



**Anne-Mette Bjøru**

## **TILTAK MOT BORTVALG**

**En kvalitativ undersøkelse  
blant elever som har vært nær ved å slutte på  
videregående skole**

**Master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring  
Høgskolen i Finnmark  
Avdeling for pedagogiske og humanistiske fag  
Desember 2009**



Først og fremst takk til professor Sidsel Germeten for uvurderlig hjelp underveis i arbeidet med denne masteroppgaven. Hun har bidratt med viktige innspill og mange gode råd i prosessen, og ikke minst gitt meg tro på prosjektet. Hennes optimisme har vært til inspirasjon, og helt avgjørende for at dette arbeidet nå er fullført.

Takk til Vigdis Nygaard og Ivar Lie ved NORUT-Alta for hjelp med informasjon og svar på spørsmål. Det å få møte dem til samtale om temaet var viktig for valg av problemstilling, og dermed for det øvrige arbeidet med oppgaven.

Takk også til avdelingsleder Bjørn Kristiansen, som alltid er løsningsorientert og fleksibel i forhold til planlegging av skolehverdagen. Hans positive innstilling har gjort det mulig for meg å slutføre masteroppgaven ved siden av full jobb i skolen.

Sist men ikke minst takk til mine informanter. Deres bidrag er helt klart det viktigste i dette prosjektet. Uten deres velvilje og tid hadde det ikke vært mulig å gjennomføre denne undersøkelsen. Jeg er takknemlig for at de våget å kontakte meg, for hyggelige treff og for at de har formidlet viktig kunnskap!

Alta, 15. desember 2009  
Anne-Mette Bjøru



1 INNLEDNING .....	3
1.1 Valg av problemstilling .....	3
1.2 Vitenskapeteoretisk perspektivering .....	6
2 TEORI OG FORSKNING PÅ OMRÅDET .....	11
2.1 Opplæringens intensjoner gitt gjennom lov og læreplaner .....	11
2.1.1 Nasjonale planverk .....	11
2.1.2 Lokalgitte plandokumenter .....	14
2.1.3 Historikk: bortvalg i videregående opplæring .....	16
2.2 Hva er skolens virkelighet? .....	26
2.2.1 Forskningsstatus om bortvalg .....	26
2.2.2 Sammenheng mellom Regjeringens intensjoner og skolens virkelighet? .....	27
2.3 Avsluttende kommentar: Visjon vs virkelighet .....	33
3 METODE .....	35
3.1 Introduksjon .....	35
3.2 Mulige metodiske valg .....	35
3.3 Begrunnelse for metodiske valg .....	37
3.4 Design og beskrivelse av metode .....	39
3.4.1 Kvalitativt design – fenomenologi .....	39
3.4.2 Intervjuguiden .....	40
3.5 Etikk .....	41
3.6 Gjennomføring av kvalitative intervju .....	42
3.7 Validitet og reliabilitet .....	43
4 EMPIRI .....	45
4.1 Innledning til feltarbeidet .....	45
4.2 Lærere og andre voksnes betydning .....	48
4.2.1 Anne forteller .....	48
4.2.2 Bente forteller .....	52
4.2.3 Cato sin historie .....	55
4.3 Skoleorganisering og sosiale tiltak etter skoletid .....	57
4.3.1 Anne om klasseinndeling, sosiale tiltak i regi av skolen og TPO .....	58
4.3.2 Bente om organisering av klasser, fritiden og TPO .....	60
4.4 Venner og hjemmemiljøets betydning .....	61
4.4.1 Anne, mora og vennene .....	61
4.4.2 Bente og hennes foreldre .....	62
4.5 Tiltak som nytter .....	63
4.5.1 Anne sin indre motivasjon .....	63
4.5.2 Bente ønsket seg en utdanning .....	64
4.5.3 Cato kom seg videre etter vanskelige år på videregående .....	66
4.6 Andre råd om tiltak for å hindre bortvalg .....	67
4.6.1 Anne sitt tips .....	67
4.6.2 Bente har noen råd .....	68
4.6.3 Cato anbefaler praksisår .....	69
4.7 Anne, Bente og Cato – individuelle historier, men mange fellestrekk .....	70
5 DRØFTING OG KONKLUSJONER .....	72
5.1 Hovedtrekk i undersøkelsen .....	72
5.2 Andre interessante sammenfall mellom teori og funn .....	77
5.3 Anne, Bente og Cato fullførte til tross for problemer .....	80
5.4 Etterord .....	82
REFERANSER .....	84
VEDLEGG .....	89



# 1 INNLEDNING

## *1.1 Valg av problemstilling*

Jeg har jobbet som lærer siden høsten 2000, i hovedsak i videregående skole. Jeg begynte på master i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring av flere grunner. For det første fordi jeg syntes, og fremdeles synes, at det er viktig å utvikle min egen kunnskap innen faget pedagogikk, slik at jeg av å få ”input” kan sørge for bevisst og god ”output” foran elevene. Jeg har hatt interesse for spesialpedagogikk siden jeg tok første avdeling i 2002-03. Når muligheten for videre studier innen feltet viste seg mulig grep jeg sjansen. Studiet er viktig og sentralt for alle som jobber i skolen, ettersom det gir en større bevissthet rundt skolens virksomhet generelt og oppgaver i klasserommene spesielt, for eksempel læreplaner, lovfestet tilpasset opplæring og inkludering.

Felt, sted og nivå er viktige stikkord i prosessen rundt å sirkle inn den spesifikke problemstillingen for all forskningsvirksomhet. Feltet for min forskning valgte jeg ut fra ideen om at det å forske på noe man selv finner interessant og givende bør være styrende for valget. Jeg var nysgjerrig på rådgivingstjenesten i skolen, og ønsket i utgangspunktet å se nærmere på forholdet mellom rådgivning og elever. Stedet for min forskning valgte jeg på bakgrunn av liknende tanker. Jeg ville ta utgangspunkt i det stedet jeg selv har mitt virke, en videregående skole, slik at funn og resultater i masteroppgaven kan bidra til å øke min egen kompetanse og bevissthet rundt mine oppgaver på egen arbeidsplass. Valg av nivå kom jeg til av forskjellige årsaker, men mest av alt fordi skolens kunder er elevene. Skolen er til for elevene, for deres læring og utvikling, og uten elever har skolen ingen funksjon. Nivå for min undersøkelse skulle mest av alt av den grunn være elevenes perspektiv.

Med dette som utgangspunkt leste jeg en rapport som Sintef ga ut i september 2008. Rapporten som heter *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole* (Buland og Mathiesen, 2008) gir en samlet oversikt på området rådgivning i skolen. Et kapittel i rapporten heter ”Valg, bortvalg og frafall”, og konkluderer med at mye av oppmerksomheten rundt rådgivingstjenesten hadde sitt ”utspring i bekymringen over høyt, og økende, frafall i videregående opplæring” (ibid.:27). Dermed kom jeg et steg videre i prosessen mot å finne en problemstilling for masteroppgaven. Jeg ville fokusere på

bortvalgsproblematikken i videregående skole, både fordi det er et svært aktuelt tema som for tiden får mye oppmerksomhet i media, og fordi det berører en problemstilling som er nært knyttet til min egen jobbhverdag som lærer i videregående skole. Temaet for oppgaven skulle altså være bortvalg, et fenomen som omtales med bruk av flere forskjellige begreper. Frafall, bortvalg og dropout er de mest anvendte. Jeg har valgt å bruke ett begrep, bortvalg, gjennom hele oppgaven. Dette fordi ordet er hyppig brukt, det er mer positivt ladet enn ordet frafall, samt at Finnmark fylkeskommune bevisst har valgt å bruke bortvalg i all sin omtale av fenomenet fordi "begrepene drop-out og frafall er negativt ladet og sier lite om ungdommens personlige valg" (Finnmark fylkeskommune, 2008:7). Jeg synes dette er vel fundert og velger også å bruke det samme begrepet, bortsett fra der kildene bruker andre begreper og jeg siterer disse.

