon, søvnløshet, stress og angst. Forskning viser også at elever med lavt selvverd blir mer engstelige i skolesituasjonen og at de i større grad er redd for å dumme seg ut. De har også mindre mot enn elever med høyt selvverd til å be om hjelp når de trenger det (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Selvverd er altså individets generelle verdsetting av seg selv. Man kan også, som tidligere nevnt ha oppfatninger om seg selv på bestemte områder. Dette kaller Skaalvik & Skaalvik (2011) for selvvurdering. Hvordan man verdsetter seg selv på generell basis er ikke alltid nok til å forklare hvordan man handler i spesielle situasjoner. Som eksempel må man se på elevens holdninger til et spesifikt skolefag, hvilken selvvurdering eleven har i faget, for å forstå elevens utholdenhet i faget. Det er ikke tilstrekkelig å vite at eleven verdsetter seg selv enten høyt eller lavt (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Alle personer har behov for å ha positiv selvoppfatning. Lavt selvverd medfører en ubehagelig og stressende tilstand. En undersøkelse gjort av Rosenberg (1965) viser at 80 prosent av elevene med lavt selvverd mot 4 prosent av elevene med høy selvverd viste depressive tendenser. Dette gjør at personer som har lav faglig selvoppfatning vil prøve å forsvare selvverdet ved å bruke beskyttelsesmekanismer i læringssituasjonen. Rosenberg (referert i Skaalvik & Skaalvik 2011 s.151) skisserer fem beskyttelsesmekanismer. *Selektivt valg av verdier* der man verdsetter de områdene man mener man er god på høyere enn de områdene man forventer å mislykkes på. Dette gjør at mange elever legger størst vekt på de

fagene de mestrer godt og mindre vekt på de fagene de forventer å ikke mestre i like stor grad. *Selektiv tolkning* handler om at mange situasjoner er ustrukturerte på den måten at det finnes mange kriteriemuligheter for tolkning. Dersom en elev skal vurdere om han er en flink elev vil det være subjektivt hvilke kriterier han setter, dermed kan ingen bevise at han tar feil. Noen kan mene at karakterer er det viktigste, mens andre mener at det er viktigere å være klartenkt eller å være oppfinnsom og original. Andre igjen kan mene at sunn fornuft er det viktigste. Eleven velger altså kriterier for tolkning ut fra hva han er flink til og tror han kan oppnå. Elevens vurdering og opplevelse av egen prestasjon må forbindes med en standard. For å beskytte selvværdet må nivået på standarden justeres til et nivå som er oppnåelig. Denne beskyttelsesmekanismen kalles *selektivt valg av standard*. Standarden blir satt ut fra tidligere erfaringer, andres vurderinger og elevens ideelle selvbylde. Standarden vil i stor grad påvirkes av sammenligning med andre. For å beskytte selvværdet må man sammenligne seg med noen som presterer på høyde med en selv. Det er ikke bare sammenligning med andre som påvirker selvværdet. Hvordan andre vurderer oss er også viktig. Gjennom å unngå personer som vurderer oss negativt beskytter en selvværdet. Rosenberg (referert i Skaalvik & Skalvik, 2011 s. 154) kaller dette *Selektivt valg av referansegruppe*. Man kan ikke velge foreldre, familie, eller lærer. Selektivt valg av referansegruppe handler derfor i stor grad om hvilke venner man velger. Ofte velger man venner ikke bare ut i fra hvem man selv liker, men også ut i fra om de liker oss. Den siste beskyttelsesmekanismen kalles *selektivt valg av situasjon*. Dette går ut på at i situasjoner der en har et valg vil en alltid velge situasjoner der en tror en vil bli positivt vurdert. Dette gjelder også valg av utdanning og yrke. Man velger ofte å gå den veien man tror man har størst sjanse for å lykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Selvvalgt handikap er også en måte å beskytte selvværdet på. Selvvalgt handikap går ut på at man før en prøve eller testsituasjon skaffer seg et handikap som kan forklare et eventuell dårlig resultat. Dette kan for eksempel være å la være å lese til prøve eller å møte opp trøtt og sliten. Man ønsker altså, bevisst eller ubevisst, å påvirke hvordan egne resultater attribueres av andre. Ved å få andre til å attribuere ens dårlige resultater til innsats heller enn evner beskytter man selvværdet. Det samme gjelder dersom resultatet blir bra, da vil resultatet kunne attribueres til gode evner til tross for handikap. Målet med selvvalgt handikap er å bli oppfattet mest mulig positivt av andre (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Hvordan man blir vurdert av seg selv og andre er viktig for selvværdet. Imsen (2003) viser hvordan positiv vurdering fører til en positiv spiral, mens negativ vurdering gir en negativ

spiral. Den positive spiralen blir i Imens (2003) kalt *den gode sirkel*. Den gode sirkel går ut på at en handling som gir positiv vurdering enten fra en selv eller andre gir en positiv følelse ved det å mestre eller å motta sosial anerkjennelse, noe som igjen gir en forventning om at man skal få en positiv følelse og forventning av anerkjennelse neste gang man mestrer noe. Dermed gjør man en innsats for å mestre lignende situasjoner fordi man ønsker positiv vurdering. *Den onde sirkel*, som er en negativ spiral, fungerer på samme måte som den gode sirkel, bare i negativ retning. En handling som fører til negativ vurdering fra andre gir vonde følelser som igjen fører til at man vil prøve å unngå å komme i en slik situasjon igjen. Forventningen om negativ vurdering er derfor avgjørende for hvordan man handler i en lignende situasjon (Imens, 2003). En kan da ty til selvvalgt handikap.

Selvvalgte handikap som for eksempel mangel på innsats vil bare virke selvbeskyttende i et begrenset tidsrom. Etter hvert som eleven opplever gjentatte nederlag, som kan gi en følelse av at situasjonen er ukontrollerbar, vil han gjøre stadig mindre innsats. Dette omtaler Skaalvik & Skaalvik (2011) som lært hjelpeløshet. Dårligere innsats fører til at resultatene stadig blir dårligere, noe som igjen fører til at eleven til slutt må innse egen tilkortkommenhet. Etter hvert vil eleven i større grad begynne å attribuere dårlige resultater til evner og gode resultater til eksterne faktorer som for eksempel flaks eller at oppgaven var enkel. Jeg vil komme tilbake til hvorfor dette er uheldig (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Skaalvik & Skaalvik (2011) skriver at reaksjonsformer som å usynliggjøre seg selv for å unngå å bli oppfattet som dum, sosial tilbaketrekning for å skjule sine nederlag, skulk for å unngå å mislykkes eller å få skjenn og bråk for å lede oppmerksomheten bort fra svake prestasjoner også er vanlig å ta i bruk når selvværdet og selvoppfatningen er truet. I følge Covington (referert i Skaalvik & Skaalvik, 2011 s. 174) er sykdom en hyppig brukt unnskyldning for å unngå nederlag. Eleven kan da slippe å møte opp til prøver og øvrig undervisning og unngår dermed å oppleve å ikke mestre. Dette er interessante elementer som også er nært knyttet til frafall i videregående skole.

4.1.2 Forventning om mestring

Lav selvvurdering i skolefag har, i likhet med lavt selvværd, uheldige konsekvenser. Lav faglig selvoppfatning kan føre til angst og stress i lærings- og prestasjonssituasjoner. Dette fordi eleven forventer å mislykkes (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Forventninger om å enten

lykkes eller mislykkes blir av Bandura (1981) omtalt som forventning om mestring. En person kan forvente å ikke klare en matematikkoppgave dersom han har prøvd seg på en lignende oppgave før uten å klare å løse den. Mestringserfaring er i følge Bandura (1981) den viktigste faktoren for forventning om mestring. Forventning om mestring handler altså om forventninger om å mestre konkrete oppgaver mens selvvurdering handler om personens vurdering av egenskaper. Det kan være elevens generelle følelse av å gjøre det godt på skolen eller i et bestemt skolefag (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Forventning om mestring påvirker alle nivå av utdanningen. Forskning viser at forventning om mestring har sammenheng med gjennomføring av utdanning. Elever med lav forventning om å mestre har større sannsynlighet for å avbryte en frivillig utdanning dersom han opplever det som vanskelig (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Altså er forventning om mestring viktig i forbindelse med min problemstilling som handler om hva som ligger bak to elevers beslutning om å avslutte yrkesfaglig opplæring.

4.1.3 Selvattribusjon

Selvattribusjon handler om hvordan man forklarer egen atferd. I følge Skaalvik & Skaalvik (2011) påvirker en persons selvattribusjon personens selvvurdering og forventning om mestring. En skiller mellom internal og eksternal selvattribusjon. Ved internal selvattribusjon attribuerer man resultater til noe ved en selv, som evner eller innsats. Motsatt attribuerer man resultatene til noe utenfor en selv ved eksternal selvattribusjon. Det kan være faktorer som flaks, hvor god læreren er eller at oppgaven var vanskelig eller lett. De fleste teoretikere er enig om at internal selvattribusjon er det mest heldige. Dette fordi resultatene da tilskrives kontrollerbare årsaker og gir eleven følelsen av at situasjonen kan endres dersom innsatsen endres. Dersom en elev tenker at han ikke klarte å løse en oppgave fordi han ikke la inn nok innsats vil han sannsynligvis ha tro på at han kan gjøre oppgaven bedre dersom han øker innsatsen. Dersom eleven derimot attribuerer årsaken til at han ikke klarte å løse oppgaven til en ukontrollerbar årsak som for eksempel manglende evne er det større sannsynlighet for at han vil gi opp. Eksternal attribusjon har dermed negativ påvirkning på elevens selvvurdering og mestringsforventninger (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

For å beskytte selvpoppfatningen bruker mange elever selvbeskyttende attribusjon. Det betyr at de attribuerer suksess internalt mens de attribuerer nederlag eksternalt. Elevene ønsker å øke

stolthetsfølelsen ved å tenke at det er evner og innsats som er årsaken til at de lykkes. Samtidig som de beskytter seg selv fra negative følelser ved å tenke at nederlag skyldes resultater som ligger utenfor en selv. En kan si at attribusjon fungerer som et kognitivt filter som er med på å bestemme hvordan hendelser og situasjoner påvirker selvoppfatningen vår. Forskning viser at det er en sammenheng mellom å ha et selvbeskyttende attribusjonsmønster og å ha høy akademisk selvvurdering (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

4.2 Tilpasset opplæring

Som jeg nevnte i innledningen er tilpasset opplæring lovfestet. I opplæringsloven av 1998 §1-2 står det at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven og lærlingen”. Tilpasset opplæring defineres i St.meld 23 (1998 s.9) slik: ”Alle elevar skal i skulen, uavhengig av bakgrunn, evner eller funksjonshemmingar, møte utfordringar som er i samsvar med føresetnadene deira”. Imsen (2003) definerer elevens forutsetninger som de evner og de utrustninger eleven har både mentalt og fysisk, samt de forkunnskaper og den kulturell bakgrunnen eleven har.

Loven om tilpasset opplæring gjelder hele skoleløpet. Fra grunnskole til videregående skole og voksenopplæring. Ifølge Imsen (2009) er det et veldokumentert faktum at forskjellen mellom de flinkeste og de svakeste elevene blir større jo eldre eleven er. Det vil si at tilpasset opplæring er svært viktig i videregående skole. Ved å tilpasse opplæringen til hver enkelt elev respekterer og aksepterer man de ulikhetene som finnes mellom elevene. Ideelt sett skulle undervisningen vært skreddersydd til hver enkelt elev, men dette er sjelden gjennomførbart i en travel skolehverdag. Derfor legges ofte undervisningen opp slik at de faglige utfordringene tilpasses grupper av elever som er forventet å prestere på noenlunde samme nivå. Tilpasset opplæring innebærer at de flinkeste elevene også skal få tilpasning og utfordringer i samsvar med egne forutsetninger (Imsen, 2009).

Det er ikke bare fagstoffet som må tilpasses. I den generelle delen av læreplan for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring (1993 s.19) står det at ”Skolen skal ha rom for alle, og lærerne må derfor ha blick for den enkelte. Undervisningen må tilpasses ikke bare fag og stoff, men også alderstrinn og utviklingsnivå, den enkelte elev og den sammensatte klasse”. Dette betyr at det må tas hensyn til faktorer ved den enkelte elev som for eksempel kultur, individuelle og etniske forutsetninger og interesser (Imsen, 2009).

De tiltak som settes inn for å tilpasse undervisningen kalles differensieringstiltak. Differensieringstiltak blir ofte delt i to: tiltak vedrørende elevgruppen og tiltak vedrørende variasjon i lærestoffet. Tiltak som går på elevgruppen kan enten være pedagogisk differensiering som valg av alternative oppgaver, ulike krav til fordypning og arbeidsmengde, gruppearbeid og tempodifferensiering, eller organisatorisk differensiering som for eksempel å dele elevene i atskilte grupper, valgfag, deling i studieretning eller klassesdeling. Tiltak vedrørende variasjon i lærestoffet går på ulike emner innen fag, ulikt nivå og vanskegrad innen samme emne og ulikt antall oppgaver på samme nivå (Imsen, 2009). Dale (2008) snakker om sju differensieringskategorier: differensiering i forbindelse med elevens evner og forutsetninger, differensiering i arbeidsplaner og læremål, differensiering rundt arbeidsoppgaver og tempo, differensiering rundt organiseringen av skolehverdagen, differensiering i forbindelse med læringsarena og læremidler, differensiering i arbeidsmåter og arbeidsmetoder og differensiert vurdering.

Skaalvik & Skaalvik (2011) skriver at tilpasset opplæring er viktig for at alle elever skal kunne forvente å mestre. Noen som igjen er viktig for å bevare selvverdet både i følge teori om internal selvattribusjon og Banduras (1981) teori om forventning om mestring. Tilpasset opplæring viste seg også å være et sentralt element i oppgavens empiriske data.

Selv om opplæring som er tilpasset den enkelte elev er lovfestet går spørsmålet om individualisme og kollektivismen stadig igjen i skolen. Skal en ta mest hensyn til individet eller fellesskapet? Skal elevens utvikling på egne premisser stå i fokus? Eller er det viktigere at elevene lærer å sette gruppe- og klassehensynet høyere enn den enkeltes interesse? Den norske skolen er opptatt av en likevekt mellom de to verdiene. Vi har i planverket sterke kollektivistiske trekk som kjennetegnes ved at skolen er tilgjengelig for alle, at alle grupper ses som likeverdige og at skolen tilstreber å utjevne urettferdige forskjeller. Det er også stort fokus på samarbeid og fellesskap i skolen. Samtidig er det fokus på at hver elev skal kunne utvikle seg i forhold til sine forutsetninger innen for de grenser som settes av hensyn til fellesskapet (Imsen, 2009).

4.2.1 Oppfølging av elever i risikogrupper

Skolen er, ifølge kunnskapsløftets generelle del (utdanningsdirektorartet, u.å.), pliktig til å følge opp elevene og sørge for at de får utbytte av sitt læringspotensial. Dersom en lærer oppdager at en elev opplever skolegangen som vanskelig er det hans plikt å finne ut om eleven får tilstrekkelig utbytte av den tilpassede opplæringen. Det er kontaktlæreren som har hovedansvaret for å følge opp den enkelte elev. Det er hans ansvar å sørge for at eleven blir henvist til Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PP-tjeneste) dersom han ikke har tilstrekkelig utbytte av den ordinære opplæringen. Kontaktlærer skal ha elevsamtale med hver enkelt elev en gang i halvåret. Dette skal være en individuell og fortrolig samtale. I tillegg er kontaktlærer pålagt å ha jevnlig dialog med eleven. Oppfølging av enkeltelevener krever også at kontaktlærer har nært samarbeid med andre lærere og annet personale som har med eleven å gjøre (Tangen, 2012a)

En elev som trenger sosialpedagogisk rådgivning, kan få dette hos skolens rådgiver eller helsetjeneste. Elever som sliter med fysisk eller psykisk sykdom samt elever som vurderer å droppe ut av videregående skole vil ofte bli sendt til skolens rådgiver eller skolens helsetjeneste av kontaktlærer (Tangen, 2012a).

