

Årsaker til frafall i videregående skole

**Hvordan kan en forklare høyt fravær og lav
måloppnåing for elever på yrkesfaglige
utdanningsprogram?**

En kvalitativ studie av elevers forklaringer på høyt fravær og lav
måloppnåing

Solrunn Træland

**Masteravhandling i pedagogikk med vekt på
spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen, Bergen**

Våren 2012

Sammendrag

Tittel

Hvordan kan en forklare høyt fravær og lav måloppnåing for elever på yrkesfaglige utdanningsprogram?

Bakgrunn for valg av tema

Etter mange års arbeid i utdanningssystemet, har jeg blitt interessert i elever som ikke finner seg til rette i skolen. Særlig har jeg undret meg over hvorfor så mange elever i videregående opplæring ikke fullfører. Fokus i masteravhandlingen er hva som kjennetegner deres bakgrunn, hvordan de selv opplever det å være elev i videregående opplæring, grad av måloppnåing og hvilke fremtidsplaner de har.

Metode og teori

Jeg ville få innsikt i elevenes bakgrunn, tanker og vurderinger. Jeg fant det derfor mest formålstjenlig å bruke intervju som metode. Det kvalitative intervjuet er en metode som ivaretar elevfokus samtidig som det kan være med på å gi ny kunnskap sett i lys av etablert teori. Fem elever og deres mødre ble intervjuet i løpet av en toårsperiode. Det teoretiske grunnlaget er hentet fra tidligere forskning, offentlige utredninger, teori og lovverk.

Funn

Sosial bakgrunn viser at informantene, fire gutter og en jente, bodde sammen med bare mor. Mødrenes utdanning varierer fra grunnskoleutdanning til hovedfagseksamen.

Skolefaglig bakgrunn viser at alle har hatt kontakt med PPT for grunnskolen. For flere av informantenes del var det konstatert lese- og skrivevansker. Konsentrasjonsvansker ble også oppgitt for noen av informantene. Informantene hadde alle høyt udokumentert fravær og lav grad av måloppnåing med seg inn i videregående opplæring.

Både det store udokumenterte fraværet og den lave graden av måloppnåing fulgte dem i videregående opplæring. For de to informantene som ikke kom inn på førstevalget sitt til

VG1, var motivasjonen for å fullføre det utdanningsprogrammet de gikk på lavere enn for de informantene som kom inn på førstevalget sitt.

Ifølge informantene var for mye teori eller vanskelige fellesfag årsaker til fraværet. Andre forklaringer var at de var redde for å stryke på prøver eller at de ikke likte lærere. I tillegg mente de å ha for dårlig utgangspunkt fra grunnskolen. Selvoppfatningen deres var lav i forhold til skoleaktiviteter, men positiv i forhold til det å ha venner og være en god kamerat. I denne studien må en kunne si at for høye faglige krav er årsak til fravær og lav grad av måloppnåing.

Matematikk var det faget som informantene mente var det vanskeligste faget. Flere av dem var gitt rett til spesialundervisning i faget. Kun to av informantene fikk bestått resultat i faget etter første året i VG1. Likevel hadde de fleste vært til stede i tilstrekkelig grad til å få vurdering med karakterer.

De mente å ha fått liten grad av tilpassing av undervisningen både i grunnskolen og i videregående opplæring, bortsett fra i matematikk i videregående skole der de var innvilget rett til spesialundervisning. Det synes som om de har fått oppfylt retten til tilpasset opplæring gjennom retten til spesialundervisning.

Informantene var stort sett ikke fornøyd med den oppfølgingen de fikk på skolen. Mødrenes syn på oppfølging fra skolens side varierer mellom å være godt fornøyd til å være svært misfornøyd.

Ønske om å få fagbrev var fremtredende. Alle mødrene ønsket at barna deres skulle skaffe seg utdanning. Det er ikke realistisk å tro at alle informantene vil klare å få fagbrev etter fem år i videregående opplæring. Dersom informantene hadde fulgt ordinær progresjon i videregående opplæring, hadde de ved tredje gangs intervju enten vært i lære eller i utdanning på VG3-nivå. Ingen av informantene var det.

Forord

Arbeidet med masteravhandlingen har vært tidkrevende og utfordrende. Jeg har fått anledning til å fordype meg i hvordan ungdomstiden arter seg for elever som ikke finner seg til rette i skolen. I tillegg har jeg fått oppleve hva det innebærer å arbeide i samsvar med vitenskapelig arbeids- og tenkemåte. Lesing av litteratur om emnet har gitt meg bredere innsikt i et stort fagfelt. Arbeidet med masteravhandlingen har også forhåpentligvis hjulpet meg til å ta flere reflekterte valg i det daglige arbeidet mitt.

Jeg må først takke de fem flotte ungdommene som ble hovedinformanter. Uten deres medvirkning hadde ikke denne masteravhandlingen blitt til. I tillegg en stor takk til mødrene som velvillig stilte opp. Dere er noen flotte mødre som vil barna deres alt godt.

Deretter vil jeg takke min veileder høgskolelektor Kjell Oppedal ved NLA Høgskolen, Bergen. Tusen takk for gode og raske tilbakemeldinger på arbeidet mitt i hele skriveperioden.

En stor takk til min venninne og medstudent Anne Birthe Haukeland for støtte og mange gode samtaler. Ikke minst en stor takk til min gode kollega Øyvind Jakobsson som hjalp meg da alle de datatekniske problemene meldte seg, og som i tillegg leste korrektur.

Til Peter Balling Andersen; Tusen takk for god hjelp og nydelig middag kvelden før innlevering.

Så en hilsen til mine barn: Nå har mor også en mastergrad.

Knarvik, 24. april 2012

Solrunn Træland

Innholdsfortegnelse

<i>Sammendrag</i>	3
<i>Forord</i>	5
1 INNLEDNING	11
1.1 Presentasjon og bakgrunn for valg av tema	11
1.1.1 Begrepsavklaring	13
1.2 Presentasjon av problemstillingen.....	14
1.3 Oppgavens oppbygning.....	16
2 FORSKNING, OFFENTLIGE UTREDNINGER, TEORI OG LOVVERK	17
2.1 Tidligere forskning	17
2.1.1 Prosjekt Bortvalg og kompetanse	17
2.1.2 Hva påvirker retningsvalget i videregående opplæring?	18
2.1.3 Hvem består, hvem består ikke, og hvem slutter?	18
2.1.4 Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse videregående opplæring?.....	20
2.2 Stortingsmeldinger og rapporter	22
2.2.1 Stortingsmelding nr. 16 (2006-07) Tidlig innsats for livslang læring	22
2.2.2 Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) Kvalitet i skolen	23
2.2.3 Stortingsmelding nr. 44 (2008-09) Utdanningslinja.....	24
2.2.4 Stortingsmelding 22 (2010-11) Motivasjon-Mestring-Muligheter.....	26
2.2.5 Gudmund Hernes Gull av gråstein	27
2.2.6 Hovedrapport fra forskningsprosjektet Skole og samspillsvansker.....	28
2.2.7 Avsluttende kommentar	30
2.3 Teori	30
2.3.1 Teori om rasjonelle valg	31
2.3.2 Teori om atferdsproblemer	32
2.3.3 Lærevansker.....	33
2.3.4 Matematikkvansker.....	33
2.3.5 Lese- og skrivevansker	34
2.3.6 Komorbiditet mellom matematikkvansker og lese- og skrivevansker	35
2.3.7 Teori om selvoppfatning og attribusjon.....	35
2.3.8 Læreplanteori	37
2.4 Sentrale bestemmelser opplæringslova	38
2.4.1 Kompetanse i videregående opplæring.....	38

2.4.2	Frafall.....	39
2.4.3	Fravær i videregående opplæring	40
2.4.4	Vurdering/måloppnåing i videregående opplæring	41
2.4.5	Tilpasset opplæring og spesialundervisning	42
3	METODISKE REFLEKSJONER	45
3.1	Valg av metode	45
3.1.1	Det kvalitative forskningsintervjuet	46
3.1.2	Det semistrukturerte forskningsintervjuet	47
3.1.3	Valg av informanter	48
3.1.4	Utarbeiding av intervjuguide	48
3.1.5	Gjennomføring av intervju og gangen i analysearbeidet	49
3.1.6	Hermeneutisk tilnærming	50
3.1.7	Studiens gyldighet og pålitelighet	51
3.1.8	Etikk, personvern/informert samtykke	53
4	PRESENTASJON AV RESULTATER	57
4.1	Presentasjon av informantene	57
	ANDERS	57
	FRIDA, mor til Anders.....	59
	BJØRN	59
	GERD, mor til Bjørn	61
	CATO	61
	HILDE, mor til Cato.....	62
	DANIEL	63
	INGRID, mor til Daniel	64
	EVA.....	64
	JORUN, mor til Eva	66
5	DRØFTING AV FUNN I LYS AV TIDLIGERE FORSKNING	67
5.1	Informantenes bakgrunn.....	67
5.1.1	Overgang fra grunnskole til videregående opplæring	67
5.1.2	Sosial bakgrunn	68
5.1.3	Betydningen av å komme inn på førstevalget sitt.....	71
5.1.4	Kontakt med PPT og lærevesker	71
5.2	Skoleprestasjoner	73

5.2.1	Karakterer fra 10. klasse	73
5.2.2	Faglig måloppnåing i videregående skole	74
5.3	Skoleengasjement.....	77
5.3.1	Fravær fra skolen	77
5.3.2	Hvordan forklarer informantene fraværet sitt?	78
5.3.3	Trivsel i videregående skole	79
5.3.4	Motivasjon, mestring og selvoppfatning	80
5.3.5	Betydningen av arbeidsinnsats	82
5.4	Kontekstuelle forhold.....	83
5.4.1	Retten til spesialundervisning.....	83
5.4.2	Mangel på tilpasset undervisning	84
5.4.3	Mangel på oppfølging.....	85
5.4.4	Fremtidsplaner	86
5.4.5	Daniel, var det et bortvalg?.....	87
6	OPPSUMMERING	89
6.1	Avsluttende drøfting.....	89
6.2	Refleksjon over sterke og svake sider ved masteravhandlingen	94
6.3	Implikasjoner for videre arbeid.....	94
	LITTERATURLISTE.....	99
	VEDLEGG.....	103
Vedlegg 1	Søknad til rektor.....	103
Vedlegg 2	Intervjuguider.....	104
Vedlegg 3	Intervjuguide mødrene	108
Vedlegg 4	Informasjon til foresatte	109
Vedlegg 5	Informasjon til elever	111
Vedlegg 6	Forespørsel til mødrene.....	113
Vedlegg 7	Godkjenning fra NSD	115
Vedlegg 8	Tilbakemelding fra NSD om endringsmelding av 28.04.11	117

1 INNLEDNING

1.1 Presentasjon og bakgrunn for valg av tema

Emnet for masteravhandlingen er elever i videregående skole som står i fare for ikke å oppnå studie- eller yrkeskompetanse. Fokus blir rettet mot elever som har stort fravær og som står i fare for ikke å oppnå bestått resultat i ett eller flere fag på yrkesfaglig utdanningsprogram. Selv om nesten alle ungdommer i Norge begynner i videregående opplæring høsten etter at de har gått ut av ungdomsskolen, er det langt fra alle som fullfører og består videregående opplæring (Markussen 2009). Tall fra Statistisk sentralbyrå (SSB) viser at av de som avsluttet grunnskolen våren 2010 gikk 97 prosent direkte over i videregående opplæring, nokså likt tidligere år. Andelen som ikke gikk i videregående opplæring, var størst i gruppen med færrest grunnskolepoeng (SSB, 2011e).¹

Satsing mot frafall i videregående opplæring ble gjennomført i Norge fra 2003 til 2006 med utgangspunkt i regjeringen Bondeviks handlingsplan mot fattigdom. Utdanningsdirektoratet ledet arbeidet. Målene var å forebygge og forhindre frafall, fange opp og veilede ungdom tilbake til arbeid eller utdanning, og videreutvikle arbeidet med å bedre statistikkgrunlaget og dokumentasjonen rundt frafall i videregående opplæring (Buland og Havn 2007).

Prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl. 2008) viser at 66 prosent av elevmassen i videregående opplæring oppnådde studie- eller yrkeskompetanse etter 5 år, 15 prosent sluttet før de var ferdige med opplæringen, og 19 prosent gjennomførte uten å bestå alle fag eller eksamener. Den tredelen som ikke oppnådde studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år, er en heterogen gruppe, både når det gjelder hvorfor de ikke har bestått og hvor store deler av opplæringsløpet de har bestått. Eifred Markussen (2009) viser til at å ikke bestå videregående opplæring i forhold til å få studie- eller yrkeskompetanse, selv om man har gjennomført hele opplæringsløpet, skyldes i hovedsak to forhold: stryk i ett eller flere fag, eller skolen mangler grunnlag for å sette karakterer i enkeltfag, noe som oftest skyldes høyt fravær.

¹Grunnskolepoeng regnes ut ved at alle avsluttende karakterer som føres på vitnemålet, legges sammen og deles på antall karakterer slik at en får et gjennomsnitt. Deretter ganges gjennomsnittet med 10.

Det er den delen av elevmassen som enten slutter eller som ikke oppnår studie- eller yrkeskompetanse som får fokus i media og fra politisk hold. Etter min mening er det nødvendig å ha fokus på denne elevgruppen både fra et samfunnskritisk og samfunnsøkonomisk synspunkt. I politiske styringsdokumenter utgitt siden innføringen av Reform 94, ser vi at frafall fra videregående opplæring og sosiale skjevheter blir beskrevet som problemer på alle nivå i utdanningssystemet. Det blir sett på som viktig at flere fullfører videregående opplæring både for den enkeltes interesse, men også for samfunnets interesse.

En viktig oppgave for skolen er å gi alle elever, uavhengig av deres forutsetninger, evner og sosiale bakgrunn like muligheter gjennom et likeverdig opplæringstilbud. Helt fra innføringen av Reform 94 og videre ved innføringen av Kunnskapsløftet (LK 06), synes det å ha vært politisk enighet om at det skal være et høyt ambisjonsnivå for norsk utdanning; Grunnopplæringen skal være et tilbud for alle, utdanningssystemet skal bidra til sosial utjevning, og tilpasset opplæring skal være et sentralt virkemiddel (Markussen 2009). Kunnskapsløftet løfter frem viktigheten av at alle elever som kan klare det skal gjennomføre videregående opplæring med kompetanse som verdsettes for videre studier eller arbeid. Det er grunn til å spørre seg om videregående opplæring klarer å leve opp til de høye ambisjonene som er satt for norsk utdanning.

Når elever ikke finner seg til rette i skolen, er det ikke uvanlig at de blir tilvist Pedagogisk-psykologisk tjeneste (PPT) for utredning (Ogden 2001). Når det handles slik, er det en individorientert tilnærming der eleven blir beskrevet som en person med en vanske, dysfunksjon, eller at han har et avvik eller et syndrom. Skrtic (1991) sier at en slik begrepsbruk indikerer at årsaken ligger i eleven; *In the language of special education discourse, disabilities are pathological conditions that students have*. En slik begrepsbruk finner vi først og fremst i spesialpedagogikken sier Nordahl (2000). Han viser til at ut fra Kuhns forståelse av begrepet *paradigmer* kan det hevdes at det i den individorienterte tilnærmingen foreligger et eget grunnleggende paradigme. Ved å gi spesialundervisning, gjerne utenfor klassens rammer, kan det gi skolen og lærerne en avlastning, men er det dette elevene har behov for?

Et annet spørsmål er hvordan elever forklarer egen suksess eller nederlag i skolen. Kan det å ikke delta i undervisningen være et uttrykk for å ta kontroll over sin egen situasjon? Er det en

rasjonell og intensjonal handling for å unngå nederlag, og på den måten klare å opprettholde sin egen verdighet? E.M Skaalvik og S. Skaalvik (2009) viser til at elever har en klar tendens til å benytte selvbeskyttende attribusjon ved at de forklarer egen suksess internalt og egne nederlag eksternt.

For å studere ovennevnte, har jeg gjennomført intervjuer med elever som har stort fravær og ikke bestått karaktergrunnlag i ett eller flere fag på yrkesfaglige utdanningsprogram. I tillegg har jeg gjennomført intervju med informantenes mødre. Vitnemål fra grunnskole og karakterutskrift fra første året i videregående opplæring er innhentet for å få et bredere bilde av informantenes situasjon.

1.1.1 Begrepsavklaring

Videre i masteravhandlingen blir *videregående skole* brukt når det refereres til forhold som omhandler elever som er i skolen. *Videregående opplæring* blir brukt når det vises til generelle forhold rundt utdanning i videregående opplæring. Alle går i ordinære klasser, en av dem var søkt inn i videregående opplæring på særskilt grunnlag (opplæringslova § 3-1). De resterende var søkt inn etter ordinær søknadsprosedyre.

I det videre brukes *informantene* når det refereres til ungdommene, og *mødrene* når det refereres til mødrenes utsagn.

Med innføringen av Kunnskapsløftet i 2006 ble strukturen i videregående opplæring endret. Det som tidligere ble kalt studieretninger, heter nå utdanningsprogrammer. Det som tidligere ble kalt grunnkurs, VKI og VKII heter nå VG 1,2 eller 3. Allmennfag og studieretningsfag ble i 2006 endret til fellesfag og programfag. Elever som begynte i videregående opplæring i 2002 fulgte gammel struktur. Begrepene studieretninger, allmennfag og studieretningsfag, grunnkurs og VK blir brukt når det refereres til rapport *Bortvalg og kompetanse*(2008) og andre dokumenter og forhold som gjelder utdanning før 2006.

Forskrift til opplæringslova § 3-47 omhandler fravær. I masteravhandlingen er begrepene ugyldig, ulovlig fravær og skulk brukt i betydningen udokumentert fravær.

1.2 Presentasjon av problemstillingen

Når elever får høyt fravær fra skolen blir karaktergrunnlaget ofte svakt. Flere studier har, ved bruk av multivariate analyser, vist at noen faktorer har betydning for gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring (Markussen 2009), slik som

- *Elevens bakgrunn* herunder kjønn, minoritets-/majoritetsbakgrunn, foreldrenes utdanningsnivå og posisjon på arbeidsmarkedet, og hvorvidt ungdommene bor sammen med begge foreldrene.

- *Tidligere skoleprestasjoner* som er det enkeltforholdet som har klart størst betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring. Godt presterende elever på lavere trinn oppnår gjerne gode prestasjoner på høyere trinn i utdanningssystemet og omvendt.

- *Skoleengasjemet* som faglig engasjement og grad av fravær fra skolen.

- *Kontekst* som skolens evne til å følge elever opp faglig og sosialt, om eleven må flytte på hybel i forbindelse med utdanning, hvilket utdanningsprogram eleven går på, og hvilke fremtidsplaner han har.

Disse faktorene er forsøkt ivaretatt i formulering av følgende problemstilling med påfølgende forskningsspørsmål:

HVORDAN KAN EN FORKLARE HØYT FRAVÆR OG LAV MÅLOPPNÅING FOR ELEVER PÅ YRKESFAGLIGE UTDANNINGSPROGRAM?

- *Hva kjennetegner elevenes sosiale bakgrunn?*
- *Hvilken utdanning og yrkespraksis har mødrene?*
- *Er lærevansker utbredt blant disse elevene?*
- *Hva kjennetegner elevenes tidligere skoleerfaring?*
- *Hvordan beskriver elevene sin egen skolesituasjon?*
- *I hvilken grad får elevene tilpasset opplæring?*
- *Hva mener elevene og mødrene om skolens oppfølging?*
- *Anser elevene og mødrene deres utdanning som viktig?*
- *Hvilke fremtidsplaner har disse elevene?*

Den endelige problemstillingen ble som vist over etter at NSD hadde gitt godkjenning til at informantenes mødre også skulle innlemmes som informanter.

I masteravhandlingen har jeg rettet søkelys på elever i videregående opplæring, yrkesfaglige utdanningsprogram. De fem informantene var mellom 16 og 18 år da de ble intervjuet, og skulle således være i stand til å kunne reflektere over sin egen livssituasjon. De ble intervjuet første gang våren 2010, andre gang intervju ble gjennomført våren 2011, og siste intervju ble foretatt våren 2012. Informantene ble plukket ut på grunnlag av karakterutskrift etter første termin på VG1 som viser at de hadde ikke bestått resultat i ett eller flere fag. Alle hadde mer enn 20 dagers fravær fra skolen. Mødrene ble intervjuet høsten 2011. Jeg valgte å intervju bare mødrene, og ikke fedrene da informantene bodde sammen med mor, som hadde den daglige oppfølgingen av dem. På spørsmål til en av informantene sa han klart fra at han ikke ønsket at jeg skulle kontakte faren, og derved bestemte jeg meg for bare å kontakte mødrene med spørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet mitt.

I masteravhandlingen er det et mål å kunne beskrive og analysere hva som kjennetegner elever som har høyt fravær og lav måloppnåing. Informantene blir studert i forhold til deres *skolefaglige og sosiale bakgrunn, skoleprestasjoner, skoleengasjement og kontekst*.

1.3 Oppgavens oppbygning

Masteravhandlingen har seks kapitler med følgende inndeling:

- Kapittel 1 starter med innledning og dernest en presentasjon av problemstillingen.
- Kapittel 2 presenterer tidligere forskning, offentlige utredninger, teori og lovverk som er relevant dokumentasjon for masteravhandlingen.
- Kapittel 3 presenterer valg av forskningsmetode, det kvalitative forskningsintervjuet og valget av et semistrukturert forskningsintervju. Det blir redegjort for prosessen frem til godkjenning og endelig valg av informanter. Etske refleksjoner blir beskrevet.
- Kapittel 4 presenterer mine resultater. De fem ungdommene i studien får kort sine historier fortalt, og mødrenes informasjon blir referert.
- Kapittel 5 drøfter funnene i lys av etablert empiri på området.
- Kapittel 6 gir en kort oppsummering av studien. Her blir masteravhandlingens forskningsspørsmål drøftet. Deretter følger kritiske refleksjoner av eget forskningsarbeid. Til sist mulige implikasjoner for videre arbeid med temaet for masteravhandlingen.

2 FORSKNING, OFFENTLIGE UTREDNINGER, TEORI OG LOVVERK

Stiftelsen Nordisk institutt for studier av forskning, innovasjon og utdanning (NIFU STEP) og Institutt for arbeidslivs og velferdsforskning (Forskningsstiftelsen Fafo) har gitt ut flere forskningsrapporter om hvilke elever som ikke fullfører og består videregående opplæring. Temaet er også tatt opp i ulike stortingsmeldinger om norsk utdanning siden innføringen av Reform 94. Likeledes er det av interesse å se på lovgivers føringer for krav og rettigheter for ungdom som er i videregående opplæring. I det følgende blir det sett på fire ulike innfallsvinkler til tema for masteravhandlingen: Tidligere forskning, stortingsmeldinger og rapporter, teori og aktuelt lovverk.

2.1 Tidligere forskning

I det følgende blir resultater fra prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl. 2008) referert da jeg anser det som relevant forskning i tilknytning til masteravhandlingen.

2.1.1 Prosjekt *Bortvalg og kompetanse*

To everything I do, there is always an alternative, a choice. Plainly speaking,
I could do something else instead (Bauman 1990 i Markussen m.fl. 2008 s.10).

Når elever skulker skolen eller velger bort retten til videregående opplæring er det et valg de gjør. Det er ingen plikt for elever å gå i videregående opplæring. I prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008) gjennomført av NIFU STEP på oppdrag fra sju fylker i Østlandsområdet ble 9749 ungdommer fulgt i tidsrommet våren 2002 til høsten 2007. De ble fulgt ut av grunnskolen, inn i, gjennom og ut av videregående opplæring. Begrepet *bortvalg* blir introdusert i rapporten i stedet for tradisjonelle begreper som *fracfall* eller *drop-out*. Markussen argumentert for at det kan ligge føringer bak de valgene som ungdommer gjør. Det er ikke noe som skjer tilfeldig, selv om det kan skje innenfor en ramme av en begrenset rasjonalitet. I rapporten blir *gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse* etter fem år i videregående opplæring kartlagt (ibid).

2.1.2 Hva påvirker retningsvalget i videregående opplæring?

Ifølge rapporten påvirker sosial bakgrunn utdanningsvalgene. De unge som vokser opp i hjem der begge foreldrene har høyere utdanning søkte seg oftere til studieforbereende retninger enn andre. Det viste seg også at foreldrenes utdanning påvirker ungdommenes holdninger (utdanning er nyttig), ambisjoner (vil studere) og ferdighetsnivå (karakterer), og har således en bakenforliggende innflytelse på studieretningsvalg. Normer og verdier hjemmefra bidrar også på andre måter. Ungdommer som sa at foreldrene mener at utdanning er viktig og bra, og de som sa at foreldrene var positive til allmennfag, var mer tilbøyelige til å velge retninger som leder til studiekompetanse. Men dersom foreldrene var negativt innstilt til skolegang og allmennfagene spesielt, var det mer sannsynlig at de unge søkte seg mot yrkesfaglige retninger. Bosituasjonen, dvs. hvem ungdommen bor sammen med som femtenåring, innvirker på den måten at de som bodde sammen med begge foreldrene hadde større sannsynlighet for å velge en studieforbereende retning enn de som ikke bodde sammen med begge foreldrene sine.

Videre vises det til at skolefaglige ferdigheter fra 10. klasse var det enkeltforhold fra tidligere nivå i utdanningen som hadde mest å si for om elevene valgte yrkesfaglig eller studieforbereende retning. Jo høyere karaktersnitt fra grunnskolen, jo mer sannsynlig var det at ungdommen søkte en studieforbereende retning. Det å ha hatt ekstra hjelp og støtte eller spesialundervisning ga større sannsynlighet for å søke yrkesfaglig utdanning. Også motivasjon viste seg å være viktig da de som søkte yrkesfaglige retninger ikke hadde ambisjoner om å være i utdanning over mange år.

2.1.3 Hvem består, hvem består ikke, og hvem slutter?

I rapporten vises det videre til at:

Jenter fullfører videregående opplæring i større grad innen fem år enn gutter

Jentene har bedre skoleprestasjoner enn guttene generelt sett. Samlet sett er det flere jenter enn gutter som består videregående opplæring etter fem år. Jenter oppnår i større grad studiekompetanse enn gutter, mens gutter i større grad oppnår yrkeskompetanse. Den lavere kompetanseoppnåelsen blant gutter, skyldes både at andelen som slutter og andelen som gjennomfører uten å bestå er høyere blant guttene enn blant jentene.

Det er forskjeller i kompetanseoppnåelsen etter ungdommenes sosiale bakgrunn og familiebakgrunn

Jo høyere foreldrenes utdanning er, jo høyere andel elever oppnår studie- eller yrkeskompetanse innen fem år. Nesten tre av fire blant de unge som hadde foreldre med universitets- eller høyskoleutdanning nådde full kompetanse i videregående opplæring. Det var og slik at jo høyere utdanning foreldrene hadde, jo lavere var andelen som sluttet. Det ble også funnet sammenheng mellom fars inntekt og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Andelen som fullførte med studie- eller yrkeskompetanse økte med fars inntekt.

Det er også en sammenheng mellom hvem ungdommene bor sammen med og kompetanseoppnåelse. Av de som bodde sammen med begge foreldrene da de var 15 år, var det i overkant sju av ti som oppnådd studie- eller yrkeskompetanse.

Det var betydelig lavere kompetanseoppnåelse på yrkesfaglige studieretninger enn på studieforberedende studieretninger

Frafall eller bortvalg viste seg å være klart mer utbredt blant elever på yrkesfaglige retninger enn på de studieforberedende retningene. På de studieforberedende retningene var bortvalgsraten mellom 2 og 9 prosent, mens den varierte fra 13 til 49 prosent på de yrkesfaglige retningene, avhengig av hvilken studieretning de gikk på. Det var i tillegg en høyere andel som gjennomførte videregående opplæring uten å bestå på de yrkesfaglige retningene. Mye av variasjonen i kompetanseoppnåelsen på de ulike retningene kan forklares med at elevene har svært varierende skoleprestasjoner med seg fra grunnskolen inn i videregående opplæring. Det er slik at elever konkurrerer om plass i videregående opplæring på grunnlag av karakterer fra grunnskolen.

De fleste som sluttet skolen gjorde det i løpet av første skoleår eller mellom andre og tredje skoleår

Halvparten av dem som sluttet mellom andre og tredje skoleår viste seg å være elever som ikke ble formidlet i lære. De ungdommene som ikke ble formidlet i lære valgte da enten å slutte eller å begynne i et annet opplæringsløp. De ble således ikke ferdig i løpet av fem år. Dette viser at en del ungdommer som hadde planlagt å bli lærlinger, ble stoppet av strukturelle forhold. Det er ikke skoleeier, men den enkelte arbeidsgiver som avgjør hvem som skal få tilbud om læreplass.