Samfunnsperspektivet og prosjektets relevans blir tydelig dersom man følger med i dagspressen, på nyheter og ellers i det som debatteres offentlig. Et lite utvalg av saker fra den senere tiden reflekterer det fokus som bortvalg, og tiltak mot dette, har i vårt samfunnsliv nå om dagen. En nyhetssak på nrk-nordnytt sine nettsider fra mars 2009 med overskriften "Gutter blir uføre etter "dropout"" (Johansen og Greiner, 2009) viser til en rapport fra fylkestinget i Troms om sammenhengen mellom elever som slutter i videregående skole og antall uføretrygdede i fylket. Oppslag i Altaposten den 17. april (Jensen, 2009; anonymt innlegg, 2009) viser at også foreldre og lokalpolitikere engasjerer seg i bortvalgsproblematikken. En foresatt har signert sitt innlegg med "en som hadde store ambisjoner på vegne av egne barn", og lokalpolitikeren understreker i samme avis at "frafallsproblematikken i videregående skole er en kompleks problemstilling uten enkle svar". Dagbladet hadde *tema: utdanning* for sin dagsavis den 6. april i år der Elevorganisasjonen gir Stoltenberg-regjeringa en karakterbok for sin skolepolitikk. Kampen mot frafall får bare terningkast to, og begrunnelsen er:

Statsministeren har vært opptatt av frafallet i skolen og det skal han ha ros for. Det har likevel skjedd lite konkret, men Regjeringa har varslet en stortingsmelding om kompetanse med konkrete tiltak. Regjeringa har lovet å øke borteboerstipendet i Soria Moria, men det er ikke gjort. Borteboere er svært utsatt for å falle fra. Mye gjenstår og det er ikke tid til å gjøre noe når stortingsmeldinga først kommer" (Landsend, 2009).

Nrk-østlandssendingen hadde den 28. oktober i 2008 et innslag fra Frogn videregående skole i Drøbak, som heter "Suksessoppskrift for skoletrøtte" (Skarra og Jenssen, 2008) som



omhandler APO-linja ved skolen. APO står for arbeid, produksjon og opplæring, og reporteren sier i innslaget at målet med APO er "å hindre at flere dropper ut av videregående skole". Dette er bare noen av mange nyhetsoppslag som omhandler tema bortvalg. Vi ser at det omtales både lokalt og nasjonalt, samt fra forskjellige ståsteder. Denne variasjonen kommer tydelig frem gjennom de få eksemplene jeg har nevnt over, ettersom de presenterer elevene, foreldre/foresatte, lærere og politikere sine forskjellige synspunkter. Dette viser at tematikken er aktuell i alle lag av samfunnet, og at spørsmål rundt bortvalgsproblematikken er meget aktuelle å stille nå.

Det har altså vært viktig for meg å velge et emne som er dagsaktuelt, men som også har relevans for andre i skolen og som andre kan finne interessant og nyttig å lese. Bortvalg er, som nevnt, svært aktuelt ettersom emnet får mye spalteplass i media, samt at skoleiere nevner at tiltak mot bortvalg er satsingsområder for skolen. Finnmark Fylkeskommune sitt planverk for videregående opplæring i Finnmark, *Kompetent Region 2008-2011*, viser at fylkeskommunen har visjoner for skolene i fylket. Strategiplanen omhandler også utfordringene med bortvalg, og bekrefter at Finnmark topper den negative statistikken: "I forrige planperiode var redusert bortvalg en del av hovedmålet. Målet om at Finnmark skal komme ned på landsgjennomsnittet er ikke nådd. Finnmark har lavest andel elever som fullfører opplæringen i løpet av fem år, og høyest andel som avbryter opplæringen i løpet av samme tidsperiode" (Finnmark fylkeskommune, 2008:8). Startegidokumentet lister også tre konkrete mål for arbeidet i skolen, der første mål lyder som følger: "Utvikle et system som sikrer kvalitet i opplæringa for alle elever, lærlinger og lære kandidater", med underpunktet: "arbeide systematisk for å redusere bortvalg" (ibid.:9). Et sentralt element i den nyeste versjonen av *Kompetent Region*, og i den forrige (2004-2007) er målsettinga om at bortvalgsprosenten i Finnmark skal reduseres til landsgjennomsnittet (ibid.:16). Dette målet er ikke nådd. NORUT sin rapport fra april i år viser at Finnmark topper landsstatistikken på bortvalg: "Prosentandelen som sluttet undervegs, eller som gjennomførte utdanning uten å oppnå studie- eller yrkeskompetanse, har i denne perioden vært [. . .] klart høyest i Finnmark med et gjennomsnitt på 37 prosent" (Lie m.fl., 2009:7-8, mine klammer). Statistikken inkluderer de seks årskullene som startet videregående opplæring mellom 1997 og 2002, og som hadde hatt muligheten til å fullføre innen fem år mellom 2002-07. Andelen på 37 prosent, og altså høyest i landet, gjelder elever som sluttet underveis, eller som gikk alle årene uten å oppnå studie-/yrkeskompetanse. For de siste kullene skilles det mellom elever som sluttet underveis og de som gjennomførte videregående men ikke bestod. Her topper fylket igjen

statistikken. Andelen elever som sluttet var 28 prosent i Finnmark, mot et gjennomsnitt på 18 prosent på landsbasis (ibid.). Disse er høye tall, og det betyr at svært mange elever, unge individer, i Finnmark fylke ikke fullfører videregående skole. Umiddelbart undres jeg over at tallene er så mye høyere i Finnmark enn i landet forøvrig, og ettersom jeg selv jobber ved en videregående skole i fylket berører dette meg spesielt. Derfor er det spennende å jobbe med dette emnet slik at eventuelle funn kan bevisstgjøre meg i forhold til hvordan det jobbes mot bortvalg i mitt hjemfylke, og hvilke tiltak elevene møter når de er i faresonen for å falle fra.

## ***1.2 Vitenskapsteoretisk perspektivering***

Dette ga meg også svaret på hvilket perspektiv jeg skal ha i oppgaven. Jeg ønsker å undersøke elevenes opplevelse rundt bortvalg, altså skal jeg ha et elevperspektiv. Det viser seg at mye av forskningen som tar et elevperspektiv er basert på store masser av elever, som for eksempel elevundersøkelsen<sup>1</sup>, og at det sjelden er slik at elevens individuelle stemme blir hørt. Mye av forskningen om bortvalg dreier seg om statistikk og prosentvise sammenligninger mellom fylker. Dette er også viktig for å gi en oversikt over problemets omfang, sammenligne landsdeler og se utviklingen i eget fylke for så å lære av dette. Slikt tallmateriale kan i neste omgang vise hvilke tiltak som har hatt best effekt i arbeidet mot bortvalg. Jeg valgte likevel et elevperspektiv da en slik perspektivering åpner for at elevenes røst skal komme frem. Dette mener jeg er essensielt ettersom, som nevnt over, elevene er skolens kunder. Jeg kom dermed et steg nærmere en konkret problemstilling, og visste at jeg skulle undersøke elevenes oppfatninger rundt bortvalg. Jeg ville gå direkte til de som berøres av bortvalget, og ikke spørre lærere eller rådgivere eller andre i skolen om deres oppfatninger av og meninger rundt problemet.