For å følge opp elever som av ulike årsaker ikke får tilstrekkelig utbytte av undervisningen vil det være nyttig å ha et samarbeid med hjemmet. Skolen kan da, sammen med foreldre avgjøre om det er nødvendig å melde eleven til PP-tjenesten. Det er PP-tjenesten som har ansvar for å foreta en sakkyndig vurdering av hvilke behov eleven har for tilrettelegging av undervisning. De har også ansvar for å videre følge opp eleven, samt å ha et samarbeid med skolen for å utvikle best mulig tilpasset opplæring for elever med spesielle behov (Tangen, 2012a).

4.2.2 Spesialundervisning

Elever som ikke har, eller ikke kan få tilfredsstillende utbytte av den ordinære opplæringen, til tross for at undervisningen er tilpasset den enkelte, har jf. Opplæringslova (1998) § 5-1, 1. ledd rett til spesialundervisning. Eleven må da få et enkeltvedtak basert på en sakkyndig vurdering av hvilke behov eleven har for særskilt tilrettelegging. Med bakgrunn i enkeltvedtaket utarbeides det en individuell opplæringsplan for eleven. Spesialundervisning er altså i større grad basert på individualisme (Tangen, 2012b).

Spesialundervisning omfatter et bredt register av tiltak. Det kan være alt fra et par timer i uken med tilrettelagt undervisning i et spesielt fag til hele opplæringen i små grupper eller med omfattende hjelp til å mestre grunnleggende dagliglivsferdigheter (Tangen, 2012b).

4.3 Skolelivskvalitet

Tangen (2012c s.152) definerer skolelivskvalitet som barns og unges subjektive- positive og negative- skoleerfaringer og forventninger til skolens verdi for egen framtid. Skolelivskvalitet er altså et vidt begrep som omfatter alle sider ved skolelivet. Her inngår blant annet relasjoner til lærere og medelever, læring, arbeid og faglig-, sosial- og personlig utvikling. Skolelivskvaliteten er sterkt knyttet til den generelle livskvaliteten. (Tangen, 2012c).

Det er viktig å vite noe om hvordan eleven opplever skolelivet, da dette er en grunnleggende forutsetning for å kunne tilpasse opplæringen til hver enkelt elev samt å skape et inkluderende fellesskap i skolen (Tangen, 2012c). Tangen (2012c) skriver at det er sammenheng mellom dårlig tilpasset opplæring og dårlig skolelivskvalitet.

Sentrale skolemyndigheter viser til tre overordnede strategier for å forbedre opplæringen for elever med spesielle behov: å fange opp behov og vansker så tidlig som mulig, å sørge for målrettet kompetanse i skolen, PP-tjeneste og andre spesialpedagogiske støttesystemer og bedre samarbeid og samordning av spesialpedagogiske tiltak. For å identifisere hvilke elever som trenger ekstra oppfølging er det nyttig å vite noe om elevens skolelivskvalitet (Tangen, 2012c).

Tangen (2012c) presenterer KART-modellen som hjelpemiddel til å undersøke elevens skolelivskvalitet. KART-modellen omfatter fire dimensjoner. *Kontrolldimensjonen* handler om elevenes følelse av kontroll i skolesituasjonen. Hvor stor påvirkningskraft har han på eget skoleliv? Er han en aktør i skolen med kontroll over egen skolegang eller en brikke i et spill der han ikke har kontroll over reglene? En elev har gjerne bestemte forventninger til skolegangen. Dersom disse forventningene ikke blir innfridd vil eleven kunne oppleve mangel på kontroll. Det er blitt vist sammenhenger mellom en slik forventningsbrist og frafall i videregående skole. *Kontrolldimensjonen* handler også om tillitt til egne evner og til å håndtere vanskelige situasjoner og hindringer. *Arbeidsdimensjonen* omfatter det arbeidet eleven legger inn i skolen. Det være seg arbeid med fag og ferdigheter, skapende virksomhet

og øvrig aktivitet. Arbeidsdimensjonen handler om at det arbeidet som eleven blir satt til å gjøre må oppleves nyttig og viktig for eleven. Eleven må få noe ut av arbeidet dersom han skal ønske å fortsette. Dersom eleven ikke ser verdien av arbeidet vil motivasjonen være sviktende og innsatsen synke. Arbeid som eleven ser som useriøst og rotete vil gjøre at situasjonen føles uoversiktlig og uforutsigbar for eleven. Altså er arbeidsdimensjonen med på å påvirke kontroldimensjonen. *Relasjonsdimensjonen* dreier seg om elevens relasjon til lærer og medelever. Forskning viser at relasjonen mellom lærer og elev er viktig for elevens motivasjon for og innsats i læringssituasjonen. En elev som opplever at en lærer er positiv og støttende vil ofte ønske å gi noe tilbake i form av arbeid og innsats. Lærer og elev bør sammen komme frem til felles mål for eleven. For at eleven skal nå målet må læreren opptre som elevens allierte ved å beskytte eleven mot nedverdiggende behandling og faglige nederlag. *Tidsdimensjonen* handler om at læring og utvikling skjer i samspillet mellom erfaringer og forventninger. Elevens tanker om egne fremtidsmuligheter, drømmer og forventninger påvirkes av tidligere erfaringer. Elever er opptatt av skolens fremtidige nytteverdi. For at skolelivskvaliteten skal være bra her og nå må eleven føle at skolelivet har nytteverdi for fremtiden (Tangen, 2012c).

4.4 Yrkesvalgmodenhet

Hvilke faktorer som ligger til grunn for de valg som ungdom gjør i forbindelse med yrkesretning er med på å påvirke elevens skolelivskvalitet. Dermed kan bakgrunnen for hvilke yrkesvalg som blir tatt være med på å påvirke om eleven ønsker/klarer å fullføre opplæringen eller ikke. Elevene er svært unge når de må begynne å ta yrkesvalg. Allerede som 15-16 åring må de bestemme om de vil gå i yrkesfaglig eller studiespesialiserende retning. Det er på dette tidspunktet viktig at eleven tar rett valg for at han skal ha mulighet til å få den jobben eller komme inn på det studiet han ønsker. 15-16 åringen må derfor vite noe om både hvilke yrkesmuligheter som finnes, hvilke karriere han kan tenke seg, samt hvilke evner og ressurser han sitter inne med. Mange elever opplever ambivalens og usikkerhet i overgangen fra grunnskole til videregående skole (Andreassen et al., 2008).

Parson (referert i Andreassen et al., 2008 s.100) beskriver tre sentrale faktorer som er avgjørende for eleven som skal ta et yrkesvalg. Eleven må *ha kjennskap til seg selv*, hvilke interesser, verdier, forutsetninger, drømmer, håp og planer han har. Hva har han lyst å bli? Hvilke ressurser har han? Hva er han flink til? Hvilke yrker er det realistisk at han vil mestre

og trives med? Samtidig må han også vite hvilke begrensninger som finnes. I tillegg til å ha kjennskap til seg selv må eleven også ha *kunnskap om arbeidslivet*. Han må vite noe om hvilke krav og kriterier stilles i de ulike yrkene og hva som er fordelene og ulempene med de ulike utdanningene. Det er også nyttig å vite noe om lønn og framtidsutsikter. På bakgrunn av hva eleven vet om seg selv og om arbeidslivet må han kunne gjøre en *sann resonnering* der de ulike faktorene blir sett i relasjon til hverandre (Andreassen et al., 2008). Andersen et al. (2008) bruker begrepet yrkesvalgmodenhet om de kunnskaper og ferdigheter man har rundt yrkesvalg og motivasjonen en har for å orientere om og ta en beslutning om yrkesvalg. Dersom yrkesvalgmodenheten ikke er god nok vil ikke eleven være i stand til å ta gode, rasjonelle yrkesvalg.

Ungdomsskoleelever har ulik grad av yrkesvalgmodenhet. Birkemo (referert i Andersen et al. 2008 s.115) har undersøkt yrkesvalgprosessen hos 2000 ungdomsskole elever. Han snakker om tre faser i den sirkulære prosessen rundt å ta et yrkesvalg. I den første fasen utforsker man aktuell informasjon, i fase to vurderer man de alternativene man har ut fra egne verdier og i den tredje fasen tar man et valg. Forskningen viser at bare 41 prosent av elevene på 10. årstrinn var i tredje fase. Det betyr at 59 prosent av elevene ikke er i beslutningsfasen når yrkesvalget må avgjøres. Birkemo (referert i Andersen et al. 2008 s.116) skriver også at de elevene som til våren på 10. årstrinn var kommet kortest i valgprosessen i større grad lot seg påvirke av ytre faktorer når yrkesvalget skulle tas. I motsetning til de elevene som var kommet til tredje fase som ofte hadde foretatt selvstendige valg basert på egne interesser og forutsetninger.

For å forsøke å hjelpe flere elever til å nå tredje fase i yrkesvalgprosessen og dermed knytte grunnskole og videregående skole tetter sammen, ble faget utdanningsvalg innført i ungdomsskolen og den videregående skolen i 2008. Faget er ment å skulle gi elevene svar på sentrale og grunnleggende spørsmål angående fremtidsmuligheter og identitetsutforming. Her skal eleven få mulighet til å lære mer om seg selv og om egne interesser og ønsker, samt å få et innblikk i hvilke yrkesmuligheter som finnes. Ved at faget utdanningsvalg skal bidra til økt yrkesmodenhet kan det også ses som et tiltak for å forsøke å redusere frafall i videregående skole (Andreassen et al., 2008).

5. METODE

Når man i en forskningsprosess skal velge metode må man tenke over hva man vil oppnå med forskningen, hvilke sider ved temaet man ønsker å belyse og hvilke perspektiver man vil få frem. Jeg vil i dette kapittelet belyse valg av metode med bakgrunn i valgt problemstilling. Jeg vil først presentere de metodiske valgene som er gjort. Videre vil jeg gå over på intervjuguiden og gjennomføring av intervjuene, før jeg diskuterer oppgavens validitet, reliabilitet og etiske betraktninger.

5.1 Metodiske valg

Jeg ønsket med min studie å få økt forståelse av mine forskningsdeltakeres tanker og meninger rundt deres beslutning om å avslutte videregående opplæring. Jeg ville vite hvilke tanker de hadde rundt valget sitt, og hva de mente både de selv og andre kunne ha gjort annerledes for at de skulle ha ønsket å fullføre opplæringen. Studien er altså preget av nærhet til forskningsfeltet og dybde på et begrenset felt. Nærhet og dybde er typisk for kvalitativ metode, i motsetning til avstand og bredde som er typisk for kvantitativ metode.

I arbeidet med oppgaven har jeg tatt noen valg knyttet til hvilke begreper jeg ønsket å bruke. Jeg har bevisst brukt begrepet forskningsdeltaker fremfor informant. Møte med forskningsdeltakerne var preget av en sirkulær kommunikasjonsform. Samtalen gikk begge veier. Selv om jeg er forskeren i dette prosjektet, og det kan ses på som en høyere posisjon enn forskningsdeltaker, ville jeg at forskningsdeltakerne skulle føle at vi hadde mest mulig likeverdig posisjon. Jeg mener derfor at forskningsdeltaker er det begrepet som passer best. Med begrepet informant forstår jeg at informanten gir informasjon til forskeren, altså går kommunikasjonen i større grad en vei. Etter mitt syn henspiller derfor ikke begrepet informant til en likeverdig posisjon med forskeren i samme grad som forskningsdeltaker.

Om resultatet av datainnsamlingen har jeg valg å bruke begrepet oppdagelser fremfor funn. Dette fordi min oppfatning er at begrepet funn henviser til noe mer objektivt og generaliserende enn begrepet oppdagelser. Jeg ser det ikke som sannsynlig at studien min vil frembringe resultater som ingen andre har funnet før meg. Jeg tolker derfor begrepet oppdagelser som et mer ydmykt, personlig og subjektivt og dermed mer passende begrep enn funn.

5.1.1 Kvalitativ metode

Jeg har altså i min studie valgt å bruke kvalitativ metode for å besvare problemstillingen. I kvalitativ metode har forskeren nærkontakt med forskningsdeltakerne ved for eksempel å være lenge på forskningsstedet, og gjennom samtaler, intervjuer og eller observasjoner. Hensikten med den kvalitative forskningen er å få frem forskningsdeltakerens stemme, komme bak ordene for å finne en dypere mening i det som blir uttrykt samt å utvikle forståelse rundt forskningsdeltakerens livsverden (Moen og Karlsdóttir, 2011). Med livsverden menes personens oppfattelse av sin egen hverdag og hvordan han forholder seg til denne (Dalen, 2013).

Det finnes en mengde tilnærminger til kvalitativ forskning. Postholm (2011) skiller mellom fenomenologi, etnografi og kasusstudier, som er de tre mest populære og hyppigst anvendte tilnærmingene. Kasusstudier og etnografiske studier er studier av pågående prosesser eller hverdagshandlinger, mens fenomenologiske studier er studier av en prosess som allerede er avsluttet. Mine forskningsdeltakere hadde avsluttet videregående før studien begynte, dermed kan jeg si at det er en fenomenologisk studie. Hensikten med fenomenologiske studier er å forstå betydningen av levd erfaring av et fenomen. Med levd erfaring menes individets opplevelse av livsverden. Opplevelser av et fenomen er ikke objektive og kan dermed ikke regnes som sanne bilder av fenomenet. På samme måte som at mine forskningsdeltakeres opplevelser av eget frafall i videregående skole er subjektive er også min tolkning og analyse av datamaterialet subjektiv. Det at jeg gjør subjektive valg i arbeid med studien gjør at studien kun representerer ett perspektiv blant uendelig mange perspektiv av fenomenet frafall i videregående opplæring. En annen forsker ville sannsynligvis gjort andre analyser og konklusjoner enn meg med det samme datamaterialet (Persson & Sundin, 2012).

Å se fenomenet fra ulike utgangspunkt som både mine og forskningsdeltakernes subjektive opplevelser av fenomenet impliserer en hermeneutisk tilnærming. Hermeneutisk tilnærming legger vekt på at fenomener kan forstås på ulike måter og at det derfor ikke finnes en egentlig sannhet. Hermeneutikk betyr altså at vi tolker og forstår ut i fra vår erfaring og førforståelse. Samtidig utvides forståelsen gjennom å tolke og forstå. Denne sirkelen av del og helhet kalles den hermeneutiske sirkel. Forholdet mellom del og helhet går i en spiral. Mange små deler fra forskningen bringes sammen for å forstå helheten. I min studie er enkelte utsagn fra et intervju en del, mens det totale bildet av teori, empiri, metode og min subjektivitet vil være

helheten. Når man forstår helheten får man bedre forståelse av delene og omvendt (Nilssen, 2012). Fangen (referert i Thagaard, 1998 s. 36) viser at man innenfor hermeneutikken kan gjøre tolkninger på tre ulike plan. På det første planet deltar forskeren i hendelsen og fortolker det som hender. Her har forsker og forskningsdeltaker de samme forutsetningene til å foreta fortolkninger. Forskerens tolkning blir gjort i kommunikasjon med forskningsdeltakeren. Fortolkninger av andre grad handler om å tolke opplevelser av fenomener ved å fokusere på et dypere meningsinnhold. Å avdekke handlingers symbolske betydning er sentralt. På det tredje planet relaterer man subjektive forståelser og opplevelser til samfunnsvitenskapelige begreper og teorier. Man forsøker da å avdekke handlingens underliggende betydning (Thagaard, 1998). I min studie betyr det at jeg vil bruke min og forskningsdeltakernes subjektive forståelse samt utvalgt teori for å få en dypere forståelse av hva som egentlig er grunnen til at forskningsdeltakerne valgte å avslutte sin yrkesfaglige opplæring.

Jeg har i min studie tolket og prøvd å forstå mine forskningsdeltakeres opplevelser av deres beslutning om å avslutte videregående skole samt å belyse deres subjektive opplevelser med relevant teori. Altså har jeg tilnærmet meg forskningen med en fenomenologisk orientering og en hermeneutisk metode.

Jeg har valgt å bruke intervju for å belyse mine forskningsdeltakeres tanker og meninger rundt problemstillingen, da jeg mener at det er dette som vil gi meg best innblikk i deres beslutning om å avslutte sin yrkesfaglige opplæring. I og med at fenomenologi er studie av en prosess som er avsluttet er intervju som regel den eneste mulige datainnsamlingsstrategien, da for eksempel observasjon ikke vil være en mulighet (Postholm, 2011).