Det var store variasjoner i kompetanseoppnåelsen blant den om lag tredelen elevene som ikke nådde studie- eller yrkeskompetanse i videregående opplæring etter fem år

Halvparten hadde bestått til og med andre år i videregående opplæring. I den gruppen som hadde gjennomført uten å bestå, hadde to av tre bestått til og med VKI. At så mange av de som ikke hadde fullført hele løpet med bestått, hadde fullført og bestått grunnkurs eller VKI, illustrerer et stort potensiale i forhold til kompetanseoppnåelse anfører Markussen m.fl. (2008), og utdyper dette slik:

Rapporten viser at 34,2 prosent ikke har bestått med studie- eller yrkeskompetanse etter fem år. Av disse hadde litt over halvparten, 17,6 prosent av alle, bestått til og med vkI. Vi har informasjon om hvilke fag hver tredje av disse har strøket i. Av disse hadde 52 prosent strøket bare i et fag og 16 prosent hadde strøket i et eller flere studieretningsfag. Blant de vi ikke har informasjon om stryk for, er det sannsynlig at mange ikke har bestått vkII fordi de mangler grunnlag for å få karakter i et fag pga. stort fravær (s. 31).

2.1.4 Gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse videregående opplæring?

I rapport *Bortvalg og kompetanse* (2008), fant de også at tidligere skoleprestasjoner er den enkeltfaktoren som har klart størst betydning for kompetanseoppnåelse i videregående opplæring. Her er det relevant å vise til at bakgrunnsforhold slik som kjønn, minoritetsbakgrunn og foreldrenes utdanningsnivå har vist seg å ha betydning for kompetanseoppnåelsen i ungdomsskolen, og at elevene drar med seg grad av tidligere oppnådd kompetanse inn i videregående skole. Tidligere skoleprestasjoner har også betydning for om elever kommer inn på førstevalget sitt. Dette igjen har betydning for gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring, da de som fikk innfridd førsteønsket sitt sluttet i mindre grad enn de som ikke fikk det.

Andre forhold som vist under har betydning for gjennomstrømning og kompetanseoppnåelse.

Engasjement og identifikasjon

Rapporten viser også at elever og lærlinger med høyt fravær fra 10. klasse, som følte seg sosialt utenfor eller var redd for å gå på skolen, hadde høyere sannsynlighet for å slutte enn de som ikke var det.

Arbeidsinnsats viste seg også å gi kompetansemessige fordeler både når det gjaldt å fullføre med bestått resultat og å fullføre uten å bestå. De som brukte tid på lekser hadde redusert sannsynlighet for å slutte.

Atferd viste seg også å ha betydning for kompetanseoppnåelse. De plikttoppfyllende elevene hadde lavere sannsynlighet for å slutte enn andre, mens elever med alvorlige atferdsavvik hadde økt sannsynlighet. Elever med svært alvorlige atferdsavvik hadde derimot lavere sannsynlighet for å slutte, muligens fordi de ble fulgt tett opp på skolen.

Ambisjoner hadde også betydning. Det var en redusert sannsynlighet for å slutte og for å gjennomføre uten å bestå med økende utdanningsmessige ambisjoner. De som ønsket å nå langt måtte bli på skolen og prestere der.

De elevene som sluttet hadde høyt fravær fra 10. klasse (9,5 prosent), mens de som hadde gjennomført uten å bestå hadde nest høyest fravær (6,8 prosent). I rapporten blir følgende eksplisitte grunnforståelse formulert:

Norske 16-åringer har så ulikt utgangspunkt og så ulike forutsetninger at en ikke ubetydelig andel av årskullene mangler de nødvendige forutsetningene for å klare de vanskelige kravene som må til for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse (s.30).

Statistisk sentralbyrås (SSB) årlige utdanningsstatistikk for gjennomstrømming i videregående opplæring viser at andelen elever og lærlinger som oppnår studie- eller yrkeskompetanse i løpet av fem år holder seg på rundt 70 prosent. Statistikken måler en noe høyere andel som har sluttet, og en lavere andel som har gjennomført uten å bestå i samme tidsrom enn det som vises til i prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (SSB 2011e). Dette kan skyldes at SSB's tall baserer seg på landsdekkende data av hele populasjonen, mens det i prosjekt *Bortvalg og kompetanse* er gjort en utvalgsundersøkelse av ungdommer i Østlandsområdet. SSB's statistikk viser følgende: Sluttet underveis (18%), Gjennomført VGII/gått opp til fagprøve, ikke bestått (7%), fortsatt i videregående opplæring (5%), fullført på mer enn normert tid (13%) og fullført på normert tid (57%).

Ved gjennomgang av ulike stortingsmeldinger og offentlige rapporter referert i det følgende, finner vi henvisninger til forskning utført av NIFU STEP (nå NIFU) og i særdeleshet rapport *Bortvalg og kompetanse* (2008).

2.2 Stortingsmeldinger og rapporter

I ulike stortingsmeldinger, referert under har det stått sentralt at videregående opplæring skal inkludere alle, gi en opplæring som er tilpasset den enkeltes forutsetninger og bidra til å jevne ut sosiale forskjeller i samfunnet. For å illustrere dette har jeg valgt å referere fra fire stortingsmeldinger om norsk utdanning som er utgitt siden 2006. Det blir først vist til den stortingsmeldingen som statsråd Øystein Djupedal på vegne av Regjeringen Stoltenberg II la frem.

2.2.1 Stortingsmelding nr. 16 (2006-07) *Tidlig innsats for livslang læring*

Det blir i meldingen pekt på at det er et behov for å utjevne sosiale forskjeller i Norge, og at regjeringen vil føre en aktiv politikk for å redusere forskjellene i samfunnet. Utdanning, kunnskap og kompetanse er med på å bidra til inkludering i arbeidslivet, til en bedre økonomi og bedre helse, større samfunnsdeltakelse, og lavere kriminalitet. Deltakelse i opplæring og utdanning har stor betydning for den enkeltes selvrealisering. Sosial utjevning innebærer at sannsynligheten for å lykkes i utdanningssystemet skal være like høy uansett familiebakgrunn, og sannsynligheten for å bli ekskludert fra videre utdanning og arbeidsliv allerede som ung voksen mangedobles dersom man ikke fullfører videregående opplæring. Resultater fra undersøkelsen *Adult Literacy and Life skills survey (ALL) 2003*, utført av Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD), referert i meldingen, viser at over 400 000 voksne i Norge har så svake leseferdigheter eller så dårlig tallforståelse at de kan ha problemer med å fungere i dagens arbeids- og samfunnsliv. Videre vises det til at enkelte barn og unge kan karakteriseres som fattige i Norge, og at barn som har foreldre med svak tilknytning til arbeidslivet og et lavt kompetansenivå er særlig utsatt for problemer senere i livet, og da for eksempel i skole, utdanning og arbeidsliv. Innsatsen for sosial utjevning har som mål at flest mulig skal gjennomføre videregående opplæring med gode resultater. Avgangselever i grunnskolen med foreldre med høyere utdanning får gjennomsnittlig over en hel karakter bedre i hvert fag, enn elever som har foreldre med grunnskoleutdanning. 78 prosent av elevene med høyt utdannede foreldre gjennomfører videregående opplæring på normert tid, mot 50 prosent av elever med foreldre med grunnskoleutdanning. Det er for stort frafall i videregående opplæring, og det er en utfordring å få flest mulig til å fullføre med studiekompetanse eller fag- eller svennebrev. Uten fullført videregående opplæring øker sannsynligheten for fattigdom og marginalisering senere i livet

drastisk. Valg, læring og frafall i videregående opplæring har sammenheng med karakterer fra grunnskolen som igjen varierer med familiebakgrunn.

2.2.2 Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen*

Etter at Bård Vegard Solhjell hadde overtatt som statsråd i Kunnskapsdepartementet i 2007 la han i 2008 frem en ny stortingsmelding, referert under.

Også i denne meldingen blir målet om å utjevne sosiale forskjeller poengtert. Regjeringen er bekymret for at kvaliteten på viktige områder av norsk grunnopplæring ikke er god nok. Det er bekymringsverdig at elevenes ferdigheter svekkes, samtidig som kravene til kompetanse øker, og behovet for ufaglært arbeidskraft ventet å gå ned. For mange går ut av grunnskolen uten de grunnleggende ferdighetene som er vesentlige for å klare seg godt senere i livet. Det blir i denne sammenheng vist til en undersøkelse gjennomført av OECD *Programme for International Student Assessment* (PISA-undersøkelsen) fra 2006. Det er grunn til å bekymre seg over at norske elever presterer svakest av landene i Norden i sentrale ferdigheter og fag som lesing, regning og naturfag. Mangelfulle kunnskaper fra grunnskolen er den viktigste årsaken til frafall i videregående opplæring. Mange av de som ikke har gjennomført videregående opplæring faller ut av arbeidslivet i ung alder.

Matematikkfaget blir tatt opp, da det ser ut til at det har vært en negativ utvikling i tilegnelse av grunnleggende matematikkunnskaper i videregående opplæring forut for meldingen.

Sosial bakgrunn hos elevene blir også tatt opp med den vinkling at selv om norsk skole reproducerer sosiale forskjeller i mindre grad enn andre land, er det fortsatt en relativt sterk sammenheng mellom foreldrenes utdanningsnivå og elevenes resultater. Under avsnittet inkludering og mestring (s.20) står det at det er viktig at elever opplever mestring da mestring er viktig for læringsutbyttet til elevene. De fleste elevene føler seg inkludert og likt, men likevel er det slik at et lite mindretall oppgir at de holdes utenfor.

I tråd med det som er referert i St.meld. nr. 16 (2006-07) ...*og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring* vil Regjeringen prioritere tiltak så tidlig som mulig i opplæringsløpet. Selv om innsatsområdene i denne meldingen berører særlig grunnskolen, vil mange av tiltakene også ha effekt på kvaliteten i videregående opplæring. Regjeringen har som mål for grunnopplæringen at alle elever som går ut av grunnskolen, skal mestre grunnleggende ferdigheter som gjør dem i stand til å delta i videre utdanning og arbeidsliv. Et annet mål er at flest mulig skal gjennomføre videregående opplæring med kompetanse som anerkjennes for videre studier eller arbeid.

2.2.3 Stortingsmelding nr. 44 (2008-09) *Utdanningslinja*

I 2008 la kunnskapsminister Bård Vegard Solhjell igjen frem en ny stortingsmelding, St.meld. nr. 44 (208-09) *Utdanningslinja*. Meldingen tar for seg hele utdanningssystemet. Hensikten er å forebygge frafall tidlig og sikre fullføring gjennom forbedringer i videregående utdanning. Kunnskapsministeren uttalte i forbindelse med utgivelsen av meldingen at kampen mot frafall i skolen er jobb nr. 1. Det blir videre vist til utdrag fra meldingen.

Stortingsmeldingen fører videre analyser og tiltak fra St.meld. nr. 16 (2006-07) ...*og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring* og Stortingsmelding nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen*. Her leser en også at Regjeringen ser det som viktig at flere fullfører videregående opplæring i Norge, og at frafall må forhindres. Regjeringen vil sette i gang tiltak for å nå en målsetting om at flest mulig gjennomfører videregående opplæring. Det skal legges opp til en tettere oppfølging av den enkelte elev og lærling, og unge som har falt ut av utdanningen skal følges tettere opp. I denne meldingen blir det også understreket at fullført videregående opplæring er viktig for å kunne klare seg på arbeidsmarkedet i fremtiden. Det blir vist til tall fra SSB som sier at sannsynligheten for å stå utenfor videre utdanning og arbeidsliv allerede som ung voksen øker dersom man ikke fullfører videregående opplæring. Blant de unge mellom 20 og 24 år som ikke har fullført videregående opplæring, står 19 prosent utenfor både arbeid og utdanning, mens bare 5 prosent av unge som har fullført videregående opplæring er i samme situasjon. Det vises også til at lavt utdannede personer er overrepresentert blant uføretrygdede i landet, og at lavt utdannede oftere enn andre har dårlig helse og fysisk krevende arbeid. Det er en stor overvekt av menn i gruppen arbeidsledige med grunnskoleutdanning som høyeste utdanning. Regjeringen ser det derfor som en stor

utfordring at et stort antall ungdommer ikke gjennomfører videregående opplæring, og det understrekes at særlig er problemet stort innenfor fag- og yrkesopplæringen.

Ulike årsaker til frafall i videregående opplæring blir tatt opp som vist i det følgende, og det blir blant annet vist til Markussen m.fl. (2008). Betydningen av svake ferdigheter fra grunnskolen betyr mest da karakterene fra grunnskolen er den faktoren som har absolutt størst betydning for om ungdommene gjennomfører videregående opplæring eller ikke. Nesten ni av ti av dem som fikk under 2 i gjennomsnitt fra grunnskolen hadde avvik fra normal studieprogresjon i videregående opplæring. Rundt 8 prosent har karakteren 1 eller mangler vurdering i ett eller flere fag fra ungdomsskolen. For de elevene som mangler vurdering eller har karakteren 1 i ett eller flere fag, er gjennomsnittskarakteren 2,85, mens gjennomsnittet for alle elevene er 4,1.

En undersøkelse fra 2006 (Markussen m.fl.) blir referert. Undersøkelsen var rettet mot elever som hadde sluttet i videregående opplæring. Resultatene viser at halvparten svarte at skoletrøtthet var en av de tre viktigste årsakene til at de sluttet. De andre årsakene var at det var for mye teori eller at fagene var for vanskelige. Ungdommene mente å ha blitt møtt med mangelfull oppfølging og generell unnfalighet enten de hadde faglige problemer, psykiske problemer eller at de var blitt mobbet og diskriminert. Det vises til at nøkkelen til suksess ligger i tett oppfølging og differensiert opplæring tilpasset den enkelte elev. Hovedårsaken til frafall i videregående opplæring er at for mange elever har et for dårlig utgangspunkt fra grunnskolen.

Videre i meldingen blir det vist til en kvalitativ undersøkelse gjennomført av NIFU STEP (2005) der 40 ungdommer som hadde gått på yrkesfaglig utdanning var intervjuet etter at de hadde sluttet skolen. Undersøkelsen viser at skoletrøtthet, for mye teori og for lite praktisk arbeid var årsaker til at de sluttet. De oppga både for mye teori i fellesfagene i tillegg til komplisert yrkest teori.

Det blir videre fremhevet at Kunnskapsløftet skal ha som mål å øke gjennomføringen ved å heve kvaliteten og læringsutbyttet i grunnopplæringen. Det blir skissert ulike tiltak for å hindre frafall i videregående opplæring både for enkeltindividets og samfunnets interesse.

2.2.4 Stortingsmelding 22 (2010-11) *Motivasjon-Mestring-Muligheter*

Den siste meldingen om grunnutdanningen i Norge som er kommet når denne masteravhandlingen skrives, er den som kunnskapsminister Kristin Halvorsen la frem i 2011.

I denne meldingen blir det også vist til viktigheten av å utjevne sosiale forskjeller i Norge. Barn av foreldre med høyere utdanning får større utbytte av opplæringen enn barn som har foreldre med lavere utdanning. Denne ulikheten forplanter seg videre til sosiale forskjeller i gjennomføring av videregående opplæring, og i sosial skjev rekruttering til høyere utdanning. Prinsippet om sosial utjevning blir videreført i tråd med utgangspunkt i St.meld. nr. 16 (2006-07) *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for læring*. Målene for kvaliteten i opplæringen gitt i St.meld. nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen* legges også til grunn.

Meldingen har undertittel *Ungdomstrinnet*, og gir en bred gjennomgang av ungdomstrinnet med dets sterke sider og dets utfordringer. Målet er å gi elevene på ungdomstrinnet økt motivasjon for styrket læring og bedre læringsresultater. Et av tiltakene er å innføre et nytt fag – arbeidslivsfaget- som skal gi elever som velger faget muligheter for å arbeide med praktiske fag i stedet for teorifag. Det blir understreket at skolen skal være en felles møteplass for alle elever uavhengig av bakgrunn og forutsetninger. Meldingen legger opp til en særskilt satsing på å styrke ferdighetene i regning, og videreføre lesesatsingen som skal ha som mål å styrke guttenes leseferdigheter. Dette tiltaket må ses i sammenheng med overgangsprosjektet Ny GIV – Gjennomføring i videregående opplæring – som er en nasjonal dugnad for å øke gjennomføringen i videregående opplæring. Prosjektet skal gå over tre år, og hovedvekten er lagt på tett oppfølging av de svakest presterende elevene etter første termin i 10. trinn. Målgruppen er elever som er lite motivert for opplæring, har høyt fravær og/eller ved at de ikke har opparbeidet seg tilstrekkelige grunnleggende ferdigheter. I prosjektet er det tatt konsekvensen av den nære sammenhengen det er mellom elevenes faglige prestasjoner i grunnskolen og deres muligheter til å lykkes i videregående opplæring. Elevene skal få intensiv opplæring i lesing, skriving og regning det siste halvåret på ungdomsskolen. Tanken bak er at styrking av regne- skrive- og leseferdigheter skal gi elevene som blir tilbudt å være med i prosjektet bedre forutsetninger for å gjennomføre videregående opplæring.

I det videre velger jeg å presentere utdrag fra to rapporter som også kan være med på å finne svar på hvorfor elever ikke klarer å fullføre videregående opplæring.

2.2.5 Gudmund Hernes *Gull av gråstein*

I november 2009 ga Landsorganisasjonen (LO) og Utdanningsforbundet, Forskningsstiftelsen Fafo i oppdrag å lage en synteserapport om frafall fra videregående opplæring i Norge som et bidrag til debatten om hvordan gjennomstrømningen kan bedres. Det blir i det følgende vist til utdrag fra rapporten.

Hernes (2010) sier at skolens oppgave er å gjøre gull av dem som tror de er gråstein. Han utdyper dette slik:

At elevene lærer at det er så mye de kan make og at det de selv gjør i skolen, gjør en forskjell for deres hele liv – og ikke minst: at det er håp for dem alle, plass for dem alle og bruk for dem alle. Et viktig poeng er også at det er de som har minst hjemmefra som taper mest hvis skolen svikter. Derfor må innsats rettes mot dem, og tiltakene er oppfølging, oppfølging og oppfølging (s.35).

Det vises i rapporten til at i 1950 hadde 84 prosent av de sysselsatte i Norge grunnskoleutdanning som høyeste utdanning. Andelen ufaglærte av de sysselsatte var sunket til 11 prosent i 2004. Det er en sammenheng mellom ikke å fullføre videregående opplæring og ikke å finne feste i arbeidslivet. I september 2009 var det 11250 i aldersgruppen 18-29 år som var havnet på uføretrygd, og økningen var størst i de yngste aldersgruppene.

Hernes viser til mulige konsekvenser av endrete familieforhold. Foreldrene er stort sett i arbeid i Norge. Ungdom trenger ofte et puff både til å komme seg til sengs om kvelden og til å komme seg opp om morgenen. Han spør om endringene på arbeidsmarkedet ved at både kvinner og menn stort sett er yrkesaktive, har konsekvenser for de unge. Kan det hende at kvinners yrkesdeltakelse totalt sett betyr at en større andel av elevene i videregående opplæring må klare seg alene når foreldrene er på jobb, og derfor ikke kommer seg i seng om kvelden og heller ikke opp om morgenen for å nå skolen til rett tid.

Nye mediers tiltrekningskraft til unge blir også tatt opp. Ungdommer som bruker mye tid på spill, data og video utover natten får problemer med å stå opp til rett tid om morgenen.

Nergård (2010) i *Gull av gråstein* har gjennomgått og sammenfattet funn og drøfter forklaringer på hvordan bosituasjonen slår ut for barns skolegang. To foreldre vil være i stand til å yte mer hjelp og støtte enn en forelder. Fører samlivsbrudd til at ungdommen bor sammen med bare én forelder, kan dette skape vansker i både den unges og den voksnes liv.

Videre kan hushold med en voksen ha økonomiske problemer, noe som igjen kan ha betydning for den unges atferd i utdanningssystemet. Nergård sier at det kan være vanskelig å være aleneforelder til ungdommer som trenger oppfølging når en samtidig skal være yrkesaktiv.

Andre sentrale punkt i rapport *Gull og gråstein* samsvarer med funn i rapport *Bortvalg og kompetanse* (2008):

De som skifter utdanningsprogram fullfører i mindre grad enn de som ikke gjør det. En viktig årsak til frafall er ikke bestått karakter i ett eller flere av fagene, og at en oppfølging overfor dem som har et "hengefag" kunne ha betydelig effekt for slutføringen. Flere gutter enn jenter faller fra. Frafallet er betydelig større på yrkesfag enn på allmennfag (s.11).

Det blir konkludert med at det å ikke skaffe seg utdanning vil bety å stille seg utenfor mer enn 95 prosent av arbeidsmarkedet. De som ikke kommer inn på arbeidsmarkedet vil risikere å bli underholdt av andre, ha økt risiko for dårlig utkomme av eget arbeid, og risiko for stigmatisering.

2.2.6 Hovedrapport fra forskningsprosjektet Skole og samspillsvansker

For å få temaet for masteravhandlingen belyst fra ulike vinkler har jeg valgt å ta med resultatene fra en rapport laget av Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring (NOVA), utgitt tilbake i 1998. Rapporten er av interesse da den omfatter elevs atferd både i grunnskolen og videregående opplæring. Mari-Anne Sørli og Thomas Nordahl (1998) gjennomførte studien. Den omhandler problematferd i skolen. Elever, deres foresatte og klassestyrere (nå kontaktlærere) var informanter. Over 50 skoleklasser ved 16 skoler deltok i studien. I det følgende blir utvalgte resultater fra studien gjengitt. Fire ulike kategorier atferdsproblemer blir beskrevet.

1) Lærings- og undervisningshemmende atferd

Denne type atferd var den klart vanligste formen for problematferd både i grunnskolen og i videregående opplæring. Lærerne i videregående opplæring oppga at det å ikke gjøre hjemmelekser, møte faglig uforberedt til timene utgjorde et stort problem (gjaldt hele 70 prosent av den problemdefinerte elevgruppen). Det å komme for seint på skolen hadde et

betydelig omfang, og var også mer fremtredende for elever i videregående skole enn for elever i grunnskolen.

2) Utagerende atferd

Samlet sett framsto utagering i skolen (verbalt og/eller fysisk) blant om lag 10,5 prosent av grunnkurselevne når elevenes egenverdinger ble lagt til grunn.

3) Sosial isolasjon

Sosial isolasjon viste seg å være et nesten like frekvent fenomen som utagerende problematferd. Sosial isolasjon innebærer i undersøkelsen å være engstelig, bli lett forlegen, trist eller deprimert, ensom, passiv i timene og alene i friminuttene. Både i 7. klasse og på videregående trinn var tretthet, uopplagthet eller passivitet i timene høyfrekvent problematikk for 1/3 av gruppen, mens omfanget for 4. trinn var noe mindre. Sosial isolasjon blant elevene synes i liten grad å ha vekket bekymring og oppmerksomhet i skolen, og det blir anført at markant sosial isolasjon kan være et like stort problem, og en stor risikofaktor for de elevene det gjelder, som den lettere observerbare og provoserende atferden.

4) Anti-sosial atferd

Antisosial atferd forekommer ca. fire ganger så ofte blant gutter som blant jenter. Det som forekommer i minst omfang er nasking, hærverk, å være ruspåvirket eller å ha stikkvåpen med seg på skolen.

Resultatene i undersøkelsen viser at kontekstuelle forhold som undervisning, syn på skolen, relasjoner til medelever og lærere er vesentlig. Individuelle forklaringer på problematferd anses ikke som tilstrekkelig for å kunne forstå problematferd i skolen. Problematferd kan derfor ikke forstås gjennom ensidig bruk av årsaksforklaringer enten disse er knyttet til individ eller kontekst som årsak.

Problematferd som mestringsstrategi blir også omtalt, ved at mestringsstrategier som kan virke negative eller uhensiktsmessige på noen, kan utvikles og anvendes hvis eleven blir satt i situasjoner som han ikke har forutsetninger for å mestre. Når kravene fra skolen blir for høye kan en måte være å beskytte seg selv mot nederlag, og en slik atferd kan oppfattes som problematferd. Dette blir nærmere omtalt i 2.3.7, og likeledes blir problematferd som motstand nærmere beskrevet i 2.3.8.

Studien omhandler også iverksatte tiltak med hensyn til problematferd. Utgangspunktet er at en del av de elevene som viser problematferd skårer klart dårligere enn andre elever innenfor både skolefaglig kompetanse, sosiale ferdigheter, selvoppfatning, relasjoner til medelever og relasjoner til lærere. Denne elevgruppen kan få problemer med å få utdanning som gjør dem kvalifisert til arbeid. Dette igjen kan få store konsekvenser for dem i løpet av livet. På spørsmål om skolens tilbud til elever som viser problematferd, konkluderes det med at spesialundervisning er det mest brukte tiltaket i forhold til problematferd i skolen. Hele 40 prosent av elevene som lærerne mente viste problematferd fikk spesialundervisning som i hovedsak var knyttet til skolefag. Satt på spissen kan det derfor hevdes at det mest vanlige pedagogiske tiltaket i forhold til atferdsvansker i grunnskolen er spesialundervisning i norsk, matematikk og engelsk (s. 248). Spesialundervisning, og da gjerne gitt i segregerte tiltak, for elever som viser problematferd blir iverksatt fordi lærerne ønsker å oppleve en mer tilfredsstillende arbeidssituasjon og bedre læringsbetingelser for andre elever i klassen. Det blir stilt spørsmål om denne elevgruppens behov for et differensiert og tilpasset opplæringstilbud blir ivaretatt i skolen. De spør videre om det ut fra et systemperspektiv blir iverksatt spesialundervisning for å løse lærernes problemer i klasserommet like mye som for elevenes behov.

2.2.7 Avsluttende kommentar

I både stortingsmeldinger, offentlige rapporter og forskning blir det fremhevet at det er et mål å utjevne sosiale forskjeller i Norge. For å nå det målet må elevers kunnskaper heves, og tiltak blir skissert. Det blir ansett som viktig at flere fullfører videregående opplæring, og at frafall må forhindres. Retten til tilpasset opplæring er også tatt opp i de dokumentene som er referert ovenfor. Retten til tilpasset opplæring blir senere i denne masteravhandlingen tatt opp i 2.4.5, og blir derfor ikke nærmere kommentert her.

2.3 Teori

Videre i masteravhandlingen presenteres ulike teorier som kan kaste lys over problemstillingen. I kap. 2.2.6 så vi at problematferd i skolen ikke kan forstås ensidig gjennom bruk av årsaksforklaringer enten disse er knyttet til individ eller kontekst som årsak. Senere i masteravhandlingen vil det bli argumentert for at elevers atferd i skolen ikke bare kan sees ut fra et individperspektiv, men også ut fra kontekstuelle betingelser. Jeg har derfor valgt

å se på teori om rasjonelle valg og teori om atferdsproblemer. Videre har jeg valgt å se på hva forskning sier om begrepet lærevansker. Til sist ser jeg på læreplanteori for å rette søkelyset på både det planlagte innholdet i skolen og hva resultatene kan bli.

2.3.1 Teori om rasjonelle valg

Teorien om rasjonelle valg tar utgangspunkt i at en persons valg av handlinger relateres til nytte og måloppnåing. Elster (1989) peker på at en handling er bygd på en persons virkelighetsoppfatninger ("beliefs"), ønsker ("desires"), og at handlingen er rasjonell når den står i et bestemt forhold til de virkelighetsoppfatningene og ønskene som personen har. Rasjonaliteten skal være reflektert. Det skal ikke være ønsketenkninger. Rasjonelle handlinger blir da et middel for å nå et mål. Det skal være samsvar mellom virkelighetsoppfatninger, ønsker og handlingen. For å få tilgang til en persons virkelighetsoppfatninger og ønsker, kan en snakke med personen eller observere handlingene hans fordi virkelighetsoppfatninger og ønsker kan forklares ut fra handlingene til personen.

Nordahl (2008) skriver i sin bok *Eleven som aktør* at det er vesentlig å forstå elevene dersom en vil ha kunnskap om deres handlinger. Utgangspunktet er at elevene konstruerer sin virkelighet, de er individer som tenker, handler og de har vilje. De er aktører i egne liv. Elevenes oppfatninger og handlinger må forstås i lys av dette. Nordahl argumenterer for at en vanligvis tenker at opplæring innebærer muligheter for ny kunnskap og ny vekst, men opplæring kan også medføre stagnasjon og hindre elever i videre vekst. Elever bruker ulike strategier for å mestre den situasjonen de til enhver tid befinner seg i. Teorien om rasjonelle valg tar sikte på å vise hvordan mennesker handler når de handler intensjonalt og rasjonelt. Når en person velger en handling som realiserer ønsket, verdien eller målet han har, er det en intensjonal og rasjonell handling. Handlingen skal være velbegrunnet. En intensjonal og rasjonell handling kan være sterkt nytteorientert ved at personen ønsker å oppnå noe selv. Når en elev er seg bevisst at han har en hensikt med handlingen sin, og tror at denne handlingen er den beste, må handlingen betraktes som intensjonal og rasjonell.