Jeg ble gjort oppmerksom på at NORUT Alta jobbet med en rapport på oppdrag fra Finnmark fylkeskommune om bortvalg i videregående skole. Jeg tok da kontakt med NORUT, først på telefon, deretter på e-post og de inviterte meg til et møte der vi kunne diskutere både deres og mitt prosjekt. I møtet gjennomgikk vi deres foreløpige funn, og så spesielt på det de i NORUT anså som mest sentralt for videre forskning:

---

<sup>1</sup> Elevundersøkelsen er en nettbasert spørreundersøkelse hvor elever kan si sin mening om skolen. For mer info se: <http://www.udir.no/Tema/Brukerundersokelser/Elevundersokelsen/>

De intervjuene som vi i fase 1 av prosjektet har gjennomført med bortvalgselever, og som er rapportert fra kapittel 5 viser at en kvalitativ tilnærming kan gi en både en (sic) bedre forståelse av hvorfor elever slutter, og av prosessene som fører til at elever velger å slutte. Utvalget av bortvalgselever var imidlertid lite i dette utvalget, og det er ønskelig med et større utvalg for å få en breiere analyse. Det hadde også vært interessant og gjennomført en tilsvarende intervjurunde og analyse av elever som tross problemer velger å fortsette i videregående skole, for å få deres historier og en bedre forståelse av hvorfor de ikke slutter, og av prosessene som til syvende og sist fører til at de likevel fortsetter på videregående skole (Lie m.fl., 2009:104-5)

Vi diskuterte forskjellige måter å angripe tematikken på, og kom fram til at jeg skal undersøke den gruppen av elever som tross problemer velger å fortsette i videregående skole. Å intervju elever som har vært i ferd med å slutte på skolen, men som så har ombestemt seg vil kanskje gi nyttig informasjon om hvilke faktorer og tiltak som har gjort at disse elevene valgte å fortsette på skolen. Dette er også i tråd med Finnmark fylkeskommune sin satsing mot bortvalg, da dette kan gi kunnskap om hvilke tiltak elevene selv mener er mest effektive for å få de til å fortsette på skolen. De fleste tiltak mot bortvalg som er igangsatt fra fylket sin side er forskjellige velferds- og trivselstiltak, som for eksempel miljøarbeid, fritidstilbud, lekseverksted og åpent bibliotek (Lie m.fl., sammendrag:x), og slike tiltak er både viktige og nyttige i arbeidet mot bortvalg. Likevel vil det være av interesse å undersøke hvilke tiltak som finnes i skolen generelt og i klasserommet spesielt, i elevens daglige virke på skolen, idet en elev uttrykker at han eller hun vil slutte på skolen. Tiltakene har i hovedsak vært på initiativ som skal styrke elevenes trivsel utenfor skolen, etter skoletid eller uten sammenheng med klasseromsaktivitet/læring. Noen tiltak er nevnt over, andre liknende tiltak er skolefrokost, vertsfamilier til borteboere og tilbud om treningstimer. Når den vanligste registrerte sluttårsak er at "eleven er skolelei" (ibid.) og mangler motivasjon mener jeg det er viktig å se på tiltakene som tilbys for elever i faresonen i forhold til å øke nettopp motivasjonen, og dermed å minske sjansen for at elevene blir skoleleie.

Jeg skal gjennomføre intervjuer med enkeltelever, og gjør derfor en kvalitativ undersøkelse. Kvalitative undersøkelser kan gjennomføres på en rekke forskjellige måter, men jeg har valgt forskningsdesignet fenomenologi. En fenomenologisk tilnærming betyr "å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av, et fenomen" (Johannessen, Tufte og Kristoffersen, 2008: 80). Det fenomenet jeg skal få elevene til å fortelle om er deres opplevelse av det å ha tanker om å slutte på videregående skole. Fenomenologisk design har tre viktige steg; forberedelse, datainnsamling og analyse (ibid.:81). I forberedelsen er det viktig å formulere et godt forskningsspørsmål som gjør at informantene kan beskrive sine

erfaringer slik at det er mulig å forstå fenomenet det forskes på. I løpet av datainnsamlingen som skal skje i form av dybdeintervjuer er det viktig å være klar over den forforståelsen man bringer med inn i forskningen. Denne forforståelsen preger den mening vi finner i dataene, og det er derfor viktig å være bevisst sitt eget tolkningsmønster (ibid.). I den tredje, og siste, fasen i et fenomenologisk design skrives intervjuene ut i sin helhet. Disse transkriberte intervjuene danner grunnlag for analysen. Etter å ha dannet seg et helhetsinntrykk, må forskeren plukke ut de fenomener som ”gir mening for informantene” (ibid.) og sammenfatte intervjuene i en ”generell struktur basert på alle intervjuene som er gjort om de samme fenomenene” (ibid.:81). I dette forskningsprosjektet har jeg arbeidet meg gjennom alle tre stegene og det fenomenologiske designet har gitt en styrende og nødvendig innramming for prosjektet.

Jeg har valgt å utføre mine undersøkelser på egen arbeidsplass, noe som gjør det både enklere og mer utfordrende på samme tid. Cato Wadel sier følgende om det positive med å forske i egen kultur: ”[p]å mange måter er det også lettere, i det minste rent praktisk” (Wadel, 1991:18). Han understreker at å gjennomføre feltarbeid i egen kultur letter arbeidet fordi vi kan regne med at den som forsker og de han eller hun studerer har flere ting til felles (ibid.).

At jeg selv jobber som lærer i videregående skole gjør at forskning på temaet er både positivt og problematisk. Positivt fordi jeg har en spesiell interesse for problemstillinger som angår elevgruppa og særlig bortvalg siden det er så aktuelt for tiden, samt at skoleeier og de ansatte ønsker å finne de beste tiltak for å snu den negative statistikken. Det er veldig tilfredsstillende å jobbe med dette ettersom det kan gi konkrete innspill på tiltak som skolen bør satse på for å hjelpe elever som er i ferd med å slutte til å ombestemme seg. Samtidig er det problematisk at jeg har en så stor grad av nærhet til feltet. Min forforståelse om tema er farget av egne erfaringer med elever som har valgt å slutte på skolen: Deres problemer med motivasjon, oppførsel, mengde fravær eller innvirkning på klasse miljø idet de får problemer med å fortsette på skolen. Det kan bli en utfordring å snakke med elever om dette, være åpen og fordomsfri og forsøke å se deres side av saken, når jeg ellers står på motsatt side og er den som forsøker å sørge for gode læringsmiljø i klassene som kan preges av umotiverte elever som ønsker å slutte, og av den grunn har forskjellige utfordringer som kan prege klassen som helhet. En annen utfordring med å studere i egen kultur er at det ”kan være vanskeligere å få tak i mange forhold i vår egen kultur enn i en fremmed kultur, nettopp fordi de tas for gitt” og at det som blir tatt for gitt ofte ikke ”så lett blir oppdaget og satt ord på” (Wadel, 1991:18-19).

Dermed kan forskeren glemme å stille viktige spørsmål eller ikke legge merke til spesielle detaljer fordi man simpelthen ikke oppdager det vante.

En meta-refleksjon rundt dette forteller meg at jeg må være bevisst min egen posisjon overfor elevene i arbeidet med masteroppgaven, at jeg nå er forsker og ikke lærer. Videre minner denne meta-refleksjonen meg på at det er svært viktig å være nøytral i hele forskningsprosessen, jeg skal formidle funnene så nøyaktig og riktig som overhodet mulig slik at informantene sine historier og egne synspunkter er det eneste som formidles, ikke mine egne meninger og forforståelser. I tillegg er det essensielt at jeg har et åpent perspektiv på tema og funn, at jeg ikke hevder at noe er på en spesiell måte, men at noe kan være slik på bakgrunn av funnene. Undersøkelsen vil ikke kunne gi generelle svar eller løsninger på et fenomen, men kan gi noen perspektiver på hvordan enkeltelever opplever situasjonen, som igjen kan formidle noen ideer om hva enkelte elever oppfatter som nyttige tiltak. Disse vil ikke være de eneste og beste tiltakene, men kan slutte seg til listen over andre tiltak mot bortvalg som allerede finnes, og som vil framkomme gjennom annen videre forskning på feltet i framtida.

NORUT sin rapport *Bortvalg og gjennomstrømning i videregående skole i Finnmark - analyser av årsaker og gjennomgang av tiltak* (Lie m.fl., 2009) ble publisert den 14. april i år, og er altså den viktigste årsak til tankearbeidet fram mot ferdig problemstilling. På bakgrunn av prosessene som er skissert over er min problemstilling blitt følgende: *Hva gjør at elever som er i ferd med å slutte på videregående ombestemmer seg og fortsetter på skolen?* med følgende forskningsspørsmål: a) hva var det i utgangspunktet som gjorde at elevene vurderte å slutte? b) er det spesifikke hendelser/tiltak som gjorde at de ombestemte seg? c) hvilke faktorer føler de mangler eller bør forbedres i skolen slik at elever ikke så lett vurderer å slutte? d) har tiltak i skolen eller utenfor skolen vært viktigst for at elevene har ombestemt seg? e) har elevene vært informert om alternativer til skolegang og har det påvirket avgjørelsen om å fortsette?