5.1.2 Semistrukturert intervju

Intervju er en samtale mellom to personer der målet er at den ene parten skal gi informasjon om sine synspunkter, tanker, meninger, holdninger og eller følelser rundt et bestemt tema (Guðmundsdóttir, 2011). Man skiller ofte mellom åpne og mer strukturerte intervju. I de åpne intervjuene har den som intervjuer ikke skrevet spørsmål på forhånd. Tanken er at den som blir intervjuet skal fortelle fritt om sine livserfaringer. I motsetning til åpne intervju skriver en ved bruk av strukturerte intervju spørsmål på forhånd. Det finnes ulike grader av strukturerte intervju, der semistrukturert er det mest brukte. Intervjueren har da skrevet en intervjuguide som styrer intervjuet inn mot det temaet som han ønsker. En har likevel mulighet til å stille

spørsmål utover de spørsmålene som står i intervjuguiden (Dalen, 2013). Dette var grunnen til at jeg i min studie valgte å bruke semistrukturert intervju. Jeg ville at intervjusituasjonen skulle føles mer som en likeverdig samtale enn et intervju. Jeg ville styre forskningsdeltakerne inn på temaet frafall i videregående skole og de spørsmålene jeg hadde rundt det temaet. Samtidig ville jeg ha muligheten til å stille oppfølgingsspørsmål dersom forskningsdeltakeren sa noe som jeg ikke hadde tenkt på å spørre om, men som jeg mente var interessant for min studie.

5.1.3 Forforståelse

Alle forskere har en forforståelse når de starter en studie. Det vil si at de har egne oppfatninger som preger deres meninger rundt temaet som skal forskes på. Selv om man som forsker skal gå inn i forskningen og i møter med forskningsdeltakere med åpent sinn, vil forforståelsen, i større eller mindre grad, påvirke forskeren gjennom hele forskningsprosessen (Dalen, 2013). Forskerens forforståelse er altså med på å farge studien på ulike måter. Det er derfor viktig for meg å synliggjøre hvilke oppfatning og meninger jeg går inn i studien med, slik at en leser av denne teksten kan vurdere mine valg, tolkninger og oppdagelser i lys av min forforståelse.

Som jeg nevnte innledningsvis var jeg selv nær ved å avslutte videregående opplæring før oppnådd studiekompetanse. Jeg har derfor gjort meg egne erfaringer på området, noe som vil prege min forforståelse. Mine forventninger til prosjektet var selvsagt preget av egne opplevelser. Grunnen til at jeg tenkte på å slutte var i stor grad relasjonsbetinget. Som jeg skrev under delkapittelet om skolelivskvalitet på side 25-26 er relasjoner til lærere og medelever viktig for elevens motivasjon for innsats i lærings situasjonen. Andre året på videregående startet jeg på ny skole, og kom dermed inn i en klasse der vennegjengene allerede var godt etablert. Jeg kom aldri skikkelig inn i klassemiljøet, og følte meg derfor alene i klassen. I tillegg følte jeg ikke at jeg fikk noe oppfølging av lærerne, og det ble etter hvert enklere å skulke, da ingen etterlyste meg når jeg ikke møtte opp. Jeg klarte meg godt i alle fag, og slet ikke på noen andre områder, så for meg var det utlukkende den sosiale situasjonen som gjorde at jeg mistet motivasjonen for skolen. Jeg går derfor inn i denne studien med en forforståelse om at relasjoner til lærer og medelever er en av de viktigste faktorene for å lykkes i videregående skole. Jeg vil, muligens ubevisst, søke etter tolkninger

som kan støtte dette. Samtidig forstår jeg at ingen er like, og at det selvsagt kan være mange andre årsaker til at man ønsker å avslutte den videregående opplæringen.

Selv om jeg har egne erfaringer og dermed har gjort meg opp noen tanker rundt problemstillingen var det viktig for meg å være så åpen som mulig i møte med forskningsdeltakerne. Det var viktig for å være lojal mot den som ble intervjuet og presentere deres perspektiver slik de kom frem, uten å utelukke det som ikke passet min forutinntatthet.

5.2 Datainnsamling

5.2.1 Utvalg

Når man har tema og problemstilling for oppgaven klar, må man begynne å tenke på valg av forskningsdeltakere. I utarbeidelsen av prosjektskissen måtte jeg, med bakgrunn i problemstillingen, tenke over hvilke og hvor mange forskningsdeltakere jeg ønsket å ha med. Spørsmålet om hvilke var enkelt. Jeg trengte personer som hadde avsluttet yrkesfaglig opplæring før oppnådd kompetanse. Jeg konkluderte med at to personer ville være dekkende. Dette på grunn av oppgavens omfang hva gjelder både sidetall og arbeidsperiode samt problemene jeg hadde med å finne forskningsdeltakere som jeg vil komme tilbake til senere. To er nok til å få ulike synspunkter, samtidig som jeg har mulighet til å gå i dybden. Postholm (2011) skriver om viktigheten av å arbeide grundig med få forskningsdeltakere heller enn å arbeide overfladisk med mange. Antall forskningsdeltakere i en fenomenologisk studie bør begrenses på en slik måte at studien kan bli analysert i dybden.

Med tanke på å svare på problemstillingen hadde det ikke stor betydning om jeg valgte en eller to forskningsdeltakere. En slik kvalitativ studie som min kan uansett ikke generaliseres. Det er ikke sannsynlig at jeg lærer mer om frafall i videregående skole om jeg velger to forskningsdeltakere fremfor en. Men masterprosjektet skal også være en øvelse i selve forskningsprosessen. Det er også en grunn til å velge to forskningsdeltakere. Jeg får da bedre øvelse i håndverket ved å gjennomføre to intervjuer fremfor ett og å analysere datamateriale fra to ulike personer.

5.2.2 Kriterier for utvelgelse av informanter

Jeg satt som kriterium at forskningsdeltakerne burde ha sluttet så nylig som mulig. Nylig avslutning betyr at tanker, meninger og følelser rundt dette ligger friskt i minne og vil gi personen bedre mulighet til å beskrive frafallssituasjonen slik den faktisk var. Jeg antok at de som sist har sluttet ville huske detaljene best. Eldre personer kan ofte være mer modne og vil dermed muligens ha bedre evne til å reflektere over eget frafall, men jeg så det slik at beskrivelser av hendelser som er nær i tid var best for min problemstilling.

Aller helst ønsket jeg personer som hadde sluttet dette eller forrige skoleår. Jeg startet med å sende mail til rådgivere på alle de videregående skolene i Trondheim, der jeg la frem prosjektet mitt og ba om hjelp til å komme i kontakt med elever som hadde droppet ut av yrkesfaglig opplæring. De fleste svarte ikke, og de som svarte avsto av ulike årsaker. Jeg tok dermed en ringerunde til de rådgiverne som ikke hadde svart, og fikk igjen avslag på avslag. Etter flere uker med mail- og telefonkontakt med rådgivere og ulike kontor for oppfølgingstjenesten (OT) fikk jeg tips om å kontakte OT-veilederne rundt om på skolene. Da jeg omsider hadde vært i kontakt med nesten alle OT-veilederne i Sør-Trøndelag fant jeg en som kunne hjelpe meg. Jeg fikk gjennom henne tak i min første forskningsdeltaker.

Jeg forstår at rådgivere og OT-veiledere blir stilt i en vanskelig situasjon ved en slik forespørsel. De har taushetsplikt og kan ikke uten videre oppgi navn på tidligere elever til meg. De måtte derfor ha tatt kontakt med eleven som hadde droppet ut og spurt han om han ville være villig til å delta i studien. Dersom eleven ville delta, måtte vedkommende som tok kontakt bedt ham om å ta kontakt med meg eller spørre om tillatelse til å videreformidle kontaktinformasjon til meg. Det var altså en del arbeid, og mange ønsket ikke å ta seg tid til dette. Mange anså også dette som brudd på reglene om personvern og avsto derfor av den grunn. Jeg måtte etter hvert ty til sosiale medier og venner og bekjente. Jeg fikk en del tips om personer jeg kunne ta kontakt med. De fleste jeg ble tipset om var utenfor målgruppen, da det var opp mot ti år siden de droppet ut. Jeg fikk også noen tips om personer som var aktuelle, men disse sa nei til å delta i studien da jeg kontaktet dem.

Gjennom facebook kom jeg til slutt, nesten tre måneder senere, i kontakt med min andre forskningsdeltaker. Hun var ikke helt ideell sett i lys av de kriteriene jeg i utgangspunktet hadde satt meg. Hun droppet ut av VK2 allmennfaglig påbygging etter å ha gått et år helse og

sosial og deretter et år barne- og ungdomsarbeider. Jeg var litt usikker på om hun da passet inn i min målgruppe, da allmennfaglig påbygging teoretisk sett ikke går under yrkesfag. Jeg kom til slutt frem til at jeg likevel kan definere det som om hun har droppet ut av yrkesfag, da hun ikke hadde tatt læretid, og dermed sto uten oppnådd kompetanse. I tillegg til usikkerhet rundt dette med yrkesfag falt hun også utenfor kriteriene jeg hadde satt for hvor lang tid det burde være siden hun avsluttet den videregående opplæringen. Det var fem år siden hun hadde avsluttet videregående skole. I tillegg hadde hun fullført i senere tid. På dette tidspunktet så jeg det sånn at jeg var nødt til å ta den forskningsdeltakeren jeg fant, siden tiden begynte å bli knapp. Denne måten å finne forskningsdeltakere kaller Patton (1990) bekvemmelig innsamling. Man velger det som går raskest eller er mest praktisk. I følge Patton (1990) er dette en hyppig brukt innsamlingsmetode. Han påpeker likevel at denne typen innsamling bør være siste utvei.

Jeg mener at selv om det er fem år siden hun sluttet, og selv om hun har fullført i ettertid vil hun kunne bidra til å svare på min problemstilling. Som jeg nevnte tidligere vil det at hun er litt eldre kunne virke positivt på evnen til å i større grad reflektere over eget frafall. At hun har erfaring fra både nederlag og suksess når det gjelder å komme seg gjennom videregående skole ser jeg også som et pluss. Hun vil da kunne sammenligne og se hva som var annerledes da hun besto kontra da hun valgte å slutte.

Jeg endte altså opp med to forskningsdeltakere som jeg har gitt pseudonymene Martin og Isabell. Martin er en gutt på 20 år og Isabell er en jente på 25 år. Begge to er fra en storby i Norge.

5.3 Intervjuguide

Min intervjuguide ble utarbeidet ut fra oppgavens problemstilling. Jeg kom frem til det jeg mente var sentrale spørsmål som ville styre intervjuene inn på de områdene jeg ønsket skulle bli belyst. Jeg tenkte over hvilke temaer problemstillingen omfatter, og hva som er de viktigste spørsmålene under hvert tema. For å få forskningsdeltakerne til å føle seg trygg i intervjusituasjonen valgte jeg å begynne med noen lette innledningsspørsmål. Dette var positivt ladde spørsmål om hva som var grunnen til valg av studieprogram og hva som hadde vært bra med dette studieprogrammet. Etter hvert siktet jeg spørsmålene mer inn mot problemstillingen og stilte litt mer utfordrende spørsmål som ”hva gjorde at du valgte å slutte?” eller ”når begynte det å bli vanskelig?”.

I min studie valgte jeg å kun bruke intervju som datainnsamlingsmetode. Det som kom frem i intervjuene er altså det eneste datamaterialet jeg har. Det var dermed viktig for meg at intervjuvarene skulle bli så rike og fyldige som mulig. Derfor skrev jeg åpne spørsmål som gjorde at forskningsdeltakeren måtte åpne seg og svare med egne ord. Intervjuguiden hadde hovedkategorien ”spørsmål om avslutning” med undertemaene skolen, andre, selv og annet (se vedlegg side 71).

Da jeg brukte semistrukturert intervju stilte jeg også spørsmål utover intervjuguiden. I ettertid ser jeg at ikke alle de spørsmålene jeg stilte underveis er like åpne som de jeg har formulert i intervjuguiden. Dette fordi jeg i intervjusituasjonen spontant kom på spørsmål som jeg ikke alltid rakk å formulere like åpne som de burde vært.

Jeg gjorde ingen prøveintervju for å bearbeide intervjuguiden. Det var vanskelig nok i seg selv å finne forskningsdeltakere, så jeg valgte å ikke bruke tid på å finne noen med relevant erfaring jeg kunne prøve intervjuguiden på. Men i og med at jeg hadde erfaring fra området selv testet jeg spørsmålene på meg selv da jeg hadde bearbeidet og var fornøyd med intervjuguiden. Jeg fikk da en følelse av hvordan spørsmålene var å svare på. Jeg syntes de var åpne og gav rom for å fortelle om erfaringer jeg satt inne med.

5.4 Gjennomføring av intervjuene

Jeg ønsket at forskningsdeltakerne mine skulle føle seg mest mulige tilpass i intervjusituasjonen og lot derfor dem velge tid og sted for intervjuene. Det var viktig for meg å være fleksibel i møte med forskningsdeltakerne. Et intervju kan føles både formelt og alvorspreget, men jeg opplevde ikke at forskningsdeltakerne følte seg utilpass i situasjonen på måter som kunne ha påvirket svarene.

Jeg valgte å bruke lydbånd til å ta opp intervjuene fordi det ville gi meg muligheten til å ha fullt fokus på intervjusituasjonen og forskningsdeltakerne, uten å måtte tenke på å notere ned alt som ble sagt. På den måten virker jeg mer tilstede i intervjusituasjonen. Lydbånd gir meg også muligheten til å gjengi intervjuet ordrett. Jeg startet begge intervjuene med å opplyse forskningsdeltakerne om retten til når som helst å trekke seg fra intervjuet uten å måtte oppgi noen grunn. Videre spurte jeg om det var greit at jeg tok intervjuet opp på lydbånd, noe begge forskningsdeltakerne bekreftet. Jeg informerte så om at alt som kom frem i intervjuet ville bli

anonymisert i oppgaven og at lydopptaket ville bli slettet ved prosjektets slutt.

Begge forskningsdeltakerne var åpne og lette å snakke med. Begge delte åpent om erfaringer, tanker og følelser. Jeg følte at vi hadde bra flyt i samtalen og at jeg fikk gode svar på de spørsmålene jeg stilte. Jeg brukte intervjuguiden som mal i intervjuet, men jeg forholdt meg ikke til den slavisk. Noen ganger ble spørsmål besvart før jeg hadde stilt dem, da hoppet jeg bare over dem når jeg kom til dem i intervjuguiden. Jeg stilte også oppfølgingsspørsmål utover intervjuguiden der jeg følte at det var hensiktsmessig. Begge intervjuene varte i tretti-førti minutt. Jeg avsluttet begge intervjuene med å avtale at jeg kunne ta kontakt igjen, dersom det skulle dukke opp spørsmål under veis i arbeidet.

5.5 Analyse og tolkninger

Målet med fenomenologiske studier er å få tak i forskningsdeltakernes perspektiv (Nilssen, 2012). I arbeidet med å tolke og analysere oppgavens datamateriale, som består av to intervju, har jeg tenkt over hvordan intervjuene kan bidra til å utvide min kunnskap om fenomenet frafall i videregående skole, og hvordan de kan hjelpe meg å svare på oppgavens problemstilling.

Jeg har brukt det hermeneutiske fortolkningsprinsippet i arbeidet med tolkning og analyse. Jeg har altså tolket og analysert datamaterialet i en frem- og tilbakeprosess mellom del og helhet. Jeg har studert enkelte utsagn fra intervjutranskripsjonen hver for seg og som en del av helheten som er kontekst, det totale datamaterialet, tidligere forskning, teori og min forforståelse. Den hermeneutiske sirkelen førte til slutt frem til en helhetsforståelse av datamaterialets meningsinnhold belyst med utvalgt teori.