To typer forklaringer kan bli brukt, sier Nordahl (ibid). Ved årsaksforklaringer legges det vekt på å finne årsaker som eleven selv ikke har herredømme over. Dette er en individorientert tilnærming som brukes i spesialpedagogikken. Årsaksforklaringer kan en se anvendt i skolen

når elever ikke gjør det som skolen og lærerne forventer av dem. Rasjonalitetsforklaringer skiller seg fra årsaksforklaringer, ved at det i teori om rasjonelle valg innebærer en antagelse om at mennesker handler rasjonelt, og da kan en bruke rasjonalitetsforklaringer på elevers handlinger. For å forstå og forklare elevers handlinger i skolen, vil det derfor være nødvendig å analysere deres virkelighetsoppfatninger, ønsker, verdier og handlinger innenfor den konteksten de befinner seg i. Selv når vi står overfor elever som viser sterkt avvikende atferd, skal vi ikke forkaste muligheten for at det ut fra deres synspunkt er en rasjonell og intensjonal handling. Et eksempel kan være at ved ikke å delta aktivt vil enkelte elever kunne oppleve å ta en viss kontroll over skolesituasjonen. De vil unngå å mislykkes, og på den måten opprettholde den selvoppfatningen som de kanskje opplever som truet. Elevenes handlinger som kan være vanskelig å forstå for lærere og foreldre kan derved, ut fra teori om rasjonelle valg, vurderes og forstås som rasjonelle og intensjonale handlinger.

2.3.2 Teori om atferdsproblemer

Terje Ogden (2001) definerer atferdsproblemer på følgende måte:

Atferdsproblemer i skolen er atferd som bryter med skolens regler, normer og forventninger. Atferden hemmer undervisnings- og læringsaktiviteter og dermed også elevenes læring og utvikling, og den vanskeliggjør positiv samhandling med andre (s.15).

Det å skulke skolen beskriver Ogden som et alvorlig atferdsproblem. Et viktig mål for elever kan være å vinne anerkjennelse og respekt fra andre ungdommer. De kan bruke energi på å beskytte egen selvfølelse, og de kan på bakgrunn av det anstrenge seg for å unngå å vise sine manglende kunnskaper. Ogden fremhever videre at i norsk skole dominerer den individrettede problemforståelsen av elever med spesielle behov, og at denne elevgruppen ofte får kompensierende undervisning i eller utenfor klassens rammer. Fokus blir da rettet mot elevens individuelle vansker. En individrettet problemforståelse kan derved bli et hinder for den forståelsen at tilrettelagt opplæring ikke bare er en oppgave for spesialpedagoger, men et ansvar for alle lærere.

Det juridiske perspektivet blir også tatt opp av Ogden. Han sier at faglig kompetanse og kapasitet bindes opp i formelle rutiner og kontroll, og at det er en fare for overdiagnostisering i norsk skole. I tillegg sier han at retten til spesialundervisning for enkeltelever kan bli brukt

av skolens ledelse til å skaffe ekstra ressurser som skolen trenger til differensierings- og individualiserte tiltak.

2.3.3 Lærevansker

Som vist i 2.2.6 er et vanlig pedagogisk tiltak i forhold til elever med atferdsvansker å gi tilbud om spesialundervisning. Slik undervisning blir i stor grad gitt med begrunnelse i lærevansker. Hva innebærer så begrepene lærevansker, og i særdeleshet lærevansker i matematikk og norsk?

Lunde, Hole og Hansen (1999) viser til at en vanlig definisjon av begrepet *lærevansker* i Norge er at lærevansker er et samlebegrep for en rekke mer eller mindre spesifiserte tilstander, karakterisert ved en langsom fremgang i skolen på ett eller flere fagområder (s. 35). Det blir vist til at begrepet er uklart, og at forekomsten av lærevansker varierer alt etter hvordan kriteriene settes, og at estimatet varierer mellom 1-30 prosent. Mange ulike kjennetegn ved elever som har lærevansker blir beskrevet i litteraturen, og svært ofte finner vi at de har vansker med å huske ny informasjon, vansker med å generalisere til nye situasjoner, vansker med å forstå kompleksiteten i abstrakte ideer, de arbeider seint, upraktisk og de fullfører ikke oppgaver innen rimelig tid (ibid).

2.3.4 Matematikkvansker

Lunde, Hole og Hansen (1999) sier at begrepet *matematikkvansker* betegner at eleven har stagnert eller gått tilbake i relasjon til en normal faglig utvikling i faget (s. 27). Begrepene matematikkvansker, spesifikke matematikkvansker og dyskalkuli blir brukt ulikt, og det hersker stor uenighet innen fagmiljøene om hva disse uttrykkene eksakt innebærer.

I litteraturen blir det beskrevet at ca. 15 prosent av elevmassen har vansker med å følge undervisningen i matematikk i skolen. Denne prosentandelen synes å ha vært nokså konstant i hvert fall de siste 50 årene (Tvedt og Johnsen 2010). Om lag to tredeler av alle med matematikkvansker har generelle lærevansker. Svakt evnenivå er derfor den vanligste årsaken til at elever har vansker med å følge ordinær undervisning i faget. Undersøkelser viser at ca. 6 prosent av elever med matematikkvansker har spesifikke matematikkvansker, og har fått

diagnosen spesifikke forstyrrelser i regneferdigheter i diagnosesystemet International Classifications of Diseases, som er det offisielle diagnosesystemet i Norge (ICD-10) (Øgrim og Gjærum 2010). Om lag halvparten av disse 6 prosentene har også spesifikke lese- og skrivevansker. Ettersom IQ er normalfordelt i befolkningen, vil om lag fire elever i en fulltallig grunnskoleklasse ha IQ lavere enn 85. Nesten alle elever på dette nivået forventes å ha vansker med å følge undervisningen i matematikk, i alle fall når en kommer ut over de fire regneartene (Tvedt og Johnsen 2010). I tillegg må en regne med at en til to elever har spesifikke matematikkvansker.

2.3.5 Lese- og skrivevansker

Lunde, Hole og Hansen (1999) sier at begrepene *lese- og skrivevansker*, *spesifikke lese- og skrivevansker* og *dysleksi* blir definert på ulike måter i litteratur om emnet, og viser til at mangelen på entydige beskrivelser og kriterier for dysleksidiagnosen har vært et stort problem i mange undersøkelser. Det blir oppsummert med at lese- og skrivevansker er betegnelsen på ferdigheter under det som er forventet etter alder og klasstrinn, og at det kan være ulike årsaker til at en person har lese- og skrivevansker. Det blir samtidig vist til forskning som sier at dysleksi er arvelig og forholdet mellom gutter og jenter er 4:1. Lyster og Frost (2008) sier at noen barn får vansker med å utvikle skriftspråklige ferdigheter som forventet for alderstrinnet. Noen barn utvikler så svake lese- og skriveferdigheter at det gir dem et handikap med hensyn til en rekke områder, og særlig da i skolen. Det å lykkes med leseprosessen er viktig, både for kunnskapsutvikling, for sosial og emosjonell utvikling og senere samfunnsmessig tilpasning.

Asbjørnsen (2010) viser til at hvis en antar at også leseferdigheter er normalfordelt i befolkningen, kan det være aktuelt å forbeholde diagnosen dysleksi til de 2,5 prosent svakeste leserne i befolkningen, mens opp til 25 prosent av befolkningen kan ha lese- og skrivevansker uten å være kvalifisert til å få diagnosen dysleksi. I Norge blir betegnelsene spesifikke lese- og skrivevansker og dysleksi brukt synonymt. Sammenfallet mellom dysleksi og ADHD er i flere studier funnet å være i overkant av 30 prosent (ibid). Det er også funnet sammenheng mellom oppmerksomhetsvansker av mildere art i studier av dysleksi.

2.3.6 Komorbiditet mellom matematikkvansker og lese- og skrivevansker

Forskning tyder på at elever med dysleksi også har problemer med matematikkfaget (Lunde m.fl. 1999). Noen studier viser at 60-70 prosent av elevene som har diagnose dysleksi også har problemer i forhold til matematikkfaget. Språklig bevissthet er viktig i både norsk- og matematikkfaget. For elever som har dårlig utviklet begrepsforståelse vil det skape vansker i begge fagene. Kravene til leseferdighet, abstraksjonsevne og generell begrepsforståelse øker etter hvert som elevene når høyere klassetrinn, og vanskene blir mer synlige. Ostad (1999) hevder sågar at forskning om matematikkvansker kan forankres i skriftspråkforskning. De fleste studiene har tatt utgangspunkt i elever med skriftspråkvansker, mens Ostad også har dokumentert forekomst av rettskrivingsvansker hos elever med matematikkvansker. Han viser til at ca. halvparten av elevene med matematikkvansker også har rettskrivingsvansker.

2.3.7 Teori om selvoppfatning og attribusjon

Selvoppfatning er den bevisste oppfatning en person har av seg selv (Skaalvik og Skaalvik 2009). En persons selvoppfatning er et resultat av de erfaringene han gjør og hvordan disse blir tolket. En elevs selvoppfatning får konsekvenser for atferd og prestasjoner i skolen. En elev kan ha ulike selvoppfatninger om egen person. Han kan vurdere seg selv som lite flink på skolen, men flink til å spille golf. Det må skilles mellom selvoppfatning og *selvpresentasjon*. *Selvpresentasjon* betegner hvordan en person forsøker å fremstille seg selv. *Selvpresentasjon* kan være et resultat av valg, og den kan være situasjonsbetinget.

Selvverd blir definert som hvordan en person verdsetter seg selv (ibid). Når det gjelder selvverd finnes det to tradisjoner beskrevet i litteraturen; *Selvverdstradisjonen* og *Forventningstradisjonen*. Begge tradisjonene er opptatt av selvoppfatning knyttet til prestasjoner og forventninger om prestasjoner. I *selvverdstradisjonen* ligger tyngdepunktet på det affektive området, med fokus på elevens vurdering av hvor flink han er. I *forventningstradisjonen* ligger tyngdepunktet på det kognitive området, med fokus på forventninger om å klare eller ikke klare bestemte oppgaver. Teorier som tar utgangspunkt i selvverd, legger vekt på behovet for å styrke og beskytte selvverdet når det blir truet. Det kan vise seg ved lav innsats, mangel på involvering, unngåelse av læringsaktiviteter, isolasjon, tilbaketrekking fra sosialt fellesskap, skulk og utagerende atferd. Ved ikke å involvere seg fremstår eleven som en elev som ikke arbeider, og lærerens oppmerksomhet flyttes fra

elevens prestasjoner i fag til elevens atferd, han arbeider ikke med skolefag. Når en elev ikke møter opp på skolen, kan det være et utslag av at det koster mindre å være borte fra skolen enn å mislykkes faglig på skolen, og når han er borte fra skolen kan han forklare dårlige resultater til manglende undervisning fra skolens side. Forskning viser en klar sammenheng mellom akademisk selvoppfatning og selvverd (ibid). Elever som oppfatter seg selv som flinke på skolen, har høyere selvverd enn de som ikke gjør det. Elever som har lærevansker har betydelig lavere selvverd enn elever som klarer seg godt på skolen, og de gir ofte uttrykk for at de føler seg dumme, inadekvate, skamfulle og engstelige i skolen (ibid).

Mestringserfaringer blir derfor viktige. Med mestringserfaringer menes tidligere erfaringer med å mestre oppgaver. Mestringserfaringer øker forventningene om å klare tilsvarende nye oppgaver, mens erfaringer med å mislykkes svekker forventninger om mestring. Bandura (1986) knytter mestringserfaringer til *attribusjon*. Hvordan en forklarer årsaken til egen atferd, selvattribusjon, virker inn både på ens selvoppfatning og på forventninger om mestring. Det blir i teorien skilt mellom internal attribusjon (noe ved en selv) og eksternal attribusjon (noe utenfor en selv). Evner og innsats blir betegnet som internalt. Evner oppfattes vanligvis som ukontrollerbare, mens innsats kan kontrolleres. Attribusjon til en kontrollerbar årsak gjør det mulig å tro på egen innsats. Attribusjon til dårlige evner gir mulighet for å gi opp. Elever kan attribuere egen suksess internalt og nederlag eksternalt.

Skaalvik og Skaalvik (2009) viser til at det er høyere selvverd hos elever som presterte faglig svakt på skolen når de attribuerte skoler resultatene eksternalt enn når de attribuerte resultatene internalt. De viser til egne undersøkelser som sier at elever som følte at de var flinke i matematikk, men svake i norsk, attribuerte sine resultater i de to fagene på ulik måte. Tendensen var at resultatene i matematikk ble tilskrevet til evner, mens resultatene i norsk ble tilskrevet til mangel på innsats. De samme forskere viser til at karakterer i grunnskolen predikerer karakterer i videregående skole. Det kan, etter deres mening, tolkes dit hen at karakterene i grunnskolen influerer på elevenes selvoppfatninger og forventninger når de starter i videregående opplæring, og at det deretter er selvvurderingene som har størst betydning for videre faglig utvikling.

2.3.8 Læreplanteori

Gjennomgang av ulike teorier førte meg videre til læreplanteorier. Hva er det elevene skal lære, og kan det hende at det skjer læring som ikke er planlagt? Kunnskapsløftet (LK 06) er den gjeldende læreplan for grunnskolen og videregående opplæring når denne masteravhandlingen skrives. Prinsipper for opplæringen omtaler at elevene skal tilegne seg de tre basiskunnskapene; bruk av læringsstrategier, sosial kompetanse og motivasjon. Videre skal elevene lære de grunnleggende ferdighetene å kunne uttrykke seg muntlig, kunne uttrykke seg skriftlig, kunne lese, kunne regne, og kunne bruke digitale verktøy.

Kunnskapsløftet uttrykker klart at skolen skal være for alle, den er en institusjon som binder oss sammen. For å kunne gi utdanning til alle, må det tas hensyn til de variasjonene som elevene har med seg inn i skolen, og virkemiddelet skal være tilpasset opplæring. Alle elever er likeverdige, men ingen er like. Ambisjonene er at alle elever skal nå lengst mulig i utvikling av egen kompetanse.

Den skjulte læreplan som begrep viser til at elever også får erfaringer som ikke er planlagt ifølge læreplanene for norsk skole. Et av målene er, som tidligere nevnt, å skape sosial utjevning. Når dette ikke skjer er det ikke planlagt eller ønskelig (Nordahl 2008).

Reproduksjonsteorier viser hvordan skolen fungerer på samfunnets premisser og opprettholder det samfunnet vi har (ibid). Ut ifra teori om reproduksjon blir det anført at skolen favoriserer elever med økonomisk, sosial og kulturell bakgrunn i samsvar med skolens og samfunnets verdier og praksis. Barn av foreldre med høy utdanning, god økonomi og middelklassens verdier og interesser klarer seg bedre i skolen enn barn som ikke har en slik bakgrunn. Innenfor teori om *sosial reproduksjon* vektlegges det at skolen bidrar til å opprettholde klasse- og kjønnsforskjeller. Det blir hevdet at elever fra de øvre sosiale lag favoriseres, at det er klare kjønnsforskjeller i skolen, og at det har betydning hvilken rase du tilhører for hvilke muligheter du har i skolen. Ifølge teori om sosial reproduksjon blir det argumentert for at skolen er et redskap for å opprettholde sosiale ulikheter og i noen grad hindre personlig utvikling hos elever. Kritikere til denne teorien hevder at teorien fratar eleven ansvar for egen handling. Ja, eleven blir sett på som et offer for sine omgivelser.

Motstandsteori (Theory of resistance) er en annen innfallsvinkel innenfor det læreplanteoretiske fagfeltet. Henry Giroux er en talsmann for denne teorien. Begrepet

motstand anvendes i læreplanteori som en reaksjon på den manglende vektlegging av elevens muligheter til å påvirke det som skjer i skolen gjennom egne handlinger. Giroux (1983) hevder at det er en teoretisk neglisjering av eleven som aktør i skolen. Elevens adferd blir forklart gjennom patologi. Begrepet makt blir sentralt ved at skolen og lærerne er gitt makt, og ikke alle elever tilpasser seg disse betingelsene like lett. I en situasjon der elevenes egne erfaringer blir devaluert, kan elever reagere med bevisst motstand i form av opposisjonell atferd, kritikk eller passivitet.

Nordahl (2000) viser hvordan elever kan vise motstand i forhold til kontekstuelle betingelser i skolen. Den kanskje mest aktive formen for motstand, sier han, er skulk i form av ugyldig fravær i enkelttimer eller hele dager. Den mest synlige motstanden er når elever bråker og lager uro for lærerne og medelevene. Den mest vanlige motstandsformen er likevel at elever unnlater å gjøre skolearbeid, og de yter passiv motstand. Ved ikke å gjøre skolearbeid motsetter elever seg også den nedvurderingen som skolen kan gi. Motstand kan være en intensjonal handling, og vil for mange elever innebære at de har kompetanse til å oppføre seg på en annen måte, men de velger å ikke gjøre det.

2.4 Sentrale bestemmelser opplæringslova

(Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa av 17.07.1998 nr. 61).

Videre i masteravhandlingen har jeg valgt å se på ulike begreper definert i lovverket for grunnutdanningen i Norge. Det blir også vist til hvordan disse begrepene blir omtalt i offentlige dokumenter og av ulike teoretikere.

2.4.1 Kompetanse i videregående opplæring

Ifølge § 3-3 skal den videregående opplæringen føre frem til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller grunnkompetanse.

Studiekompetanse gir adgang til høyere utdanning. Ved oppnådd yrkeskompetanse er man kvalifisert til å arbeide innen det yrket en har hatt yrkesfaglig opplæring i. Grunnkompetanse oppnår man dersom man verken oppnår studie- eller yrkeskompetanse, men har fullført deler av opplæringen. Markussen m.fl. (2008) viser til at planlagt løp mot kompetanse på lavere

nivå (grunnkompetanse) er lite utbredt. Elever i yrkesfaglig opplæring som har mål om grunnkompetanse får ikke status som lærling, men som lærekandidat i bedrift. Lærekandidater avslutter opplæringen med en kompetanseprøve, men får ikke full studie- eller yrkeskompetanse. Utdanning med mål om grunnkompetanse er i all hovedsak benyttet i yrkesfaglig opplæring (ibid).

Masteravhandlingens hovedoverskrift er *Årsaker til frafall i videregående skole*. I de to neste avsnittene blir det sett nærmere på begrepene frafall og fravær.

2.4.2 Frafall

Ifølge opplæringslova § 3.1, 5. ledd kan elever på visse betingelser ha rett til inntil fem års utdanning i videregående opplæring. Markussen m.fl.(2008) velger å bruke begrepet bortvalg da de mener at det er et mer dekkende begrep, sett fra det synspunkt at elever selv aktivt gjør sine valg. En måte å definere begrepet på, er at videregående opplæring ikke er fullført innen fem år. Både Markussen m.fl. (2008) i prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008) og SSB bruker følgende inndeling:

De som har sluttet før de var ferdige eller de som har gjennomført et helt opplæringsløp, men som av ulike grunner ikke har bestått (Markussen, 2009 s. 71).

Som jeg har vært inne på i kap. 2.1 er denne inndelingen også brukt i stortingsmeldinger, offentlige rapporter og senere forskningsarbeider.

Når det gjelder elever som har sluttet før de var ferdige med opplæringsløpet vil en blant annet finne elever som velger bort retten til videregående opplæring for å begynne i arbeid. For en del ungdommer kan dette være en målrettet og for dem en helt rett avgjørelse. Det er ikke alltid negativt for en ungdom å slutte i opplæring. Ungdom har rett, men ikke plikt til å være i videregående opplæring. For noen fags vedkommende stilles det krav om fag- eller yrkesopplæring, men rekrutteringen foregår ikke hovedsaklig gjennom inntak av lærlinger fra videregående opplæring. Dette er typisk for helse- og sosialsektoren, og helsearbeiderfaget. Det gjelder også store deler av næringsmiddelindustrien, og det gjelder for transportsektoren, der unge og voksne ufaglærte rekrutteres inn i disse yrkene. I varehandelen er det også

etablert fagopplæring, men til tross for dette rekrutteres det ufaglærte personer, skoleungdommer eller studenter som kan gjøre det samme arbeidet som faglærte (Høst 2009). Det er og slik at en del ungdommer er i videregående opplæring i 5 år, men de klarer likevel ikke å få bestått resultat i ett eller mange fag, dette gjelder i første rekke ungdommer som har store lærevansker. Slik må det bli i en skole som gir alle rett til utdanning, men alle har ikke rett til å nå full yrkes- eller studiekompetanse.

2.4.3 Fravær i videregående opplæring

Det følger etter § 3-47 i forskrift til opplæringslova at

Alt fravær skal først på vitnemålet eller kompetansebeviset (1. ledd). Eleven kan krevje at årsaka til fraværet blir ført på eit vedlegg til vitnemålet eller kompetansebeviset dersom han eller ho legg fram dokumentasjon på årsaka til fraværet (3. ledd).

Opplæringslova omhandler kun fravær og ikke ugyldig eller ulovlig fravær, men åpner altså for at årsaken til fraværet kan bli ført på vitnemål eller kompetansebevis. Det gis anledning til å stryke inntil 10 dager av fraværet ved skoleårets slutt. Det gjelder helse- og velferdsgrunner, men også andre offentlig eller pålagte arbeidsoppgaver.

Breilig og Sørensen (2008) bruker likevel uttrykket ulovlig fravær og sier at det kan ses som både et problem og et symptom. Det ulovlige fraværet kan være et problem for både elev, skole og samfunn. Det kan være et symptom på at en elev er på galt spor som kan føre til tapsopplevelser i skolen og personen kan i verste tilfelle bli en taper i samfunnet. Breilig og Sørensen viser til resultater fra en undersøkelse som var gjennomført i alle Oslos ungdomsskoler i 1989 (Oslo-undersøkelsen). 2799 ungdommer deltok i undersøkelsen. Den viser at ca. halvparten av ungdommene hadde erfaring med ulovlig fravær fra enkelttimer, mens en fjerdedel hadde ulovlig fravær hele dager. Det var en markert økning i fravær med stigende klassetrinn. Det ulovlige fraværet fører til både indre og ytre tegn på en vanskelig situasjon for eleven. Indre tegn er lav selvtillit, høyt stress- og usikkerhetsnivå og liten tro på egne evner. Ytre tegn i skolen viser seg ved at lekser forsømmes. Dette fører så til at elever kommer inn i en ond sirkel med timefravær og fravær fra skolen hele dager. Et viktig funn er også at det som gjør at elever uteblir fra skolen er oftere situasjoner hvor eleven føler seg personlig utsatt enn situasjoner hvor eleven føler faglig tilkortkomning. Dårlig trivsel på

skolen er også en risikofaktor for utvikling av ulovlig fravær. Breilig og Sørensen konkluderer med at det i fremtiden bør bli arbeidet med tilstedeværelsesproblematikk mer enn fraværproblematikk, sett i et salutogenetisk perspektiv, slik den israelske professoren i medisinsk sosiologi, Aron Antonovsky (1979) forklarer begrepet salutogenese. Vår opplevelse av sammenheng er avgjørende for hvordan vi greier oss. Antonovsky kaller dette – *Sense of Coherence* – SOC. For å oppnå en følelse av sammenheng i tilværelsen må vi kunne forstå situasjonen (comprehensibility), ha tro på at vi kan finne frem til løsninger (manageability) og finne mening i det en gjør (meaningfulness). Antonovsky er opptatt av at mennersker trenger å finne en sammenheng i tilværelsen, og begripelighet er selve kjernen for å ha opplevelse av sammenheng. Et menneske som opplever høy grad av begripelighet forventer seg at det som måtte skje i fremtiden er forutsigbart, og dersom det kommer overraskelser, må det i det minste gå an å ordne og forklare disse. Forholdene må legges til rette for at elever opplever begripelighet og kommer i positive læringsprosesser slik at negative prosesser utvikler seg, sier Antonovsky.

Dette fører oss videre til begrepene vurdering og måloppnåing som også er et sentralt begrep i problemstillingen i denne masteravhandlingen.

2.4.4 Vurdering/måloppnåing i videregående opplæring

Bestemmelsene om vurdering er regulert i forskrift til opplæringslova § 3-1. Retten til vurdering er ikke begrenset for elever med spesialundervisning. I grunnskolen kan elever med Individuell opplæringsplan (IOP) gis fritak for vurdering med karakterer, jfr. § 3-20, 3. ledd, noe det ikke er anledning til i videregående opplæring. Dersom en elev har mål om full studie- eller yrkeskompetanse i videregående opplæring, skaper det problemer for eleven dersom han er gitt fritak for vurdering i grunnskolen. Grunnlaget for vurdering i fag er de samlede kompetansemålene i læreplanene for fag. Det er grad av måloppnåing i forhold til kompetansemålene i de ulike fagene som vises i karakterene som blir satt. I vurderingen i fag, bortsett fra faget kroppsøving, skal ikke elevens forutsetninger, fravær, eller forhold knyttet til orden og atferd trekkes inn. Stort fravær, manglende deltaking i planlagte vurderingssituasjoner eller andre særlige grunner kan føre til at grunnlaget for vurdering mangler, og blir ført som ikke vurdert (IV). I videregående opplæring svarer bestått resultat til karakterene 2 til 6. Karakteren 6 uttrykker at eleven har ”framifrå kompetanse i faget”.

Karakteren 2 uttrykker at eleven har ”låg kompetanse i faget”, men bestått resultat. Karakteren 1 uttrykker at eleven har ”svært låg kompetanse” i faget. Vurdering i fag gjelder altså faglig ståsted for elevene, og den viser grad av måloppnåing. Kriteriene for vurderingen er de samme for alle elever uansett evner og forutsetninger. Unntaket her er faget kroppsøving. Vurdering kan få betydning for elevers selvverdier og forventninger om mestring, jfr. 2.3.7. Den formelle vurderingen og kriteriene for den blir derfor styrende for lærernes undervisning da elevene kan bli trukket ut til eksamen og eksamensformen er lik for alle elever. Vurdering i orden og atferd blir regulert etter § 3-6, 2. ledd i forskrift til opplæringslova. Karakteren i orden og atferd får ikke betydning for karaktersnittet til elever. Følgende karakterer blir brukt:

God: vanleg god orden og vanleg god atferd.

Nokså god: klare avvik frå vanleg orden og frå vanleg atferd.

Lite god: i ekstraordinære tilfelle ved store avvik frå vanleg orden og frå vanleg atferd.

2.4.5 Tilpasset opplæring og spesialundervisning

I § 1-3 første ledd i opplæringslova kan en lese:

Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten.

Skaalvik og Skaalvik (2009) sier at for elever som har lærevansker vil følelsen av å prestere svakt forsterkes hvis undervisningen og arbeidsoppgavene ikke er tilpasset deres forutsetninger. Tilpasset undervisning kan kreve ulike former for differensiering, slik som valg av undervisningsmetoder, valg av lærestoff, mengde arbeidsoppgaver, tid avsatt til arbeid og vurdering (s. 186).

I rapport *Bortvalg og kompetanse* (2008) blir det vist til at med riktig tilrettelegging og tilpassing av opplæringen, ville mange av de som har strøket klart en ståkarakter i strykfaget. Med tett oppfølging kunne mange av de som mangler grunnlag for vurdering pga. fravær, vært mer til stede og fått karakter. Det blir konkludert med at med tett oppfølging og tilpasset opplæring ville det være mulig å hindre mange av disse ungdommene fra å slutte og å bringe mange av dem gjennom med bestått resultat. Andelen med nådd studie- eller yrkeskompetanse kunne bli økt merkbart (s. 31).

Retten til spesialundervisning er nedfelt i § 5-1, 1. ledd i opplæringslova.

Elevar som ikkje har eller som ikkje kan få tilfredsstillande utbytte av det ordinære opplæringstilbudet har rett til spesialundervisning.

Det kan ofte være vanskelig å trekke et eksakt skille mellom det ordinære opplæringstilbudet og særskilt tilrettelagt opplæring i form av spesialundervisning (Strandkleiv og Lindbäck 2005). Det er kvaliteten på opplæringen i forhold til elevens forutsetninger som skal være vurdert før det utløses spesialundervisning, ikke elevenes forutsetninger alene. Dersom skolen klarer å tilpasse undervisningen godt, kan det i gitte tilfeller være tilstrekkelig til at eleven har utbytte av den ordinære undervisningen, og derfor ikke nødvendigvis utløse retten til spesialundervisning.

Kommunen/fylkeskommunen ved rektor fatter vedtak om spesialundervisning. Forut for vedtak om spesialundervisning skal det foreligge en sakkyndig vurdering (§5-3). Når elever er gitt rett til spesialundervisning, skal de også ha en individuell opplæringsplan (IOP) (§ 5-5, 1. ledd).

Markussen (2009) viser til forskning om spesialundervisning innenfor videregående opplæring i Norge, og han skriver at spesialundervisning i videregående skole ikke virker etter intensjonen. To forhold blir nærmere kommentert: Hvordan gjennomføres spesialundervisning i videregående opplæring, og hvilke resultater oppnår man? (side 194). Resultater fra fem prosjekter gjennomført i perioden 1994 – 2009 blir referert i det følgende: Utstrakt bruk av segregerende virkemidler brukes. Hver tredje elev som mottok spesialundervisning fikk spesialundervisning i egne klasser, og blant elever med spesialundervisning i ordinære klasser fikk to av tre deler av spesialundervisningen utenfor klassen i små grupper eller som enetimer. Det er heller ikke tilfeldig hvem som fikk spesialundervisning i segregerte løsninger. Elever med store lærevansker og/eller atferdsvansker var overrepresentert i egne klasser med redusert elevtall. Det var flere gutter enn jenter som var innvilget rett til spesialundervisning, og foreldrene til unge som hadde rett til spesialundervisning hadde lavere utdanning enn foreldrene til andre elever. Videre var det slik at de som mottok spesialundervisning hadde dårligere karakterer fra grunnskolen enn ordinære elever. Det blir i rapporten konkludert blant annet med at elever som hadde særskilt

tilrettelagt opplæring i ordinære klasse, hadde større sjanser for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser, under samme forutsetninger. Markussen argumenterer for at temaet spesialundervisning bør studeres innenfor kontekstuellet perspektiv og ikke innenfor en diagnostisk, medisinsk tradisjon, da noen av de vanskene som skaper behov for spesialundervisning er skapt av sosiale forhold i familie og samfunn.