Jeg har intervjuet tre elever som har vært nær ved å slutte på videregående skole, for så å ombestemme seg. Intervjuene ble gjennomført på våren, ved slutten av et skoleår. Noen av elevene vurderte å slutte samme skoleår som intervjuet fant sted, mens andre har vurdert det og ombestemt seg i tidligere skoleår. Det betyr at noen har opplevelsen ferskt i minnet, mens for andre er tiden på videregående over og tankene om å slutte ikke lenger så aktuelle. Dette

kan bety at informasjonen som informantene gir meg preges av tida som har gått, og hvordan det gikk med elevene og hvor de befinner seg nå. Dette er likevel uvesentlig da jeg skal undersøke informantenes personlige erfaringer og historier, og bruke disse til å kun eksemplifisere hvordan enkelte elever opplever skolen og tiltakene når de vurderer å slutte. Utvalget av informanter består av både jenter og gutter, hjemmeboere og borteboere, noen som har byttet linje og noen som har holdt seg til ett løp, noen som har brukt mer enn tre år og noen som har fullført på vanlig tid, noen informanter går fremdeles på videregående skole og andre er ferdige, samt at noen har fortsatt på høyere utdanning og er studenter i dag. Dette betyr at informantene er forskjellige på mange vis, og deres historier er eksempler på hvordan enkeltelever har opplevd den videregående skolen og ønsket om å slutte. Likevel gir disse personlige historiene innsikt i og kunnskap om elevenes erfaringer og tanker rundt en felles hendelse, nemlig det å overveie å hoppe av videregående skole. Derfor kan disse historiene helt klart lære oss noe om elevers formeninger og ideer om bortvalgsproblematikken, og deres ønsker for tiltak mot det høye bortvalget i videregående skole, selv om de ikke kan gi et *generelt* bilde av situasjonen.

I neste kapittel belyses teori på feltet. Både nasjonale og lokale planverk nevnes. Jeg viser til annen forskning som er gjort om bortvalg og gir en oversikt over aktuelle rapporter og politiske retningslinjer om temaet, i form av et historisk tilbakeblikk på skolepolitikken og dens behandling av utfordringene rundt bortvalg. Ettersom det finnes mye forskning om bortvalg har jeg forsøkt å fokusere på det mest aktuelle, altså om forskningen er tungtveiende for den videregående skole eller at forskningen er fersk og dagsaktuell. I kapittel tre omtales metoden. Kapitlet gir innsikt i arbeidsprosessen fram mot intervjuene, forklarer bakgrunnen for valgene som er gjort og hvordan arbeidet ble gjennomført. Kapittel fire presenterer empirien. Informantenes historier kommer frem ved bruk av direkte sitater fra intervjuene og gjennom beskrivelser av det de har opplevd, det de forteller om sin egen situasjon og det de mener om bortvalgsproblematikken generelt. Siste kapittel er viet drøftinga. Her diskuteres funnene i egen empiri opp mot etablert forskning på feltet, slik dette ble presentert i kapittel to. Videre i det 5. kapitlet sammenfattes oppgaven, og den avrundes med å konkludere, så langt det er mulig, ut i fra funnene i intervjuene og teori. Inkludert i det siste kapitlet er også et etterord med noen refleksjoner rundt arbeidet med oppgaven.

## 2 TEORI OG FORSKNING PÅ OMRÅDET

Som nevnt innledningsvis er bortvalgsprosenten høyere i Finnmark enn i landet for øvrig. Andelen elever som slutter i videregående skole er klart høyere for både allmennfaglige og yrkesfaglige elever, omfatter begge kjønn og NORUT-rapporten viser at ”særlig var andelen allmennfaglige elever som sluttet høg i Finnmark, da den er nesten dobbelt så høg som landsgjennomsnittet” (Lie m. fl., 2009:9). En rekke tiltak er iverksatt for å motarbeide det høye bortvalget, og det er derfor interessant å finne ut hvilke tiltak elever som greid å fortsette på skolen synes er viktige.

Jeg skal undersøke hvorfor noen nær-bortvalgselever ombestemmer seg og fortsetter på skolen, og jeg ønsker å se på dette fenomenet i sammenheng med både skolens intensjoner overfor elevene og hva som er skolens virkelighet for elevgruppa. Skolens intensjoner er mange og kan sies å være svært ambisiøse. Et kjapt blikk på innholdsfortegnelsen til et av dokumentene som omhandler skolens intensjoner, opplæringsloven, gir oss stikkord som: tilpasset opplæring, rett til videregående opplæring, krav til fysisk og psykososialt skolemiljø og ansvaret til kommunen, fylkeskommunen og staten. Dette indikerer at skolen har mange retningslinjer og bestemmelser som skal følges. Skolens intensjoner beskrives i andre plandokumenter og skriv i tillegg, og jeg kommer tilbake til dette under. Til tross for at skolen har faste og tydelige retningslinjer for sin virksomhet, er det ikke alltid slik at elevene som går på skolen gjenkjenner disse kravene, eller merker at de innfries. Forskning viser at elevenes skolehverdag og flerårige skoleløp kan preges av at de ikke merker noe til skolens mandat, eller at de ikke synes at skolen overholder sine plikter overfor elevene. Dette utdyper jeg ytterligere i delen om skolens virkelighet under.

### *2.1 Opplæringens intensjoner gitt gjennom lov og læreplaner*

#### **2.1.1 Nasjonale planverk**

Opplæringsloven er loven om grunnskolen og den videregående opplæringa og er formet av Kunnskapsdepartementet. Opplæringsloven består av 16 kapitler som omhandler ansvar, rettigheter og plikter som skolene og elevene har gjennom hele skoleløpet fra 1. klasse i grunnskolen til 3. klasse på videregående. Sentralt i opplæringsloven er kapittel 1: Formål, virkeområde og tilpassa opplæring mm der det i § 1-1 står: ” Elevane og lærlingane skal

utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrøng”. Og vidare: ”[e]levane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad” (Kunnskapsdepartementet, 1998). Dette betyr at skolen skal sørge for at elevene får kunnskap og dugleik slik at de tar del i samfunnet via arbeid og annet fellesskap, og derigjennom mestrer sine liv. Derfor er det en målsetting i norsk skolepolitikk at alle skal fullføre videregående opplæring, siden det øker sjansen for at elever mestrer sine liv. Etter fullført videregående opplæring er det større sjanse for at elevene velger å fortsette med høyere utdanning, eller finner mer relevant og bedre betalt arbeid.

Opplæringslovens § 1-3 handler om tilpassa opplæring og sier at: ” Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (ibid.). Dette er et viktig prinsipp i opplæringen og betyr at de som underviser i klasserom eller i bedrifter må tilpasse opplæringen i forhold til elevens forkunnskaper, her og nå situasjon og forutsetningene eleven har for å nå de forskjellige målene i opplæringen. Alle elever skal altså få et tilbud i opplæringa der de kan forstå det som gjennomgås og der de kan være aktive i opplæringssituasjonen ut fra egne forutsetninger. Dette kan skje for eksempel ved differensiering av undervisninga, og ved at det benyttes forskjellige læringsstrategier overfor de forskjellige elevene.

Opplæringsloven har også et eget kapittel som omhandler elevene sitt skolemiljø, kapittel 9a. Der står i § 9a-1 om generelle krav at: ”[a]lle elevar i grunnskolar og vidaregåande skolar har rett til eit godt fysisk og psykososialt miljø som fremjar helse, trivsel og læring” (ibid.). Dette betyr at det er lovfestet at elevene har rett til å føle seg ivarettatte og trygge på skolen. De har rett til å trives og til å virke i et miljø som fremmer læring og god helse, fysisk så vel som psykisk.

Som nevnt over har opplæringsloven 16 kapitler, og hvert kapittel har mange paragrafer. Alle kapitlene er viktige for opplæringen i Norge, men jeg har valgt å kommentere de som er mest sentrale sett i sammenheng med diskusjonen rundt bortvalg i videregående skole. Opplæringsloven har også forskrifter som utdyper visse paragrafer og gir detaljer for retter og plikter på de forskjellige områdene. Jeg kommer ikke videre inn på forskriftene her da det er utenfor rammene av denne oppgaven.