For å finne ut hvilke deler av datamaterialet som er hensiktsmessig å bruke for å svare på oppgavens problemstilling har jeg kodet og kategorisert datamaterialet. Koding og kategorisering er i følge Nilssen (2012) kjerneaktiviteten i den kvalitative analyseprosessen. Jeg startet analyseprosessen med å lese gjennom datamaterialet flere ganger for å finne frem til koder som gikk igjen. Jeg utførte denne prosessen med en intensjon om et åpent sinn for de koder som måtte dukke opp. Dette omtaler Nilssen (2012) som åpen koding. Jeg gikk så videre til aksial koding (Nilssen 2012). Det vil si at jeg plasserte kodene i kategorier som jeg fant passende. Etter en lang prosess med koding og kategorisering kom jeg frem til

kategoriene selvoppfatning, tilpasset opplæring, skolelivskvalitet og yrkesvalgmodenhet. Kodene selvoppfatning og tilpasset opplæring fant jeg ganske raskt. Dette har vært viktige elementer i undervisningen gjennom hele masterstudiet, og det var derfor lett for meg å identifisere koder som passet i disse kategoriene. Videre fant jeg koder som var knyttet til trivsel i skolesituasjonen og koder som var knyttet til valg av videregående skole og yrkesretning. Etter å ha lest teori på disse områdene kom jeg frem til kategoriene skolelivskvalitet (Tangen 2012c) og yrkesvalgmodenhet (Andreassen et al. 2008). Ut fra hvordan jeg har tolket datamaterialet ser jeg disse kategoriene som hensiktsmessige i forbindelse med å øke forståelsen av fenomenet frafall i videregående skole, og til å svare på oppgavens problemstilling. Prosessen med å komme frem til disse fire kjernekategoriene kaller Nilssen (2012) selektiv koding.

Jeg har arbeidet induktivt med oppgaven, noe som i denne sammenhengen vil si at jeg har valgt teori på bakgrunn av datamaterialet. Som følge av dette er kategoriene i tolkningen de samme som delkapitlene i teoridelen. Dette har jeg skrevet om på side 17 og 38.

Jeg har delt kapittelet om analyse og drøfting opp i fire delkapittel som hvert representerer en av kategoriene. Under hvert delkapittel har jeg drøftet og analysert utdrag fra intervjutranskripsjonene i en sirkulær bevegelse mellom del og helhet før jeg i kapittel 7 vil presentere avsluttende konklusjoner og svar på problemstillingen.

5.6 Reliabilitet og validitet

God kvalitet i studien avhenger av studiens validitet og reliabilitet. Reliabilitet handler i kvalitative studier om resultatene fra forskningen er pålitelige. Validitet dreier seg om man har klart å undersøke det som var intensjonen å undersøke. God reliabilitet og validitet avhenger av transparente beskrivelser gjennom hele forskningsprosessen, slik at leseren selv får mulighet til å vurdere gyldigheten og troverdigheten til alle ledd i studien (Postholm, 2011).

I kvantitative undersøkelser er reliabilitet knyttet til at resultatene fra forskningen skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. Dette blir umulig i kvalitative studier da disse er kontekstavhengig. Mennesker og omstendigheter er stadig i utvikling. Dette vil føre til at en

forskningsdeltaker med stor sannsynlighet ville svart ulikt på de samme spørsmålene ved etterprøving, delvis på grunn av at forskningsdeltakerne ikke kan huske hva som ble sagt, delvis på grunn av den økte innsikten han fikk ved første intervju og delvis fordi ytre omstendigheter kan være forandret. I kvalitativ forskning handler derfor reliabilitet om hvorvidt resultatene fra forskningen er pålitelige. En måte å sikre dette er å beskrive alle leddene i forskningsprosessen nøye, slik at en annen forsker på best mulig måte kan forstå valgene som har blitt tatt og tolkningene som har blitt gjort. Beskrivelsene må belyse alle sidene ved forskningen, det vil si forhold ved forskeren, informantene og intervjusituasjonen. Beskrivelsene må også kaste lys over hvilke analytiske metoder som er brukt og hvilken teori som er valgt (Dalen, 2013).

Det er altså dette jeg har gjort for å sikre reliabilitet i min oppgave. Begrunnelse for valg av teori ble gjort i teorikapittelet. I metodekapittelet har jeg klargjort hvilken forforståelse jeg som forsker gikk inn i forskningen med. Jeg har beskrevet forskningsdeltakerne, hvordan jeg gikk frem for å finne dem, og diskutert fordelene og ulempene det kan føre med seg at den ene forskningsdeltakeren ikke passet inn under de kriteriene jeg på forhånd hadde satt. Jeg har lagt vekt på å beskrive intervjusituasjonen på en slik måte at leseren får en forståelse av hvordan det har gått for seg. I intervjuguiden formulerte jeg åpne spørsmål som ikke skulle være ledende for forskningsdeltakeren slik at de skulle stå fritt til å svare med egne ord. Jeg forsøkte også at de oppfølgingsspørsmål som jeg stilte skulle være åpne. I ettertid, i arbeid med transkribering, ser jeg at noen av spørsmålene likevel ble ledende. Eksempel på dette leseren se i utdrag fra intervjutranskripsjonene på side 47-48, 51 og 55. Dette kan påvirke oppgavens reliabiliteten negativt, men ved å klargjøre for leseren at jeg som forsker selv er klar over dette kan jeg likevel redusere den negative påvirkningen på reliabiliteten. Selv om noen spørsmål var ledende var jeg påpasselig med å ikke komme med egne meninger rundt temaet i samtale med forskningsdeltakerne. Jeg har også begrunnet valg av analysemetode og beskrevet hvordan jeg i kapittel seks har gått frem i analyse og tolkningsprosessen.

Hvis jeg skal trekke frem noe som kan påvirke reliabiliteten til oppgaven negativt må det være at jeg umulig kan kontrollere om forskningsdeltakerne snakker sant. Det kan være at de, bevisst eller ubevisst, har holdt tilbake informasjon fordi de føler at noe er for sensitivt eller på grunn av behov for positiv selvpresentasjon. Postholm (2011) skriver at det også er mulig at forskningsdeltakerne husker positive ting og undertrykker de negative. Dette er omstendigheter som ikke er mulig å utelukke. Likevel vil jeg påpeke at jeg ikke satt igjen med

en følelse av at noe bevisst ble holdt tilbake. Jeg følte at vi hadde en åpen og ærlig dialog.

Validitet er et spørsmål om hvorvidt jeg har undersøkt det som problemstillingen tar sikte på å undersøke. Redegjørelse for validitet må inneholde beskrivelse av de metodene som er brukt til innsamling av data, intervjumetode og analyse av transkripsjoner. Høy validitet, som høy reliabilitet, avhenger av at leseren får innblikk i hele forskningsprosessen.

Jeg har lagt vekt på å skrive en fyldig og informativ metodedel med den tanke at det skal være lett for leseren av teksten å sette seg inn i forskningen og gjøre seg opp meninger om hvert enkelt steg.

I spørsmålet om jeg har undersøkt det som problemstillingen spør etter kan jeg trekke frem valg av forskningsdeltakere. Som jeg tidligere har nevnt valgte jeg til slutt en forskningsdeltaker som i utgangspunktet ikke var optimal i forhold til kriteriene jeg hadde satt. Dette er en faktor som kan påvirke validiteten i negativ forstand. Jeg har skrevet om bakgrunn for valget og drøftet hvilke fordeler og ulemper det kan føre med seg i forsøk på å heve studiens validitet.

Jeg har, som nevnt, brukt semistrukturert intervju som metode for innsamling av data. I følge Kvale og Brinkmann (2009) kan kontroll av informasjonen som blir gitt av forskningsdeltakerne bidra til økt validitet. Jeg har kontrollert utsagn som har kommet frem i intervjuene ved å spørre om forskningsdeltakerne kan komme med eksempel samt at jeg har stilt oppfølgingsspørsmål hvis jeg følte at noe var uklart. Slik har forskningsdeltakerne fått mulighet til å utdype svarene sine.

Om validitet i forbindelse med transkripsjon skriver Kvale og Brinkmann (2009) at det handler om nøyaktig overføring fra muntlig til skriftlig språk. Det er altså viktig at det som forskningsdeltakeren sier blir riktig gjengitt skriftlig. For å gjengi samtalen under intervjuet nøyaktig brukte jeg lydbånd. Jeg kunne da spole tilbake og høre flere ganger dersom det var noe jeg stusset på under transkriberingen. På den måten er risikoen for feil i overføringen fra muntlig til skriftlig språk mye mindre enn hvis jeg skulle skrevet ned alt under selve intervjuet. Det var svært god kvalitet på opptakslyden, samt at begge forskningsdeltakerne snakket tydelig og med en dialekt som var lett å forstå, så jeg mener at jeg har klart å gjengi nøyaktig det som ble sagt. Dalen (2013) påpeker fordelene av at den som har gjennomført

intervjuene selv utfører transkripsjonen av intervjuene. Det kan redusere sjansen for feil overføring samt at forskeren får bli bedre kjent med sine data.

For å være enda sikrere på at overføringen fra muntlig til skriftlig språk var gjort nøyaktig brukte jeg det Postholm (2011) omtaler som ”member checking”. Jeg sendte transkripsjonen av intervjuet til forskningsdeltakeren, slik at de fikk mulighet til å lese gjennom og bekrefte eller avkrefte at det som stod der var riktig. Jeg ba også om at de måtte gi meg tilbakemelding dersom de følte at noe av det som sto der var feil, eller dersom de ønsket å tilføye noe. Begge deltakerne svarte at transkripsjonen var grei, og ingen av dem ønsket å endre på eller tilføye noe.

Postholm (2011) skriver om triangulering som prosedyre for å sikre kvalitet i forskningen. Med triangulering menes at man skal bruke flere og ulike kilder i forskningen. For å understøtte sine oppdagelser bør man bruke ulike datainnsamlingsstrategier, forskningsresultater fra flere forskere og ulike teorier (Postholm, 2011). I min studie var det ikke aktuelt å bruke flere datainnsamlingsstrategier. Jeg holdt meg derfor til teoretisk triangulering. Jeg føler at jeg har satt meg godt inn i det som finnes av norsk litteratur hva gjelder forskningsresultater og teorier knyttet til frafall i videregående skole. I kapittel 3 presenterer jeg tidligere forskning som kontekst for egen forskning. Her presenterer jeg nasjonal forskning fra mange ulike forskere. I teorikapittelet introduserer jeg flere ulike teorier som jeg i kapittel 6 bruker til å belyse mine oppdagelser.

5.7 Etiske betraktninger

Den nasjonale forskningsetiske komité for samfunnsvitenskap og humaniora (NESH) har utarbeidet noen forskningsetiske retningslinjer som et hjelpemiddel til forskeren. De trekker frem faktorer som en må ta hensyn til for å ivareta etiske krav i forholdet mellom forskeren og forskningsdeltakeren (NESH, 2006 s.4). Som forsker har man en etisk forpliktelse til å sette seg inn i disse retningslinjene.

Postholm (2011) skriver at det er viktig at forskeren tenker gjennom etiske spørsmål gjennom hele forskningen, helt fra før forskningen starter til man er ferdig. Forskere og studenter ved institusjoner som har NSD som sitt personvernombud, skal, før forskningen starter, melde sine forskningsprosjekter til NSD (Norsk samfunnsvitenskapelige datatjeneste), dersom

meldeplikten utløses. På grunn av at jeg skulle ta lydopptak av intervjuene sendte jeg en søknad til NSD. Jeg fikk tilbakemelding om at prosjektet ikke var melde- eller konsesjonspliktig (se vedlegg 73). Det er også flere ting en må tenke på i startfasen. Før intervjuene startet må man skape et tillitsforhold til forskningsdeltakerne. Man må ta hensyn til deres verdier og interesser. Dette har jeg gjort ved først og fremst å la forskningsdeltakerne velge selv om de ønsker å delta eller ikke. Før vi avtalte intervju informerte jeg om studien min, problemstilling og hva den skulle brukes til. Da vi møttes til intervju startet jeg med å informere om at de når som helst i løpet av intervjuet kunne trekke seg uten å måtte oppgi grunn. Jeg fortalte igjen hva hensikten med studien var, og fortalte hva jeg ønsket fra dem. Postholm (2011) skriver at man før og i løpet av studien må unngå å påføre forskningsdeltakerne skade og merbelastning. I mitt tilfelle innebærer dette blant annet at jeg må være sensitiv for den risikoen som forskningsdeltakerne utsettes for. Det kan, som nevnt tidligere, for eksempel være risikoen for å oppgi informasjon som gjør at forskningsdeltakeren selv, eller noen i hans omgangskrets blir gjenkjent. Jeg informerte forskningsdeltakerne om at alt som kom frem i intervjuet ville bli anonymisert. Ingenting vil kunne spores tilbake til dem eller til skolen de gikk på. Jeg sa også at det kun var jeg som skulle lytte til lydopptaket, slik at det ikke er mulig at noen skulle kunne kjenne dem igjen på stemmen. Det var viktig for meg å komme med denne informasjonen, fordi jeg ville at forskningsdeltakerne skulle føle seg trygg, og ikke føle behov for å holde tilbake noe i redsel for at informasjonen skulle kunne spores tilbake til dem. I følge Postholm (2011) kan en skeptisk forskningsdeltaker holde tilbake informasjon som er ufordelaktig for ham selv eller andre som han vil beskytte.

Det finnes også etiske betraktninger man må tenke på etter at datainnsamlingen er gjort. Anonymisering av forskningsdeltakerne gjelder selvsagt gjennom hele studien. Det er også viktig å beskytte forskningsdeltakerne mot eventuelle skader som noen opplysninger kan medføre (Rubin og Rubin, 1995, gjengitt i Postholm 2011). Det betyr at man må holde tilbake informasjon som ikke er etisk å publisere. I min studie kom det ikke frem informasjon som jeg mente trengte å bli holdt tilbake. Jeg har derfor vært nøye med å presentere det som kom frem i intervjuet slik det faktisk var, uten å legge ord i munnen på forskningsdeltakerne. Jeg har også vært påpasselig med å gjengi sitat på riktig måte.

6. PRESENTASJON, DRØFTING OG ANALYSE AV OPPDAGELSER

I dette kapitlet presenterer, drøfter og analyserer jeg mine oppdagelser fra den empiriske undersøkelsen i et forsøk på å nærme meg et svar på oppgavens problemstilling. Drøftingen tar utgangspunkt i transkripsjonen fra intervjuene som blir analysert og drøftet i lys av teori og tidligere forskning. Analysen og drøftingen blir delt i følgende fire kategorier: Selvoppfatning, tilpasset opplæring, skolelivskvalitet og yrkesvalgmodenhet.

For å synliggjøre en del av konteksten rundt de oppdagelser som blir drøftet og analysert i dette kapitlet starter jeg med en kort presentasjon av forskningsdeltakerne. Presentasjonen er basert på teksten fra intervjutranskripsjonene og har blitt forkortet til de mest sentrale erfaringene fra og refleksjonene rundt oppgavens problemstilling.

6.1 Forskningsdeltaker A – Isabell

Isabell var litt usikker på hvilken retning hun skulle velge da hun skulle søke videregående opplæring. Hun hadde i utgangspunktet lyst å velge allmennfaglig studieretning, da hun ønsket å ha alle muligheter åpen. Etter å ha fått høre fra en lærer at hun burde velge yrkesfaglig retning fordi allmennfag ville bli for vanskelig for henne da hun hadde hatt mye fravær på ungdomskolen, valgte hun å starte på grunnkurset helse og sosial. Derfra gikk hun videre til VK1 barne- og ungdomsarbeider. Etter det andre året var hun skolelei og valgte å ta et år på folkehøyskole for å slippe å begynne direkte på allmennfaglig påbygging. Etter et år på folkehøyskole bestemte hun seg for å starte på allmennfaglig påbygging. Det var her hun valgte å avslutte opplæringen.

Isabell oppgir problemer med matematikkfaget som hovedgrunn til at hun valgte å avslutte den videregående opplæringen. I følge Markussen et al. (2008) er det ikke uvanlig at det er et enkelt fag som fører til frafall. De skriver at mange av de som avsluttet videregående før de var ferdig hadde fullført og bestått deler av utdanningen. Mange var registrert med stryk i kun ett fag.

Isabell sier at problemene startet i åttende klasse. I niende klasse begynte problemene å stige i takt med fraværet. Hun følte at hun ikke klarte å henge med i timene, og at lærerne ikke tilrettela undervisningen i tilstrekkelig grad. Da hun begynte på videregående ble hun kartlagt av PP-tjenesten og fikk påvist matematikkferdigheter på sjetteklassenivå. Hun sier at det likevel ikke ble innført noen ekstratimer i matematikk, og at hun heller ikke ønsket at det skulle bli det. På ungdomskolen ønsket hun ikke å ha noen spesielle behov. Matematikkproblemene fortsatte da hun startet på videregående opplæring. Hun ble nå mer opptatt av å mestre faget, da det var nødvendig for å bestå opplæringen og dermed viktig for å komme seg videre. Hun ba om å få ekstratimer. Det fikk hun, men hun følte ikke at hun fikk noe utbytte av dette. Hun sier selv at hun var motivert for å lære, men at hun mener at lærerne ikke evnet å legge undervisningen ned til hennes nivå. Etter å ha snakket med rådgiver på skolen om problemene var reaksjonen hans en klapp på skulderen og beskjed om at det sikkert kom til å gå bra. Hun bestemte seg så for å avslutte opplæringen i matematikk og heller konsentrere seg om de andre fagene.