I kapittel 3 blir det redegjort for valg av forskningsmetode, og videre arbeid med intervjuer og tolkningsprosessen.

3 METODISKE REFLEKSJONER

I det følgende vil jeg starte med å redegjøre for mitt valg av metode for masteravhandlingen. Videre tar jeg for meg valg av informanter, utarbeiding av intervjuguide og gjennomføringen av intervjuene, og det blir redegjort for stegene i analysearbeidet. Studienes gyldighet og pålitelighet blir tatt opp, før jeg til slutt tar opp etiske refleksjoner i forhold til forskningsarbeidet mitt.

3.1 Valg av metode

Befring (2010) beskriver forskning som et faglig kvalitetsarbeid både når det gjelder innhold, metode og troverdighet. Det å forske betyr at en søker ny innsikt ved at en etterprøver, fornyer og videreutvikler det som til enhver tid fremstår som etablert eller anerkjent kunnskap på et fagområde. Forskning skal være faglig relevant, og den skal være utført på en systematisk og troverdig måte.

Innen forskningsmetode går det et hovedskille mellom kvantitativ og kvalitativ metode. Den kvantitative forskningen kartlegger og analyserer feltet en vil undersøke med variabler og kvantitative størrelser, og gir lite rom for improvisasjon og legger stor vekt på strukturerte tilnærminger. Den kjennetegnes ved mange spesifikke regler og stor grad av formalisering og bruk av statistiske metoder (ibid). Prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008) er gjennomført ved en kvantitativ undersøkelse med spørreskjema til ungdommer mens de gikk i videregående opplæring, og med et eget skjema til ungdom som hadde sluttet i videregående opplæring. I tillegg var det gjennomført to omfattende kvalitative delstudier.

Data innen den kvalitative forskningen beskriver informantenes meninger, holdninger og opplevelser, og disse dataene kan innhentes både ved samtaler og deltakende observasjoner. Denne tradisjonen innen forskning gir rom for improvisasjon og åpner for valg underveis i forskningsprosessen. Forskeren kan bruke den fremgangsmåten som ser ut til å gi mest innsikt i den enkelte situasjonen som skal observeres. Det blir gjerne lagt til rette for en dynamisk samhandling mellom den som observerer og den som blir observert. Den kvalitative metoden er rettet mot dybdeorientering, og det er vanligvis ikke noe skarpt skille mellom datainnsamlingsprosessen og analysearbeidet (ibid). I kombinasjon kan de to tilnærmingene for eksempel brukes ved at en kvantitativ analyse inngår som en forundersøkelse, og det

innhentede materialet blir lagt til grunn for en videre dybdeanalyse i en kvalitativ studie. Dette blir brukt i denne masteravhandlingen ved at vitnemål fra grunnskolen og karakterutskrifter fra videregående skole ble innhentet i forkant av intervjuene.

Befring (2002) sier at ved kvalitative metoder bygger vi på et kunnskapsparadigme der meninger og intensjoner står sentralt (s.73). Monika Dalen (2010) sier at et overordnet mål for kvalitativ forskning er å utvikle forståelse av fenomener knyttet til personer og situasjoner i deres sosiale virkelighet (s.16). Hun viser til filosofen Edmund Husserl som bruker begrepet ”livsverden” for å belyse hvordan mennesker forholder seg til sin livssituasjon. Et kjennetegn ved en kvalitativ tilnærming blir da at det blir arbeidet med ord og frie uttrykksformer, i stedet for eksempel opptelling av svar på innleverte spørreskjema.

Da det var viktig for meg først og fremst å få frem informantenes egne forklaringer, fant jeg at en kvalitativ tilnærming i mitt forskningsprosjekt ville være den metoden som ville være mest hensiktsmessig i forhold til problemstilling og utvalg. Videre bestemte jeg meg for å bruke intervju som metode, etter at vitnemål fra grunnskolen og karakterutskrifter fra videregående opplæring var hentet inn. Mødrene ble intervjuet for å kaste lys over informantenes sosiale bakgrunn.

3.1.1 Det kvalitative forskningsintervjuet

Dalen (2010) sier at intervju som metode er spesielt egnet når man vil undersøke hvordan personer forstår sin egen situasjon. Det knytter seg spesielle etiske og metodiske utfordringer til intervjuprosessen da forskeren ofte møter mennesker som lever under vanskelige livsvilkår. Grensen mellom hva som bør formidles, hva som må formidles og hva som kan glemmes bort kan være vanskelig å trekke

Solberg (1985) kaller dette for ”metodekapitlenes blanke sider”. Tre forhold blir trukket frem: For det første, er det en fare for stigmatisering ved at bildet som blir formidlet gjennom en forskningsrapport kan hefte ved enkeltmennesker og stemple dem for lang tid. Eller at forskerens frykt for å skade saken fører til selvsensur i kommunisering av eventuelt negative eller vanskelige funn. For det andre kan det ofte være vanskelig å finne den rette balansen mellom nærhet og distanse til informanten. Forskeren kan kjenne på engstelse i møtet med

informanter i vanskelige livssituasjoner og kan komme til å styre utenfor aksepterte tabugrenser. Den som blir intervjuet kan for eksempel kjenne på engstelse når han forteller om sin livssituasjon fordi det kan vekke til live tidligere, kanskje ubevisste problemer. Til sist kan forskerens solidaritet med den som blir intervjuet også utgjøre et metodeproblem. Dette er særlig aktuelt dersom forskeren er berørt av forskningsemnet. Solidaritet kan få betydning både ved tolkning og formidling av data, særlig gjelder dette ved dybdeintervjuer som forutsetter nærhet til informantene og innlevelse i deres historier

De første intervjuene ble tatt opp på bånd. Jeg la stor vekt på å skrive ned ordrett intervjuene. Ved telefonintervjuene noterte jeg ned informantens utsagn og også mødrenes utsagn så nøye som jeg på noen måte kunne klare det. Særlig konsentrerte jeg meg om å stille oppklarings spørsmål for at egne meninger ikke skulle bli tolket inn i informantens utsagn.

3.1.2 Det semistrukturerte forskningsintervjuet

I masteravhandlingen blir det semistrukturerte forskningsintervjuet brukt som metode for å kunne gå i dybden for å få svar på forskningsspørsmålene. Det semistrukturerte forskningsintervjuet er en av flere intervjuformer innen kvalitativ forskningstradisjon, og den mest benyttede formen. Ved slike intervjuer er samtalen fokusert mot bestemte temaer som forskeren har valgt ut på forhånd (Dalen 2010)

Informantene ble intervjuet første gang våren 2010 med oppfølgingsintervjuer våren 2011 og våren 2012. Mødrene ble intervjuet høsten 2011. Mens de kvantitative analysene av datamaterialet i prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008) handler om statistiske sammenhenger som for eksempel betydningen av grunnskolekarakterer, fravær eller foreldrenes utdanningsnivå, er det i min masteravhandling de subjektive og opplevde sammenhengene, slik ungdommene selv forteller det som er av hovedinteresse. Vitnemål fra gjennomført grunnskole og karakterutskrift fra videregående skole har vært brukt for å få et bredere bilde av informantens tidligere skoleresultater. Likeledes var det av interesse å få et bilde av informantens sosiale bakgrunn ved å intervjuer mødrene.

3.1.3 Valg av informanter

I kvalitative studier er det ikke et mål å få et stort utvalg. Hensikten med kvalitative intervjuer er ikke å frembringe statistisk generaliserbart kunnskap, slik som i kvantitative analyser (Ryen 2002). Derimot er hensikten å få tilgang til handlinger og hendelser som er relevant for undersøkelsens problemstilling. Det gir mulighet for å kunne gå noe dypere i det enkelte intervjuet. Det var viktig for meg å få tilstrekkelig og tilfredsstillende informasjon.

Demografisk ble informantene valgt fra egen arbeidsplass, en videregående skole med i overkant av tusen elever og 8 forskjellige utdanningsprogrammer. Følgende variabler ble lagt til grunn ved utvelgelse av informanter; alder, karaktergrunnlag og grad av fravær fra skolen. Informantene var mellom 15 og 16 år. De hadde ikke bestått resultat i ett eller flere fag og mer enn 20 dagers fravær etter første termin i VG1. Fire gutter og en jente ble valgt, de gikk på tre ulike yrkesfaglige utdanningsprogrammer. Det ble lagt vekt på å finne informanter som jeg antok kunne formidle tankene sine om egen situasjon. Alle informantene som ble kontaktet sa seg villig til å delta som informanter. To elever deltok i prøveintervju, mens fem ble reelle informanter.

Under veks i prosessen søkte jeg NSD om godkjenning for at utvalget kunne bli utvidet. Jeg ønsket å intervjuere mødrene og jeg henvendte meg til dem med spørsmål om de ville delta som informanter. Mødrene sa seg villig til å delta. Før intervju med mødrene ble det foretatt prøveintervju med to gode kollegaer som sa seg villig til å delta i prøveintervju.

3.1.4 Utarbeiding av intervjuguide

Dalen (2010) anfører at i alle prosjekter som anvender intervju som metode, vil det være behov for å utarbeide en intervjuguide. Teori og offentlige dokumenter om emnet var lest før jeg begynte å arbeide med intervjuguiden.

Befring (2010) bruker begrepene validitet og reliabilitet, og ikke begrepene gyldighet og pålitelighet som vist i kapittel 3.1.7. Befring sier at forskeren må utforme intervjusituasjonen slik at den kan gi informasjon med maksimal validitet og reliabilitet, og en kan styrke validiteten ved å legge intervjusituasjonen maksimalt til rette på informantens premisser. Det innebærer, sier han, at informantene får anledning til å uttrykke seg på en mest mulig fri og naturlig måte. Ved å ha klare og godt gjennomtenkte spørsmål kan en styrke reliabiliteten ved

å strukturere både spørsmål og svar. Jeg la vekt på at spørsmålene skulle være klare og utvetydige, og at de ikke skulle være ledende. Jeg tenkte også godt gjennom om spørsmålene kunne være av en slik sensitiv art at de som ble intervjuet ville vegre seg for å svare på dem. Samtidig var det viktig å finne gode spørsmål som kunne gi anledning for dem som ble intervjuet å svare med egne ord.

Den første intervjuguiden til informantene ble bygd rundt hovedspørsmålene; sosial bakgrunn, tidligere skoleprestasjoner, tidligere skoleengasjement, situasjonen på intervjutidspunktet og fremtidsplaner, med underpunkter til hvert spørsmål. Andre gangs intervju med informantene var konstruert rundt situasjonen på intervjutidspunktet; hvilket utdanningsnivå de befant seg på, men og spørsmål om de hadde endret atferd i forhold til skoleengasjement, og de ble bedt om å utdype spørsmål som var gitt dem ved første gangs intervju. I siste intervjurunde ble informantenes status i forhold til om de fremdeles var under opplæring eller ikke det sentrale.

Mødrene ble bedt om å svare på spørsmål om høyeste utdanning, deres stilling på arbeidsmarkedet, deres syn på viktigheten av å ta utdanning, og hvordan de mente at skolen hadde fulgt opp barna deres. Mødrenes informasjon ble koblet opp mot informantene sin informasjon. Dette ble godkjent av Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste (NSD).

Gadamer (1984) anser førforståelse som viktig for utvikling av forståelse og tolkning i forskning. I møte med informantene har jeg med min egen førforståelse ut fra egne erfaringer og den teorien som er lagt til grunn for masteravhandlingen, og det betyr at jeg ikke passivt mottar det som informantene uttaler. Førforståelsen var med på å forme spørsmålene til informantene og den har nok også farget min forståelse av hva som ble formidlet under intervjuene. Denne bevisstheten om førforståelse og fortolkning er viktig å ha med seg som forsker, noe jeg prøvde å ha med meg under hele prosessen.

3.1.5 Gjennomføring av intervju og gangen i analysearbeidet

Første gangs intervju med informantene ble foretatt på et kontor på skolen der alle fem informantene var elev den gangen. Disse intervjuene blir betraktet som hovedintervjuene. Befring (2010) kaller dette for kontorintervju eller klinisk intervju. Intervjuene ble tatt opp på

bånd som senere ble transkribert. Lydopptakene var gode, og opptakene ble skrevet ned ordrett. Målet var hele tiden å få frem informantenes egne opplevde historier.

Andre gangs intervju med informantene ble delvis foretatt som kontorintervju på skolen der tre av elevene fremdeles gikk, mens intervju med de to resterende informanter ble foretatt som telefonintervju. Dette av praktiske årsaker, da disse to informantene hadde flyttet til en annen kant av landet. De siste intervjuene ble alle tatt som telefonintervju.

Intervjuene med mødre ble foretatt som telefonintervju. Dette fordi jeg mente at det ville være for mye å forvente av mødre at de skulle reise til skolen for å bli intervjuet, men og fordi jeg anså det som vanskelig å be om å få komme hjem og intervju dem der. Hovedmålet var å få kunnskap om informantenes sosiale bakgrunn.

Under telefonintervjuene la jeg stor vekt på å skrive ned så nøyaktig som mulig hva som ble formidlet, dette for å unngå at egne meninger og tolkninger skulle tre frem. Jeg var også oppmerksom på min egen rolle i forhold til ikke å skulle snakke og kommentere for mye, noe som var vanskelig når informantene ble stille og kanskje ikke helt visste hva de skulle svare. I den situasjonen prøvde jeg å speile deres svar ved å stille oppklarende spørsmål, slik som ”forstår jeg deg rett når...”.

3.1.6 Hermeneutisk tilnærming

Hermeneutikk betyr ”læren om tolkning”. Befring (2010) viser til to motpoler i forskningsmetodisk sammenheng; hermeneutikk og positivisme. Hermeneutisk forskning har sitt utspring i humanistiske fag, og har søkelyset på meningsinnhold i det som det blir forsket på. En vesentlig premiss for hermeneutikken er at observerte ”fakta” som søkes i positivistisk forskning gir et utilstrekkelig kunnskapsgrunnlag.

Dalen (2010) sier at hermeneutikken danner et vitenskapsteoretisk fundament for den kvalitative forskningens sterke vekt på forståelse og fortolkning. I hermeneutikken blir det enkelte budskapet forstått i lys av helhet. En begynner med et visst utgangspunkt, ens egen førforståelse av den helheten en vil undersøke, og undervegs prøver en å tilpasse delene og helheten til hverandre. Det at det er en vekselvirkning mellom helhet og del beskrives som

den *hermeneutiske sirkel*. For å forstå en bred kontekst, må man også forstå mindre deler av den. Det hermeneutiske synspunktet er utformet av blant andre filosofen Hans-Georg Gadamer i verket *Wahrheit und Methode* fra 1960 (Kjendstadli, 1999). Den hermeneutiske metoden er den hypotetisk-deduktive metode anvendt på meningsfullt materiale. Målet er ikke å årsaksforklare, men å forstå menneskers handlinger.

3.1.7 Studiens gyldighet og pålitelighet

I enhver forskningsstudie er spørsmålet om dataenes gyldighet og pålitelighet sentralt både for å kunne vurdere kvaliteten på forskningsarbeidet, resultatenes relevans og nytteverdi, og ikke minst for å kunne vurdere de aktuelle funnenes overføringsverdi. Det er derfor vesentlig at dataene er pålitelige (reliable), men pålitelige data er ikke tilstrekkelig – de må også være gyldige (valide). Samtidig er det en forutsetning for valide data at de er reliable. (Sørli og Nordahl 1998).

Det kvalitative forskningsintervjuet har blitt kritisert for ikke å holde mål når det gjelder reliabilitet og validitet. En innvending er at de resultatene en kommer fram til gjennom intervjuet er et produkt av ledende spørsmål og intervjuerens egne, subjektive tolkninger. Dette ville i seg selv si at resultatene verken er reliable eller valide. Dalen (2010) mener derfor at det bør anvendes en annen terminologi i kvalitative studier enn de som blir brukt i kvantitativ forskning. I lys av diskusjonen om begrepsbruk velger jeg å ha som overskrift; studiens gyldighet og pålitelighet og ikke tradisjonelle begreper som validitet og reliabilitet.

Validitet handler om vi har fått et måleresultat for det vi ønsker å måle (Befring 2010). Når det gjelder kvalitativ forskning er validitetsproblematikken kompleks. Dette har sammenheng med at forskeren ofte arbeider alene i feltet, noe som gjør at muligheten for ytre verifisering av det som blir observert begrenses. Noen egenskaper er lett tilgjengelig for måling, slik som kjønn og alder. Når personer skal svare på spørsmål om seg selv gir det mulighet for å gi et for godt bilde av seg selv, (jfr. selvpresentasjon). For å sikre validitet må en kunne beskrive datainnsamlingen og vise at man har bearbeidet data på en korrekt måte.

Når det gjelder validitetsdrøftinger i kvalitativ forskning viser Dalen (2010) til følgende

punkt som viktige; forskerrollen, forskningsopplegget, datamateriale, tolkninger og analytiske tilnærminger. Dalen drøfter validitetsspørsmålet i kvalitativ forskning der hun bruker begreper og resonnementer fra ulike teoretikere.

Den deskriptive validiteten krever en redegjørelse for hvordan datamaterialet er innhentet og hvordan det er tilrettelagt for tolkning og analyse av arbeidet. Materialet må vær så rikt og fyldig som mulig. Jeg mener å ha ivaretatt dette i min forskning, da spørsmålene og oppfølgingsspørsmålene gjorde at informantene kom med utfyllende svar. I tillegg ble det tatt prøveintervjuer for å sikre best mulig kvalitet på intervjuene.

I tolkningen av kvalitative intervjuer er det viktig å få en dypere forståelse av det som studeres. Intervjuet blir i stor grad tolket mens det pågår. Intervjueren må forsøke å få bekreftet eller avkrefte tolkningene av informantens svar i løpet av intervjuet. Det har jeg og forsøkt å etterfølge. Jeg var klar over at jeg sto i fare for å tolke i intervjusituasjonen, jeg forsøkte å dobbeltsjekke med informantene om at jeg hadde forstått dem riktig ved å stille oppklarende spørsmål.

Den teoretiske validiteten handler om det teorigrunnlaget forskeren bruker i sitt materiale gir en teoretisk forståelse av det feltet som studien omfatter. Dette kravet mener jeg at jeg har ivaretatt ved at den teorien jeg har valgt og redegjort for i oppgavens første del, fungerer som grunnlag for drøftingen i masteravhandlingen.

Et spørsmål som ofte stilles er i hvilken grad resultatene fra intervjuene kan overføres til andre grupper enn de som er intervjuet. Mitt forskningsprosjekt er basert på et utvalg av få informanter. Kravet om generalisering eller ytre validitet kan derfor ikke sies å være oppfylt i denne masteravhandlingen. Likevel kan en påberope seg at kravet til empirisk generalisering er oppfylt da andre kan kjenne seg igjen i beskrivelsene.

Reliabilitet oppfattes av mange som et lite egnet begrep innenfor kvalitativ forskning (Dalen 2010). Grunnen til det er at reliabilitet i kvantitative undersøkelser forutsetter at fremgangsmåten ved innsamling og analyse av data skal kunne etterprøves nøyaktig av andre forskere. Dette er vanskelig innen kvalitativ forskning, da forskerens rolle her blir utformet i samspill med informanten og den aktuelle setting de er i. For å nærme seg reliabilitet i

kvalitativ forskning er det viktig å være nøyaktig i beskrivelsene av de enkelte leddene i forskningsprosessen slik at en annen forsker kan ta på seg de samme "forskerbrillene" ved en tenkt ny forskningssituasjon.

Jeg anser resultatene i denne masteravhandlingen som gyldige og pålitelige. Selvsagt kan det hende at informantene og mødrene deres har vært selektive i hvilken informasjon de har gitt, og vært bevisst på hvordan de har valgt å presentere seg selv. Informantene og mødrene deres presenterte seg selv uten annen korreksjon enn lytting og oppfølgingsspørsmål fra min side. Det kan nok hende at historiene hadde blitt mer nyanserte dersom jeg også hadde intervjuet andre aktører. Likevel tror jeg ikke at jeg har gått glipp av en sannere historie. I masteravhandlingen er det nettopp ungdommenes stemmer og deres bakgrunn som kommer frem. Jeg har et sterkt inntrykk av at både informantene og mødrene deres var meddelsomme og ærlige i intervjusituasjonen.

3.1.8 Etikk, personvern/informert samtykke

Lov om behandling av personopplysninger av 2000 (personopplysningsloven) gir normer og regler med sikte på å verne om forsøkspersoners personlige integritet. Det blir stilt krav om informert samtykke, konfidensialitet, anonymisering, oppbevaring av innhentede opplysninger, innsynsrett fra deltakerne og taushetsplikt for de som medvirker i forskningen.

Flere av spørsmålene i denne masteravhandlingen baserer seg på opplysninger om enkeltindivider som er personlige og dermed taushetsbelagte. Før direkte kontakt med informantene ble prosjektets opplegg for innhenting, registrering, anonymisering og oppbevaring av data godkjent av NSD. Lov om personvern ble vurdert som ivaretatt, og gitt informasjon ble vurdert som tilfredsstillende.

Krav om informert samtykke

Hovedregelen etter personopplysningsloven er at personopplysninger bare kan behandles dersom den opplysningene gjelder har samtykket. NSD oppgir at følgende vilkår må oppfylles: samtykket må være aktivt og avgitt uten noen form for ytre press. Deltakerne må klart og utvetydig ha sagt ja til deltakelse i prosjektet. Det er ikke et krav at samtykket må gis skriftlig i form av en samtykkeerklæring, men det kan være en fordel når det gjelder

dokumentasjon. Samtykket må videre være informert, ved at vedkommende har mottatt informasjon som tilfredsstillende informasjonsskravene i personopplysningsloven. Informantene og mødrenes fikk både muntlig og skriftlig informasjon om masteravhandlingens tema og hvilke rettigheter de hadde som informanter.

Hovedregelen etter personopplysningsloven (2000), er at foreldre/foresatte samtykker på vegne av barn som ikke er fylt 18 år. Dersom det ikke innhentes sensitive opplysninger, kan barn/ungdom selv samtykke fra de er fylt 15 år. Barn kan likevel selv samtykke, i henhold til helseregisterloven, når de er fylt 16, selv om opplysningene er sensitive. Dersom opplysningene som samles inn er lite sensitive, av begrenset omfang og av lite inngripende karakter, kan ungdommen vurderes å være moden nok til selv å ta stilling til deltakelse. Vurdering må gjøres i forhold til hvert enkelt prosjekt. Selv om foreldre/foresatte samtykker til barnets deltakelse, må barnet også gi sin aksept til deltakelse når det er gammelt nok til å kunne det. Frivillighetsaspektet må særlig vektlegges i forhold til barn, og spesielt når forskningen foregår på eller i tilknytning til en organisasjon som barnet står i et avhengighetsforhold til, som for eksempel skole. I denne masteravhandlingen er det aktuelt da informantene var alle elev på den videregående skolen som er min egen plass da de samtykket til å delta som informanter.

Det kan diskuteres om informantene i dette forskningsprosjektet kan gi samtykke alene, da de alle var 16 år første gang de ble intervjuet. Jeg valgte å sende eget skriv til både informantene og mødrene deres med informasjon og spørsmål om deltakelse i forskningsprosjektet for å være helt på den sikre siden. Informantene og mødrene deres ble informert både skriftlig og muntlig om undersøkelsens formål, og de ble informert om at de kunne trekke seg når som helst uten å begrunne det nærmere. Det ble gitt informasjon om prosjektets hensikt, varighet, hvem som var ansvarlig for prosjektet, hva en ville spørre den enkelte om og, hvordan materialet skulle innhentes, anonymiseres, oppbevares, rapporteres og brukes. Både når det gjaldt intervju og tillatelse til å hente inn vitnemål og karakterutskrifter ble både informantene og foreldrene bedt om å skriftlig å gi tillatelse til dette. Videre ble de forsikret om at om de ga sitt samtykke eller ikke, ville dette ikke få noen konsekvenser for elevens skoletilbud eller skolens samarbeid med hjemmet. Særlig var det viktig for meg at alle var godt informert om tema for masteravhandlingen min, da ungdommene gikk på skolen som er min egen arbeidsplass. Samtlige tilskrevne returnerte skriven i underskrevet stand.

Krav om konfidensialitet, anonymisering og oppbevaring av innhentede opplysninger

Dalen (2010) viser til at i kvalitative intervjustudier er kravet om konfidensialitet og anonymisering svært viktig. Dette fordi forsker og informanter møtes ansikt til ansikt i intervjusituasjonen, og derfor blir det viktig at informantene føler seg trygge på at de opplysningene som blir gitt blir behandlet på en forsvarlig måte. Det er og viktig at informantene ikke kan spores tilbake til etter publisering av forskningsmaterialet. Informantene og mødrene i mitt forskningsarbeid er gitt fiktive navn, ordnet etter alfabetisk rekkefølge.

I informasjonsskrivet til NSD ble det redegjort for at lydopptak skulle oppbevares forsvarlig. Likeså skulle lister med de virkelige navnene til informantene, kodet opp mot de fiktive navnene som de har fått i dette forskningsprosjektet, behandles med konfidensialitet. NSD oppgir at opplysninger er aidentifiserte dersom navn, personnummer eller andre personentydige kjennetegn er erstattet med et nummer, en kode, fiktive navn eller lignende, som viser til en atskilt liste med de direkte personopplysningene. På denne måten kan opplysningene ikke knyttes til en enkeltperson uten å kople nummeret eller koden med listen. Det blir og stilt krav til at opplysninger skal anonymiseres ved å slette/makulere navnelister, og dersom det er tatt lyd- eller bildeopptak i forbindelse med prosjektet må disse også slettes/makuleres dersom datamaterialet skal være anonymt. I informasjonsskrivene ble det redegjort for når datamaterialet senest skulle være slettet. Opplysningene ble funnet tilfredsstillende av NSD.

Innsynsrett og taushetsplikt for de som innhenter opplysninger

En vesentlig etisk norm knyttet til vitenskapelig arbeid er at forskningen skal være åpen for innsyn, og den skal publiseres (Befring 2010). Informantene og mødrene deres ble informert om at masteravhandlingen skal publiseres etter godkjenning.

De generelle reglene om taushetsplikt finner vi i Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker av 1969 (forvaltningsloven). Taushetsplikten skal bidra til å beskytte personopplysningene. Forskere har i utgangspunktet taushetsplikt om opplysninger som han/hun mottar som forsker. Taushetsplikten følger enten av lov, eller er selvpålagt, som regel

i form av et løfte til informantene. Det ble presisert tydelig overfor både informantene og mødrene deres at opplysningene som tilkom meg var taushetsbelagte.

Etter at alle de formelle kravene til informasjon var avklart, var det tid for å gjennomføre intervjuer, og resultatene fra disse blir presentert i kapittel 4.

4 PRESENTASJON AV RESULTATER

Dette kapittelet gir et sammenfattet bilde av informantenes historier. Det blir forsøkt å la deres bakgrunn og historier tre fram i form av sitater. Det har vært viktig å verne om deres anonymitet. Alle var positive i intervjusituasjonene, og de ga uttrykk for at de syntes det var greit å bli intervjuet, og at de ville prøve å formidle sin egen historie. En av informantene sa: *”Endelig er det noen som gidder å høre på meg, for jeg har faktisk noe å fortelle”*. Mødrenes opplysninger blir og tatt med, og disse er for øvrig knyttet opp mot deres egne barns intervjuer.

4.1 Presentasjon av informantene

I tråd med det som er skrevet om anonymisering i kap. 3.1.8 er alle informantene gitt fiktive navn, her ordnet i alfabetisk rekkefølge fra A-J.

ANDERS

Anders er 16 år og går på VG1 utdanningsprogram Service og samferdsel. Han bor sammen med mor, og det er bare mor som er i arbeid. Anders kom inn på førstevalget sitt. Han oppgir at han har lese- og skrivevansker og konsentrasjonsvansker. Han har ikke hatt kontakt med PPT for grunnskolen siden tidlig i barneskolen. I 10. klasse fikk han ikke-bestått resultat i RLE-faget (Religion, livssyn og etikk). I ungdomsskolen skulket han skolen ca. 3 timer hver dag. Skolen sendte ikke regelmessig melding til mor om fraværet hans, og han forklarer at *”De gjorde det i begynnelsen, men så gadd de ikke mer”*. På spørsmål om hvorfor det, svarer han: *”De ville sikkert bare være snill”*. Han sov for det meste da han var borte fra skolen, eller han var en eller annen tilfeldig plass. Etter første termin i videregående skole var fraværet hans 39 dager og 132 enkelttimer. Han oppgir årsaken til fraværet *”Fordi eg er glad i å sove. Har vært det siden ungdomsskolen. Eg er lei av å gå på skole”*. Han har vedtak om rett til spesialundervisning i faget matematikk. I noen fellesfag får klassen nivåtilpasset undervisning, sier han. *”Det er sjeldent, det har vært brukt i engelsk og kanskje i matte. Det er ganske greit. Det blir mye lettere”*. Han ønsker mer faglig hjelp enn det han har fått. På spørsmål om han gjør lekser, svarer han: *”Nei, eg kan ikke huske sist”*. Trivsel på skolen er relatert til venner. På spørsmål om han ønsker at noe var annerledes på skolen er svaret:

”Kutte ut enkelte lærere”. Han har som mål å bli trailersjåfør, og tror at han vil klare å nå det målet etter hvert. På spørsmål om utplassering i arbeidslivet en eller flere dager i uken svarer han at *”Da tror eg at det ville blitt lettere”*.