Kunnskapsløftet er den nye reformen for grunnskolen og videregående opplæring i Norge. Reformen ble vedtatt i 2004 (Skagen, 2009) og innført i skolene fra høsten 2006. For første gang ses grunn- og videregående opplæring i sammenheng som et 13 årig løp i en felles læreplan. Med reformen videreføres noe fra forrige læreplan, L97, mens en del elementer er nye. Man kan si at Kunnskapsløftet kjennetegnes av seks elementer som er bestemt sentralt: 1) læreplanens generelle del, 2) læringsplakaten, 3) prinsipper for opplæringen, 4) prinsippet om tilpasset opplæring, 5) de fem grunnleggende ferdigheter og 6) kompetansemålene. Læreplanens generelle del inneholder de syv dannelsidealer: Det meningssøkende, det skapende, det arbeidende, det allmenndannende, det samarbeidende, det miljøbevisste og det integrerte menneske. Det andre elementet som kjennetegner LK06 er læringsplakaten. Læringsplakaten består av elleve punkter som viser skolens og lærebedriftenes forpliktelser, og grunnlaget for skolene og lærebedriftene sin virksomhet. Det tredje elementet i LK06 er visse prinsipper for opplæringen, som ”sammenfatter og utdyper bestemmelser i opplæringsloven, forskrift til loven, herunder læreplanverket for opplæringen, og må ses i lys av det samlede regelverket” (Utdanningsdirektoratet, 2006:1). Prinsipper for opplæringen inkluderer, i tillegg til læringsplakaten og prinsipper om tilpasset opplæring, blant annet *elevmedvirkning, motivasjon for læring og samarbeid med hjemmet og lokalsamfunnet* (ibid.). Det fjerde elementet som kjennetegner læreplanen er prinsippet om tilpasset opplæring, altså opplæringslovens §1-3 som omtalt over. Paragrafens ordlyd betyr at skolen skal gi tilpasset opplæring slik at hver enkelt elev stimuleres til høyest mulig grad av måloppnåelse. I følge Øzerk er hovedtanken bak prinsippet om tilpasset opplæring at opplæringen skal være *forståelig* for hver enkelt elev (Øzerk, 2008b:103). Ytterligere et element i Kunnskapsløftet er de fem grunnleggende ferdigheter. Utvikling av disse grunnleggende ferdighetene ”skal bidra til utvikling av elevenes og lærlingenes fagkompetanse, og [ . . . ] er en integrert del av [ . . . ] fagkompetansen (LK06:39, mine klammer), og gjelder for alle fag i læreplanen. De fem grunnleggende ferdighetene er: å kunne uttrykke seg muntlig, å kunne uttrykke seg skriftlig, å kunne lese, å kunne regne, og å kunne bruke digitale verktøy. De gjelder for alle fag og for alle skoleårene, fra første til og med 13. skoleår. Det sjette og siste elementet som kjennetegner Kunnskapsløftet er kompetansemålene. I læreplanen har alle fagene følgende formulering: ”Mål for opplæringen er at eleven skal kunne...” og for hvert fag viser læreplanen: formål, hovedområder, grunnleggende ferdigheter, kompetansemål og vurdering i faget. Målene gir konkrete retningslinjer for hva elevene skal kunne innen de forskjellige fagene på ulike trinn i opplæringsløpet: ”Kompetansemålene har korte formuleringer. De tydeliggjør hva målet for opplæringen er, dvs. hva elevene skal kunne på ulike nivåer innenfor

hovedområdene [i faget]” (Øzerk 2008a:138, min klamme). Kompetansemålene er altså formulert innenfor hvert hovedområde i hvert fag. Kompetansemålene er angitt etter 2., 4., 7., og 10. årstrinn i grunnskolen, og etter hvert årstrinn i vgs for de fleste fagene, alt etter fellesfag og fagvalg. Kompetansemålene angir hva elevene skal kunne etter endt opplæring på ulike trinn (LK06: 9).

I tillegg til de sentralgitte elementene i Kunnskapsløftet som gjelder alle landets skoler, kjennetegnes læreplanen av at den skiller mellom disse bestemmelsene og områder som kan bestemmes lokalt. Det som kan bestemmes lokalt, og altså er opp til hver enkelt skole, er: opplæringens konkrete innhold, opplæringens organiseringsform, arbeidsmåter i opplæringen og omdisponering av inntil 25% av timene i det enkelte fag (Øzerk, 2006:352). Dette betyr at skolene har en viss frihet til å organisere skolen som de ønsker, både når det gjelder timeplanorganisering, innhold i fag og undervisningsformer. Sett i sammenheng med mitt interessefelt og tema for denne oppgaven så betyr det at den enkelte skole kan ha spesiell fokus på tiltak som fører til bedre gjennomstrømming og mindre bortvalg. Dette kan være tema- og blokkundervisning, ekskursjoner og samarbeid med næringslivet, for å nevne noe.

Opplæringsloven og kunnskapsløftet skisserer altså både retter og plikter. Elever har plikt til å fullføre det 10-årige grunnskoleløpet, og rett til videregående opplæring. Loven og planverket gir elever i videregående skole rett til å oppnå enten studiekompetanse, fagbrev eller kompetansebrev slik at de kan ”delta i arbeid og fellesskap i samfunnet” (Opplæringslova § 1-1). Samtidig er skolene pliktige til å tilpasse opplæringa til den enkelte elev: ”Opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (ibid. § 1-3). Dette understreker noen av de viktige intensjonene i skolen, som er etablert sentralt.

### **2.1.2 Lokalgitte plandokumenter**

Det er fylkeskommunen som driver de videregående skolene i fylkene. For den videregående skolen der jeg gjennomfører mitt feltarbeid har fylkeskommunen et eget plandokument som er felles for alle de videregående skolene i fylket (Finnmark fylkeskommune, 2008). Der står det følgende om visjonene for fylket for planperioden 2008-2011 når det gjelder bortvalg:

I forrige planperiode var redusert bortvalg en del av hovedmålet. Målet om at Finnmark skal komme ned på landsgjennomsnittet er ikke nådd. Finnmark har lavest

andel elever som fullfører opplæringen i løpet av fem år, og høyest andel som avbryter opplæringen i løpet av samme tidsperiode. Det er ulike årsaker til at ungdommene velger bort videregående opplæring. Nærhet til en videregående skole, bosituasjon på skolestedet, alder, barn, venner og familie er faktorer som kan ha innvirkning på hvorvidt ungdommene velger bort videregående opplæring (ibid.:8).

Å arbeide systematisk for å redusere bortvalg er også satt opp som et punkt på lista over strategier for perioden (ibid.:9), der det forventet resultat er at ”bortvalgsprosenten nærmer seg landsgjennomsnittet og flere gjennomfører på normert tid” (ibid.). Evalueringa av forrige planperiode (2004 - 2007) viser at daværende målsetting om å komme ned på landsgjennomsnittet når det gjaldt bortvalg ikke er nådd. Ved starten på inneværende planperiode var bortvalgsprosenten på 9,6 i Finnmark, mot 4,6 på landsbasis (ibid.:16). Videre står det at: ”[s]amtlige skoler har satt i gang en rekke elevrettede tiltak for å redusere bortvalget, som for eksempel skolefrokost, miljøarbeider, elev-vekking og elevsamtale” (ibid.). Dette er av interesse ettersom jeg skal se på nettopp slike tiltak som gjør at elevene velger å fortsette på skolen til tross for problemer, og at de har vært nær ved å slutte.

Fylkeskommunens strategiplan for videregående opplæring viser visjonene og målene for opplæringen og gjennomstrømming, samt tiltak for å nå disse. Kan hende får disse visjonene gjennomslag i den enkelte skole, og elevene føler seg berørt av planen ved at de merker at det jobbes kontinuerlig for å hindre bortvalg. At tiltak settes i gang, og, ikke minst, at tiltakene som settes i gang faktisk hjelper og gjør at bortvalgsprosenten synker.