Videre forteller hun at familien la inn stor innsats for at hun ikke skulle slutte. Hun fikk hjelp både fra foreldre, bror, og en tante som er lærer. Likevel savnet hun innsats fra lærerne på skolen. Selv prøvde hun å lese mye hjemme på egenhånd. Hun prøvde å tette de hullene hun hadde i matematikk-kunnskapen. Hun sier selv at hun ”*manglet både pluss, minus og gange*” og at det var vanskelig å ta igjen alt dette på egenhånd. Hun følte ofte at hun fikk til matematikken når hun satt hjemme og øvde, men da hun kom på skolen og skulle testes fikk hun prestasjonsangst og presterte dårlig.

På spørsmålet om hvordan hun syntes studieprogrammet burde vært bygd opp for at hun skulle ha ønsket å fortsette var hun klar på at det burde bli satt større fokus på de elevene som henger litt etter de andre. Hun sier at lærerne bør ta seg bedre tid til å sette seg ned med og høre på elevene. Hun sier at hvilken lærer en har spiller stor rolle.

Hun valgte altså å avslutte allmennfaglig påbygging før hun var ferdig, hovedsakelig på grunn av matematikkfaget. Hun ville gjerne komme seg videre og få seg en utdanning, så etter noen år startet hun på igjen og fikk fullført året. Hun har nå startet høyere utdanning og forteller at hun i dag klarer seg godt i alle fag.

6.2 Forskningsdeltaker B - Martin

Martin startet første året på videregående opplæring med grunnkurset helse og sosial. Videre tok han VK1 helsefagarbeider. Deretter flyttet han til en by på Østlandet for å ta et års læretid. Han måtte avslutte lærlingåret da han fikk brokk. Han valgte da å starte på nytt VK1 – barne- og ungdomsarbeider. Her gikk han et halvt år, før han også her måtte avslutte opplæringen på grunn av sykdom.

Martin forteller at sykdom var eneste grunnen til at han valgte å avslutte den videregående opplæringen. I følge han selv klarte han seg godt faglig og trivdes på skolen, men på grunn av mye smerte i forbindelse med sykdommen ble det vanskelig for han å møte på skolen og han så seg nødt til å prioritere helsa fremfor skolegang.

Han mener at slik den videregående opplæringen er lagt opp i dag, med tanke på krav om oppmøte, var det lite både skolen og andre kunne ha gjort for at han skulle ha ønsket å fortsette, da problemene kun var relatert til fysisk sykdom. Men han trekker frem at bedre kontakt med lege og bedre tilretteleggelse i forbindelse med fravær og arbeid hjemmefra kunne ha gjort skolegangen lettere. Han sier at hvis den videregående skolen hadde vært bygd opp på samme måte som mange høyere studium, der studentene disponerer tida selv og selv kan bestemme hva de vil delta på, kunne det muligens være lettere for han å fullføre.

Det er nå to år siden han sluttet og han er fortsatt ikke helt frisk. Han er innstilt på å fullføre VK1 – barne- og ungdomsarbeider og videre ta læretid når han blir frisk.

6.3 Selvoppfatning

Skaalvik og Skaalvik (2011) skriver at selvoppfatning, en persons oppfatning av seg selv, for eksempel forventninger om hva han er i stand til å gjøre og personens tanker om hvilke egenskaper han besitter, er avgjørende for de valg som eleven foretar. Dette kom til syne i intervjuene med Isabell. I intervjuet kom det frem at hun sliter med matematikkfaget. Hun sier selv at hun har matematikkangst. Altså er hennes selvoppfatning rundt faget matematikk lav. Flere ganger i løpet av intervjuet kommer hun med utsagn som kan tolkes i retning av at hennes tanker om egne matematikkferdigheter var avgjørende for flere av valgene hun tok. Om innsats på skolen sier hun:

”... Det resulterte i at jeg ville fokusere på de fagene jeg kunne gjøre det godt i”.

Hun valgte altså hvilke fag hun ville legge størst vekt på ut i fra hvilke tanker hun hadde om egne ferdigheter i de ulike fagene. Dette stemmer også med det Skaalvik & Skaalviks (2011) skriver om elevens faglige selvvurdering. De skriver at en må se på elevens holdninger til et spesifikt skolefag for å forstå elevens utholdenhet i faget. Om videre skolevalg etter barne- og ungdomsarbeider sier Isabell følgende:

”... Etter barne- og ungdomsarbeider gikk jeg folkehøyskole først, for da fant jeg ut at jeg var veldig skolelei, og jeg ville ikke ta allmennpåbygg på grunn av matte”.

Hun sier også at det i hovedsak var matematikkfaget som gjorde at hun valgte å avslutte sin videregående opplæring. Ut fra disse utsagnene tolker jeg det slik at Isabells forventninger om hva hun var i stand til å klare i forbindelse med matematikkfaget påvirket valg hun tok både om innsats i skolesituasjonen, og også for valget om å avslutte den videregående opplæringen.

Videre skriver Skaalvik & Skaalvik (2011) at selvverd er en viktig side ved selvoppfatningen og at lavt selvverd kan ha innvirkning på vår mentale helse. Det kan komme til uttrykk ved for eksempel psykosomatiske symptomer som hodepine og magesmerte samt depresjon, søvnløshet, stress og angst. I et utdrag fra intervjuet med Isabell fant jeg en slik tendens

- Isabell: Nei. I åttende på ungdomskolen, det var da det begynte å skjære seg til meg. Jeg var flink egentlig i matte. Relativt flink. I niende, det var da det skar seg til meg. Jeg fikk stort fravær og jeg klarte ikke å henge med i timene, og lærerne gikk jo ikke tilbake. De tilførte ikke ekstratimer til meg. Ikke ville jeg ha det heller.
- Intervjuer: Nei
- Isabell: Jeg ville ikke ha noen spesielle behov. Jeg ville være normal. Så jeg tror det var der det skar seg til meg.
- Intervjuer: Men var det på en måte fraværet som kom først, eller var det at du ikke fikk det til?
- Isabell: Nei, det var faktisk fraværet som kom først. Jeg begynte å slite med hodepine og svimmelhet og ja.

Jeg gikk ikke direkte inn på spørsmål om selvoppfatning og selvverd i intervjusituasjonen. Jeg kan dermed ikke med sikkerhet si noe om Isabells grad av selvverd. Det kan uansett være vanskelig å svare på i hvilken grad man verdsetter seg selv, da man kan ha ulik vurdering på ulike områder og selvverd er en helhet av alle områdene man vurderer seg selv på (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Basert på det Isabell har fortalt om følelser og oppfatninger rundt matematikkfaget kan en med stor sikkerhet si at selvvurderingen hennes er lav på dette området. I og med at det var matematikk som gjorde at hun valgte å avslutte opplæringen kan en anta at dette var et viktig område av selvverdet hennes på denne tiden. Jeg gikk ikke videre inn på temaet om hodepine og svimmelhet i intervjusituasjonen, så jeg vet altså ikke hva som

er forklaringer til problemet, om hun for eksempel hadde øvrige sykdommer. Ut i fra det Skaalvik & Skaalvik (2011) skriver om selvvverd kan en mulig forklaring på hodepine og svimmelhet være lavt selvvverd. Dersom dette er tilfelle hos Isabell kan en si at lavt selvvverd indirekte førte til skolefravær. Denne tolkningen kan understrekes med situasjonen hun beskriver fra ungdomskolen da hun begynte å slite i matematikk. Hun gjorde det bra i andre skolefag. Hun hadde gode karakterer i de fleste fag, men hun hadde store vansker med matematikken. Hun sier:

”Men det som plaget meg var at jeg gjorde det bra på prøver. Jeg hadde både fem og seks på prøver. Men jeg orket ikke å dra på skolen. Det startet jo med hodepine, men etter hver så syntes jeg det var litt godt å være hjemme og”.

I teorikapittelet har jeg skrevet om behovet for å beskytte eget selvvverd og presentert Rosenbergs (referert i Skaalvik & Skaalvik 2011 s.151) fem beskyttelsesmekanismer som kan tas i bruk i den sammenheng. I mitt datamateriale ser jeg tendenser til bruk av tre av disse. *Selektivt valg av verdier* betyr at man verdsetter de områdene man mener man er gode på høyere enn de områdene man forventer å mislykkes på. Skaalvik og Skaalvik (2011) skriver at eksempel på dette kan være å legge størst vekt på de fagene en mestrer godt og mindre vekt på de fagene en forventer å ikke meste like godt. Jeg har vist at dette er tilfelle hos Isabell. En kan altså tolke det som at hun har brukt selektivt valg av verdier som beskyttelsesmekanisme for å begrense den negative effekten nederlaget av å ikke mestre matematikkfaget hadde på selvvverdet. Det kan drøftes om dette var et bevisst eller ubevisst valg.

De færreste går rundt og tenker på hvor høyt eller lavt eget selvvverd er til en hver tid. Slik jeg tolker det er selvvverd mer en følelse av hvordan man har det med seg selv. Jeg kan derfor tolke beskyttelse av selvvverdet som en ubevisst handling. Man handler i ønsker om å oppnå positive følelser uten å bevisst tenke at det vil øke selvvverdet. I intervjusituasjonen tolket jeg det slik at Isabell hadde valgt å fokusere mer på de andre fagene fordi hun ikke orket å streve med matematikkfaget da hun ikke hadde noen forventninger om å mestre faget. Altså virket Isabells selektive valg av hvilke skolefag som skulle vektlegges mest mer som en ubevisst handling i forbindelse med å beskytte selvvverdet. At Isabell ikke bevisst går inn for å beskytte selvvverdet kan videre tolkes ut fra et annet utsagn fra intervjuet:

- Isabell: Så jeg tror det var fraværet som gjorde det først. Og så hadde jeg grudd meg litt, for jeg hadde en eldre storebror som var veldig flink i matte og så hørte jeg når han kom på ungdomskolen at de begynte å snakke om x og y og alt det der
- Intervjuer: Ja
- Isabell: Og jeg forstod jo ingenting av det allerede når jeg gikk på barneskolen, ikke sant. Så klart ikke, men da grudde jeg meg allerede da til å lære meg om alt det der som jeg ikke forstod noe ting av.
- Intervjuer: Ja. Følte du litt press og, hvis han var veldig flink. At du måtte være flink og?
- Isabell: Ja, jeg følte veldig stort press der.

Hun forteller her at hun sammenlignet seg med broren som var svært flink i matematikk, og at hun dermed følte stort press til å prestere i faget. Dersom Isabell bevisst hadde gått inn for å beskytte selvverdet ville hun brukt *selektivt valg av standard*. I stedet for å sammenligne seg med broren som var flink i matematikk kunne hun ha sammenlignet seg med noen som presterte på samme nivå eller et lavere nivå enn henne selv. På den måte ville presset til å prestere høyt blitt mindre.

Selektivt tolkning er en beskyttelsesmekanisme der en velger kriterier for tolkning ut fra hva en er flink til og tror en kan oppnå. Det kan tolkes som at Martin har brukt selektiv tolkning når han har tenkt på veien videre etter at han har blitt frisk:

- Intervjuer: Er det lærlingtida du vil ta når du blir frisk, da? Eller er det noe annet du har lyst å begynne på?
- Martin: Nei, jeg tror heller at jeg prøver meg på barne- og ungdomsarbeider ja, for der føler jeg meg ganske bra.

Det kan tolkes som at han mener at han vil kunne gjøre en god jobb som barne- og ungdomsarbeider fordi et slikt arbeid styrker selvfølelsen hans. Det kan argumenteres for at hans tolkning av å gjøre et godt arbeid er at man sitter igjen med god selvfølelse. Dette er en beskyttelsesmekanisme for selvverdet ved at han i en jobb som han ikke mestrer mest sannsynlig ikke vil trives og ikke vil oppleve styrking av selvverdet. Dermed vil han velge en jobb som han har forventninger om å mestre bra.

Selvvalgt handikap (Skaalvik & Skaalvik 2011) er også en måte å beskytte selvverdet på. Både Isabell og Martin beskrev situasjoner der selvvalgt handikap kan være en mulig forklaring. Som jeg har nevnt tidligere hadde Isabell en del fravær på grunn av hodepine og svimmelhet. Jeg har tolket og forklart dette med lavt selvverd, altså en psykosomatisk sykdom. Det er også mulig at det kan forklares med et ønske om å beskytte selvverdet. I følge Skaalvik & Skaalvik (2011) kan fravær eller skulk som følge av sykdom være en god beskyttelse for selvverdet. Dårlige resultater kan da attribueres til mangel på innsats på grunn

av sykdom, mens gode resultater kan tilskrives gode evner da en klarer å prestere til tross for sykdom. Martin var også mye borte fra skolen på grunn av sykdom. Det kan likevel ikke kalles selvvalgt handikap da dette var en fysisk sykdom som gjorde at han hadde mye vondt. Det var ikke noe han selv valgte. En kan selvsagt diskutere om sykdommen ble brukt mer som en unnskyldning etter hvert som skolen ble vanskeligere å takle, og dermed fungerte som et selvvalgt handikap. Mitt inntrykk var at Martin gjerne ønsket å fullføre opplæringen, men at han ikke klarte å møte opp på skolen på grunn av fysisk sykdom. Videre forteller Martin at han også har slitt med søvnproblemer. Skaalvik & Skaalvik (2011) skriver at å møte opp til en prøve eller en skoletime trøtt og sliten kan være eksempel på selvvalgt handikap. Ved å møte opp på skolen uten å ha sove skikkelig vil en kunne tilskrive dårlige resultater til mangel på innsats på grunn av mangel på søvn. I og med at skolesituasjonen var vanskelig for Martin da han var mye borte og dermed gikk glipp av mye undervisning kan mangel på søvn som selvvalgt handikap være en mulighet. Søvnproblemene kan også like godt være knyttet til den fysiske sykdommen.

Skulk er i følge Skaalvik & Skaalvik (2011) en vanlig reaksjonsform når selvverdet og selvoppfatningen er truet. Covington (referert i Skaalvik & Skaalvik 2011 s. 174) skriver at sykdom er en hyppig brukt unnskyldning for å unngå nederlag. Både Isabell og Martin hadde mye fravær fra skolen. Hva som skyldes faktisk sykdom og hva som andre årsaker som for eksempel ønske om å unngå nederlag og dermed beskytte selvverdet er vanskelig for utenforstående å si. Jeg mener likevel det er viktig at lærere og andre voksne rundt eleven forstår disse mekanismene som tas i bruk for å beskytte selvverdet og selvoppfatningen, slik at de kan ta tak i problemet og hjelpe eleven til å møte problemene på en bedre måte.

Det kan oppstå en negativ spiral hos de elevene som opplever gjentatte nederlag. Imsen (2003) skriver om den onde sirkel. En handling som fører til negativ vurdering fra andre gir vonde følelser som igjen fører til at man vil prøve å unngå å komme i en slik situasjon igjen. Forventningen om negativ vurdering er derfor avgjørende for hvordan man handler i en lignende situasjon. Martin gir uttrykk for å tilskrive nederlag til sykdom, som er en ukontrollerbar og dermed eksternal faktor (Skaalvik & Skaalvik, 2011). Han oppgir også sykdom som eneste grunn til at han valgte å avslutte videregående opplæring. Altså ser det ikke ut til at nederlaget ved å ikke være i stand til å fullføre skolegangen går ut over selvverdet og selvoppfatningen hans. Det er ikke sikkert at han ser på det å måtte avslutte opplæringen som et nederlag i det hele tatt, da han er fast bestemt på å fortsette når han har

blitt frisk. Isabell, derimot, oppgir vansker med matematikkfaget som grunn til at hun avsluttet utdanningen. Altså attribuerer hun nederlaget ved å velge å avslutte opplæringen til evner, som er en internal faktor. Hun gir også uttrykk for at det å avslutte den videregående opplæring var et stort nederlag. Stadige opplevelser av å ikke mestre matematikkfaget, og negative tilbakemeldinger om dette i form av dårlige karakterer og samtaler med læreren førte til vonde følelser hos henne knyttet til matematikkundervisning. Dette førte igjen til at hun ville prøve å unngå matematikkfaget for å komme unna negativ vurdering fra seg selv og andre. En slik ond sirkel kan føre til bruk av selvvalgte handikap, og kan dermed tolkes som enda et argument for at hodepine og svimmelhet er et selvvalgt handikap (Skaalvik & Skaalvik, 2011).