Etter ett år i videregående skole går han fremdeles i VG1 på utdanningsprogram Service og samferdsel, og grunnen til det er at han ikke var kvalifisert til å begynne på VG2 etter første år i VG1. Han får fremdeles spesialundervisning i matematikk, og han er svært fornøyd med resultatet i det faget der han fikk karakteren 3 etter første termin. Han regner med å bli kvalifisert til å begynne på VG2 til høsten, og har som mål å begynne på utdanningsprogram Transport- og logistikk. Han har hatt en del fravær fra skolen hittil, og fraværet hans dette skoleåret er 9 dager og 61 timer. Han oppgir som grunn til fraværet at klassen har en del dårlige lærere som ikke klarer å holde ro, og da blir det vanskelig for ham å konsentrere seg og lære noe. *”Lærerne er ikkje strenge nok. Skolearbeidet blir vanskelig fordi at jeg ikkje klarer å konsentrere meg i timene når det blir bråk. Eg får ikkje med meg det som skjer i timene”*. Han sier videre at han tar skolen mer alvorlig dette året enn tidligere, og at han har mindre skulk i andre termin enn i første termin. Han oppgir også årsaker til fraværet med at *”bussforbindelsen er vanskelig, og eg skulker når eg ikkje når bussen”*. Han husker fremdeles ikke sist han gjorde lekser. Han sier at han bare får tilpasset undervisning i matematikk, og sier at *”Det hadde nok vært lettere for meg dersom undervisningen hadde blitt tilpasset i flere fag”*.

Hans selvoppfatning er relatert til at han er grei hjemme, han er en god kamerat, og han er flink til å spille Play Station. Når han skal beskrive hva han mener at han ikke mestrer, viser han til skolerelaterte oppgaver, som å gjøre lekser, stå opp om morgenen, lese og skrive, konsentrere seg eller melde fra til skolen når han ikke når bussen. På spørsmål om hva som skal til for at han skal lykkes på skolen svarer han: *”Dersom det hadde vært arbeidsro i klassen hadde eg gjort kan hende 70 prosent mer, og de faglige resultatene hadde blitt bedre. Det er eg helt sikker på”*. Han relaterer også det å ikke lykkes på skolen til å ha lært for lite i ungdomsskolen, og at det ikke ble ført fravær i ungdomsskolen.

Etter to år i videregående skole går Anders på VG2 Transport og logistikk, slik han ønsket å gjøre. Han har fått avtale om utvidet praksis i bedrift, og det er han svært fornøyd med. Han sier at han får skryt av arbeidslederen, og han møter presis til arbeid hver dag. Han har

fremdeles fravær fra skolen den ene dagen han skal være der og ha undervisning. Han regner ikke med å få fagbrev innen transportyrket i første omgang, men regner med at han skal klare å få seg enten plass som lærekandidat i bedrift etter fullført VG2, eller aller helst ordinært arbeid. Målet hans er derfor å få grunnkompetanse innen transportyrket.

FRIDA, mor til Anders

Frida oppgir som høyeste utdanning ett år fra videregående skole. Hun er arbeidssøker for tiden. Hun har arbeidet i ulike yrker som ikke krever høyere utdanning, og hun begynte selv i arbeid da hun var 17 år. På spørsmål om hun mener at utdanning er viktig for de unge svarer hun: *"De unge må ha utdanning i dag. Det var lettere før. En må være med i samfunnet, og det er du når du er i arbeid"*. Frida mener at oppfølgingen av sønnen i videregående skole var god fra skolens side. Særlig ble oppfølgingen god etter at hun hadde kontaktet skolen på eget initiativ. Hun presiserer og at *"foreldre og skolen må samarbeide for å oppnå gode resultat"*.

BJØRN

Bjørn er 16 år gammel og går på utdanningsprogram Service og samferdsel. Han bor sammen med mor, begge foreldrene er i arbeid. Han kom inn i videregående skole på tredjevalget sitt. Han oppgir å ha dysleksi og konsentrasjonsvansker, og at han hadde kontakt med PPT da han gikk i ungdomsskolen. Han fikk bestått resultat i alle fag i 10.klasse. I ungdomsskolen sier han at *"Ja, eg hadde en del fravær på ungdomsskolen. Det var en del ganger i uken. Ikkje hver dag, men annenhver dag. Det var for det meste timer, og så halve dager og sånn"*. Årsaken til fraværet beskriver han med at *"da sov eg for det meste"*. Han hadde en del venner i ungdomsskolen. Det har han også i videregående skole, og han sier at *"det er greit nok på skolen"*. Etter første termin har han 37 dager og 73 timer fravær. Han mener å få strykkarakter i norsk etter første termin. Han har rett til spesialundervisning i matematikk, og er fornøyd med det. Det er kun i matematikk og kanskje litt i engelsk han mener å få tilpasset undervisning. I alle andre fag får han samme undervisning og arbeidsoppgaver som resten av elevene i klassen. På spørsmål om han har fått nok faglig hjelp på skolen, svarer han: *"Nei, det er alt for dårlig...det skulle vært mer tilpassete oppgaver... det tror eg ville hjulpet mye mer"*. Han gjør ikke lekser hver dag og han sier at *"nei, det gjør eg ikkje...Når eg kommer hjem bare glømmer eg det"*. Han gjør av og til lekser på skolen, og hvis han gjør lekser er det i programfag eller i matematikk. På spørsmål om utplassering i arbeidslivet svarer han: *"Eg*

tror eg hadde likt det bedre. Men det spørs om det hjelper på utdanningen min. Eg tror ikkje det ville sett så bra ut". Han tror at han vil klare å utdanne seg innen transportyrket.

Utdanning er viktig for han, og han ønsker å gjøre opplæringen ferdig før han søker arbeid.

Bjørn kom inn på VG2 utdanningsprogram Transport og logistikk slik som han ønsket.

Han trives der, men er blitt usikker på om det likevel var et riktig valg for han.

Forventningene hans til dette utdanningsprogrammet var annerledes enn slik det ble. Han er og usikker på om han vil bli formidlet ut i lære pga. lavt karaktersnitt fra VG2. Fraværet hans etter første termin i VG2 er 23 dager og 19 timer, og han forklarer det med at han har vært en del syk. *"Det er ikkje skulk og ca. 19-20 dagers fravær er gyldig fravær på grunn av sykdom"*. Han har levert legeerklæring som gir han rett til å få strøket inntil 10 dager av fraværet på karakterutskriften etter fullført skoleår. Han har bestått resultat i alle fag etter første termin med unntak av faget kroppsøving der han har fått IV. I faget bransjetechnik, som viser kunnskap i utplassering i bedrift fikk han karakteren 5 etter første termin. Han forklarer fraværet på VG1 med at han helst ikke ville gå på prøver fordi han var redd for å stryke *"og derfor var det egentlig liten vits i å møte på skolen"*. Han forteller videre at det var vanskelig å møte opp hos noen lærere. *"Eg følte meg urettferdig behandlet. Eg hadde for eksempel levert oppgaver, og så fortalte læreren at det gjaldt ikkje, og det ble ikkje god tatt. Og da eg skulle gå til ledelsen og klage på læreren fikk eg anmerkning"*. Han liker heller ikke å ha fremføringer, men kan ikke forklare hvorfor.

Hans selvoppfatning er relatert til at han opplever seg som en god kamerat som tar vare på vennene sine, og han er samfunnsengasjert og følger godt med på hva som skjer ute i verden. Han synes ikke at han har vært flink nok til å følge opp krav fra skolen, slik som å gjøre lekser eller å møte opp på skolen. I tillegg vet han at han ofte sovner for seint fordi han ser filmer til langt på natt.

Da jeg intervjuet Bjørn for tredje gang var han arbeidssøker. Han fullførte VG2 Transport og logistikk, men ble ikke formidlet i lære. Han begynte i sommerjobb og fikk deretter et halvt års kontrakt i samme firma. Etter kontraktens utløp hadde han ikke fått nytt arbeid. Målet hans videre var å gå tilbake til skolen dersom han fikk plass på utdanningsprogram Påbygging til studiekompetanse, noe han mente å være kvalifisert til å søke. Det er uvisst om han hadde nok poeng til å komme inn på dette utdanningsprogrammet.

GERD, mor til Bjørn

Gerd har tre-årig høyskoleutdanning og arbeider som prosjektleder i et privat firma. Hun har arbeidserfaring fra ulike yrker der kravet til utdanning er på høyskolenivå. På spørsmål om utdanning er viktig for de unge svarer hun: *"I dag er det kjempeviktig å ta utdanning. De unge får ikke skikkelige jobber uten utdanning"*. Gerd er ikke fornøyd med den oppfølgingen som sønnen hennes fikk på skolen. *"Skolesystemet svikter de unge. Det var bråk og uro i klassen, og sønnen min ble lite fulgt opp. Noen må lytte til de unge, og skolen må hjelpe de unge til å mestre"*.

CATO

Cato er 16 år og bor sammen med mor. Ingen av foreldrene er i arbeid på intervjuetidspunktet, og han sier at *"Begge går på NAV"*. Han er ikke sikker på hvilken utdanning foreldrene har. Han går på VG1 Teknikk- og industriell produksjon, der han kom inn på førstevalget sitt. Han hadde kontakt med PPT i 10.klasse, og oppgir å ha dysleksi. Etter endt grunnskole fikk han bestått karakter i alle fag. Slik forklarer han fraværet i ungdomsskolen: *"Det var ikke så stort til å begynne med, men i 10. klasse skjedde det mye både på skolen og hjemme som gjorde at eg orket ikke å stå opp om dagene"*. Fraværet var stort sett i form av hele dager, på det meste 2-3 dager i uken. Han forklarer fraværet med at *"Eg klarte ikke å stå opp de dagene, og eg våknet ikke av vekkerklokken eller noe. Eg våkna rundt to-tiden og då ser eg ikke vitsen for å komme bort der for en halvtime"*. Han hadde få venner i begynnelsen av ungdomsskoletiden, men fikk mer kontakt med andre elever i 10. klasse.

I videregående skole trives han, og han liker verkstedsundervisningen. Han er ikke gitt rett til spesialundervisning, men synes at matematikk er et vanskelig fag. Han kan ikke huske at undervisningen har blitt tilpasset i videregående skole, og han ønsker mer hjelp i ulike fag. Om tilpassing av undervisningen i ungdomsskolen sier han at *"Han læreren min då... når han ga lekse til noen andre så sa han at du kan ta kun to oppgaver, og så bare lese over det. Mens alle de andre fikk liksom 20 sider mer"*. Han gjør ikke lekser hver dag og sier at *"Når du er hjemme skal du ikke dra skolen med"*. Han mener det er for mye teori og sier: *"Eg tviler på at i en bedrift må du inn på et rom og kunne naturfag"*.

Etter ett år i videregående skole går han fremdeles på VG1 utdanningsprogram Teknikk og industriell produksjon. Han var ikke kvalifisert til å komme videre på VG2 etter første år i videregående skole. Han sier at han har det veldig bra på skolen dette året. Han får mye bedre karakterer og har som mål å bli bilmekaniker, noe han mener er helt realistisk. Når han forteller om første året i videregående skole sier han: *”I fjor (første året i videregående opplæring) virket det som om eg skulle kunne alt. No vet eg mer ka det går i. Då eg begynte i videregående skole var det som om eg traff en vegg. De forventet at eg skulle kunne alt, og det ble vel mye. Det var veldig mange fag som var vanskelige”*. Han sier at han har skjerp seg mye. *”Uansett ka grunnlag du har så må du ta deg sjølv i nakken og det er bare å fortsette videre. Det er viktig å starte på nytt. Det har eg gjort”*. Han bor ikke sammen med mor lenger, og han har kun 3 dager og noen timers fravær etter første termin. Han regner og med å få bestått karakter i alle fag, og alle karakterene vil bli bedre enn 2. Han gjør litt lekser, men ikke så mye. Undervisningen blir fremdeles ikke tilpasset, og han sier at alle gjør akkurat det samme i teorifagene, men på verkstedet får han hjelp når han trenger det.

Hans selvoppfatning er relatert til at han er en god kamerat for vennene sine, og han sier at han er flink til å ta seg av yngre søsken. I tillegg mener han at det går bedre på skolen enn tidligere år. Dette har han bestemt seg for skal fortsette.

Etter to år på VG1 begynte Cato på VG2 utdanningsprogram kjøretøy. Ved karakteroppgjør etter første termin fikk han bestått resultat i alle fag, med et snitt på ca. 4, opplyser han. Fraværet hans er betydelig mindre enn de to første årene i videregående skole. Målet hans er å begynne i lære etter fullført VG2 for å ta fagbrev som bilmekaniker.

HILDE, mor til Cato

Hilde har hovedfagseksamen, og arbeider i offentlig virksomhet. Hun har hatt ulike jobber med krav til høyskole- eller universitetsutdanning. Hun mener at det er viktig for de unge å få utdanning. *”Det er viktig å ha en ballast med seg i livet”*. Hun mener at sønnen ble fulgt godt opp av enkeltpersoner på skolen, men mener likevel at skolen kunne stilt bedre opp. Sønnen gjorde aldri lekser hjemme, og det hadde vært lettere for henne dersom skolen hadde tilbudt leksehjelp.

DANIEL

Daniel er 16 år gammel og han bor sammen med mor. Hun arbeider i barnehage. Han kom ikke inn på førstevalget sitt som var Bygg- og anleggsteknikk, men går nå på utdanningsprogram Service og samferdsel. Han hadde kontakt med PPT for grunnskolen og sier at *”Det er ikkje så mykje eg husker, det var litt med matte og sånn”*. Han sier at han ikke har lærevesker. Etter endt grunnskole fikk han bestått karakter i alle fag med unntak av kroppsøving, og sier *”fordi eg ikkje gjorde noe”*. I ungdomsskolen hadde han stort fravær, noen ganger flere dager i uken, og det ble bare verre og verre i løpet av skoletiden, men avtok likevel litt på slutten av 10. klasse. Da han ikke var på skolen, var han for det meste hjemme. Noen ganger var han sammen med venner og fant på noe, som for eksempel å gå på butikken.

Han trives ikke i videregående skole, og kan ikke si noe som er bra med skolen selv om han har mange venner på skolen. Han er skolelei. Fraværet hans etter første termin er 31 dager og 63 timer. Årsak til fravær oppgir han å være *”mye forskjellig”*. Han liker ikke matematikkfaget fordi det er vanskelig, og heller ikke liker han matematikklæreren, og derfor uteblir han fra timer i blant annet det faget. Han er gitt rett til spesialundervisning i matematikk. Etter første termin fikk han ikke bestått resultat i flere fag. Han får bare tilpasset undervisning i matematikk, slik han opplever det selv. Til tross for dette, synes han at det er det aller vanskeligste faget. I andre fag vet han ikke om at han har fått tilpasset opplæring. På spørsmål om han gjør lekser, svarer han: *”Nei, eg gjør aldri lekser”*. Han tenker på å ta et friår etter året på Service og samferdsel. Han lurer på om han skal utdanne seg til rørlegger, men er usikker på om han vil klare det. *”Eg har aldri vært glad i skole, og eg har aldri klart å gå lenge på skolen uten å skulke”*. Dersom han skulle begynne i arbeid, må han tjene minst kr. 100 pr. time. På spørsmål om det er viktig å ta utdanning svarer han at *”Det er litt viktig, men ikkje superviktig”*. På spørsmål om han tror at han vil klare å få jobb uten fagbrev, svarer han at *”Ja, eg skal nok få det til.”* For å kunne klare å gå på skolen uten å skulke sier han at *”Det ville være å holde motivasjonen oppe”*. Han er usikker på om han vil klare det selv om han skulle få plass på Bygg- og anleggsteknikk neste år.

Daniel tok et friår fra skolen etter første året i videregående opplæring. Under annen gangs intervju forteller han at han er i arbeid i et rørleggerfirma, og at han har søkt VG1 Bygg- og anleggsteknikk for neste skoleår. Han trives svært godt i arbeid, og synes at han er flink i arbeid og lærer det som skal til. Han presiserer at han møter presis til arbeid hver dag. *”Eg må*

jo det". Når han husker tilbake på tiden på VG1 tenker han fremdeles på at han ble urettferdig behandlet av spesielt en lærer, og at han ble svært lite fulgt opp fra skolen sin side, da han uteble fra timer. *"Eg satt i gangen, og det lot de meg få lov til. Det var ingen som tvang meg inn igjen"*. Han synes fremdeles at matematikk er det vanskeligste faget, og at det sikkert blir vanskelig også neste år på Bygg og anleggsteknikk dersom han kommer inn på det utdanningsprogrammet.

Selvbildet hans i forhold til arbeid er at han lærer det som skal til, og møter opp og får til det som han skal gjøre i arbeid. Ellers hadde han ikke videre kommentarer til det spørsmålet.

Daniel begynte på VG1 Bygg- og anleggsteknikk etter et år i arbeid. Der sluttet han ut på høsten. Siden han sluttet skolen, og til han ble intervjuet for tredje gang hadde han vært arbeidssøker. Han hadde ennå mål om å ta utdanning, men var usikker på når han igjen skulle søke skoleplass. Han avsluttet intervjuet med at *"Eg må jo ha utdanning"*.

INGRID, mor til Daniel

Ingrid har tre-årig høyskoleutdanning med tilleggsfag. Hun har arbeidet i offentlig virksomhet i om lag 10 år i et yrke der det kreves høyskoleutdanning. På spørsmål om det er viktig for de unge å ta utdanning svarer hun: *"Det er veldig viktig, både når det gjelder lønn og arbeidsforhold. Alt blir så mye lettere når en har et papir som viser hva en kan"*. Hun er godt fornøgd med den oppfølgingen som skolen ga og sier: *"Jeg var overrasket over hvor god oppfølging som ble gitt. Det er viktig med god kommunikasjon mellom hjem og skole, og det er viktig å ta tak i ting og ikke gi opp"*.

EVA

Eva er 16 år gammel og går på utdanningsprogram Design og handverk. Hun er innvilget utvidet rett for å ta VG1 over to år. Hun bor sammen med mor som arbeider i offentlig virksomhet. Hun kom inn på førstevalget sitt i videregående skole. I 10. klasse hadde hun kontakt med PPT grunnet stort fravær, og hun fikk undervisning på et barnevernstiltak på grunn av det store fraværet sitt. Hun oppgir ikke å ha kjente lærevansker. Etter fullført grunnskole fikk hun bestått karakter i de fleste fagene. Hun beskriver fraværet i 10. klasse slik: *"Det var vel mest at eg gikk på skolen, og så gikk eg hjem etter et par timer og det*

skjedde vel tre ganger i uken, sikkert". Noen ganger var hun sammen med en venninne og de oppsøkte venner på en annen skole. På spørsmål om hvorfor hun møtte opp på skolen svarer hun: *"...eg gikk jo der for å lære noe, men så ble eg lei, og så gikk eg og noen venner ut for å finne på noe"*.

I videregående skole trives hun, og hun har mange venner. Fraværet etter første termin viser 41 dager og 143 timer, og hun sier at årsaken til fraværet er at hun er veldig lei og det er vanskelige fag. *"Eg var veldig lei. Eg orket ikkje å gå på skolen. Det var vanskelige fag, og det var kanskje noe vi holdt på med som var vanskelig, og så orket eg rett og slett ikkje"*. Hun har størst fravær fra fellesfagene, og på spørsmål om hvilke fag som er vanskelige svarer hun: *"Det er så klart naturfag og matematikk"*. Hun tror at hun får karakteren 1 i matematikk og naturfag etter første termin. (*Min merknad* Hun fikk karakteren 2 etter første termin). Hun har vedtak om rett til spesialundervisning i matematikk, og sier at *" Det går veldig fint. Eg lærer mer der enn i timene"*. Hun opplever ikke å få tilpasset undervisning i noen andre fag enn i matematikk. *"Både i norsk og engelsk gjør eg det samme som alle de andre. Men i matteundervisningen får vi lettere oppgaver. Men eg har ikkje fått noe i de andre fagene"*. Hun tror at hun hadde hatt mer kunnskaper i faget dersom hun hadde fått mer hjelp i barneskolen. Hun sier at hun gjør lekser når hun har innleveringsoppgaver. Målet hennes er å bli stylist, og hun skal prøve så godt hun kan å klare det. Det er viktig for henne å ta utdanning, og ser ikke arbeid i stedet for skole som noe reelt alternativ. Hun tror at neste skoleår blir enklere fordi hun da trolig er ferdig med noen fellesfag.

Eva fullførte ikke VG1 etter to år i videregående opplæring, og kom derfor ikke inn på VG2 frisørfag som gir kompetanse til å søke utdanning som stylist. Hun ble skrevet ut fra skolen før skoleårets slutt, og hun mangler derfor karakter i flere fag. Hun fikk skoleplass på en privatskole i stedet for å gå VG2 i offentlig skole, og hadde fremdeles mål om å utdanne seg til stylist.

Selvoppfatningen hennes formulerte hun slik: *"Eg er flink til det eg interesserer meg for, men det er blitt vanskelig for meg å fullføre skolen, men eg må bare opprettholde motivasjonen og stå på"*.

Eva fullførte et halvt på skole i privat regi. Da hun ble intervjuet for tredje gang var hun i ferd med å skrive kontrakt med en frisørsalong for å begynne i lære der. Dette var Eva veldig fornøyd med. Målet hennes var å gå tre år i lære, med 1-2 dager i uken på skole for å ta de fellesfagene som trengs for å få fagbrev. Opplæringskontorene i frisørfag har egne ordninger for lære i faget der de som lærling får både opplæring i bedrift og i skole.

JORUN, mor til Eva

Jorun har grunnskoleutdanning, og hun arbeider i offentlig virksomhet, noe hun har gjort i svært mange år. Også hun mener at utdanning er svært viktig for de unge. Hun er ikke fornøyd med den oppfølgingen som ble gitt til datteren. *”Hun har fått alt for dårlig oppfølging, det virker som om det er alt for mange elever per rådgiver, og da er det ikke så lett”.*

Som vist i kapittel 2 viser tidligere forskning bl.a. av Markussen m.fl. (2008) at ulike variabler ligger til grunn for at noen ikke fullfører videregående opplæring. Så er spørsmålet, stemmer informantenes historier og deres bakgrunn med det som er etablert empiri? Det skal vi se nærmere på i kapittel 5.

5 DRØFTING AV FUNN I LYS AV TIDLIGERE FORSKNING

Informantene har bidratt til å kaste lys over hvordan de ser på sin egen situasjon, og mødrene har gitt verdifull informasjon om deres bakgrunn og sin forståelse av hvordan barna er blitt fulgt opp fra skolens side. Jeg fokuserer videre i oppgaven på hovedtendensene i studien. Temaene blir forsøkt knyttet til teori, som igjen er med på å løfte min empiri opp på et mer generelt nivå.

5.1 Informantenes bakgrunn

Informantenes bakgrunn blir drøftet både i lys av skolefaglig bakgrunn og sosial bakgrunn.

5.1.1 Overgang fra grunnskole til videregående opplæring

Informantene gjorde som de fleste andre ungdommer i Norge, de startet i videregående opplæring høsten etter fullført grunnskole. Markussen (2009) viser til at helt fra innføringen av Reform 94 og videre frem til innføringen av Kunnskapsløftet (LK06) som er den gjeldende læreplan i dag, har det vært politisk enighet om at videregående opplæring skal være en rett for alle ungdommer. Det er likevel ikke en plikt å begynne i videregående opplæring, og ei heller ikke en plikt å fullføre hele utdanningsløpet mot full kompetanse.

I St.meld. nr 22 (2010-11) *Motivasjon – Mestring – Muligheter* blir overgangen fra grunnskole til videregående opplæring tatt opp. Det vises her til at andelen elever med direkte overgang fra grunnskole til videregående skole var 97 prosent i 2010, og at andelen som ikke gikk i videregående opplæring, er størst i gruppen med færrest grunnskolepoeng. SSB's tall fra tidligere år viser ikke store endringer i dette bildet.

Informantene går alle på yrkesfaglig utdanningsprogram. Familiebakgrunn er viktig for ungdommers valg av utdanning, slik som vist i prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008). Når foreldrene er negativt innstilt til skolegang og allmenne fagene generelt, velger de unge ofte yrkesfaglig utdanning. Dette stemmer ikke med funn i denne studien. Mødrene til informantene var alle svært positive til at de unge skulle ta utdanning, men det må her presiseres at fedrene til informantene ikke er kontaktet, og at fedrene selvfølgelig kunne svart noe annet dersom intervju var foretatt med dem.

Selv om sosial bakgrunn er styrende for valg av utdanningsprogram, er det likevel skoleprestasjonene fra grunnskolen som betyr mest for om elever velger yrkesfaglig eller studieforbereende utdanningsprogram. I prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008) vises det til at dersom elever har mottatt spesialundervisning i grunnskolen, er det større grunn til at de velger en yrkesfaglig retning enn en studieforbereende retning. Ingen av informantene sa at de hadde søkt studieforbereende utdanningsprogram som førstevalg, men to ønsket seg inn på et annet yrkesfaglig utdanningsprogram enn det de fikk plass på. Det er slik at skoleprestasjoner fra grunnskolens 10. trinn er avgjørende for om man kommer inn på den videregående skolen og det utdanningsprogrammet en ønsker, da det er grunnskolepoengene som er avgjørende for dette.

Fire av informantene i denne studien er gutter. Da informantene ble rekruttert viste det seg at flere gutter enn jenter utpekte seg som aktuelle informanter. Hernes (2010) viser til at det er flere gutter enn jenter som faller fra i videregående opplæring, og at frafallet er betydelig større på yrkesfag enn på allmennfag (studieforbereende utdanningsprogram). Alle informantene har lavt karaktergrunnlag fra grunnskolen, flere har lærevansker og de har valgt et yrkesfaglig utdanningsprogram. Disse funnene samsvarer godt med det som vises til i rapport *Bortvalg og kompetanse* (2008) der en leser at resultater fra grunnskolen har betydning for retningsvalg i videregående opplæring.

5.1.2 Sosial bakgrunn

Markussen (2009 s.208) hevder at videregående opplæring ikke når sine mål ved at bare to av tre har oppnådd studie- eller yrkeskompetanse når det måles etter 5 år. Noen av ungdommene i denne studien står i fare for å ikke fullføre videregående opplæring med full kompetanse. Dette på bakgrunn av innsamlet informasjon i form av intervjuer, vitnemål og karakterutskrifter. Dette blir det redegjort for i dette delkapittelet.

Ingen av informantene bodde sammen med både mor og far på noen av intervjutidspunktene. I prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008) vises det til at av de som bodde sammen med begge foreldrene da de var 15 år, var det i overkant sju av ti som oppnådde studie- eller

yrkeskompetanse. Hele tre av ti oppnådde altså ikke full kompetanse, og noen av informantene i denne studien står i fare for ikke å oppnå full kompetanse.

Mødrenes høyeste utdanning varierer fra grunnskoleutdanning til hovedfagseksamen, og de mente alle at utdanning er viktig for barna deres. I prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008) vises det også til at foreldrenes utdanning har betydning for kompetanseoppnåelse og gjennomføring i videregående opplæring. Jo høyere foreldrenes utdanning var, jo høyere andel elever nådde studie- eller yrkeskompetanse.

I St.meld. nr. 16 (2006-07) *...og ingen sto igjen - Tidlig innsats for livslang læring* kan en lese at barns utvikling har sammenheng med foreldrenes levekår og muligheter på arbeidsmarkedet. Det er for store forskjeller i den kompetansen elever får i utdanningssystemet, og derved også de mulighetene som de senere får på arbeidsmarkedet og i samfunnslivet. Utdanning er et verktøy for sosial utjevning. Det er et mål at flest mulig skal lykkes i utdanningssystemet uavhengig av sosial bakgrunn. En leser videre at den eldre delen av befolkningen har et lavere utdanningsnivå generelt sett enn yngre, og de fleste som har grunnskole som høyeste utdanning har hittil klart seg godt både i arbeidslivet og i privatlivet. Kravene til nødvendig kompetanse har økt sterkt i løpet av de siste tiårene, og derfor er det svært viktig for unge i dag å fullføre videregående opplæring for å bli deltakende i samfunnet. Frida, mor til Anders, løfter akkurat dette synet frem ved at hun sier at de unge må ha utdanning i dag, og at det var mye lettere før. Hun fremhever at utdanning er viktig for å kunne delta i samfunnslivet, noe en er når en er i arbeid.