Den enkelte skole har som regel sin pedagogiske plattform som er bestemt av skoleledelse og /eller personale og/eller elever, i samarbeid eller alene. For skolen der jeg gjennomfører min undersøkelse finner man ”den pedagogiske plattform” som eget punkt i menyen til venstre på skolens hjemmeside. Når man klikker på linken ser man at den pedagogiske plattform ved denne skolen kalles for *visjon*. Der står ingenting om bortvalg og tiltak mot bortvalg direkte, men følgende er sentralt i skolens visjon: ”[. . .] skole[n] har et godt lærings- og arbeidsmiljø som preges av personlig og faglig gjensidig respekt, omsorg og toleranse”<sup>2</sup>. Videre hevder visjonen at:

[k]valiteten ved opplæringen er avhengig av mange faktorer og vurderes systematisk i forhold til disse: lærings- og arbeidsmiljø som gir inspirasjon, utfordringer og

---

<sup>2</sup> Kilden oppgis ikke pga hensynet til anonymitet. Se referanseliste: *Visjon* for delvis nettside, samt dato for nedlasting.

utvikling [. . . , og] systematisk oppfølging av læringsutbytte ved dokumentasjon av deltakelse i opplæringa, karakterer, eksamensresultat og interne vurderinger på fag-, klasse-, avdelings- og skolenivå (se fotnote 2 over).

Ordlyden i skolens visjon er altså offensivt og overbevisende ettersom den påstår og bekrefter at skolen *har* et godt lærings- og arbeidsmiljø. Opplevs det slik for alle med tilknytning til skolen, og hva er så årsaken til at så mange både tenker på å slutte på skolen og at mange faktisk slutter? Videre har skolen en visjon om kvaliteten ved opplæringen inkluderer at lærings- og arbeidsmiljø gir inspirasjon, utfordring og utvikling og at dette skal vurderes kontinuerlig. Videre skal det foregå en systematisk oppfølging av elevenes læringsutbytte ved forskjellig type dokumentasjon, som for eksempel karakterer og eksamensresultat. Men kan man egentlig vite noe om elevens læringsutbytte ved å se på standpunkt- og eksamenskarakterer? Er denne visjonen brukbar og til nytte for en elev som har problemer i skolen og tenker på å slutte? Er det sånn at en elev som har lyst å slutte på skolen trenger denne type ”systematiske oppfølging” – karakterer og dokumentasjon av deltakelse (sagt på en mer anvendt måte: fraværstføring) – eller burde visjonen inneholdt noe om de lovpålagte prinsippene som for eksempel tilpasset opplæring og rett til medvirkning?

### **2.1.3 Historikk: bortvalg i videregående opplæring**

Et historisk tilbakeblikk på temaet bortvalg vil gi en oversikt over hvordan utviklinga har vært på feltet innen norsk politikk sentralt. Samtidig vil et slikt tilbakeblikk også si noe om samfunnets interesse for utfordringene som høy bortvalgsprosent gir. Nye undersøkelser og elementer i rapporter og lovverk de siste årene viser at denne problematikken får større og større fokus, og av det forstår man at utfordringene tas svært alvorlig.

Selv om det kan virke som om oppgavene rundt det å redusere bortvalg er helt nytt innen skolesektoren, eller noe som det har vært fokus på kun de siste par år, så viser et tilbakeblikk i offentlige dokumenter at sentrale myndigheter har vært oppmerksomme på problemstillingen i mange år allerede. Antall publikasjoner og rapporter om tema bortvalg som er skrevet og utgitt, enten på bestilling fra utdanningsdirektoratet eller som eget forskningsarbeid er enormt både i antall og i omfang. I dette historiske tilbakeblikket er utvalget gjort med ønske om å skape en forholdsvis kort innføring i sentrale dokumenter som omhandler emnet bortvalg, samtidig som det vises en historisk linje helt frem til i dag med innblikk i det siste

evalueringsarbeidet som er gjennomført av bortvalg etter innføringen av Kunnskapsløftet i 2006. Utvalget som her er gjort vil vise at både tidlige og de helt nyeste publikasjonene om bortvalg har som utgangspunkt nasjonen Norge sitt behov for og ønske om en befolkning med høy kompetanse for å sikre rekruttering til arbeidsmarkedet og en positiv utvikling innenfor det kunnskapsbaserte samfunnet. Samfunnet har endret seg de siste tiår, men gjennomgangen av disse kildene viser at det finnes en rød tråd og en helhetlig politikk i tankene rundt bortvalg. Likevel preges begrunnelsen for satsingen mot bortvalg av skiftende tider i samfunnet for øvrig, og er selvsagt ikke er upåvirket av den rådende diskurs.

En gjennomgang av NIFU STEP sin publikasjonsserie kalt *Bortvalg og kompetanse* (2003-2008) viser at et av de tidligste offentlige dokumenter som det refereres til innen forskningen på tema bortvalg er NOU 1991:4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Denne utredningen ble utarbeidet på bakgrunn av Hernes-utvalget sin rapport fra 1988 *Med viten og vilje*, som omhandlet høyere utdanning. Hernes-utvalget konkluderte med at: ”utfordringen for norsk kunnskapspolitikk er at landet ikke får nok kompetanse av befolkningens talent. De resultater som nås, er ikke på høyde med de ferdigheter som kan utvikles” (NOU 1991:4:1). I *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle* redegjør utvalget om utfordringene fremover: ”Samtidig som kullene reduseres, vil kunnskapseksplorasjonen øke kravene til velutdannet arbeidskraft. For å opprettholde antallet kandidater som uteksamineres fra universiteter og høyskoler må andelen av kullene som tar høyere utdanning økes kraftig” (ibid.:3). For å sikre at flere tar høyere utdanning må landet legge til rette for at ”så mange som mulig får adgang til å gå videre i høyere utdanning” (ibid.). På bakgrunn av dette foreslår utvalget en endret struktur for videregående opplæring og en lovfestet rett til videregående opplæring slik at det i neste omgang rekrutteres flere til høyere utdanning. Allerede i Blegnutvalgets NOU fra 1991, finnes et kapittel om gjennomstrømming for treårig videregående (kapittel 1.3 *Dagens videregående opplæring*). Her skisseres det at utfordringene er skjevheter i antall studieplasser på allmennfag, handels- og kontorlag og øvrige studieretninger (her nevnes spesielt håndverks- og industrifag), mangel på lærlingeplasser, at mange vandrer ”horisontalt” på tvers av linjer og derfor bruker lang tid på å fullføre, og at svakheten i systemet er færre muligheter til å fullføre treårig løp på yrkesfag også på grunn av mangel på lærlingeplasser. Det at mange faller ut av videregående opplæring problematiseres ikke videre. Der står simpelthen at: ”... de tar flere grunnkurs uten å fullføre. (. . .) Videre viser figuren at mange elever avbryter opplæringen underveis. En del av disse går ut i arbeidsledighet eller blir sosialklienter” (ibid.:7). Utvalget diskuterer ikke dette som et

problem, men konkluderer i sin utredning med at retten til videregående opplæring bør lovfestes, samt at de kommer med en rekke konkrete forslag til strukturendringer når det gjelder timetall for fellesfag, regionale samarbeid om linjer, økonomiske konsekvenser av dette, og andre strukturelle utfordringer.

NOU 1991:4 *Veien videre til yrkes- og studiekompetanse for alle* var del av prosessen fram mot Reform'94 som betød nettopp det at ungdom fikk lovfestet rett til videregående opplæring. Caplex gir følgende korte og konsise innføring i hva Reform'94 innebar:

Reform 94, skolereform iverksatt fra 1.8.1994 for den videregående skolen. All ungdom mellom 16 og 19 år skal ha lovfestet rett til treårig videregående opplæring som fører fram til avsluttende kompetanse: studiekompetanse, fagbrev/svennebrev eller annen yrkeskompetanse. Antall grunnkurs er redusert fra vel hundre til tretten, og etter hovedmodellen vil spesialisering innen fagområder komme i videregående kurs I og II, og/eller som opplæring i arbeidslivet (Caplex, nettutgaven).