Skaalvik og Skaalvik (2011) snakker også om lært hjelpeløshet. Etter hvert som eleven yter mindre innsats vil resultatene stadig bli dårligere, noe som fører til at eleven til slutt må innse egen tilkortkommenhet. Ut fra det Isabell forteller kan det tolkes som at hun er lært hjelpeløs. Hun forteller om gjentatte nederlag i matematikkfaget. Problemene begynte allerede på ungdomskolen. Siden da har hun opplevd utallige nederlag, og forteller om jerntepper og panikk i prøvesituasjoner. Hun sier blant annet:

”Jeg prøvde meg først på å lese hjemmeundervisning, for å ta bare eksamen i matte, der jeg hadde hjelp fra min far og bror. Jeg følte at jeg fikk det til hjemme, men så kom jeg på eksamen og så fikk jeg den der, prestasjonsangst rett og slett, så jeg klarte ikke å gjøre noen oppgaver”

Etter hvert hadde hun ikke noe forventning om å mestre matematikk, og sluttet derfor å prøve. Hun valgte å heller fokusere mer på de andre fagene, og la matematikken være.

Forventning om mestring er også med på å påvirke elevens innsats i skolen (Bandura, 1981). Skaalvik og Skaalvik (2011) skriver at elever med lav forventning om å mestre har større sannsynlighet for å avbryte en frivillig utdanning. Både Isabell og Martin hadde lave forventninger om å mestre den videregående opplæringen, selv om grunnene var ulike. Isabell baserte seg mest på internale faktorer. Hun hadde lav forventning om å mestre den videregående opplæringen fordi hun hadde lav mestringserfaring i matematikk. Martin hadde også lave forventninger om å mestre den videregående opplæringen, men han attribuerte dette til sykdom som er en ukontrollerbar og dermed eksternal faktor. Likevel kan det tolkes som at lav forventning om mestring var en innvirkende faktor hos begge forskningsdeltakerne i valget om å avslutte den videregående opplæringen. Forventning om mestring kan knyttes til

tilpasset opplæring. Jeg skal videre se på forskningsdeltakernes oppfatning av grad av tilpasset undervisning i videregående skole og hvordan dette kan ha påvirket deres valg om å avslutte opplæringen.

6.4 Tilpasset opplæring

Tilpasset opplæring er lovfestet. Skolen er pliktig å legge undervisningen til rette for alle elever uansett evner og forutsetninger (Opplæringslova 1998 §1-2). Begge mine forskningsdeltakere forteller om en skolesituasjon der det kan diskuteres om opplæringen har vært tilstrekkelig tilpasset deres behov. For Martin gjelder behovet for ytterligere tilpasning av undervisningen hovedsakelig fysiske behov. Behovene hans kan plasseres under differensieringskategoriene differensiering rundt organiseringen av skolehverdagen og differensiering i forbindelse med læringsarena og læremidler (Dale, 2008). Martin hadde mye vondt på grunn av sykdom, og klarte derfor ikke å møte opp på skolen. Han sier at han ikke tror endring i hvordan undervisningen på skolen er lagt opp ville ha hatt innvirkning på om han orket å møte på skolen. Her er et utdrag fra hva han svarer på spørsmålet om hva som kunne vært gjort annerledes for at han skulle ha ønsket å fullføre opplæringen:

Martin: Eh, det kan jo være at kanskje litt mindre tid på skolen da, at man heller får mer lekser hjemme.

Intervjuer: Mhm. Ja, føler du at du kunne ha klart å fullføre hvis du kunne ha fått gjort mer hjemmefra, for eksempel?

Martin: Ja, det tror jeg.

Videre sier han at han skulle ønske den videregående opplæringen var lagt opp litt mer ”*slik som studentene har det, med mulighet til selvstudie*”. Han ønsket at kravet for oppmøte skulle være litt friere. Dette kan tolkes som at Martin mener at skoledagen ikke var tilrettelagt tilstrekkelig til at han klarte å fullføre den videregående opplæringen. Martin klarte seg godt i alle fag, og følte at han kunne gjort mye hjemmefra, og på den måte kommet seg gjennom den videregående opplæringen til tross for sykdom, men dette var ikke en mulighet. Dette kan ses i lys av Markussens (2009) forskning som viser at den videregående opplæringen som finnes i Norge i dag ikke passer for alle. Ut fra Martins utsagn tolker jeg det slik at han ser en nær sammenheng mellom ikke tilfredsstillende tilpasset opplæring og valget om å avslutte opplæringen.

I kapittel to skriver jeg om at Steenkomiteens planer for utviklingen av skolesystemet i stor grad fokuserte på samfunnets behov. Jeg stiller spørsmålsteget ved om systemet i stor nok grad

ble tilpasset elevens behov. En kan spørre seg hvor langt prinsippet om tilpasset opplæring skal gå. Dersom Martin hadde fått skolegangen tilrettelagt slik han ønsket, kunne han ha gått gjennom opplæringen med minimalt oppmøte på skolen. Kanskje han hadde noen gode dager der han følte seg bra nok til å forlate huset, men dette er ikke mulig å planlegge på forhånd. Det ville derfor vært vanskelig for lærerne å planlegge slik at for eksempel viktig undervisning falt på de dagene Martin orket å møte på skolen. Og dessuten hadde de jo også andre elever som skulle tas hensyn til. Her kommer spørsmålet om det er hensynet til individet eller fellesskapet som skal veie mest. Er det greit at elever får utdanne seg til å jobbe med mennesker uten å ha lært om dette i samarbeid med andre? Og hva med praksisen som er en del av opplæringen? Hvordan skal denne tilrettelegges for de elevene som ikke har mulighet til å møte opp hver dag?

Jeg ser at det er utfordringer knyttet til tilpasset opplæring og sykdom som fører til fravær. Elever som ikke får tilstrekkelig utbytte av ordinær undervisning til tross for tilpasset opplæring har rett på spesialundervisning (Opplæringslova 1998 §5-1). Imsen (2009) skriver om utfordringene ved å tilpasse undervisningen til hver enkelt elev i en travel hverdag. Hun skriver at undervisningen ideelt sett skulle vært skreddersydd hver enkelt elev, men at dette sjeldent er gjennomførbart innenfor tilpasset opplæring og at undervisningen dermed ofte tilpasses grupper av elever. Martins behov var såpass individuelle at hans behov muligens kan knyttes mer til spesialundervisning enn til tilpasset opplæring.

Isabell sine behov for tilpasning ligger mer på det faglige nivå. Hun syntes ikke opplæringen, særlig i matematikk, var tilstrekkelig tilpasset hennes nivå. Hun sier blant annet:

"Eh, jeg fikk en veldig dårlig mattelærer ... Og han klarte ikke å tilfredsstille mine behov for å gå så langt tilbake. Han ville, var veldig fokusert på å gå fort frem, og klarte ikke ta seg tida"

"Så han tok seg ikke tida til oss. Og jeg var en person som trang det inn med teskje".

"Jeg fikk stort fravær og jeg klarte ikke å henge med i timene, og lærerne gikk jo ikke tilbake"

"Og dem prøvde jo ikke å yte noe heller for at jeg skulle bli".

Kartlegging fra PP-tjenesten viste at Isabell lå på sjetteklassenivå. I følge henne selv evnet ikke lærerne å legge undervisningen ned på dette nivået. Hun fikk innført ekstratimer, men

heller ikke disse følte hun at hun fikk utbytte av. På spørsmål om hvordan utdanningsprogrammet kunne vært bygd opp for at hun skulle ha ønsket å fullføre svarer hun:

"Hatt mer fokus, rett og slett, på at de elevene som var litt, eller hang litt tilbake".

Det er tydelig at Isabell ikke er fornøyd med den tilpassede opplæringen og at hun mener at en bedre tilpasset opplæring ville kunnet hjelpe henne til å fullføre den videregående opplæringen. I likhet med Martins utsagn om tilpasset opplæring, er også det Isabell forteller om tilpasning av undervisning nært knyttet til hennes valg om å avslutte opplæringen.

I følge Imsen (2009) er tilpasset opplæring svært viktig i videregående skole, da forskjellen mellom de flinkeste og de svakeste elevene blir større jo eldre eleven er. Utsagt fra Martin og Isabell som har blitt vist i dette delkapittel understreker Imsens (2009) utsagn om at tilpasset opplæring er viktig i videregående skole.

6.5 Skolelivskvalitet

Tangen (2012c) skriver at det er en sammenheng mellom dårlig tilpasset opplæring og dårlig skolelivskvalitet. Jeg har vist utdrag fra datamaterialet som kan tolkes i retning av at begge mine forskningsdeltakere har fått for dårlig tilpasset opplæring. Altså er det i følge Tangen (2012c) sannsynlig at de også vil kunne ha opplevd dårlig skolelivskvalitet. Jeg har sett etter en slik sammenheng ved å tolke uttalelser fra forskningsdeltakerne opp mot KART-modellens fire dimensjoner (Tangen, 2012c) : kontrolldimensjonen, arbeidsdimensjonen, relasjonsdimensjonen og tidsdimensjonen.

Kontrolldimensjonen handler om elevens følelse av kontroll i skolesituasjonen og følelsen av grad av påvirkningskraft på eget skoleliv (Tangen 2012c). Martin gir uttrykk for å ha liten kontroll over skolesituasjonen. Han uttrykker flere ganger at sykdommen var styrende for det store fraværet han hadde før han valgte å slutte, og at det ikke var noe han kunne gjøre med det. På spørsmål om hva han selv kunne ha gjort for at han skulle ha ønsket å fullføre opplæringen svarer han:

"Nei, det, det er vanskelig å svare på egentlig. Fordi jeg føler ikke jeg kunne klart å gjort noe annerledes i det hele tatt".

Følelsen av å ikke ha kontroll i skolesituasjonen kan i følge Tangen (2012c) påvirke skolelivskvaliteten negativt.

Videre skriver Tangen (2012c) at kontrolldimensjonen også omfatter elevers forventninger til skolegangen. Dersom forventningene ikke blir innfridd vil det kunne føre til mangel på kontroll. Flere ganger i intervjuet med Isabell så jeg tendenser til slike forventningsbrister. Hun sa at da hun startet på allmenn påbygging hadde hun forventninger om at hun skulle klare seg gjennom alle fagene – også matematikk. Videre forteller hun at grunnen til at hun valgte å starte på helse og sosial blant annet var at en lærer hadde fortalt henne at hun ikke kom til å klare å gjennomføre allmennfag. Hun sier også at hun forventet at en yrkesfaglig utdanning skulle være enklere å komme seg gjennom. I og med at hun valgte å avslutte opplæringen kan også dette ses som en forventningsbrist. Et siste eksempel på en forventning som ikke ble innfridd finnes i svaret hennes på spørsmålet om hvilke forventninger hun hadde til helse og sosial da hun begynte:

”Forventningene mine var jo at jeg skulle prøve å komme meg på skolen hver dag, hovedsakelig. Og jeg hadde, målet mitt var jo egentlig å komme meg inn på hudpleien på andre året, men på grunn av fravær så fikk jeg ikke de karakterene jeg ønsket”.

Jeg har tidligere gjort tolkninger som indikerer at Isabell var lært hjelpeløs, og at hun dermed satt med en følelse av at den innsatsen hun la ned i skolearbeid, spesielt i matematikkfaget, ikke nyttet. Dette, sammen med gjentatte forventningsbrister knyttet til skolelivet kan indikere mangel på kontroll over egen skolegang. I følge KART-modellens kontrolldimensjon kan denne følelsen av mangel på kontroll i skolesituasjonen ha påvirket Isabells skolelivskvaliteten negativt. Tangen (2012c) skiver at det kan være en sammenheng mellom forventningsbrister knyttet til skolegangen og frafall i videregående skole. En slik sammenheng kan ses hos Isabell. Hun hadde blant annet forventninger om å klare seg gjennom alle fag og å komme seg gjennom utdanningen uten å skulke. Da hun ikke klarte dette begynte skolegangen å bli vanskeligere og hun valgte til slutt å avslutte opplæringen.

Arbeidsdimensjonen handler om at for at elevens skolelivskvalitet skal være høy må arbeidet som eleven blir satt til å gjøre føles nyttig for han. For at eleven skal ønske å fortsette å legge ned arbeid må han få noe ut av arbeidet. Martin gir uttrykk for å være fornøyd med det arbeidet han i undervisningssituasjonen ble satt til å gjøre. På spørsmål om hva han syntes var bra med utdanningsprogrammet som han gikk på svarte han:

”Det jeg synes var bra var at det var ikke så veldig mye teori. Det var mer praksis, da. Så, det blir fort kjedelig hvis du skal høre på praksis, nei teori hele tida”.

Det kan tolkes som at en slik fordeling av undervisningen føltes nyttig for Martin. Dette er en faktor som kan være med på å styrke skolelivskvaliteten til Martin.

Isabell ser ut til å ha mer negative erfaringer knyttet til arbeidsdimensjonen. Hun forteller blant annet at hun la ned stor innsats i skolearbeidet på fritida, men at de ikke gav henne noe avkastning. Hun arbeidet mye med matematikken hjemme, men da hun kom på skolen klarte hun ikke å prestere, til tross for at hun følte hun fikk det til når hun var hjemme. Dette kan tyde på at hun ikke følte at hun fikk noe ut av det arbeide hun la ned i skolearbeidet og at arbeidet derfor ikke føltes nyttig. I følge Tangen (2012c) kan dette være enda en faktor som påvirker Isabells skolelivskvalitet i negativ retning.

Relasjonsdimensjonen dreier seg om elevens relasjon til lærer og medelever. Elevens relasjon til læreren er viktig for hans motivasjon og innsats i læringssituasjonen (Tangen, 2012c). I likhet med arbeidsdimensjonen ser også relasjonsdimensjonens påvirkning på skolelivskvaliteten ut til å være mer positiv hos Martin enn hos Isabell. Ut fra det Martin forteller har jeg inntrykk av at han hadde gode relasjoner til både lærer og rådgiver ved skolen. Han sier at skolen gjorde stor innsats for å finne ut hva som var årsaken da han bestemte seg for å avslutte opplæringen. Her er et utdrag fra intervjuet:

Martin: Skolen har jo vært veldig flink til å høre på elevene sine. Hva som, prøve å finne ut hva som er problemet, liksom.

Intervjuer: Ja

Martin: At de ikke bare, at de ikke bare, dem driter jo ikke i deg da.

Intervjuer: Nei, du hadde inntrykk av at de brydde seg om deg?

Martin: Ja, det hadde jeg godt inntrykk av.

Dette kan tyde på at Martin hadde gode relasjoner til lærerne på skolen, noe som i følge det Tangen (2012c) skriver om relasjonsdimensjonen kan ha påvirket skolelivskvaliteten hans positivt.

Isabell kom med flere uttalelser som kan tolkes i retning av at hun ikke hadde etablert særlig gode relasjoner til lærerne. Hun forteller om flere lærere som hun mener ikke tilrettela undervisningen tilstrekkelig, og som hun føler ikke så hennes behov. Hun sier også at hun aldri fortalte læreren sin hvor mye hun sleit med matematikken før hun valgte å avslutte opplæringen. Dette kan indikere at relasjonen mellom henne og læreren ikke var veldig sterk.

Manglende relasjon til lærerne er altså en tredje faktor som kan ha påvirket Isabells skolelivskvalitet negativt. Isabell sier videre at hovedgrunnen til at hun klarte å fullføre matematikkfaget da hun etter noen år begynte på nytt igjen var at hun arbeidet hardt og at hun fikk en god lærer som brydde seg om henne og de problemene hun hadde. Hun sier:

Isabell: Jeg ser jo i dag at jeg har jo klart det. Men nå hadde jeg kun fokus på matten det siste året her nå.

Intervjuer: Mhm

Isabell: Jeg tror det var det som hjalp meg. Og gode lærere, ikke minst

Dette kan tolkes som at Isabell også selv mener at en god relasjon til læreren er en viktig faktor for å lykkes.