Cato forteller at han ikke hørte vekkerklokken om morgenen, og at han sov til langt på dag. Hernes (2010) viser til endringer i familiemønstrene i dag, og at det kan være vanskelig å være mor til en ungdom når mor skal være i jobb og samtidig skal passe på at ungdommen står opp til rett tid om morgenen for å nå skolen. Han sier videre at den som er alene med ansvaret for tenåringer, og ofte i fast jobb, kan bli mer presset, ikke minst når det gjelder gutter i videregående opplæring. Mødrene er i arbeid, og det kan bli vanskelig å følge ungdommen opp. Hernes stiller spørsmål om kvinners yrkesdeltakelse betyr at en større andel av elevene i videregående opplæring må klare seg alene når foreldrene er på jobb og derfor ikke kan gi se til at barna kommer seg opp om morgenen for å nå skolen til rett tid. Slår det ut i fravær og senere frafall, spør han.

På den andre siden viser Markussen m.fl. (2008) til at det å ha yrkesaktive foreldre kan ha en positiv betydning for sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring med studie- eller yrkeskompetanse. Dette selv etter at det er kontrollert for karakterer, foreldrenes utdanningsnivå og andre relevante forhold.

En annen årsak til at informantene ikke klarte å stå opp om morgenen var, slik Bjørn forklarte det, at han så på filmer til langt på natt. Hernes viser til dette som en endring i ungdoms atferd i dag.

Reproduksjonsteorier viser hvordan skolen fungerer på samfunnets premisser, og opprettholder det samfunnet vi har. Ut fra teori om reproduksjon blir det anført at skolen favoriserer elever med økonomisk, sosial og kulturell bakgrunn i samsvar med skolens og samfunnets verdier og praksis. Teori om reproduksjon kan derfor synes aktuell for noen av informantenes del.

I St.meld nr. 16 (2006-07) *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring* vises det til at avgangselever i grunnskolen med foreldre med høyere utdanning får gjennomsnittlig over en hel karakter bedre i hvert fag enn elever som har foreldre med grunnskoleutdanning. 78 prosent av elevene med høyt utdannede foreldre gjennomfører videregående opplæring på normert tid. Anders sin mor har ikke høyere utdanning, og han brukte to år på VG1, og står i reell fare for ikke å fullføre VG2 med bestått resultat i alle fag, da han hadde valgt å være i utvidet arbeidspraksis, og da valgt vekk noen fellesfag til fordel for utplassering i arbeid. Betydningen av foreldre sin formelle kompetanse blir også tatt opp i St.meld. nr. 44 (2008-09) *Utdanningslinja* der en kan lese at elever med foreldre som har lav utdanning – særlig gutter – har større sjanse for å falle fra enn jenter i samme situasjon. Det tas til orde for at det er et sentralt siktemål å styrke utdanningssystemets evne til å kompensere for sosiale ulikheter og gi alle like muligheter for en god utdanning for både gutter og jenter, og derved bidra til utjevning av sosiale forskjeller i samfunnet.

5.1.3 Betydningen av å komme inn på førstevalget sitt

Bjørn og Daniel kom ikke inn på førstevalget sitt. I prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008) vises det til at andelen som hadde bestått et videregående løp var betydelig høyere blant ungdommene som fikk oppfylt førsteønsket sitt ved inntak til videregående opplæring, enn de som kom inn på lavere kursønsker. Det å ikke få innfridd førsteønsket sitt kan ha betydning for motivasjon, noe Daniel viste da han kom inn på utdanningsprogram Service og samferdsel, mens han ønsket å utdanne seg til rørlegger. Motivasjonen for å gå på et utdanningsprogram som ikke fører mot det yrket han aller helst ville utdanne seg til var liten, og måloppnåingen hans i den tiden han ble fulgt i denne studien må kunne konstateres som svært lav. Bjørn kom inn på tredjevalget sitt, og etter ett år i videregående skole var han blitt usikker på om han ville utdanne seg innen det utdanningsprogrammet som han gikk på. Forventningene hans ble ikke innfridd på VG2-nivå.

Anders, Cato og Eva kom inn på førstevalget sitt. Alle tre hadde fremdeles mål om å utdanne seg innen et yrke som de blir kvalifisert til å arbeide i ut fra det utdanningsprogrammet de gikk på.

I St.meld. nr. 44 (2008-09) *Utdanningslinja* blir det vist til at innfrielse av førsteønske er av stor betydning for om ungdommer fullfører videregående utdanning eller ikke. Det vises til at de elevene fra 2002-kullet som fikk innfridd førsteønsket sitt sluttet i mindre grad enn elever som måtte ta til takke med andre- eller tredjeønsket, slik det er referert i rapport *Bortvalg og kompetanse* (2008). Sett i relasjon til inntakssystemet for videregående skole er det de elevene med beste karakterer fra grunnskolen som i første rekke får innfridd førsteønsket sitt til VG1. Det er sannsynlig at manglende motivasjon blant elever som ikke får oppfylt førsteønsket, er hovedårsaken til at de lettere slutter enn andre, kan en lese. Både Bjørn og Daniel tok et avbrudd fra skolen og begynte i arbeid, men de hadde likevel mål om å begynne på skolen igjen. De vites ikke om de gikk tilbake til utdanning.

5.1.4 Kontakt med PPT og lærevansker

Alle informantene har hatt kontakt med PPT for grunnskolen, men med ulikt tidspunkt for første gangs kontakt. Flere av informantene oppga at de har lærevansker som lese- og skrivevansker eller dysleksi. Lyster og Frost (2008) sier at lese- og skrivevansker er en

hindringsfaktor og ikke minst en stor spesialpedagogisk utfordring. Vanskene opptrer vanligvis tidlig i skoleløpet, og de kan derfor virke negativt inn både på barnas selvbilde og deres motivasjon for skolearbeidet. Flere av informantene sa at de manglet motivasjon for skole, og det må kunne sees i lys av at lese- og skrivevansker viser seg når de skal tilegne seg teoretisk kunnskap. Selv om elever velger et yrkesfaglig utdanningsprogram så er det, slik læreplanene for fag er bygd opp, mye teoretisk kunnskap som skal dokumenteres for å få bestått kompetanse i fag.

Cato opplevde overgangen fra grunnskole til videregående opplæring som svært vanskelig. Han opplevde at det var veldig mange fag som var vanskelige, og det ble forventet for mye av ham av faglig karakter. Han hadde hatt kontakt med PPT i grunnskolen, og det var konstatert dysleksi. Etter innføringen av Kunnskapsløftet er det satt mer fokus på vurdering av teoretisk kunnskap og måloppnåing i ulike fag, og sett i lys av at informantene i denne studien har lærevansker, må en anta at skolen kan bli for teoritung for dem. Det igjen kan få konsekvenser for grad av faglig måloppnåing.

Anders har lese- og skrivevansker og konsentrasjonsvansker, og han forklarte at han ikke fikk med seg det som skjedde i timene fordi at han ikke klarte å konsentrere seg. Det er for mye bråk i timene, sa han, og han var helt sikker på at de faglige resultatene hadde blitt mye bedre dersom det hadde vært arbeidsro i klassen. Øgrim og Gjærum (2010) viser til at barn med lærevansker ofte har konsentrasjonsproblemer. Som regel er ikke disse generelle, men knyttet til aktiviteter de har vansker med, og viser seg i mange tilfeller først i skolealder.

5.2 Skoleprestasjoner

I det følgende blir informantenes karakterer og faglige måloppnåing fra både grunnskolen og videregående opplæring drøftet.

5.2.1 Karakterer fra 10. klasse

Informantene må sies å ha svake grunnleggende resultater med seg fra grunnskolen. Ved å sammenligne informantenes vitnemål fra grunnskolen og deres egne forklaringer viser det seg at de husker stort sett godt og rett hvilke karakterer de fikk. Vitnemålene viser lavt karaktersnitt hos samtlige informanter. De hadde mellom 225 og 282 grunnskolepoeng. Det var bare Bjørn og Cato som hadde bestått resultat i alle fag etter fullført grunnskole.

I prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008) vises det til at tidligere skoleprestasjoner er den enkeltfaktoren som har størst betydning for kompetanseoppnåelsen i videregående opplæring, og at suksess i stor grad reproduseres innenfor utdanningssystemet ved at elever som har gode resultater i grunnskolen ofte også får det i videregående opplæring og motsatt.

I St.meld nr. 16 (2006-07) *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring* og i St.meld nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen* blir det vist til at elever som ikke har tilegnet seg tilstrekkelig grunnleggende ferdigheter fra grunnskolen ofte får vansker med å følge undervisningen i videregående opplæring. Dette er problematisk i forhold til frafall i videregående opplæring, som igjen blir et problem for deltakelse i arbeidslivet, og derved også for å oppnå målet om sosial utjevning i samfunnet.

Dette synspunktet blir også tatt opp i St.meld. nr.44 (2008-09) *Utdanningslinja* der det vises til at svake faglige ferdigheter fra grunnskolen betyr mest i forhold til årsaker til frafall i videregående skole. Karakterene fra grunnskolen er den faktoren som absolutt har størst betydning for om ungdommene gjennomfører videregående opplæring eller ikke.

Undersøkelser viser at mange av dem som begynner i videregående opplæring, har svake grunnleggende ferdigheter. Rundt 8 prosent har karakteren 1 eller mangler vurdering i ett eller flere fag fra ungdomsskolen, noe tre av mine informanter også hadde. For de elevene som mangler vurdering eller har karakteren 1 i ett eller flere fag, er gjennomsnittskarakteren 2,85 på landsbasis. Informantene i denne studien har altså alle lavere gjennomsnittskarakterer enn

landsgjennomsnittet for elever som mangler vurdering eller har karakteren 1 i ett eller flere fag. Mine informanter har et karaktersnitt mellom 2,25 og 2,82 omregnet fra grunnskolepoeng. Faglig måloppnåing i grunnskolen må således kunne sies å være svært lav for mine informanter.

5.2.2 Faglig måloppnåing i videregående skole

Alle informantene har karakteren 1 eller IV i minst ett fag etter første termin i videregående skole. Det er i fellesfagene at informantene har lavest måloppnåelse. Samlet sett fordeler resultatene seg fra karakteren 1 i ett fag til ikke bestått resultat i form av karakteren 1 eller IV i 9 av 10 fag. Bjørn, fikk karakteren 1 eller IV i 4 fellesfag, men bestått resultat i programfagene etter første termin i på VG1. Ifølge prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008) har gutter høyere sannsynlighet for å ha gjennomført videregående opplæring uten å bestå enn jentene. Cato måtte ta VG1 over to år på grunn av lav måloppnåing første år, men oppnådde bedre og bedre måloppnåing både i fellesfagene og i programfagene andre og tredje året. Han var svært motivert for å fullføre utdanningen sin innen det programområdet som han gikk på. Han mestret skolen bedre og bedre, og mestring gir motivasjon. Eva hadde god tro på at hun ville klare å få ønsket utdanning. Hun ble ikke kvalifisert til å begynne på VG2 utdanningsprogram, men valgte likevel å fortsette utdanningen i privat regi. ”*Eg skal bli stylist, og eg må bare ha troen og håpe. Eg prøver så godt eg kan.*” Til slutt var hun i ferd med å tegne lærekontrakt med mål om full kompetanse.

Matematikk

I matematikk fikk Eva ikke bestått resultat fra fullført grunnskole og heller ikke etter ett år i videregående skole, mens de andre informantene oppnådde karakteren 2 der. De fleste informanter oppga dette faget som vanskelig, og flere av dem hadde søkt spesialundervisning i faget, og var innvilget rett til spesialundervisning på grunnlag av sakkyndig uttale fra PPT.

Vitnemål fra grunnskolen og karakterutskrift etter avsluttet første år i videregående opplæring viser følgende resultat:

Navn	Grunnskole	VG1 første termin	VG1 standpunkt
Anders	2	IV	1
Bjørn	2	1	3
Cato	2	3	3
Daniel	2	IV	IV
Eva	1	2	1

Resultatet i matematikk for de elevene som brukte to år på VG1 er ikke innhentet, og blir derfor ikke nærmere kommentert her.

I St.meld. nr. 16 (2006-07) *...og ingen sto igjen – Tidlig innsats for livslang læring* vises det til PISA-undersøkelsen i 2003 som viser betydningen av familiebakgrunn for matematikkferdigheter blant 15-åringene. Det er en relativt sterk sammenheng i Norge mellom familiebakgrunn (foreldrenes yrke, utdanning, kulturgjenstander hjemme, familiestatus, innvandringsbakgrunn og språk og kjønn) på den ene siden, og læringsutbytte og deltakelse på den andre siden. Mor til Bjørn og mor til Cato har høyere utdanning, og det er de to informantene som fikk bestått resultat etter første året i VG1. Mor til Anders og Eva har ikke utdanning på høyere nivå, og Anders og Eva fikk ikke bestått resultat i faget. Daniel, derimot, oppga stort fravær i faget på grunn av en lærer han ikke likte, og han fikk IV. Det er derfor ikke mulig å egentlig vite hvilken grad av kompetanse Daniel har i matematikk.

I St.meld. nr. 31 (2007-08) *Kvalitet i skolen* blir bekymringen for elevers negative utvikling i tilegnelse av grunnleggende matematikkunnskaper i videregående opplæring løftet frem. Videre i St.meld. nr. 22 (2010-11) *Motivasjon – Mestring - Muligheter* vises det til at matematikk er et sentralt allmenndannende fag, der gode regneferdigheter må ligge som en basis for å mestre faget. Mellom 25 og 30 prosent av elevene på 10. trinn får karakteren 1 eller 2 til avgangsprøven i matematikk, og denne andelen er langt høyere enn i andre fag. Opp mot 20 prosent av elevene på ungdomstrinnet har så lav faglig kompetanse at de vil ha problemer med å gjennomføre videregående opplæring med bestått resultat i faget. En av seks elever består ikke i matematikk i VG1. Informantene i denne studien fikk nettopp 1 eller 2 i

faget i 10. klasse, og de kommer derved inn under den delen som skårer lavt i matematikk, og tre av informantene fikk nettopp ikke bestått resultat etter fullført VG1.

Fire av informantene var innvilget rett til spesialundervisning i matematikk. De ga uttrykk for å være godt fornøyd med det tilbudet som de fikk. Informantene oppgir lærevansker, selv om ingen av dem oppgir å ha spesifikke matematikkvansker. Likevel er det i matematikk de mottar spesialundervisning, og ikke i andre fag. En mulig årsak til at elevene var gitt rett til spesialundervisning i matematikk kan være at matematikk er avgangsfag på yrkesfaglig utdanningsprogram VG1, og at skolen og den sakkyndige instansen PPT ser det som viktig å gi spesialundervisning for å prøve å sikre elevene endelig bestått resultat i det faget. En annen mulig årsak kan selvfølgelig være at flere av informantene oppga matematikk som det vanskeligste faget, og at de derfor nettopp av den grunn hadde søkt spesialundervisning i det faget.

Flere av informantene har lese- og skrivevansker og de har søkt spesialundervisning i matematikk. Snorre Ostad (1999) anfører at forskning om matematikkvansker kan forankres i forskning om språkvansker. Dette kan ses i lys av at flere av informantene har lese- og skrivevansker som nettopp er forankret i språkvansker, og at disse vanskene også gir seg utslag i matematikkfaget.

Informantenes lave måloppnåing i faget kan også være et resultat av selv vurdering. Skaalvik og Skaalvik (2009) viser til betydningen av faglig selvoppfatning i blant annet matematikk i en undersøkelse fra videregående skole. De fant at selvoppfatning i matematikk på høsten i første klasse i videregående skole predikerer karakterer i faget ved slutten av skoleåret i langt sterkere grad enn karakterene som elevene hadde fått i ungdomsskolen. Elevenes selvoppfatning – deres forventninger - hadde altså større betydning for resultatet enn karakterer fra fullført grunnskole. Samtlige informanter må sies å ha lav kompetanse i faget med seg inn i videregående opplæring, og deres bevissthet om lav faglig kompetanse i matematikk kan selvfølgelig ha betydning for deres selvoppfatning og forventninger om måloppnåing i faget. Anders, Bjørn og Daniel fikk ikke bestått resultat etter første termin. Slik det blir beskrevet i forventningstradisjonen ligger tyngdepunktet på det kognitive området, med nettopp fokus på elevens forventninger om å klare eller ikke klare bestemte oppgaver, og i dette tilfellet matematikk.

Daniel var tilvist PPT for grunnskolen blant annet på grunn av vansker i matematikk. Informantene fikk karakteren 1 eller 2 etter fullført 10.klasse. Tvedt og Johnsen (2010) viser til at en vanligvis regner med at ca. 15 prosent av elevene har vansker med å følge undervisning i matematikk på skolen, og at særlig på høyere klassetrinn er motivasjon av stor betydning for hvordan elever klarer seg i matematikk. En må kunne anta at informantene i denne studien faller innenfor disse 15 prosentene.

5.3 Skoleengasjement

I dette kapittelet drøftes; fravær, trivsel, motivasjon og arbeidsinnsats.

5.3.1 Fravær fra skolen

Informantene oppgir høyt fravær fra 10. klasse, noe vitnemålet bekrefter. Flere av dem sa at fraværet tiltok i løpet av skoletiden. Samtlige informanter fikk karakteren Nokså god eller Lite god i orden, og høyt udokumentert fravær skal ifølge regelverket vises i karakteren for orden. I prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008) fant de at elever og lærlinger med høyt fravær fra 10.klasse, som følte seg sosialt utenfor eller var redd for å gå på skolen, hadde høyere sannsynlighet for å slutte enn de som ikke var det. Det samme gjaldt elever som var mer opptatt av å være sammen med venner. Alle informantene oppga å ha venner på ungdomsskolen. Videre kan en lese i prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008 s.79) at de ungdommene som etter fem år hadde gjennomført videregående uten å bestå hadde nest høyest fravær fra 10. klasse. Det er og interessant å merke seg at jenter gjennomgående hadde høyere fravær enn guttene i 10. klasse. Eva hadde så stort fravær i 10. klasse at hun fikk opplæring i et barnevernstiltak. Også når det gjelder å ikke bestå med full kompetanse etter fem år, hadde fraværet i tiende klasse betydning. Sett i lys av at informantene i denne studien hadde høyt fravær fra 10. klasse og at fraværet også var stort i videregående skole, står de i fare for ikke å få full kompetanse i videregående opplæring.

Karakterutskrift etter første termin i videregående skole viser at informantene har fravær i størrelsesorden 32 dager og 16 timer til 41 dager og 143 timer, og de gir i intervju situasjonen uttrykk for å være godt informert om fraværet sitt. Tatt i betraktning av at fraværet var opparbeidet i tidsrommet medio august til medio januar kan en konstatere at det er svært stort.

Når vi ser på fraværet første året i videregående skole, må en anta at alle informantene står i fare for å ikke oppnå full yrkeskompetanse, grunnet manglende deltakelse i undervisning eller i prøvesituasjoner, slik vurderingsforskriftene krever at kompetanse skal innhentes og dokumenteres.

I St.meld. 44 (2008-09) *Utdanningslinja* blir det også vist til at det er sammenheng mellom fravær på ungdomsskolen og sannsynligheten for å slutte i videregående opplæring. De som slutter tidlig i videregående opplæring, utmerker seg med særlig stort fravær på 10. trinn, og det blir i denne sammenheng foreslått fra regjeringens side tiltak for å følge elever og lærlinger bedre opp. Ingen av informantene i denne studien hadde konkrete mål om å slutte i videregående opplæring selv om Daniel valgte å ta et friår, og heller ikke fullførte VG1 ved andre gangs forsøk. Bjørn begynte i arbeid etter fullført VG2, men hadde likevel mål om å søke til utdanningsprogram Påbygging til generell studiekompetanse.

5.3.2 Hvordan forklarer informantene fraværet sitt?

Et tydelig funn i masteravhandlingen er at informantene sov da de var borte fra skolen. Det at de var hjemme og sov oppga de som grunn både når det gjaldt fravær fra ungdomsskolen og fra videregående skole. Utsagn som gikk igjen var *”Eg sov, og eg var forskjellige plasser. Ellers så bare sov eg”*. En kan spørre seg om det ut fra deres ønsker var bedre å være hjemme enn å komme på skolen og oppleve nederlag av faglig karakter. Flere av informantene sa at de var borte fra fag og timer som de opplevde vanskelige. Skaalvik og Skaalvik (2009) sier at teorier som tar utgangspunkt i selvværd, selvværdstradisjonen, legger vekt på behovet for å styrke og beskytte selvværdet når det blir truet. I selvværdstradisjonen ligger altså tyngdepunktet på det affektive området i forhold til elevens vurdering av hvor flink han er. Det kan vise seg ved lav innsats, mangel på involvering, unngåelse av læringsaktiviteter, isolasjon, tilbaketrekking fra sosialt fellesskap og skulk. Dette stemmer godt med alle informantenes atferd i VG1.

Bjørn sa at han helst ikke ville gå på skolen fordi han var redd for å stryke. Skaalvik og Skaalvik (ibid) viser til at forventninger om å lykkes krever opplevelse av å lykkes, og det å lykkes har igjen betydning for elevenes motivasjon og arbeidsinnsats. Når elever ikke opplever å lykkes i skolesammenheng, kan troen på egne muligheter bli dårligere, og elevene

kan bli mer uttrygge. Det er naturlig at elever vil unngå å oppleve at de ikke får til å løse skoleoppgavene, og de vil da ofte bruke noen mekanismer for å slippe å komme i eller være i slike situasjoner. Mestringsstrategier blir viktige, og dette får igjen betydning for elevens selvbilde. I forventningstradisjonen ligger tyngdepunktet på det kognitive området, med fokus på forventninger om å klare eller ikke klare bestemte oppgaver, noe Bjørn ikke hadde.

Alle informantene oppgav både det første og andre året i videregående skole at de så å si aldri gjorde lekser. Dette kan også, i forhold til teori om selvoppfatning, være en måte å ikke avsløre hva en ikke kan. Fokus blir, som tidligere nevnt, da flyttet fra elevens manglende kunnskaper i fag, til den personen som ikke gjør lekser.

Daniel hadde hatt kontakt med PPT grunnet vansker i bl.a. matematikk, og han sa at han ikke likte faget, og at han heller ikke likte læreren. Ved å attribuere eksternt forklarte han fravær fra timene med at han ikke likte læreren, og derved ble det en forklaring på hvorfor han ikke gikk til timer i matematikk.

Anders, som har konsentrasjonsvansker, forklarte det store fraværet sitt med at klassen hadde en del dårlige lærere som ikke kunne å holde ro i klassen, og derfor ble det vanskelig for ham å konsentrere seg i timene, og da kunne han like godt la være å gå til timer. Bjørn forklarte det store fraværet sitt med at han var redd for å stryke på prøver, men også at han følte seg urettferdig behandlet hos noen lærere, og at det ble vanskelig å møte opp i deres timer. Anders og Bjørn sitt store fravær ble attribuert eksternt.

I forhold til elevenes store fravær både i grunnskolen og den videregående skole må en, ut fra etablert teori, kunne si at elevene har et atferdsproblem. Terje Ogden sier at elever har et atferdsproblem når atferden deres i skolen bryter med skolens regler, normer og forventninger. Det store fraværet deres hemmer dem i læringsaktiviteter og deres utvikling både personlig og faglig.

5.3.3 Trivsel i videregående skole

Informantene sa at de trivdes i noen grad på skolen, og at de traff venner der. Utsagn som ”*Ja det er greit nok*” eller ”*sånn passe*” ble brukt. Daniel, derimot, sa at han ikke trivdes på

skolen, og at han heller ikke kunne si at det var noe bra med skolen. Anders trivdes på skolen, men trivselen var relatert til det å treffe venner der. Eva sa at hun gikk jo egentlig på skolen for å lære noe, men så ble hun lei, og så gikk hun fra skolen sammen med venner. Det gikk igjen at informantene var sammen med venner da de ikke var på skolen, og flere oppfattet seg selv som en god kamerat for vennene sine. PISA-undersøkelsen referert i St.meld. nr. 44 (2008-09) *Utdanningslinja* viser at norske elever ligger klart over gjennomsnittet for OECD-land i trivsel. Dette bildet bekreftes også av Elevundersøkelsen, også referert i meldingen, der rundt 85 prosent svarer at de trives godt eller svært godt på skolen. Resultater fra Elevundersøkelsen tyder på at det er en negativ utvikling i trivsel fra 5. trinn og til 10. trinn. Den negative utviklingen i forholdet til skolen utover på ungdomstrinnet kan for noen gi svake resultater og økt sannsynlighet for frafall i videregående opplæring. Årsaken til elevers negative forhold til skolen på ungdomstrinnet dreier seg mest sannsynlig om en utvikling av en negativ utvikling der svake ferdigheter gir lav motivasjon, redusert trivsel og lav selvtillit, som igjen påvirker skoleprestasjonene negativt. Ingen av mine informanter gav klart uttrykk for at de ville slutte på skolen, de så det som viktig å fullføre utdanningen om enn til noe uvisst tidspunkt.

Alle informantene sa at de hadde mange venner både i grunnskolen og på videregående skole, selv om Cato sa at han ikke hadde så mange venner da han startet på ungdomsskolen, men han fikk god kontakt med mange elever på skolen da han gikk i 10. klasse. Sørli og Nordahl (1998) viser til at sosial isolasjon som bl.a. å være alene i friminuttene kan være et stort problem og en stor risikofaktor for dem det gjelder. Informantene i denne studien sa ikke at de følte seg sosialt isolert. Thomas Nordahl (2000) viser til betydningen av jevnaldrende for ungdom. Informantene var alle 16 år da de ble spurt om de hadde venner, og det er dermed grunn til å tro at jevnaldrende var av sentral betydning for dem. Barn og ungdom tilbringer store deler av sin oppvekst i skolen, og skolen er det stedet der de bl.a. treffer jevnaldrende. Eva gikk egentlig på skolen for å lære, men så ble hun lei og gikk fra skolen med venner for å være sammen med dem.

5.3.4 Motivasjon, mestring og selvoppfatning

Eva snakker om motivasjon for å gå på skolen, og en mulig faktor å få mindre fravær er å holde motivasjonen oppe. Hun vet at det blir vanskelig for henne å fullføre skolen, men hun

sier at hun må prøve å opprettholde motivasjonen og stå på, selv om hun synes at flere fag er vanskelige. Hun hadde stor motivasjon til å fullføre utdanningsløpet da hun var i ferd med å skrive lærekontrakt. Skaalvik og Skaalvik (2009) sier at elevs motivasjon for læring er helt avgjørende for deres læringsutbytte da motivasjon for læring kan være en drivkraft som ligger bak innsats for læring. Motivasjon er avhengig av en positiv holdning til utdanning og læring, og foreldrene har stor innvirkning på barnas holdninger til utdanning og læring. Eva sin motivasjon var nettopp begrunnet i at hun hadde et sterkt ønske om å bli stylist. Også moren til Eva anså utdanning som viktig for henne. Eva sa at det ville bli lettere å holde motivasjonen oppe når hun ble ferdig med fellesfagene.

I St. meld. nr. 44 (2008-09) *Utdanningslinja* blir motivasjon og fellesfagenes rolle i yrkesfaglig opplæring tatt opp. En leser der at fellesfagene norsk, engelsk, matematikk naturfag, samfunnsfag og kroppsøving skal gi kunnskaper og ferdigheter som vil være viktige både i arbeidslivet og for samfunnsdeltakelse. En del elever gir uttrykk for at de opplever deler av fellesfagene som lite relevante og svært krevende, noe som går ut over motivasjonen. På tross av dette mener departementet at det bør være felles læreplaner i fellesfagene på yrkesfaglige og studieforbereende utdanningsprogrammer. Begrunnelsen er for det første at elever på yrkesfaglige utdanningsprogrammer får gode muligheter til å oppnå studiekompetanse. For det andre ønsker departementet å videreføre prinsippet om at fag- og yrkesopplæring også skal ha et allmenndannende innhold. Bjørn drar kanskje utbytte av dette, da han ville søke utdanning på VG3-nivå som gir studiekompetanse.

St.meld. nr. 22 *Mestring - Motivasjon - Muligheter* (2010-11) løfter i sterkere grad enn tidligere meldinger frem akkurat viktigheten av motivasjon for læring, og hvilken betydning det har for en person. Bruk av lekser blir også tatt opp i denne meldingen. Motivasjon for å gjøre lekser henger sammen med at eleven ser et klart mål for arbeidet med lekser. Lekser som ikke gir muligheter for mestring, og der det mangler motivasjon, blir ofte bare gjort av elever som får hjelp fra dem hjemme. En slik bruk av lekser kan bidra til sosiale forskjeller, og det er ikke et mål for norsk utdanning.

Mestringserfaringer har igjen betydning for en elevs selvoppfatning. Bandura (1986) knytter mestringserfaringer til attribusjon. Hvordan en forklarer årsaken til egen atferd, selvattribusjon, virker både på ens forventninger om mestring, og på ens selvoppfatning, sier

han. Anders oppgir bl.a. at fraværet skyldes dårligere lærere, og at de ikke er strenge nok. Han attribuerer resultatene sine ved eksternal attribusjon. Bandura snakker om "self-efficacy" (selvoppfatning) som en persons forventninger om å kunne utføre en bestemt handling. Forventninger om mestring har betydning for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet. Forventninger om mestring eller ikke mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon, og dette igjen får betydning for en persons selvoppfatning. Ingen av informantene sa at de mestret skoleaktiviteter godt. På spørsmål om hva de ikke mestret, svarte flere at det var skolerelaterte oppgaver, for eksempel slik som å gjøre lekser, eller å møte opp på skolen. Som vi ser videre i denne masteravhandlingen har arbeidsinnsats betydning for prestasjoner og kompetanseoppnåing i utdanning.