Dette viser at utvalgets innstilling, både om lovfestet rett til og omfattende strukturendringer av videregående opplæring ble tatt til følge. Stortingsmelding nr. 32 (1998-99) *Videregående opplæring* var en oppsummering av Reform'94, fire år etter at den var innført, i tillegg til at meldinga skulle vurdere justeringer av reformen. Stortingsmeldingen har et eget kapittel som omhandler gjennomstrømming og kompetanseoppnåelse (kap. 2.4). Dette kapitlet viser til utviklinga for gjennomstrømming før og etter Reform'94, og konkluderer med at:

I tråd med forutsetningene har reformen ført til en vesentlig bedre gjennomstrømming, især på yrkesfaglige studieretninger, der gjennomstrømmingen er økt med rundt 100 pst. Antall omvalg er betydelig redusert. Forskningen kommer fram til en restgruppe på 17 pst av rettselevne som etter 4 år ikke har nådd eller ikke er i et opplæringsløp på vei mot enten yrkeskompetanse eller studiekompetanse. En stor del av denne gruppen er trolig i ordinært arbeid. Det er betydelig forskjell når det gjelder gjennomstrømming i yrkesfaglige og allmennfaglige studieretninger, der gjennomstrømmingen i yrkesfaglige studieretninger er betydelig lavere. Voksne har mye svakere gjennomstrømming enn rettselever (St.meld. nr. 32 1998-99, kap. 2.4).

Dette viser at konklusjonene når det gjelder gjennomstrømming ikke har endret seg mye fram til i dag, men mer om dette sist i denne delen. Den neste skolereformen, Reform'97 (også kalt Grunnskolereformen), dreide seg i hovedsak om skolestart for 6-åringer, innføringen av tiårig grunnskole og en ny generell læreplan som skulle gjelde for grunnskole, videregående opplæring og voksenopplæring. Ellers inneholdt Reform'97 nye læreplaner for alle fag fra 1. til 10. klasse og: ”må ses i sammenheng med reformene innen videregående opplæring

(Reform 94) og i høgskolesektoren. Reformene i utdanningssystemet skal sikre kvalitet i opplæringen og bidra til god sammenheng i barn og unges læring og utvikling” (Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet 1996), og videre: ”sikre den nye 10-årige grunnskolen et felles fundament” (ibid.). Dermed er ikke Reform’97 relevant for mine undersøkelser om bortvalg og videregående skole, men nevnes likevel for å vise utviklinga i og sammenhengene mellom reformene i skolepolitikken i Norge.

I 2003 kom NOU 2003:16 *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Denne utredningen er en omfattende analyse av grunnopplæringen i Norge, med spesiell fokus på tilpasset opplæring, samt like muligheter til utdanning for alle, uavhengig av ”funksjonsnivå, etnisk og sosial bakgrunn, kjønn og bosted” (NOU 2003:16:26). Utvalgets hovedfokus var å foreslå noen grep for å skape sammenheng mellom Reform’94 (videregående opplæring) og Reform’97 (grunnskoleopplæring) for å på den måten ”øke kvaliteten på læringsutbytte og gi mer helhet, bedre flyt og smidigere overganger” (ibid.:17) gjennom hele skoleløpet og over i arbeidsliv eller videre utdanning. Utredningen omfatter blant annet at alle barn skal ha lovfestet rett til barnehage tilbud, men når det gjelder det som er relevant her markerer denne NOU-rapporten det tidlige arbeidet mot LK06. Dette fordi utredningen blant annet introduserer de fem basiskompetansene og ny struktur for utdanningsprogrammer i videregående skole, samt at benevnelser for årstrinn endres til vg1, vg2 og vg3 (ibid.:18-21). I rapporten nevnes bortvalg kun i sammenheng med bortvalg av sentrale fag, og uheldig kjønnsdeling ved linjevalg (ibid.:217). Utvalget bruker ordet frafall for gruppen av elever som ikke fullfører grunnopplæringa, men problematiserer ikke noe videre årsakene til- eller tiltakene mot høyt frafall. Tvert imot sier utvalget at:

[V]ed å ta tiden til hjelp kan langt flere oppnå full kompetanse fra videregående opplæring. Ytterligere satsing på differensierte opplæringsløp tilpasset dem som ikke lykkes i de ordinære løpene, vil sannsynligvis redusere frafallet fra videregående opplæring. Det samme vil en tettere kobling mellom grunnskole og videregående opplæring gjøre ved at hele opplæringsløpet ses under ett. En modell for fleksibel gjennomføring vil også øke mulighetene for at flere fullfører videregående opplæring (ibid.:234).

Videre nevner utvalget viktigheten av tiltak for å hindre frafall, men sier ingenting om type tiltak eller hvem som har ansvar for å iverksette tiltakene. De skriver:

I dag er det en del som slutter i løpet av grunnkurset. Dersom disse har plikt til å fullføre det første året, vil frafallet kunne øke etter dette. Tilknytningen til en ny skole og skolens kjennskap til sine elever vil kunne gjøre det mulig å finne tiltak for elever som står i fare for å droppe ut (ibid.:234-5).

Utredningen kommer inn på enkeltfaktorer som oppfølgingstjenesten, rådgiver og borteboere – men har hovedfokus på tilpasset opplæring og at dette skal sørge for at alle elever har samme mulighet til å oppnå lik utdanning. I Stortingsmelding nr. 30 (2003-2004) *Kultur for læring* videreføres prinsippet om ”tilpasset og differensiert opplæring ut fra deres egne forutsetninger og behov” (St.meld. nr. 30 2003-2004:4) for et større ”mangfold av elever og foresatte” (ibid.:3). Meldinga introduserer også de fem grunnleggende ferdighetene: ”å kunne uttrykke seg muntlig, lese, skrive, regne og bruke digitale verktøy” (ibid.) i alle fag. Også denne meldinga bruker begrepet frafall i stedet for bortvalg, og sier dette om fenomenet: ”[d]e senere års utvikling viser økende frafall og dårlig progresjon og gjennomføring i videregående opplæring. Departementet ønsker å fjerne strukturelle hindringer for at ungdom gjennomfører opplæringen” (ibid.:10). Disse strukturelle hindringene skal fjernes ved at det tilbys færre og bredere utdanningsprogrammer, og en faglig organisering i programområder for å skape større oversikt (ibid.). Meldinga viser til reelle eksempler på skoleorganisering som har ført til redusert frafall; skoleprosjekt med bruk av data ved Stovner videregående skole og organiseringen av opplæringen innen hotell- og næringsmiddelfag ved Glemmen videregående skole har ført til ”sterk reduksjon i frafallet” på begge skolene (ibid.:48 og 80). Meldinga orienterer videre om arbeidet mot frafall og at det styrkes gjennom midler til oppfølgingstjenesten og tiltaket *Satsing mot frafall*<sup>3</sup> (ibid.:58). Dette viser en økt fokus på utfordringene rundt frafall ettersom pengebevilgningen til OT-prosjektet for ett år, er på hele 8 millioner (ibid.). Andre momenter som nevnes for å rette på den høye frafallsprosenten er å sørge for at flere kommer inn på førstevalget til videregående opplæring – men ettersom dette vil føre til vansker for skoleorganiseringen viderefører ikke Departementet dette forslaget (ibid.:80).

I 2006 ble den nye skolereformen Kunnskapsløftet innført, og denne reformen er allerede kommentert i kapittel 2.1 over. I Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring* viderefører Departementet tankene omkring individuell tilpasning og understreker allerede innledningsvis at:

---

<sup>3</sup> *Satsing mot frafall* er en nasjonal tiltakspakke mot frafall som ble iverksatt i 2003 og varte til 2006



utdanningssystemet ikke bare skal gi alle de samme mulighetene til å skaffe seg ferdigheter, kunnskaper og holdninger som er viktige for å kunne leve et godt liv og bli aktive samfunnsdeltakere. Utdanningssystemet skal også tidligst mulig hjelpe, stimulere, veilede og motivere den enkelte til å strekke seg lengst mulig for å realisere sitt læringspotensial – uavhengig av den bakgrunnen de har (St.meld. nr. 16 2006-07:3).