Ingen av forskningsdeltakerne synes å mene at relasjon til medelever hadde påvirkning på valget deres om å avslutte opplæringen. På spørsmål om hvem andre som kunne ha gjort noe for at hun skulle ha ønsket å fullføre opplæringen svarer Isabell at det hovedsakelig er familien og lærerne som kunne ha gjort noe. Hun sier at *”venner er, ble på en måte sekundært i denne situasjonen her”*.

Tidsdimensjonen handler om at læring og utvikling skjer i samspillet mellom erfaringer og forventninger. Elevens tanker om egne fremtidsmuligheter påvirkes av tidligere erfaringer. For at skolelivskvaliteten skal være bra må eleven også ha forventninger om at skolelivet har nytteverdi for fremtiden (Tangen, 2012c). Mitt inntrykk er at Martin ser verdi av skolelivet i form av muligheten for arbeid innen barne- og ungdomsarbeid. Han sier at dette er grunnen til at han valgte den retningen som han gjorde. Samtidig kommer det frem at det er viktigere for han å bli frisk enn å få seg en utdanning. Altså har ikke utdanningen noen verdi dersom han ikke blir frisk, og han trodde ikke han kom til å bli frisk dersom han ikke valgte å avslutte den videregående opplæringen for å fokusere hundre prosent på helsa. Det er derfor vanskelig å si hvordan Martin så egne fremtidsmuligheter på det tidspunktet han valgte å avslutte opplæringen, og dermed vanskelig å si hvordan dette påvirker hans skolelivskvalitet.

Isabell sier at hun gikk flere runder med seg selv før hun valgte å avslutte opplæringen. Dette fordi hun visste at hun måtte fullføre videregående for å kunne fortsette på høyere utdanning. Hun sier:

”Det var mitt store problem her i livet, for jeg kom ingen vei uten det, men samtidig ville jeg ikke gå gjennom det heller”.

Det at hun ser fremtidsmuligheter ved å fullføre utdanningen vil i følge Tangen (2012c) kunne bidra til positiv skolelivskvalitet. Men det at hun ikke ønsket å ”gå gjennom det heller” kan også føre til lav skolelivskvalitet. Både ifølge arbeidsdimensjonens forutsetning for at arbeidet må føles nyttig og kontrolldimensjonens forutsetning for følelsen av kontroll i skolesituasjonen. Isabell sier også at det ble litt lettere å fullføre etter noen år, da hun var blitt litt eldre og at:

”Når du er så ung så tenker du kanskje ikke så masse på hvor viktig videregående faktisk er”.

Dette kan tolkes som at hun så større verdi av den videregående opplæringen etter hvert som hun ble eldre. Dette vil jeg komme mer innpå i delkapittelet om yrkesvalgmodenhet.

Jeg ser altså både faktorer som kan bidra til økt skolelivskvalitet og faktorer som kan bidra negativt på skolelivskvaliteten hos begge forskningsdeltakerne. Jeg ser flest negative faktorer hos Isabell. Hun er den av forskningsdeltakerne som har gitt størst uttrykk for misnøye rundt tilpasset opplæring. Denne tolkningen kan ses i lys av Tangens (2012c) påstand om at det er en sammenheng mellom dårlig tilpasset opplæring og dårlig skolelivskvalitet.

Grad av skolelivskvalitet kan også ses i sammenheng med selvattribusjonsmønster. Selvattribusjon påvirker en persons selv vurdering. Det kan tenkes at skolelivskvaliteten vil kunne påvirke selv vurderingen, da dette er en del av selvet. Hos Isabell som har et internalt selvattribusjonsmønster fant jeg flere faktorer som kan bidra til negativ skolelivskvalitet enn hos Martin som i stor grad har et eksternt selvattribusjonsmønster (Skaalvik & Skaalvik 2011).

Skolelivskvalitet henger også sammen med yrkesvalgmodenhet, da hvilke faktorer man har basert utdanningsvalget på kan være med på å påvirke skolelivskvaliteten. I det neste delkapitlet vil jeg se etter faktorer som kan indikere forskningsdeltakeres yrkesvalgmodenhet etter endt grunnskole og i dag.

6.6 Yrkesvalgmodenhet

Parson (referert i Andreassen et al., 2008 s.100) beskriver tre sentrale faktorer som er avgjørende for elevens yrkesvalgmodenhet: å ha kjennskap til seg selv, å ha kunnskap om arbeidslivet og å ha evnen til å gjøre en sann resonnering der de ulike faktorene i valgprosessen blir sett i relasjon til hverandre.

Mange elever opplever ambivalens og usikkerhet i overgangen fra grunnskole til videregående skole (Andreassen et al. 2008). I kapittel to skrev jeg om forventningen om at alle skal starte videregående etter endt utdanning, da samfunnet i dag i stor grad krever utdanning for å få arbeid. Dette forventningspresset kan føre til at eleven føler seg tvunget til å ta et valg, til tross for at yrkesvalgmodenheten er lav. Dette kommer til uttrykk i intervjuet med Isabell, der hun forteller at hun tok sitt valg om å gå i yrkesfaglig retning basert på råd fra en lærer, mens hun egentlig satt med et ønske om å gå i allmennfaglig retning. På spørsmålet om hvorfor hun valgte å begynne på helse og sosial svarer hun:

Isabell: Eh, det var egentlig mer fordi at jeg hadde mye fravær på ungdomskolen og så var det faktisk en lærer som sa til meg at jeg ikke hadde muligheten til å klare allmenn påbygg, eller allmenn da.

Intervjuer: Åja.

Isabell: Så hun anbefalte meg at det kom til å bli lettere å komme gjennom, sa hun, på grunn av fraværet mitt.

Intervjuer: Okei.

Isabell: Jeg ville jo ikke gå i den retninga, egentlig ikke. Men jeg vart litt påtvunget, følte jeg.

Dette kan tyde på at hun ikke hadde tilstrekkelig kunnskap om seg selv og egne interesser, noe som igjen kan tyde på lav yrkesvalgmodenhet. Birkemo (referert i Andreassen et al. 2008) skriver at de elevene som er kommet kortest i valgprosessen, altså de som har lavest valgmodenhet, i større grad lar seg påvirke av ytre faktorer når yrkesvalget skal tas. Å la andre ta valget for seg kan indikere at en selv ikke er sikker på hva en ønsker å bli eller hvilke ressurser en har. Dette kan knyttes til mangel på selvbestemmelse og kontroll, noe som kan påvirke skolelivskvaliteten negativt, og dermed kunne knyttes til frafall i videregående skole. Jeg tolker det slik at valget Isabell tok da hun i senere tid valgte å ta året på nytt var valget basert på egne ønsker. Hun ønsket gjerne å komme seg videre, og var derfor motivert til å klare å fullføre. Hun hadde altså tenkt over hva hun ville og hvorfor hun ville det. Altså var yrkesvalgmodenheten høyere enn tidligere. Det kan altså her ses en sammenheng mellom lav yrkesvalgmodenhet og valget om å avslutte videregående opplæring.

Martin sitt yrkesvalg virker å være basert på større grad av yrkesvalgmodenhet. På spørsmålet om hvorfor han valgte helse og sosial svarer han:

"Det var vel på grunn av at jeg likte jo å arbeide med folk, da. Og at jeg synes jo at det er spennende og interessant".

Dette tyder på at han vet noe om hvilke yrker han kan arbeide i etter endt utdanning, da han sier at han liker å jobbe med folk og at han synes denne retningen er både spennende og interessant. Dette er i følge Parson (referert i Andreassen et al. 2008) en viktig faktor for høy yrkesvalgmodenhet. I tillegg kan dette utsagnet tolkes som at han har kjennskap til seg selv og hvilke ønsker og interesser han har for yrkeslivet. Han vet at han liker å arbeide med folk. Dette er altså et fagfelt som interesserer han. Det kan tolkes som at Martin har kjennskap til både seg selv om arbeidslivet på det området han interesserer seg for. Ut fra denne uttalelsen er det vanskelig å tolke i hvilken grad han har gjort en sann resonering der de ulike faktorene i valgprosessen blir sett i relasjon til hverandre. Jeg forstår det derfor slik at han i alle fall oppfyller to av Parson (referert i Andreassen et al., 2008 s.100) tre sentrale faktorer som er avgjørende for elevens yrkesvalgmodenhet. Ut fra en slik tolkning har Martin kommet lengre i yrkesvalgprosessen enn Isabell.

6.7 Oppsummering av oppdagelser

Jeg ser at flere faktorer er med på å påvirke mine forskningsdeltakeres valg om å avslutte videregående opplæring. Slik jeg har tolket det spiller både selvoppfatning, hvor godt opplæringen er tilpasset, forskningsdeltakerens skolelivskvalitet og grad av yrkesvalgmodenhet inn på valget.

Jeg har gjort tolkninger som hos begge forskningsdeltakerne indikerer faktorer som påvirker selvoppfatningen negativt. Negativ selvoppfatning kan knyttes til frafall i videregående skole da det blant annet kan påvirke forventning om mestring som er viktig for å ønske å fullføre opplæringen.

Jeg har tolket og forstått det slik at begge forskningsdeltakerne har tatt i bruk en eller flere av Rosenbergs (referert i Skaalvik & Skaalvik 2011 s.151) fem beskyttelsesmekanismer for selvverd. Jeg oppdaget bruk av flere beskyttelsesmekanismer hos Isabell enn hos Martin. Jeg oppdaget også flere indikatorer på lav selvoppfatning og lavt selvverd hos Isabell enn hos

Martin. Spesielt i matematikk har Isabell lav selvvurdering. Jeg har tolket dette til å påvirke selvverdet hennes negativt.

Faglig selvvurdering kan knyttes til tilpasset opplæring, da grad av tilpasning kan påvirke grad av mestring og dermed påvirke faglig selvvurdering. Begge forskningsdeltakerne kom med uttalelser som kan tolkes som at de var misfornøyd med hvordan undervisningen var tilpasset. Ut fra intervjuet med Isabell kan det tolkes som at den faglige tilpasningen har vært mangelfull, mens Martin gir uttrykk for manglende tilpasning av organisering av skolehverdagen spesielt med tanke på læringsarena. Begge forskningsdeltakerne oppgir mangel på tilpasset opplæring som en viktig grunn for valget om å avslutte opplæringen.

Tangen (2012c) skriver at det er en sammenheng mellom dårlig tilpasset opplæring og dårlig skolelivskvalitet. En slik tendens har jeg sett hos mine forskningsdeltakere. Jeg har i lys av KART-modellen (Tangen 2012c) oppdaget faktorer hos begge forskningsdeltakerne som kan være med å påvirke skolelivskvaliteten i negativt. Jeg oppdaget også faktorer som kan ha bidratt til positiv skolelivskvalitet. Isabell var den forskningsdeltakeren som ga uttrykk for størst misnøye med den tilpassede opplæringen. Min tolkning er at det også er hos henne jeg oppdaget flest forhold som bidro til negativ og færrest forhold som kan knyttes til positiv skolelivskvalitet. Dette kan ses i lys av sammenhengen mellom dårlig tilpasset opplæring og dårlig skolelivskvalitet (Tangen 2012c).

Skolelivskvalitet henger sammen med yrkesvalgmodenhet, da hvilke faktorer man har basert utdanningsvalget på kan være med på å påvirke skolelivskvaliteten. I henhold til min tolkning ser det ut til at Martin hadde større yrkesvalgmodenhet enn Isabell på den tiden de tok valget om å avslutte videregående opplæring. Dette kan ses i sammenheng med tolkningen av høyere grad av skolelivskvalitet hos Martin enn hos Isabell.

Jeg ser at faktorene selvoppfatning, tilpassetopplæring, skolelivskvalitet og yrkesvalgmodenhet henger sammen og påvirker hverandre. Alle fire faktorene er i større eller mindre grad med på å påvirke forskningsdeltakernes valg om å avslutte den videregående opplæringen.

7. KONKLUSJON

I dette avsluttende kapittelet viser jeg en oversikt over oppgavens hovedpunkter og sentrale oppdagelser. Deretter ser jeg på eget læringsutbytte av forskningsprosessen. Jeg vil også komme innpå forskningens betydning for mitt fremtidige arbeid, for faget spesialundervisning og for det aktuelle forskningsfeltet.

7.1 Sentrale oppdagelser

I denne oppgaven er selvoppfatning, tilpasset opplæring, lav skolelivskvalitet og lav yrkesvalgmodenhet trukket frem som årsaker til frafall i videregående skole. Dette betyr ikke at disse faktorene er de eneste mulige årsakene. Frafall i videregående skole er en stor utfordring i samfunnet og ved den enkelte skole. Temaet kan belyses fra flere vinkler; min hensikt har imidlertid vært å få frem mine forskningsdeltakeres erfaringer. Jeg har tatt utgangspunkt i problemstillingen:

”Hva ligger bak to utvalgte elever sine beslutninger om å avslutte sin yrkesfaglige opplæring, og hva mener de kunne vært gjort annerledes for at de skulle ha ønsket å fullføre opplæringen?”

Med utgangspunkt i denne problemstillingen tok jeg sikte på å svare på følgende forskningsspørsmål:

- Hva mener eleven skolen kunne gjort for å legge til rette for at han/hun skulle ønske å fullføre utdanningen?
- Hvem andre enn skolen mener eleven kunne ha gjort noe for at han/hun skulle ha ønsket å fullføre utdanningen?
- Hva kunne eleven selv ha gjort annerledes?
- Hvordan mener eleven det ideelle utdanningsprogrammet ser ut?

På spørsmålene om både hva skolen kunne gjort for å legge til rette for at de skulle ønsket å fullføre utdanningen og om hvordan det ideelle utdanningsprogrammet ser ut er begge forskningsdeltakerne tydelige på at tilpasset opplæring er den viktigste faktoren. Dette kan ses

i lys av at tilpasset opplæring er svært viktig i videregående skole, da forskjellen mellom de flinkeste og de svakeste elevene blir større jo eldre eleven er (Imsen, 2009). Dette ble særlig tydelig etter at retten til videregående opplæring kom med reformen i 1994, da stort sett alle elever i et årskull nå starter videregående opplæring rett etter endt grunnskole.

Ingen av forskningsdeltakerne gir uttrykk for å mene at andre utenfor skolen kunne hatt særlig stor innvirkning på valget om å avslutte opplæringen. De la begge størst vekt på hva skolen kunne ha gjort annerledes. Måten spørsmålene mine er formulert på kan selvsagt være en årsak til dette. Jeg stilte mest oppfølgingsspørsmål på de områdene der forskningsdeltakeren hadde mest å si, og dermed kan dette ha påvirket hva som ble lagt størst vekt på i intervjuet. Likevel tolket jeg det slik at begge forskningsdeltakerne mente at det største forbedringspotensialet ligger innenfor skolen.

Angående spørsmålet om hva de selv kunne ha gjort annerledes har jeg tolket det som at forskningsdeltakerne tenker ulikt. Isabell ser ut til å attribuere resultat og dermed valget om å avslutte opplæringen, til mangel på evner i matematikk, som er en internal faktor. Hun sier at hun kunne ha arbeidet mye mer med skolearbeid og dermed kanskje klart å komme seg gjennom videregående opplæring. Martin derimot attribuerer valget om å avslutte til sykdom, som er en ukontrollerbar årsak, og som dermed er en ekstern faktor. Han sier at det ikke er så mye han kunne ha gjort annerledes for å ønske å fortsette.

Ut fra det som forskningsdeltakerne sier direkte tolker jeg det som at begge mener at mangel på tilpasset opplæring var den viktigste faktoren for at de valgte å slutte. I min tolkning og analyse i lys av valgt teori ser jeg at forskningsdeltakernes selvoppfatning, spesielt faglig selvvurdering og forventning om mestring, skolelivskvalitet og yrkesvalgmodenhet også spiller en viktig rolle for valget forskningsdeltakerne har tatt om å avslutte den videregående opplæringen.

7.2 Avslutning

7.2.1 Eget læringsutbytte

For meg har læringsutbyttet av denne forskningsprosessen vist seg på flere områder. Jeg mener at jeg har fått økt kunnskap om temaet frafall i videregående skole. Både om statistikk, årsaker, og mulige tiltak. Forforståelsen min om at frafall i videregående skole i stor grad er relasjonsbetinget viste seg å stemme i mindre grad for mine forskningsdeltakere. Jeg har også fått en bedre forståelse av hvordan skolens historiske utvikling kan ha vært medvirkende til det store frafallet som vi opplever i videregående opplæringen i dag. Dette henger blant annet sammen med høyere teorikrav og retten til treårig videregående opplæring for alle.