5.3.5 Betydningen av arbeidsinnsats

Ingen av informantene sa at de gjorde lekser hver dag, og flere av dem svarte at de aldri gjorde lekser. I prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008) vises det til at det var en økt sannsynlighet for å slutte på skolen for elever som ikke gjorde lekser, eller på annen måte ikke var pliktoppfyllende i forhold til skolearbeid. Det er ingen plikt for videregående skolen å gi lekser. Gjennomgang av forskning på bruk av lekser (ibid) viser at lekser kan ha positiv effekt på elevenes læring. Særlig i matematikk er effekten av lekser god, men likevel er det slik at elever med svake prestasjoner har minst utbytte av lekser. Disse elevene trenger ofte å bruke mer tid til leksene sine, og læringsutbyttet står ikke i forhold til tiden de bruker på lekser. Likevel er det slik at på klassenivå har lekser betydning ved at klasser som får mye lekser presterer bedre enn klasser som får lite lekser.

Cato gjorde svært lite lekser første året i videregående opplæring. Hilde, mor til Cato, etterlyser leksehjelp på skolen. I St.meld. nr. 22 (2010-11) *Motivasjon – Mestring - Muligheter* blir temaet leksehjelp tatt opp. Det vises til *Prosjekt leksehjelp* gjennomført i 2006-2008 av Utdanningsdirektoratet der en rekke skoler deltok. I sluttrapporten blir det pekt på at elever opplevde at leksehjelpen de fikk bidro til bedre læringsutbytte. Erfaringene fra dette prosjektet gjelder elever i grunnskolen. Det blir også vist til et studentdrevet motivasjonsprogram ENT3R drevet av realfagsstudent for elever på 10. trinn og VG1, og at resultat fra dette tilbudet gav økt mestring og interesse for matematikkfaget.

5.4 Kontekstuelle forhold

I det følgende ser vi først på retten til spesialundervisning og tilpasset opplæring. Deretter ser vi på hva informantene sier om oppfølging fra skolen og hvilke fremtidsplaner de har.

5.4.1 Retten til spesialundervisning

Fire av informantene var gitt rett til spesialundervisning i matematikk. Ingen av dem oppga at de har spesifikke matematikkvansker, men sa likevel at faget er vanskelig, og at de derfor hadde søkt og blitt innvilget rett til spesialundervisning. De syntes også godt fornøyd med det tilbudet de fikk i faget, og de syntes det var greit å motta spesialundervisning i egne grupper. Strandkleiv og Lindbäck (2005) sier at det kan være vanskelig å trekke skille mellom spesialundervisning og tilpasset undervisning. Bjørn hadde vedtak om rett til spesialundervisning og han sa at han fikk tilpasset opplæring i faget. Cato var ikke gitt rett til spesialundervisning og han kunne ikke si at undervisningen ble tilpasset i noen fag. Det synes ikke som om informantene har et klart bilde av skillet mellom tilpasset opplæring og spesialundervisning noe en, etter min vurdering, kanskje heller ikke kan forvente. Til tross for gitt spesialundervisning i matematikk var det bare to av informantene som klarte bestått resultat i dette faget som standpunktkarakter etter første året i videregående opplæring. De ble ikke trukket ut til eksamen, og derved er det den karakteren de fikk ved skoleårets slutt. Matematikk er avgangsfag på yrkesfaglig utdanningsprogram VG1, og det vites ikke om de som strøk gikk opp til ny prøve høsten etter, noe de har rett til.

Markussen (2009) sier at spesialundervisning i videregående opplæring ikke virker etter intensjonen. For elever som går i ordinære klasser, slik informantene i denne studien gjør, fikk to av tre deler av spesialundervisningen utenfor klassen i små grupper eller som enetimer, og de som mottok spesialundervisning hadde dårligere karakterer fra grunnskolen enn ordinære elever. Dette stemmer godt med informantenes historier. På den annen side viser Markussen til at elever som hadde særskilt tilrettelagte opplæring i ordinære klasser hadde større sjanse for å oppnå studie- eller yrkeskompetanse enn elever som hadde særskilt tilrettelagt opplæring i egne klasser. To av informantene fikk dog karakteren 3 i standpunkt i faget etter fullført VG1. Ut fra informantenes utsagn om at de får tilpasset opplæring i matematikk der flere av dem har rett til spesialundervisning, kan en spørre seg om elevene får oppfylt lovens krav om tilpasset opplæring gjennom retten til spesialundervisning. Retten til

spesialundervisning blir, som tidligere vist, gitt etter en sakkyndig vurdering, der det er vurdert om eleven kan få et tilfredsstillende utbytte av det ordinære opplæringstilbudet. Kvaliteten på det ordinære opplæringstilbudet vil variere fra skole til skole. Skolens evne til å gi tilpasset opplæring blir derfor avgjørende for forekomsten av spesialundervisning. Dette betyr at behovet for spesialundervisning er avhengig av både forhold ved den enkelte elev og ulike forhold ved det ordinære opplæringstilbudet som blir gitt på skolen.

Ogden (2001) tar opp situasjonen når det gjelder spesialundervisning i skolen, og hevder sågar at skoleledelsen bruker søknader om spesialundervisning til å få flere ressurser til skolen, som kanskje blir brukt til differensierings- og individualiserte tiltak. I norsk skole, sier han, dominerer den individrettede problemforståelsen av elever med spesielle behov, da denne elevgruppen ofte får spesialundervisning, gjerne utenfor klassens egne rammer. Fokus burde heller vært rettet mot et sosialpolitisk eller karrieresperspektiv på vegne av eleven. Han mener og at det er en fare for overdiagnostisering av elever i norsk skole.

Sørli og Nordahl (1998) tar også bruk av spesialundervisning opp med samme vinkling som den Terje Ogden har. Spesialundervisning er det mest brukte tiltaket i forhold til problematferd i skolen, leser en der. Det blir stilt spørsmål om iverksetting av spesialundervisning til elever som viser problematferd, like gjerne blir gjort for lærernes skyld som for elevenes behov.

5.4.2 Mangel på tilpasset undervisning

Som det ble redegjort for i 5.4.1 rådet det en felles oppfatning av at undervisningen i svært liten grad ble tilpasset informantenes behov. Det var i matematikkfaget og delvis i engelsk de mente å få tilpasset undervisning. Informantene fortalte om tilpasset undervisning i matematikk på den måten at de kunne velge ulike vanskegrader i oppgaveløsning og på prøver. Strandkleiv og Lindbäck (2005) skriver at tradisjonell opplæring har lagt seg på et nivå som passer best for gjennomsnittselevne. Ett opplegg og ett faglig nivå, er fortsatt et vanlig utgangspunkt i undervisningen for mange lærere. Lærerne foreleser og forklarer på tavla, stiller spørsmål til elevene, som så gjør de oppgavene de får beskjed om å gjøre. Lærerne prøver å kompensere for ulikheter mellom elevene gjennom å gå rundt i klasserommet for å hjelpe elever med arbeidsoppgaver. En slik undervisning fører til at noen

elever blir bedt om å forstå og gjøre ting de ikke har forutsetninger for å klare, mens andre igjen ikke trenger å anstrenge seg vesentlig. Det blir vanskelig for elever med lærevansker å dra nytte av en fellesundervisning som ikke er tilpasset deres faglige nivå. Det er i tillegg i strid med intensjonen i Kunnskapsløftet hvor det heter at alle elevene, også de med særlige vansker eller særlige evner på ulike områder, må få møte utfordringer som svarer til forutsetningene deres.

Ingen lærere kan reservere seg fra å tilpasse undervisning. Tilpasset opplæring er et virkemiddel for å gi elever et likeverdig opplæringstilbud. Det virker lite målrettet når tilpassing av undervisningen blir gjort slik som Cato forklarte det, ved at han fikk beskjed av læreren om å lese noen få sider, mens resten av klasse skulle lese mye mer. Forventninger om mestring er avhengig av at arbeidsoppgavene og tempoet er realistisk i forhold til elevenes læreforutsetninger og evner. Erfarer elevene at de makter oppgavene, vil forventningene om mestring bli styrket, og slik blir tilpasset opplæring nødvendig for å opprettholde lærelyst, utholdenhet og nysgjerrighet. Manglende tilpasset undervisning fratruer de svake elevene muligheten til å føle at de har kompetanse, noe som har betydning for graden og varigheten av elevenes innsats, jfr. Bandura (1986). Videre vet en at for elever som har faglige problemer vil følelsen av å prestere svakt forsterkes hvis undervisningen og arbeidsoppgavene ikke er tilpasset deres forutsetninger. I et miljø med liten grad av tilpassing, noe som viser seg tydelig hos mine informanter, vil lave forventninger om mestring samtidig virke truende på elevens selvvurdering. For mine informanter må en kunne anta at for høye faglige krav kan være en årsak til fravær fra skolen, men også lav grad av måloppnåing, og i tillegg et dårlig selvbilde i forhold til skolerelaterte oppgaver.

5.4.3 Mangel på oppfølging

Informantene var stort sett ikke fornøyd med den faglige oppfølgingen de fikk på skolen. På spørsmål om faglig oppfølging svarer Bjørn at den har vært alt for dårlig. Cato sier at det første året i videregående skole var vanskelig, og han beskriver det som om han traff en vegg ved at det ble forventet at han skulle kunne mye mer enn det han kunne, og det var mange fag som var vanskelige. Han opplevde derimot andre året på VG1 og året på VG2 som lettere da han hadde mer kunnskap om hva de forventet av ham, og det gikk bedre.

Mødrene hadde ulik oppfatning av hvordan skolen hadde fulgt ungdommene deres opp. Frida mente at oppfølgingen var god, og særlig etter at hun hadde tatt kontakt med skolen, mens Gerd ikke var fornøyd med den oppfølgingen som skolen hadde gitt hennes sønn. Hun mente sågar at skolesystemet svikter de unge, og at skolen ikke klarte å hjelpe hennes sønn godt nok. Både i prosjekt *Bortvalg og kompetanse* (2008) og særlig i St.meld.nr. 44 (2008-09) *Utdanningslinja* blir temaet manglende oppfølging av elever løftet frem, der det blant annet vises til at det må etableres gode systemer for overføring av informasjon mellom grunnskolen og den videregående skolen, og at elever som sliter med grunnleggende ferdigheter og skårer lavt på kartleggingsprøver skal følges tettere opp. Det blir også vist til forskning gjennomført i 2005 av NIFU STEP der 40 ungdommer fra yrkesfaglig utdanning ble intervjuet etter at de hadde sluttet skolen. Særlig referer ungdommene i denne undersøkelsen til at de har fått for lite oppfølging både i forhold til problemer i relasjon til andre elever og lærere, men også i forhold til faglige problemer. Forskerne konkluderer med at nøkkelen til suksess ligger i tett oppfølging og differensiert opplæring tilpasset den enkelte.

5.4.4 Fremtidsplaner

Det er ikke mulig å vite hvilken kompetanse de enkelte informantene har etter fem år. Cato og Eva var de eneste av informantene som mente at de skulle klare å fullføre videregående opplæring med full kompetanse. Anders hadde fremdeles mål om å utdanne seg innen transportyrket, men med mål om grunnkompetanse. Bjørn ville søke utdanning som gir rett til studiekompetanse. Daniel som tok et friår fra skolen, begynte på skole på nytt, og sluttet der etter kort tid. Eva var så sikker i sitt yrkesvalg at hun valgte å ta utdanning i privat regi. Utdanning synes viktig for informantene, om enn i noe ulik grad. Noen av dem synes det er veldig viktig, mens andre synes det er litt viktig, og på spørsmål om de ville begynt i arbeidet på det første intervjuetidspunktet var det ingen av dem som svarte et klart ja. Alle mødrene så utdanning som svært viktig for de unge.

I St.meld. nr. 44 (2008-09) *Utdanningslinja* blir det vist til at frafallet i videregående opplæring ikke bare er et anleggende for skolen og eleven selv, men også et anleggende for samfunnet. Behovet for arbeidskraft med bare grunnskoleutdanning er lav, og fremskriving tilsier at behovet kommer etter alt å dømme til å bli enda lavere i årene framover. Derfor er det viktig både for samfunnet og for den enkelte at flere fullfører videregående opplæring.

Markussen m.fl. (2009) derimot tar til orde for at det finnes jobber i arbeidsmarkedet som kan betjenes av personer som ikke har fullført videregående opplæring, og viser til at på arbeidsmarkedet er det mellom 15 og 20 prosent av jobbene som kan bekles av personer med kun avsluttet grunnskole eller første året i videregående opplæring. Både mor til Anders og mor til Eva arbeider i yrker som ikke krever fullført videregående opplæring.

5.4.5 Daniel, var det et bortvalg?

Daniel tok et friår etter første år i videregående opplæring, og begynte i arbeid. Han var veldig fornøyd med situasjonen sin etter nesten et år i arbeid, og han hadde planer om å begynne på skole igjen til høsten, da han hadde søkt skoleplass på VG1 utdanningsprogram Bygg-og anleggsteknikk. Selv om Daniel fikk plass der, fullførte han ikke VG1 denne gangen heller. Nordahl (2008) argumenterer for at en vanligvis tenker at opplæring innebærer muligheter for ny kunnskap og ny vekst. Elever bruker ulike strategier for å mestre den situasjonen de til enhver tid befinner seg i. Teorien om rasjonelle valg tar sikte på å vise hvordan mennesker handler når de handler intensjonalt og rasjonelt. Daniel var tydelig på at han ikke fant seg til rette første året i videregående skole. Ut fra teori om rasjonelle valg må en anta at valgene hans i videregående skole, både det å være lite deltakende på skolen, og det å ta et friår må sees på som rasjonelle og intensjonale valg. Etter at han hadde vært i arbeid nesten ett år, var han motivert for å begynne på skole igjen, selv om han mente at det ville bli vanskelig. Motivasjonen hans til å begynne på skole igjen var nettopp muligheten for å kunne bli rørlegger, et yrke han ønsket å utdanne seg til. Skulk er en naturlig reaksjonsform for den eleven som føler lav konformitet med skolens normer og verdier. Skulk kan betraktes som en symbolsk form for angrep (ibid).

Motstandsteori er også av betydning. Giroux (1983) hevder at det er en teoretisk neglisjering av eleven som aktør i skolen. Elevens adferd blir forklart gjennom patologi, og begrepet makt blir sentralt ved at skolen og lærerne er gitt makt, og ikke alle elever tilpasser seg disse betingelsene like lett. Nordahl (2000) viser til sammenheng mellom problematferd i skolen og kontekstuelle betingelser i skolen, som hvilket utdanningsprogram en går på. Ut fra teori om motstand kan en, etter min vurdering, hevde at Daniel viste motstand. Ved ikke å møte opp på skolen og ikke gjøre lekser motsatte han seg den nedvurderingen som skolen kan gi.

Daniel valgte bort skolen for et år, men valgte likevel å gå tilbake til skolen. Det var ikke helt vellykket. Derfor er vel svaret at han gjorde et bortvalg, men hadde han egentlig noe valg? Han lyktes jo likevel ikke med å få seg arbeid. Det siste han sa da jeg intervjuet han var at ”*Eg må jo ha utdanning*”. Så svaret er vel at selv med rasjonelle og intensjonale valg ut fra personens ønsker er det ikke lett å skaffe seg arbeid uten utdanning. Realiteten er vel at utdanning er viktig, og utdanning får en ved å være i opplæring.

6 OPPSUMMERING

6.1 Avsluttende drøfting

Hovedfokus i masteravhandlingen har vært hvordan høyt fravær og lav måloppnåing hos elever på yrkesfaglig utdanningsprogram kan forklares. I et forsøk på å svare på dette har hva som kjennetegner elevenes sosiale bakgrunn, hvilken utdanning og yrkespraksis deres mødre har og om lærevansker er utbredt blant disse elevene vært i fokus. Det har også vært et mål å kunne si noe om hva som kjennetegner elevenes tidligere skoleerfaringer og hvordan de selv beskriver sin egen skolesituasjon. I den forbindelse har spørsmålet om i hvilken grad elevene har fått tilpasset opplæring meldt seg. Hva elevene og deres mødre mener om utdanning generelt og skolens oppfølging spesielt samt hvilke fremtidsplaner elevene gir uttrykk for har også blitt gjenstand for undersøkelse.

I kap. 2.4.2 ble elevers frafall definert som de som har sluttet før de var ferdige med opplæringsløpet, eller de som har gjennomført et helt opplæringsløp, men som av ulike grunner ikke har bestått hele opplæringsløpet i løpet av fem år. Etter å ha fulgt informantene i en to-års periode kan en konstatere at flere av dem står i fare for å falle fra i videregående opplæring. Dersom informantene hadde fulgt ordinær progresjon i videregående opplæring skulle de ved siste gangs intervju enten vært i lære eller i opplæring på VG3-nivå. Ingen av informantene var det.

Det er lett å konkludere med at informantene årsaksforklarte fraværet sitt. Dersom en ser dypere på forklaringene, finner en også at noen av valgene var rasjonelle og intensjonale. Det å ikke gå til undervisning eller å begynne i arbeid før avsluttet videregående opplæring, mener jeg å ha belegg for å si, var målrettete handlinger. De var lei av skolen, de hadde lav måloppnåing og flere sto i fare for ikke å få fagbrev, så hvorfor skulle de møte opp?

En annen konklusjon som kan trekkes ut fra denne undersøkelsen er at det er ikke nok å se på elevers atferd og kompetanse alene som et individuelt forhold. Også kontekstuelle forhold, slik som skolens evne til å tilpasse opplæringen er viktig, ja kanskje helt avgjørende for hvordan det går med enkeltelever i videregående opplæring.

Fire av informantene er gutter, og de går på yrkesfaglig utdanningsprogram. Selv om utvalget av informanter i denne undersøkelsen er et ikke representativt utvalg gjenspeiler det, som også tidligere forskning viser, at jenter synes å klare seg bedre i skolen enn det gutter gjør. Gutter arbeider bl.a. mindre med skolearbeid og de uteblir i større grad fra undervisningen enn det jenter gjør. Historisk sett har yrkesfaglig opplæring endret seg fra å være en utdanning der gutter hadde en fordel av å være fysisk sterk, til en utdanning der teori er blitt vektlagt i større grad enn tidligere. Kanskje er det slik at skolen passer bedre for jenter enn for gutter? I så fall er dette ikke i tråd med det klart uttalte politiske målet om sosial utjevning.

Når ungdommer som har lærevansker, slik flere av ungdommene i denne undersøkelsen har, er kanskje forventningene til å begynne på en yrkesfaglig utdanning at de skal få arbeide mer med praktiske oppgaver enn det de har gjort i grunnskolen. Selv på yrkesfaglige utdanningsprogrammer er det lagt vekt på undervisning i teori, og kompetanse blir målt både i praktisk og teoretisk kunnskap. Forventningene til den yrkesfaglige utdanningen ble ikke innfridd for flere av informantenes del, særlig på grunn av mye teori i fellesfagene.

Resultatene i denne masteravhandlingen tyder på at det å vokse opp i et hjem der mor er eneforsørger og yrkesaktiv betyr at den daglige oppfølgingen i forhold til skole ikke har blitt tilstrekkelig. For elever som har lærevansker, er oppfølging i forhold til skole særlig viktig. Det gjelder både oppfølging fra skolen og fra hjemmet, og aller helst i et tett og godt samarbeid. Ut fra mine resultater kan jeg ikke se at det har vært et systematisk og målrettet samarbeid mellom hjem og skole. Det er et viktig poeng at det er de som har minst med seg hjemmefra som taper mest hvis skolen svikter. Særlig er dette aktuelt når mor ikke har fullført videregående opplæring selv. På den annen side kan det være positivt for en ungdom og ha foreldre som yrkesaktive forbilder. Selv om informantene ikke uttalte dette tydelig så kan det være en av årsakene til at de alle ønsket å ta utdanning på tross av alle de problemene som de møtte på i skolen.

Et annet tydelig funn er at informantene hadde stort fravær i grunnskolen og denne atferden tok de med seg inn i videregående opplæring. Det virker ikke som om at guttenes store fravær har bekymret skolen i stor grad. Unntaket er jenten som det ble satt i gang tiltak for i grunnskolen. En kan spørre seg om manglende oppfølging er unnfalighet fra skolens side, eller om det er slik at lærerne har så mange oppgaver at de ikke rekker å følge hver enkelt elev godt nok opp. Informantenes svar er at de stort sett opplevde liten grad av oppfølging fra

skolens side både når det gjelder fravær og faglig oppfølging. Mødrene hadde likevel et mer nyansert bilde av skolens oppfølging.

Flere av informantene har lese- og skrivevansker med konsentrasjonsvansker som en tilleggsvanske. Ut fra etablert teori kan en også si at de har et atferdsproblem sett i lys av deres store udokumenterte fravær. Så kan en spørre seg hva som skyldes hva. Skyldes den lave måloppnåingen lærevansker eller skyldes den stort fravær? Ser en på informantenes utsagn kjenner de godt til både at de har lærevansker og at de har stort udokumentert fravær. Det stilles krav til gode lese- og skriveferdigheter i videregående skole dersom en skal få utbytte av undervisningen. For en ungdom som ikke mestrer lesing og skriving kan skolen fort bli en plass der han opplever seg selv om en som ikke klarer å oppfylle de forventningene som blir stilt. Det var det informantene sa, de var redd for å stryke på prøver og faglige krav var for høye. Med utgangspunkt i hvor viktig det er å beherske skriftspråket, mener jeg å ha belegg for å kunne si at en finner en klar sammenheng mellom det å utebli fra undervisningen og deres ”mislykkede” møte med skolen. Det ble for vanskelig å være en kompetent elev i forhold til det som ble forventet av dem. Informantene fremsto som elever med lav selvtillit og liten tro på egne evner i forhold til skole, og lekser ble ikke gjort.

Et annet viktig funn er sammenhengen mellom manglende lekselesing og udokumentert fravær. Det synes som at manglende lekselesing i selv er en risikofaktor for utvikling av fravær fra skolen. I og med skolens sterke faglige sentrering vil det å streve med lekser bli en daglig påminning om at de ikke klarer å leve opp til det som skolen definerer som viktig, og veien til å ligge hjemme og sove blir den letteste utvei.

En av forklaringene på fraværet var at informantene lå hjemme og sov, eller at de var sammen med venner i stedet for å være på skolen. Flere av dem hadde et positivt selvbilde i forhold til at de var gode kamerater og tok vare på vennene sine, mens selvbildet i forhold til skole var lavt. I skolen lærer elever hvem de er i møte med medelever og lærere. Her styrkes eller svekkes selvbildet. Positiv læring er viktig for alle elever, og det er viktig at de blir sett som den personen de er med den bagasjen de har med seg inn i skolen for å få opparbeidet et godt selvbilde. Behovet for å styrke og beskytte selvbildet når det blir truet er fremtredende i informantenes historier. En kan reflektere over skolens holdninger til elever som har høyt udokumentert fravær. Med det sterke fokuset som i dag er satt på retten til lik utdanning, kan en undre seg over den manglende oppfølgingen som særlig informantene uttrykte.

Alle informantene sa at matematikk er et fag som er vanskelig. Læreplanene i fellesfagene i videregående opplæring bygger på læreplanene i grunnskolen, så også i matematikk. Gode regneferdigheter må ligge som en basis for å kunne mestre faget. Vansker i faget kan også sees i lys av diagnostiserte lese- og skrivevansker da språklig bevissthet også er en viktig faktor i matematikkfaget, og som blir viktigere jo høyere eleven er i utdanningssystemet. Alle informantene hadde lav grad av måloppnåing med seg inn i videregående skole i faget. På det grunnlaget må en kunne si at de mangler gode regneferdigheter, og at de på grunnlag av tidligere erfaringer ventet at faget også ville bli vanskelig i videregående skole. Det å ikke involvere seg og utebli fra timer i faget var fremtredende for informantene særlig i matematikk. Det å ikke involvere seg kan være en god beskyttelsesfaktor, da oppmerksomheten fra lærere og medelever flyttes fra prestasjonene til eleven og over til atferden som eleven viser. Når selvbildet ble truet kostet det nok mindre å være hjemme og sove enn å møte opp på skolen.

Det var i matematikk at informantene var gitt rett til spesialundervisning. En kan undre seg, på grunnlag av deres diagnostiserte lærevansker og lave måloppnåing, hvorfor de ikke var gitt rett til spesialundervisning i flere fag. Det har det ikke vært rom for å finne svar på i denne masteravhandlingen. På generelt grunnlag kan det være, slik informantene sa, at det var i matematikk de hadde de største problemene. Matematikk er et fag som følger elevene helt fra 1. klasse, og forventninger om å lykkes kan, på grunnlag av mange års tidligere erfaringer, blitt sterkt redusert. Deres forventninger om ikke å lykkes kan ha ført til at de har søkt spesialundervisning i faget. En kan jo også lure på om kravene til å få bestått resultat i faget er for høye, og at det er grunnen til at elever opplever faget for vanskelig. Ser en på karakterutskriftene til informantene har alle, med unntak av en, vært tilstede i tilstrekkelig grad til å få vurdering med karakterer, i motsetning til noen andre fag der de har fått IV. Tettere oppfølging i form av spesialundervisning, har kanskje ført til at elevene har vært mer til stede på skolen i matematikktimene enn de hadde vært om de ikke hadde fått det tilbudet.

Resultatene i denne masteravhandlingen viser at karakternivået fra grunnskolens 10.klasse kan være en selvstendig forklaringsfaktor for grad av måloppnåing og gjennomstrømning i videregående opplæring. For det første har det betydning for om eleven kommer inn på det utdanningsprogrammet som han ønsker å starte på. For en av informantene som måtte ta til takke med et lavere ønske for utdanningsprogram var det tydelig at han mer og mer mistet motivasjonen for å gå på skolen, selv om han ønsket å ta utdanning. Hans høye fravær og lave

måloppnåing må sees i lys av at han gikk på et utdanningsprogram som han ikke hadde prioritert ved søknaden til videregående opplæring. For det andre er det slik at karakterer i ulike fag er dokumentasjon på grav av måloppnåing. Med svake og manglende kunnskaper med seg inn i videregående opplæring kan en forstå at informantene opplevde fellesfagene som vanskelige. Undervisningen i fellesfagene har kanskje til tider lagt på et for høyt faglig nivå for dem, med liten grad av tilpassing.

Det er et sentralt krav i opplæringslova at elever har krav på tilpasset opplæring, slik som vist i kap.2.4.3. Prinsippet om at videregående opplæring skal være for alle, må innebære at de som strever faglig, må få den tilpassete opplæringen som de har krav på. Dette stiller krav til at lærere har pedagogisk/spesialpedagogisk kompetanse. En viktig intensjon i Kunnskapsløftet er nettopp å gi elever tilpasset opplæring og å styrke deres grunnleggende ferdigheter. Elever kommer til skolen med ulike forutsetninger, og tilpasset opplæring skal være et virkemiddel for å oppnå resultatlikhet i skolen. Ved å behandle alle elever likt, blir resultatet større ulikheter. Informantene i denne studien synes å ha fått tilpasset opplæring gjennom retten til spesialundervisning. Når elever ikke får den tilpassete opplæringen de har krav på, skapes et behov for spesialundervisning som kanskje kunne vært unngått ved riktig tilpassing. For mine informaners vedkommende kunne dette trolig vært aktuelt i matematikkfaget. I lys av Banduras teori, vet en at elever til vanlig vil søke suksess og prøver å unngå nederlag. De fleste informantene hadde opplevd mange nederlag i matematikkfaget. Motivet deres for å utebli kan beskrives som en grunnleggende angst for å mislykkes, og de vil unngå nederlag.

En kan selvfølgelig diskutere om frafall eller bortvalg fra videregående opplæring egentlig er et problem, eller om problemet ikke snarere er mangel på alternativer. På tross av lærevansker og stort fravær har alle informantene ønske om å skaffe seg utdanning. Ønske om fagbrevet er sterkt, selv om dette ikke er realistisk for alle i første omgang. En årsak synes å være at andre muligheter, slik som grunnkompetanse, eller full opplæring i bedrift, ikke er godt nok kjent for informantene. Det positive er at både mødrene og informantene ga uttrykk for at det er viktig å ta utdanning. Ingen av dem nevnte noen gang at de unge skulle få et voksenliv som arbeidsledige eller trygdet.

6.2 Refleksjon over sterke og svake sider ved masteravhandlingen

Av positive betraktninger, mener jeg å ha fått ærlige svar fra informantene. Særlig ved andre gang intervju opplevde jeg at informantene klarte å formidle mer reflekterte tanker om sin situasjon som elev i videregående opplæring. Dette kanskje fordi flere av dem hadde fått distanse til skolen, og/eller var blitt ett år eldre og derved kanskje blitt mer reflektert i forhold til skolen. Jeg mener og at oppgavens problemstilling og svar på forskningsspørsmålene har aktuell relevans. Det at informantene er fulgt over flere år er også med på å kunne gi fyldigere informasjon enn dersom de bare ble intervjuet en gang. Det at utvalget ble utvidet til også å innbefatte mødre har bidratt til å gi et bredere bilde av informantene. Videre vil den innsikten som masteravhandlingen har gitt meg forhåpentligvis kunne komme andre kollegaer til nytte og dernest også elever i skolen.

Av negative betraktninger, vil jeg nevne at gjennom hele denne forskningsprosessen har jeg tenkt at utredning av evnemessige forutsetninger av informantene hadde gitt flere og bedre forklaringer. Likevel bestemte jeg meg for, av kapasitets- og etiske hensyn, ikke å be om tillatelse til dette. Særlig tenkte jeg gjennom at dersom det ble funnet forhold som burde følges opp, kunne ikke jeg som forsker sikre at dette ble gjort. Innhenting av dokumentasjon fra PPT ville trolig gitt et mer nyansert bilde, men av kapasitetshensyn valgte jeg heller ikke å be om tillatelse til innhenting derfra. Intervju med fedrene hadde gitt et noe nyansert bilde av sosial bakgrunn, men jeg tror likevel ikke at jeg hadde fått en sannere historie da hovedfokus har vært å få frem informantenes egne historier. Et annet forhold som jeg kan trekke frem er at dersom jeg hadde fulgt dem i fem år ville jeg kunne dradd mer bastante konklusjoner i forhold til om de var kommet inn under den om lag tredelen av elever som faller fra i videregående opplæring.

6.3 Implikasjoner for videre arbeid

Det har vært et klart politisk mål at videregående opplæring skal være en rett for alle. I et samfunn som vårt med stor vekt på oppnådde kvalifikasjoner er det et alvor problem for de elevene som faller fra, men det er også et samfunnspolitisk problem. Ut fra både et individ- og samfunnmessig synspunkt bør det settes fokus på om videregående opplæring faktisk er en rett for alle ungdommer.

For å nå de høye målene som er satt må det settes i gang tiltak. Et tiltak må være å utvikle og implementere regler og rutiner for registrering og oppfølging av elever som har stort fravær. Videregående skole må ha fokus på elever med stort fravær i grunnskolen helt fra starten av første skoleår.

Det er skoletrøtt ungdom det gjelder og yrkesfagene er det området der frafallet er størst. Kanskje det er tid for politiske beslutningstakere å se på om læreplanene spesielt i fellesfagene på yrkesfaglige utdanningsprogrammer er for ambisiøse. Er det virkelig slik at det er til det beste for samfunnet at elever skal nå alle kompetansemålene i fellesfagene? Er det dette arbeidsgivere etterspør, eller er det kompetente fagarbeidere med praktisk kunnskap de spør etter?

På tross av at målet om utjevning av sosiale forskjeller blir uttalt fra politisk, har ikke vi klart dette i tilstrekkelig grad. Flere spørsmål melder seg her: Er det slik at jenter finner seg bedre til rette i utdanningssystemet enn gutter? Er det slik at gutter takler dårligere å bo alene med mor enn det jenter gjør? Hvilke konsekvenser har det at det er overvekt av kvinnelige lærere i grunnskolen? Et interessant spørsmål er også om det ville være riktig å ha egne jente- eller guttegrupper i noen fag. Gjennomgang av tidligere forskning og ny forskning vil kunne gi oss svar på disse spørsmålene.

Leksehjelp kan være blant de tiltakene som kan ha en sosial utjevnende effekt. Det kunne vært interessant å se nærmere på hvordan bruk av leksehjelp kunne falle ut for den gruppen elever som masteravhandlingen omtaler. Leksehjelp kan muligens ha en positiv betydning for forholdet mellom skole og hjem ved at det kan koble foreldrene til de unge sitt skolearbeid. Men det er ikke lett når foreldrene opplever å komme til kort i å hjelpe til med leksene eller ungdommen opplever at det er lite støtte å hente hjemme. Et spørsmål som melder seg er hvordan en skal klare å lage effektive og målrettede arenaer for å gi leksehjelp som har sosialt utjevnende resultater.

Et annet viktig forsknings- og utviklingsfelt må være hvordan en skal drive tilpasset opplæring i hele grunnutdanningen. Både skoleledere og lærere trenger god, forskningsbasert kunnskap om tilpasset opplæring. Et spørsmål i denne sammenheng er om retten til spesialundervisning blir gitt til for mange elever som heller burde få oppfylt kravet om

tilpasset opplæring i ordinær undervisning. Store ressurser som blir brukt til spesialundervisning kunne kanskje bli brukt til økt lærerressurs i ordinær undervisning?

På systemnivå må arbeidet mot frafall i videregående opplæring bli hele skolens oppgave, men noen må ha ansvaret, og det ansvaret må bli klart fordelt. Både god klasseledelse, bedre lese- og regneferdigheter og oppfølging av elever som kan falle fra i videregående opplæring, krever lærere med spesiell kompetanse. Ikke minst er det av stor betydning at skoleeier og rektor på den enkelte skole er seg sitt ansvar bevisst, ved at kompetente voksenpersoner blir satt til å følge opp elever som ikke finner seg godt til rette i skolen. Kanskje større bruk av yrkesgrupper som kan avlaste lærerne er aktuelt? En miljøarbeider kunne ha som oppgave å ta imot elever om morgenen og sjekke opp om de har med seg utstyr og vet hva som skal skje i løpet i skoledagen. I tillegg kan en miljøarbeider ha som oppgave å ringe til elever når de ikke er kommet til skolen. Det å bli sett og savnet kan for noen elever gi et sterkt signal om at det er viktig å møte opp på skolen.

Et annet spennende forskningsfelt er å se på ungdommers bruk av sosiale medier, og konsekvenser for deres skolegang. En kan jo spørre om det er slik at noen ungdommer får døgnrytmeendringer fordi de har med seg lesebrett og mobiltelefon også på soverommet?

Et utviklingsfelt må være at det tilrettelegges for å bedre forholdene slik at elever som har lærevansker eller lav motivasjon kan få et målrettet skoletilbud som fører mot grunnkompetanse. Det synes ikke som om dette blir gjort i stor grad i dag. Et mål må derfor være å normalisere målet om grunnkompetanse ved at det å velge å ta utdanning som lærekandidat, vurderes som et naturlig valg for noen ungdommer. Etter min mening er det helt nødvendig å styrke dette holdningsmessige arbeidet for å skape aksept blant ungdommer, lærere og foresatte for at en utdanning som gir grunnkompetanse kan være et reelt og godt alternativ for noen.

Et annet mål må være å gi ungdom som ønsker å ta hele opplæringen sin i bedrift anledning til det. Hver enkelt elev som starter i videregående opplæring koster samfunnet om lag 100.000 kroner hvert år. Kanskje disse pengene kunne fulgt elever inn i bedrift som hadde fått ansvar for å gi denne ungdommen utdanning i bedriften?

Alle kan ikke lære like mye. Alle kan ikke nå de samme målene. Men alle kan lære.
Jeg har fremdeles tro på at Gudmund Hernes sine ord gjelder:

*Det er håp for dem alle,
plass for dem alle
og bruk for dem alle.*

Dette til tross for at videregående opplæring ikke er like godt tilrettelagt for alle ungdommer.

LITTERATURLISTE

- Antonovsky, A. (1979). *Health, Stress and Coping*. San Fransisco: Josey-Bass
- Asbjørnsen, A. (2010). Dysleksi. I B. Gjørnum og B. Ellertsen (red.). *Hjerne og atferd* (s. 476-515). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS.
- Bandura, A. (1986). *Social foundation of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall
- Befring, E. (2002). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. Oslo: Det Norske Samlaget
- Befring E. (2010). *Forskningsmetode med etikk og statistikk*. (2. utg.). Oslo: Det Norske Samlaget
- Breilig, N. og P.M. Sørensen (2008). Skole og læringsbetingelser for ungdom i risiko. I E. Befring og R. Tangen (red.), *Spesialpedagogikk* (s. 531-549). Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Buland, T. og V. Havn (2007). *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. SINTEF Teknologi og samfunn, gruppe for skole- og utdanningsforskning, Trondheim februar 2007
- Dalen, M. (2010). *Intervju som forskningsmetode – En kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget
- Elster, J. (1989). *Nuts and Bolts for the Social Science*. Cambridge: University Press
- Gadamer, H.J. (1984). *Truth and method*. New York: Crossroad
- Giroux, H.A. (1983). *Theory and Resistance in Education. A. Pedagogy for the Opposition*. Massachussets: Bergin & Garvey Publishers

- Hernes, G. (2010). *Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring*. Oslo: Fafo-rapport 2010:03
- Høst, H. (2009). Videregående for voksne: yrkesopplæring dominerer. I E. Markussen, (red). *Videregående opplæring for(nesten) alle* (s.112-142). Oslo: Cappelen Akademisk forlag
- Kjenstadli, K. (1999). *Fortida er ikke hva den en gang var. En innføring i historiefaget*. Oslo: Universitetsforlaget
- Lov om grunnskolen og den videregående opplæringa, LOV 1998-17-07 nr. 61
- Lov om behandlingsmåten i forvaltningssaker, LOV 1967-02-10 nr.54/1969
- Lov om behandling av personopplysninger, LOV 2000-04-14 nr. 31
- Lunde, O., K. Hole og A. Hansen (1999). *Lærevansker i norsk og matematikk. Refleksjoner om likheter og ulikheter som grunnlag for spesialpedagogiske tiltak*. Klepp og Harstad: PP-tjenestens materiellservice
- Lyster, S.A. Halaas og J. Frost, (2008). Lese- og skriveopplæring på språklig grunnlag. Forebygging av vansker. I E. Befring og R. Tangen (red). *Spesialpedagogikk* (s. 250-274). Oslo: Cappelen Damm AS
- Markussen, E. (2008). M. Wigum Frøseth, B. Lødding og N. Sandberg. *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
- Markussen, E. (2009). *Videregående opplæring for (nesten) alle. Kunnskapspolitiske Studier*. Oslo: Cappelen Damm AS

- Nergår, T.B. (2010) Skoleprestasjoner til barn med særboende foreldre. I G. Hernes
Gull av gråstein. Tiltak for å redusere frafall i videregående opplæring. Oslo: Fafo.rapport
2010:03
- Nordahl, T.(2000). *En skole – to verdener. Et teoretisk og empirisk arbeid om problem-
atferd og mistilpasning i et elev-og lærerperspektiv.* Oslo: NOVA-rapport 11/2000
- Nordahl, T. (2008). *Eleven som aktør - fokus på elevens læring og handlinger i skolen.*
(4. opplag). Oslo: Universitetsforlaget
- Ogden, T. (2001). *Sosial kompetanse og problematferd i skolen.* Moss/Oslo: Gyldendal
Norsk Forlag AS
- Ostad, S. A. (1999). *Elever med matematikkvansker. Studier av kunnskapsutviklingen i
i strategisk perspektiv.* Oslo: UNIPUB forlag
- Ryen, A. (2002). *Det kvalitative intervjuet. Fra vitenskapsteori til feltarbeid.*
Kristiansand: Fagbokforlaget
- Skaalvik, E.M. og S. Skaalvik.(2009). *Skolen som læringsarena. Selvoppfatning, motivasjon
og læring.* Oslo: Universitetsforlaget
- Skrtic, T. M. (1991): *Behind Special Education. A critical analysis of professional
culture and school organization.* Denver: Love Publishing Company:
- Solberg, Metodekapitlenes blanke sider. I B. Dale, M. Jones og W. Marinussen (red). *Metode
på tvers.* Tapir
- SSB. *Statistisk årbok 2011.* Oslo/Kongsvinger. 23. august 2011: Akademia AS.
- Statistisk sentralbyrå (2011d): *Samlet elev- og lærlingtall er stabilt.* Nedlastet 5. mai 2011, fra
(<http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgu/>)

Statistisk sentralbyrå (2011e). *Mange grunnskolepoeng gir høy gjennomføring*. Nedlastet 1. juni 2011, fra (<http://www.ssb.no/emner/04/02/30/vgogjen/>)

St.meld. nr. 16 (2006-07),...*og ingen sto igjen. Tidlig innsats for livslang læring*.

Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 31 (2007-08), *Kvalitet i skolen*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 44 (2008-09), *Utdanningslinja*. Oslo: Kunnskapsdepartementet

St.meld. nr. 22 (2010-11), *Motivasjon-Mestring-Muligheter*. Oslo:Kunnskapsdepartementet

Strandkleiv, O.I og S.O. Lindbäck (2005). *Tilpasset opplæring, nå!* Elevsiden DA

Sørli, A. M og T. Nordahl. (1998). *Problematferd i skolen. Hovedfunn, forklaringer og Pedagogiske implikasjoner*. Oslo: NOVA-rapport 12a/98

Tvedt, B. og F. Johnsen. (2010). *Matematikkvansker*. I B. Gjørnum og B. Ellertsen (red.), *Hjerne og atferd* (s. 515-554). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

Utdannings- og forskningsdepartementet. *Kunnskapsløftet. Læreplan for grunnskolen og videregående opplæring*. Oslo 2005

Øgrim,G. og B. Gjørnum. (2010). *Urolige, uoppmerksomme og impulsive barn*. I B. Gjørnum og B. Ellertsen (red.), *Hjerne og atferd* (s. 381-424). Oslo: Gyldendal Norsk Forlag AS

VEDLEGG

Vedlegg 1 **Søknad til rektor**

SØKNAD OM Å FÅ INTERVJUE ELEVER

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ved NLA Høgskolen, ønsker jeg å gjennomføre en undersøkelse i løpet av våren 2010 blant elever som går på VG1 yrkesfaglig utdanningsprogram dette skoleåret.

Tema for masteroppgaven er elever som står i fare for ikke å få studie- eller yrkeskompetanse. Jeg ønsker derfor å gjennomføre intervju med 5-6 elever som har stort fravær fra skolen, og ikke bestått resultat i ett eller flere fag etter første termin inneværende skoleår. Elevene vil få spørsmål om egen skolegang og egne erfaringer med opplæringen. Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd, som vil bli lagret innelåst og slettet når oppgaven er fullført.

Prosjektet er meldt inn til Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste.

Veileder er høyskolelektor Kjell Oppedal, NLA Høgskolen, tlf. 55540719.

Isdalstø, 19. april 2010

Med hilsen

Solrunn Træland

Undertegnede samtykker i at Solrunn Træland kan intervjuere elever som går på Knarvik vidaregående skule våren 2010.

.....
Dato:

Navn

Intervju nr. 1

Bakgrunn

- Kjønn
- Alder
- Familiebakgrunn (bor du sammen med begge foreldrene dine?)
Er foreldrene dine i arbeid?
- Hvilket utdanningsprogram går du på?
- Kom du inn på førstevalget ditt?
- Har du hatt kontakt med PPT for grunnskolen?
- Har du kjente lærevansker?

Tidligere skoleprestasjoner

- Hvilke karakterer oppnådde du i 10.klasse?
Eventuelt hvilke fag fikk du ikke bestått karakter i?
- Hadde du stort fravær i ungdomsskolen?
- Hadde du venner på ungdomsskolen?

Situasjonen nå

- Trives du på skolen?
- Har du venner på skolen?
- Vet du hvor stort fraværet ditt er i år?
- Kan du si noe om hvorfor fraværet ditt er så stort?
- Får du bestått karakter i alle fag?
- Hvilket/hvilke fag synes du er vanskelige?
- Har du vedtak om rett til spesialundervisning i noen fag?
- Har du fått tilpasset undervisning i noen fag?
- Mener du at du har fått nok hjelp på skolen?
- Gjør du leksene dine hver dag?
- Hva mener du er bra med skolen?
- Hva skulle du ønske var annerledes på skolen?

Skoleengasjement og fremtidsplaner?

- Hvilket utdanningsprogram har du søkt for neste skoleår?
- Hvilket yrke ønsker du å utdanne deg til?
- Tror du at du klarer det?
- Mener du at det er viktig å ta utdanning?
- Ville du begynt i arbeid nå dersom du fikk jobb?
- Hva skal til for at du skal ha mindre fravær fra skolen?

Avslutning

- Hvis du kunne velge helt fritt uten å tenke på karakterer, hvilken utdanning ville du tatt da?
- Er det noe mer du vil si før vi avslutter intervjuet?

INTERVJU NR. 2

Navn

Dato

Innledningsvis blir informantene minnet om at de har blitt intervjuet en gang før.

1 Hva gjør du i år?

- Går du på skole/er du i arbeid?
- Hvordan går det? Faglig på skolen/ utøving av yrke?

1. Hvem bor du sammen med?

2. Har du stort fravær fra skolen/arbeid?

- Kan du si noe om hvorfor det er slik?
- Er det viktig for deg å få utdanning?

3. Hvilke karakterer får du nå?

4. Hva gjør du når du skulker skolen?

5. Gjør du lekser?

6. Får du tilpasset undervisning i noen fag?

7. Kan du si noe om hva du tenker om deg selv?

- har du venner?
- hva er du flink til?
- hva mener du at du ikke er så flink til?

8. Hva er det som gjør at du lykkes/ikke lykkes på skolen?

9. Har du planer om å fortsette utdanningen din?

Hvordan?

INTERVJU NR. 3

Navn:

Dato:

Innledningsvis blir informantene minnet om at det var gjort to intervjuer med dem tidligere, og de blir forklart at dette er et oppfølgingsintervju.

1. Hva gjør du på nå?

- Utdanning/arbeid?

2. Hvordan går det?

- Karakterer i skolen?
- Arbeid: opplæring eller ordinært lønnet arbeid?

3. Har du planer om å fullføre utdanningen din/ev begynne på skolen igjen?

4. Tror du at du vil klare å få fagbrev?

- Er det viktig?

5. Er det noe annet du vil si før vi avslutter?

Vedlegg 3 Intervjuguide mødrene

Navn:

Dato

Innledningsvis blir informantene minnet om at jeg har intervjuet sønnen/datteren deres. Jeg minner dem om de rettighetene de har som informanter slik som beskrevet i skriv om deltakelse som var sendt ut i forkant av intervjuet.

- 1. Hva er din høyeste utdanning?**
- 2. Er du i arbeid/ evt. er du fast ansatt?**
- 3. Hvor mange års praksis har du fra arbeidslivet?**
- 4. Hvilke typer arbeid har du hatt? Krav til utdanning?**
- 5. Mener du det er viktig for de unge å få utdanning?**
- 6. Kan du si noe om hvordan du opplevde skolens oppfølging av sønnen/datteren din?**

Til foresatte for elever i VG1-klasser, skoleåret 2009/10

I forbindelse med min masteroppgave i spesialpedagogikk ønsker jeg å intervjuere elever som nå går på videregående skole, og som har stort fravær og som står i fare for ikke å oppnå studie- eller yrkeskompetanse på grunn av strykkarakter i ett eller flere fag.

Prosjektets tittel: **Årsaker til frafall i videregående skole**
 Elevens forklaringer på høyt fravær og lav måloppnåing

Intervjuene vil bli tatt opp på bånd. Alle data vil bli anonymisert i oppgaven, slik at ingen vil kunne gjenkjennes. Lydopptakene slettes og det øvrige datamaterialet anonymiseres når oppgaven er fullført (). Alle opplysninger blir behandlet konfidensielt da jeg har taushetsplikt. Det er frivillig å delta, og elevene kan når tid som helst trekke seg fra undersøkelsen uten å måtte begrunne hvorfor. Elevene kan også la være å svare på spørsmål i intervjuet, og det vil selvsagt ikke få innvirkning på elevens forhold til skolen dersom han/hun ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke seg.

I forbindelse med intervjuet vil undertegnede be om å få tilgang til vitnemål fra grunnskolen og karakterutskrift fra videregående skole.

Veileder for prosjektet vil ha tilgang på personopplysninger til eleven.

Rektor Inge A. Alver har godkjent søknaden om intervju.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Nærmere informasjon og spørsmål kan stilles på telefon til undertegnede:

Arbeid: 56355458

Privat: 65351476

Min veileder på Høgskolen NLA, høgskolelektor Kjell Oppedal, kan også kontaktes for nærmere informasjon på telefon 55540719.

Knarvik, 05.06.2012

Vennlig hilsen

Solrunn Træland

Som foresatte for samtykker jeg i at intervjuet kan gjennomføres.

Dato

Foresattes navn.....

FORESPØRSEL OM INTERVJU I FORBINDELSE MED MASTEROPPGAVE I SPESIALPEDAGOGIKK

I forbindelse med min masteroppgave ved NLA Høgskolen ønsker jeg å intervjuere elever som har stort fravær og som har stryk i ett eller flere fag i videregående skole. Jeg ønsker å høre fra elever hvordan opplæringstilbudet har vært i løpet av skoletiden.

Prosjektets tittel er: **Årsaker til frafall i videregående skole**
Elevers forklaringer på høyt fravær og lav måloppnåelse.

Jeg håper du er villig til å delta i intervju her på skolen. Det er helt frivillig å delta, og du kan når som helst trekke deg fra denne undersøkelsen uten å måtte begrunne det, og det vil selvsagt ikke få innvirkning på ditt forhold til skolen, dersom du ikke vil delta i studien eller senere velger å trekke deg. Under intervjuet kan du la være å svare på enkelte spørsmål. Alle data blir anonymisert i oppgaven, slik at ingen vil kunne gjenkjennes. Jeg har taushetsplikt og alle opplysninger blir behandlet konfidensielt.

I forbindelse med intervjuet vil jeg be om å få tilgang på vitnemål.

Intervjuet vil bli tatt opp på lydbånd. Lydopptak slettes, og det øvrige datamaterialet anonymiseres når oppgaven min er fullført (). Bare undertegnede vil bruke dette opptaket. Navnet ditt vil ikke bli opplyst. Veileder for prosjektet vil ha tilgang på personopplysninger i prosjektet.

Prosjektet er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS.

Ved spørsmål kan du ta kontakt med meg på telefon 56355459/41554964.

I tillegg kan min veileder på NLA Høgskolen, høgskolelektor Kjell Oppedal også kontaktes på telefon 55540719.

Isdalstø, 05.06.2010

Solrunn Træland

.....

Jeg har lest informasjonen og sier meg villig til å delta i undersøkelsen

Dato _____ ...Navn

.....

Navn

FORESPØRSEL OM DELTAKELSE I FORSKNINGSPROSJEKT

Som du sikkert husker intervjuet jeg (navn på datter/sønn) våren 2010 med oppfølgingsintervju våren 2011. Dette i forbindelse med masteroppgaven min i spesialpedagogikk.

Tema for masteroppgaven er elever som står i fare for ikke å fullføre videregående opplæring, og tittel er

Årsaker til frafall i videregående skole

Elevens forklaringer på høyt fravær og lav måloppnåing.

For å få en bredere forståelse av temaet ønsker jeg også å gjennomføre intervju med informantenes mødre, og du blir derfor bedt om å delta i intervju. Jeg ønsker å innhente opplysninger om: høyeste utdanning, om du er i arbeid eller ikke, eventuell praksis, hvorvidt du er fast ansatt, og dine meninger om skolens oppfølging av barnet ditt. Opplysningene som blir gitt i intervju skal kobles til opplysningene fra ditt barn som allerede inngår i utvalget. Intervjuet vil ta ca.15 minutter, og det blir gjennomført som telefonintervju.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst undervegs, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli slettet. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne gjenkjennes i den ferdige oppgaven. Innen juli 2012 vil all informasjon være slettet.

Jeg vil kontakte deg på telefon (nummer) i løpet av de neste fjorten dagene.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på telefon 56351476 eller mobil 41554964.

Du kan og kontakte min veileder høgskolelektor Kjell Oppedal NLA Høgskolen på telefon 55540719.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste A/S.

Knarvik, september 2011

Med vennlig hilsen

Solrunn Træland

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

Kjell Oppedal
NLA Høgskolen
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 03.06.2010

Vår ref: 24250 / 3 / IB

Deres dato:

Deres ref:

TILRÅDING AV BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 20.04.2010. Meldingen gjelder prosjektet:

24250	<i>Årsaker til frafall i videregående skole. Elevers egne forklaringer på høyt fravær og lav måloppnåelse</i>
Behandlingsansvarlig	NLA Høgskolen AS, ved institusjonens overste leder
Daglig ansvarlig	Kjell Oppedal
Student	Solrunn Træland

Personvernombudet har vurdert prosjektet, og finner at behandlingen av personopplysninger vil være regulert av § 7-27 i personopplysningsforskriften. Personvernombudet tilrår at prosjektet gjennomføres.

Personvernombudets tilråding forutsetter at prosjektet gjennomføres i tråd med opplysningene gitt i meldeskjemaet, korrespondanse med ombudet, vedlagte prosjektvurdering - kommentarer samt personopplysningsloven/-helseregisterloven med forskrifter. Behandlingen av personopplysninger kan settes i gang.

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en offentlig database, <http://www.nsd.uib.no/personvern/prosjektoversikt.jsp>.

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2011, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen


Bjørn Henriksen


Inga Brautaset

Kontaktperson: Inga Brautaset tlf: 55 58 26 35
Vedlegg: Prosjektvurdering
Kopi: Solrunn Træland, Klubben 68, 5914 ISDALSTØ

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. kyre.svarvo@svt.ntnu.no

TROMSØ: NSD, SVF, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. nsdmaa@sv.uit.no

Personvernombudet for forskning



Prosjektvurdering - Kommentar

24250

Utvalget består av 5-6 elever i første klasse på videregående skole på yrkesfaglig utdanningsprogram, som har stort fravær og ikke bestått karakter i ett eller flere fag ved terminkarakteroppgjør i 1. termin.

Elever og foresatte samtykker skriftlig på grunnlag av muntlig og skriftlig informasjon om prosjektet. Siste versjon av informasjonsskrivene, som forelå i epost 02.06.2010, finnes tilfredsstillende. Personvernombudet finner dermed at behandlingen av personopplysninger kan finne sted med hjemmel i personopplysningsloven §§ 8 første alternativ og 9 a) (samtykke).

Data innhentes gjennom personlig intervju, og registreres i form av lydopptak. I tillegg innhentes kopi av elevenes vitnemål fra grunnskolen.

Det registreres opplysninger om elevenes bakgrunn og tidligere skoleprestasjoner, nåværende situasjonen (trivsel, fravær, karakterer, undervisning), samt om skoleengasjement og fremtidsplaner.

Det tas høyde for at det kan registreres sensitive opplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2, nr. 8 c).

Navn oppbevares atskilt fra det øvrige datamaterialet. Kun prosjektleder og veileder har tilgang til lydopptak og personopplysninger.

Innsamlede opplysninger registreres på privat pc. Personvernombudet legger til grunn at bruk av privat pc er i tråd med NLA Høgskolen AS sine rutiner for datasikkerhet.

I tråd med prosjektleders opplysninger pr. epost 01.06.2010 settes prosjektslutt til 30.06.2011. Innen denne dato skal datamaterialet være anonymisert, og navneliste og lydopptak slettet. For at datamaterialet skal være anonymt må også indirekte personidentifiserende opplysninger slettes eller omkodes/grovkategoriseres, slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes i materialet.

Vedlegg 8 Tilbakemelding fra NSD om endringsmelding av 28.04.11

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

Kjell Oppedal
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 08.06.2011

Vår ref: 24250 MSS/RH

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ ENDRINGSMELDING

Vi viser til endringsmelding mottatt den 28.04.2011 for prosjektet:

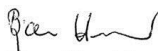
24250

Årsaker til frafall i videregående skole. Elevers egne forklaringer på høyt fravær og lav måloppnåelse

Endringen gjelder en utvidelse av prosjektperioden. Prosjektslutt endres fra 30.06.2011 til 30.06.2012. Personvernombudet forutsetter at prosjektet for øvrig gjennomføres i samsvar med vår vurdering og kommentar av 03.06.2010.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Bjørn Henrichsen


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Kopi: Solrunn Træland, Klubben 68, 5914 ISDALSTØ

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, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no

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

Kjell Oppedal
NLA Høgskolen AS
Postboks 74 Sandviken
5812 BERGEN

Vår dato: 04.08.2011

Vår ref: 24250 MSS/LR

Deres dato:

Deres ref:

TILBAKEMELDING PÅ ENDRINGSMELDING

Vi viser til endringsmelding mottatt den 27.06.2011 for prosjektet:

24250

Årsaker til frafall i videregående skole. Elevers egne forklaringer på høyt fravær og lav måloppnåelse

Endringen gjelder en utvidelse av utvalget. En vil inkludere mødrene til de registrerte i utvalget og innhente følgende opplysninger om/fra dem: høyeste utdanning, om de er i arbeid eller ikke, praksis i arbeid, hvorvidt de er fast ansatt, og deres meninger om skolens oppfølging av barna deres. Personvernombudet forutsetter at utvalget mottar informasjon tilsvarende tidligere godkjent informasjonsskriv til det øvrige utvalget, inkludert informasjon om hvordan opplysningene skal benyttes, f.eks. om opplysningene skal kobles til opplysningene fra sønn/datter som allerede inngår i utvalget. Ombudet ber om at utkast til informasjonsskriv sendes oss for gjennomlesing innen datainnsamlingen igangsettes.

Ombudet forutsetter at prosjektet for øvrig gjennomføres i samsvar med tidligere korrespondanse, samt vår vurdering og kommentar av 03.06.2010.

Ta gjerne kontakt dersom noe er uklart.

Vennlig hilsen


Knut K. Skjåk


Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52
Kopi: Solrunn Træland, Klubben 68, 5914 ISDALSTØ

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, HSL, Universitetet i Tromsø, 9037 Tromsø. Tel: +47-77 64 43 36. martin-arne.andersen@uit.no