Den teorien jeg har lest i forbindelse med forskningsarbeidet har også gitt meg nye perspektiver. Jeg har lært nye begreper som skolelivskvalitet (Skaalvik & Skaalvik, 2011) og yrkesvalgmodenhet (Andreassen et al. 2008) som jeg mener kan være nyttig teori i mitt fremtidige arbeid med ungdom i skolen. I dette prosjektet har disse begrepene vist seg å være anvendelige for å forstå ulike sider ved frafallsproblematikken.

I tillegg til faglig kunnskap sitter jeg også igjen med erfaringer fra selve forskningsprosessen. Det er mange hensyn som må tas når en skriver oppgaver på masternivå. En må hele tiden tenke på at resultatet skal være valid og reliabelt. Det har vært uvant for meg å skulle være tansperent i forskningsprosessen på den måten at leseren skal kunne få et innblikk i og kunne danne seg meninger om alle delene av prosessen. Jeg har derfor måtte tenke nøye igjennom hvordan jeg har gått frem når jeg har jobbet, og på den måte lært nye ting om meg selv og hvordan jeg tenker. Jeg har måtte forklare og begrunne de valg som jeg har tatt gjennom hele prosessen og har dermed vært nødt til å tenke gjennom årsaken til alle valg.

Med den kunnskapen jeg har fått underveis i forskningen ser jeg at det er enkelte ting som kunne vært gjort annerledes. Dersom jeg skulle ha utført forskningsprosessen på nytt ville jeg ha startet enda tidligere med å finne forskningsdeltakere, slik at jeg kunne fått satt i gang intervjuene tidligere. Da ville jeg fått bedre tid på analyse- og drøftingsdelen av forskningen. Jeg ville muligens også ha intervjuet hver forskningsdeltaker flere ganger, da jeg i arbeidet med transkripsjon og analyse av intervjuene kom på flere ting jeg ønsket svar på og nye

spørsmål som jeg burde ha stilt. På den måten ville jeg kunne komme frem til en enda dypere innsikt og forståelse av forskningsfeltet.

Alt i alt sitter jeg igjen med kunnskap som jeg finner nyttig når jeg skal ut i arbeidslivet som lærer og spesialpedagog. Spesielt nyttig er denne forskningen dersom jeg får jobb på en videregående skole. Der vil jeg kunne bruke kunnskapen om selvoppfatning, tilpasset opplæring, skolelivskvalitet og yrkesvalgmodenhet i arbeidet med elever som er i risiko for å avslutte opplæringen og også til å arbeide forebyggende mot frafall. Jeg tror også at det kan trekkes paralleller fra de oppdagelsene jeg har gjort i denne oppgaven, knyttet til videregående opplæring, til andre stadier av opplæring og utdanning, både til grunnskole og til høyere utdanning. Selvoppfatning, tilpasset opplæring og skolelivskvalitet er viktig i alle stadier av opplæringen, da dette er viktige faktorer for elevens innsats.

7.2.2 Forskningens betydning for faget spesialpedagogikk

Frafall i videregående skole er som sagt en stor utfordring for samfunnet og den enkelte skole og et tema som kan belyses fra mange vinkler. I denne oppgaven har jeg vært opptatt av enkeltelevers erfaringer med å avslutte sin yrkesfaglige opplæring. Mine forskningsdeltakeres erfaringer var varierte og mangfoldige. Ut fra disse erfaringene, sett i lys av valgt teori, har jeg kommet frem til at å se hele mennesket er en viktig faktor i arbeidet med elever i videregående skole. Det er ikke nok å se på elevens faglige prestasjoner, evner og forutsetninger, man må også ta elevens tanker og følelser i betraktning. Altså er selvoppfatning og skolelivskvalitet viktige faktorer. Dette kan etter min mening også videreføres til elever i grunnskolen.

Hernes (2010) skriver at mangel på grunnleggende ferdigheter i fag som norsk, matematikk eller naturfag vil kunne føre til at eleven stadig vil komme til kort i skolesammenheng. Markussen et al (2008) skriver at karakterene fra ungdomsskolen er det forholdet som har sterkest effekt på gjennomføring i videregående skole. Å arbeide med å styrke elevens selvoppfatning vil kunne styrke elevenes forventning om å mestre, og dermed bidra til å øke elevens innsats i skolesituasjonen. Å tilpasse undervisningen til den enkelte elev er med på å gjøre lærings situasjonen optimal for den enkelte og kan dermed bidra til å øke elevens grunnleggende ferdigheter i skolefag. Elevens skolelivskvalitet er også en viktig faktor som spiller inn på elevenes innsats. Ved å legge til rette for situasjoner som kan bidra til økt

selvoppfatning og skolelivskvalitet samt å tilpasse opplæringen til den enkelte eleven vil man legge til rette for økt innsats hos eleven og på den måten forebygge frafall når eleven kommer til videregående opplæring

7.2.3 Forskningens betydning for forskningsfeltet

Det er gjort lite kvalitativ forskning på individnivå på fagfeltet frafall i videregående skole. Det kunne vært interessant å videreføre forskningsspørsmålene fra min studie i en større skala. En ville selvsagt også her kunne fått like mange svar som en hadde forskningsdeltakere, men jeg mener likevel at det ville kunne dannet seg konturer av gjennomgående årsaker. Jeg mener at de faktorene som jeg i denne oppgaven trekker frem som avgjørende for om eleven ønsker å fullføre den videregående opplæringen er viktige forhold som det blir fokusert for lite på i skolen og også i den forskningen som eksisterer på området. Ved å undersøke forhold omkring selvoppfatning, tilpasset opplæring, skolelivskvalitet og yrkesvalgmodenhet i større skala vil disse faktorene komme tydeligere frem, og kan dermed fokuseres på i større grad i diskusjoner omkring frafall og planlegging av tiltak. Jeg mener det er viktig at både lærere og foreldre får kjennskap til viktigheten av å fokusere på hele mennesket, slik at de kan være med på å legge til rette for at flest mulig av elevene ønsker å fullføre opplæringen.

LITTERATURLISTE

- Andreassen, I.H., Hovdenak, S.S. & Swahn, E. (2008). *Utdanningsvalg – identitet og karriereveiledning*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Bandura, A. (1981). Self-referent thought: A developmental analysis of self-efficacy. I J.H. Flavell & L. Ross (red.), *Social cognitive development: Frontiers and possible futures*. New York: Cambridge University Press.
- Buland, T., Havn, V., Finbak, L. & Dahl, T. (2007). *Intet menneske er en øy* (SINTEF rapport STF50 A07023). Hentet fra http://www.sintef.no/upload/Teknologi_og_samfunn/GSU/Frafall.pdf
- Dale, E. L. & Wærness, J. I. (2003). *Differensiering og tilpasning i grunnopplæringen – rom for alle – blikk for den enkelte*. Oslo: Cappelen Forlag AS
- Dale, E. L. (2008). *Fellesskolen – skolefaglig læring for alle*. Oslo: Cappelen Damm AS
- Dalen, M. (2013). *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming* (2. utg.). Oslo: Universitetsforlaget AS
- Guðmundsdóttir, S. (2011). Den kvalitative forskningsprosessen. I T. Moen & R. Karlsdóttir (Red.), *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning* (s.15-31). Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring* (FAFO rapport 3/2010). Hentet fra <http://www.faf.no/pub/rapp/20147/20147.pdf>
- Imsen, G. (2003). *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi* (3. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Imsen, G. (2009). *Lærerens verden. Innføring i generell didaktikk* (4. utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Kunnskapsdepartementet. (1998). *Om opplæring for barn, unge og voksne med særskilte behov*. (St.meld. nr. 23 1997-1998) Oslo: Elanders Publishing AS
- Kunnskapsdepartementet. (2006). *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. (rapport 08/06). Hentet fra http://www.regjeringen.no/upload/kilde/kd/prm/2006/0029/ddd/pdfv/288865-gjennomforing_vgo_ver6.pdf
- Kunnskapsdepartementet. (2009). *Utdanningslinja*. (St.meld. nr. 44 2008-2009) Hentet fra <http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDPDFS.pdf>
- Kvale, S. & Brinkmann, S. (2009). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk.

- Læreplan for grunnskole, videregående opplæring, voksenopplæring*. Generell del (1993). Oslo: Det kongelige kirke-, utdannings- og forskningsdepartement.
- Markussen, E., Lødding, B., Sandberg, N. & Vibe, N. (2006). *Forskjell på folk – Hva gjør skolen?* (NIFU STEP Rapport 3/2006). Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2006-3.pdf>
- Markussen, E., Wigum, F., Lødding, B. & Sandberg, N. (2008). Bortvalg og kompetanse - Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter. (NIFU STEP rapport 13/2008). Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2008-13.pdf>
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle*. Oslo: AIT Oslo AS
- Markussen, E. (2011). Frafall i videregående opplæring – i Norge og i andre land. *Bedre skole*, 1, 10-15. Hentet fra http://www.utdanningsforbundet.no/upload/Tidsskrifter/Bedre%20Skole/BS_nr_1_11/BS_1-11_Markussen.pdf
- Markussen, E. & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar? En undersøkelse av bortvalg ved de videregående skolene i Akershus fylkeskommune skoleåret 2010-2011* (NIFU Rapport 6/2012). Hentet fra <http://www.nifu.no/files/2012/11/NIFUrapport2012-6.pdf>
- Moen, T. & Karlsdóttir, R. (2011). *Sentrale aspekter ved kvalitativ forskning*. Trondheim: Tapir Akademisk Forlag
- NESH (2006). Forskningsetiske retningslinjer for samfunnsvitenskap, humaniora, juss og teologi. (rapport 03/06). Hentet fra [https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20\(2006\).pdf](https://www.etikkom.no/Documents/Publikasjoner-som-PDF/Forskningsetiske%20retningslinjer%20for%20samfunnsvitenskap,%20humaniora,%20juss%20og%20teologi%20(2006).pdf)
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier. Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget AS
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. §1. (1998). Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61#KAPITTEL_1
- Opplæringslova, LOV-1998-07-17-61. §5. (1998). Hentet fra http://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_6#KAPITTEL_6
- Patton, M. (1990). *Qualitative evaluation and research methods* (s. 169-186). Hentet fra <http://legacy.oise.utoronto.ca/research/field-centres/ross/ctl1014/Patton1990.pdf>
- Persson, C. & Sundin, K. (2012). Fenomenologisk hermeneutisk tolkningsmetode – ett dialektisk förhållningssätt. I M. Henricson (Red.), *Vitenskaplig teori och metod* (s.374-387). Poland: Pozkal

- Postholm, M. B. (2011). *Kvalitativ metode. En innføring med fokus på fenomenologi, etnografi og kasusstudier* (2.utg.). Oslo: Universitetsforlaget
- Regjeringen. (1996, 28. mars). Vidaregående opplæring etter reform 94. Hentet fra <http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/Vidaregaande-opplaring-etter-Reform-94.html?id=87404>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and Adolescent Self-Image*. New York: Princeton University Press
- Sandberg, N. & Høst, H. (2013). Videregående opplærings historie. I E. Markussen (Red.), *Videregående opplæring for (nesten) alle* (s. 27-53). Oslo: Cappelen Damm AS.
- Skaalvik, E.M. & Skaalvik, S. (2011). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon og læring*. Oslo: universitetsforlaget AS
- SSB. (2013, 28. mai). Gjennomstrømning i videregående opplæring, 2007-2012. Hentet fra <http://SSB.no/utdanning/statistikker/vgogjen>
- Tangen, R. (2012a). Veien inn i og gjennom videregående opplæring for ungdom i vanskelige læringssituasjoner. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 645-664). Oslo: Cappelen Damm AS
- Tangen, R. (2012b). Retten til utdanning for alle. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 108-128). Oslo: Cappelen Damm AS
- Tangen, R. (2012c). Elevers skolelivskvalitet. I E. Befring, & R. Tangen (Red.), *Spesialpedagogikk* (s. 151-169). Oslo: Cappelen Damm AS
- Thagaard, T. (1998). *Systematikk og innlevelse, en videreføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget Vigmostad & Bjørke AS
- Utdanning. (2014, 7. mars). Lærekandidat. Hentet fra http://utdanning.no/tema/hjelp_og_veiledning/laerekandidat
- Utdanningsdirektoratet (2011). *Utdanningsspeilet. Tall og analyse av grunnopplæringen i Norge* (rapport 06/11). Oslo: Andvord Grafisk
- Utdanningsdirektoratet (u.å.). Generell del av læreplanen. Hentet fra <http://www.udir.no/Lareplaner/Kunnskapsloftet/Generell-del-av-lareplanen/Innleiing/>
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring og gjennom hele oppveksten*. (NOVA rapport 12/10). Hentet fra http://www.nova.no/asset/4129/1/4129_1.pdf

VEDLEGG 1 – Intervjuguide

Oppstart:

Informere om retten til og når som helst trekke seg fra intervjuet uten og måtte oppgi grunn. Si ifra om at intervjuet vil bli tatt opp på lydfil, men at alt vil bli anonymisert og at alt vil bli slettet ved prosjektets slutt.

Spørsmål

Innledningsspørsmål

- Hva var grunnen til at du valgte å begynne på (den aktuelle utdanningsprogrammet)?
- Hvilke forventninger hadde du til videregående skole?
- Hva var bra med (utdanningsprogrammet)?

Spørsmål om avslutning

- Hva gjorde at du valgte å slutte?
 - o Når begynte det å bli vanskelig
 - o Hva var de avgjørende faktorene (fag, relasjoner, andre årsaker)
- skolen
- Hva gjorde skolen for at du ikke skulle slutte?
- Hva mener du skolen kunne gjort annerledes for at du skulle ha ønsket å fortsette?

Andre

- Hvem andre prøvde å gjøre noe for at du ikke skulle ønske å slutte?
- Hvem kunne ha gjort noe? Hva kunne denne personen gjort?

Selv

- Hva gjorde du selv for å prøve å fullføre før du bestemte deg for å slutte?
- Hva kunne du ha gjort annerledes?

annet

- Hvordan burde utdanningsprogrammet vært bygd opp for at du skulle ha ønsket å fortsette?

Avslutning

Takke for at han/hun tok seg tid. Spørre om det er ok at jeg tar kontakt viss det er noe

VEDLEGG 2 - Tilbakemelding på søknadsskjema til NSD

Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



Harald Hårfagres gate 29
N-5007 Bergen
Norway
Tel: +47-55 58 21 17
Fax: +47-55 58 96 50
nsd@nsd.uib.no
www.nsd.uib.no
Org.nr. 985 321 884

Snefrid Tislevoll
Pedagogisk institutt NTNU

7491 TRONDHEIM

Vår dato: 27.01.2014

Vår ref: 37092 / 2 / HIT

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 15.01.2014. Meldingen gjelder prosjektet:

<i>37092</i>	<i>Frafall i videregående skole</i>
<i>Behandlingsansvarlig</i>	<i>NTNU, ved institusjonens øverste leder</i>
<i>Daglig ansvarlig</i>	<i>Snefrid Tislevoll</i>
<i>Student</i>	<i>Silvia Vassnes</i>

Etter gjennomgang av opplysninger gitt i meldeskjemaet og øvrig dokumentasjon, finner vi at prosjektet ikke medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt etter personopplysningslovens §§ 31 og 33.

Dersom prosjektopplegget endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for vår vurdering, skal prosjektet meldes på nytt. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, <http://www.nsd.uib.no/personvern/meldeplikt/skjema.html>.

Vedlagt følger vår begrunnelse for hvorfor prosjektet ikke er meldepliktig.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Hildur Thorarensen

Kontaktperson: Hildur Thorarensen tlf: 55 58 26 54

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Silvia Vassnes silviavassnes@gmail.com

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

Avdelingskontorer / District Offices:

OSLO: NSD, Universitetet i Oslo, Postboks 1055 Blindern, 0316 Oslo. Tel: +47-22 85 52 11. nsd@uio.no
TRONDHEIM: NSD, Norges teknisk-naturvitenskapelige universitet, 7491 Trondheim. Tel: +47-73 59 19 07. kyrre.svarva@svt.ntnu.no
TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@svt.uit.no