Hovedsaken er å skape sosial utjevning og at hvert enkelt individ skal få mulighet til å realisere sine "livsprosjekter" (ibid.). Meldinga vektlegger at ikke alle skal, vil eller ønsker å nå de samme målene, men likevel skal alle gis et godt grunnlag for livslang læring. Meldinga har et eget underkapittel om bortvalg, kapittel 3.2.7 *For stort frafall i videregående opplæring*. Departementet begrunner sitt fokus på utfordringene rundt frafall med å skrive at: "[u]ten fullført videregående opplæring øker sannsynligheten for fattigdom og marginalisering senere i livet drastisk" (ibid.:35). Sett i sammenheng med meldingas visjon om å skape et sosialt utjevnende utdanningssystem så er det forståelig at meldinga behandler frafallsproblematikken i et sådant lys. En oppsummering av dette kapitlet i meldinga viser at den fokuserer på følgende faresignaler som mest sannsynlige for frafall: dårlige karakterer fra grunnskolen, manglende grunnleggende ferdigheter, familiebakgrunn, manglende informasjon om utdannings-/yrkesmuligheter, manglende oppfølging fra oppfølgingstjenesten (OT), lite bruk av kompetansebevis eller lære kandidatordningen, samt utfordringer for borteboere (ibid.:35-39). Meldinga viser også til eksempler fra noen utvalgte skoler som har hatt suksess med tiltak rettet spesielt mot disse utfordringene. Likevel er eksemplene av en slik art at de ikke viser til de spesifikke tiltakene, men har en mer generell ordlyd, som for eksempel: "Det settes inn tiltak der det er størst behov og høyest sjanse for å lykkes, altså på skoler og utdanningsprogrammer med høyt frafall, og overfor elever med høyt fravær og svake karakterer i grunnskolen" (ibid.:36). Typen tiltak er altså ikke omtalt. Denne meldinga sin visjon er som sagt å gi svar på hvordan nasjonen Norge skal bistå hver enkelt i å oppnå sine livsprosjekter, der arbeidet med frafallsproblematikken ses på som en liten, men uttalt, del av denne visjonen.

Kort tid etterpå kom en ny melding, Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Med denne meldinga skifter fokus fra individene, personene, i opplæringssystemet og hvordan disse best kan inkluderes og gis muligheter til finne sin vei, til å omhandle kvaliteten i opplæringa. Igjen understreker en Stortingsmelding at "mangelfulle kunnskaper fra grunnskolen er den viktigste årsaken til frafall i videregående opplæring" (St.meld. nr. 31 2007-2008:6). Dette har igjen sammenheng med foreldrenes utdanningsnivå, som speiles i

elevenes karakterer (ibid.:20). Kapittel 4.1.5 *Bedre gjennomføring i videregående opplæring* viser til at mye frafall skyldes feilvalg og manglende motivasjon på grunn av dette (ibid.:63). Meldinga viser til den forrige, Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen*, og at videre fokus på de samme punktene som nevnt i denne er viktig. Disse er: satsing på tidlig innsats, god rådgivingstjeneste – som innebærer en deling i sosialpedagogisk og yrkes/utdanningsrådgiving, og i tillegg satsing på faget Utdanningsvalg og utprøvingen av praksisbrev (St. meld. nr. 31, 2007-2008:63). Praksisbrev betyr et toårig løp etter ungdomsskolen der eleven får største delen av opplæringa i en bedrift, og dermed en mer praksisrettet utdanning. For øvrig dreier meldinga seg i all hovedsak om økt kvalitet i opplæringa ved innsats på felter som tidlig innsats – økt lærertetthet og tilpasset leseopplæring, kartleggingsprøver og nasjonale prøver for fag, kompetanseutvikling for ansatte i skolen, og i tillegg forbedret tilsyn med grunnopplæringen fra Departementets side (ibid.:89-91). Disse punktene for å øke kvaliteten i opplæringa settes ikke i direkte sammenheng med utfordringene rundt bortvalg, men det er jo innlysende at en satsing på disse elementene nok også vil ha positive følger for bortvalgs-statistikken.

Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009) *Utdanningslinja* er fra juni i år og foreløpig den siste meldinga fra Kunnskapsdepartementet<sup>4</sup> om opplæring og utdanningspolitikk. Til grunn for denne meldinga ligger blant annet Karlsenutvalgets NOU 2008:18 *Fagopplæring for framtida* (St. meld. 44 2008-2009:6). Jeg vil spesielt fokusere på kapittel 6.3 i NOUen: ”Tiltak for at flere skal gjennomføre videregående opplæring”. Kapitlet skisserer en rekke tiltak som kan bidra til å bedre gjennomstrømmingen i videregående skole, med særlig fokus på yrkesfagene. Tiltak som foreslås er nasjonale gjennomføringskart (NOU 2008:18:79), omformulering av enkelte læreplanmål for fellesfagene ytterligere yrkesretting av fellesfagene, å legge til rette for fleksible løp i fagopplæringa, for eksempel gjennom at elevene går ut i lære tidligere enn etter vg2, eller ved å benytte lærekandidatordningen i større grad, kontinuerlig arbeid med å skaffe læreplasser, samt rådgiving og karriereveiledning for å hindre feilvalg og at også elever som allerede har lærekontrakt kan benytte seg av tjenesten (ibid.:80-89). Dette viser at også *Fagopplæring for fremtida* som fokuserer på yrkesfagopplæring, inneholder stort sett de samme tiltak som øvrige utredninger.

---

<sup>4</sup> En oversikt over alle dokumenter som er utgitt av Departementene (regjeringen.no) ligger på: [http://www.regjeringen.no/nb/sok.html?epslanguage=NO%2cNO&=&crumbs=5\\*Avgrenset+utvalg\\*18\\*28%2c29\\*110\\*2008+-+2009\\*44\\*2008+-+2009\\*7!13\\*Kunnskapsdepartementet\\*39\\*586\\*!13\\*Kunnskapsdepartementet\\*39\\*586\\*&pageRef=87060](http://www.regjeringen.no/nb/sok.html?epslanguage=NO%2cNO&=&crumbs=5*Avgrenset+utvalg*18*28%2c29*110*2008+-+2009*44*2008+-+2009*7!13*Kunnskapsdepartementet*39*586*!13*Kunnskapsdepartementet*39*586*&pageRef=87060)

Så tilbake til Stortingsmeldinga *Utdanningslinja*. I meldinga videreføres de ideene som allerede er introdusert i tidligere meldinger, som nevnt over. Selv om ideene videreføres, utvikles de og kommer i en litt ny ordlyd. I *Utdanningslinja* heter det for eksempel at:

Å gi alle gode muligheter til å ta utdanning er en hovedstrategi for å utvikle det norske velferdssamfunnet. Utdanning er også svaret på utfordringer som velferdssamfunnet står overfor i dag. Flere må fullføre utdanning for å komme i arbeid og ha et trygt ståsted i arbeidslivet (St.meld. nr. 44 2008-2009:5).

Det tidligere fokuset på utdanning for individet og dets personlige livsprosjekt er nå erstattet av at utdanning skal være hovedstrategi for å utvikle nasjonens velferdssamfunn. Utdanning er et velferdsgode i seg selv, og for videregående opplæring nevnes flere konkrete virkemidler for å frembringe dette godet. Noen av disse er: utvikling av de grunnleggende ferdighetene, å motarbeide frafall og sosiale skjevheter, vektlegge tidlig innsats, tettere oppfølging av elevene, å gjøre opplæringen mer virkelighetsnær, øke samarbeidet mellom skole og arbeidsliv, samt mer fleksibel opplæring som tar hensyn til elevenes ulike behov (ibid.:5-9). Meldinga inkluderer videre utvikling av de voksnes kompetanse, høyere utdanning, etter- og videreutdanning og videreutvikling i fagskolen. Relevant her er kun det som dreier seg om videregående opplæring, men de øvrige satsingsområdene nevnes ettersom det viser at meldinga er et resultat av regjeringas satsing på livslang læring. Et annet moment som gjør denne meldinga enda mer tydelig politisk enn de øvrige er at innledningen inkluderer følgende:

Arbeidslinja er en bærebjelke i den rødgrønne regjeringa. Men arbeidslinja betyr ikke det samme som den gjorde tidligere. I kunnskapsnasjonen Norge er det stadig færre jobber som ikke krever videregående eller høyere utdanning. For å lykkes med arbeidslinja må vi først lykkes med utdanningslinja. Det er ekstra viktig å investere i utdanning i krisetider (ibid.:5).

Dette viser tydelig at norsk utdanningspolitikk preges både av politisk partitilhørighet, og samtidig av viktige hendelser i samfunnet generelt. Finanskrisen preger meldinga på den måten at viktigheten av å ha jobb og, ikke minst, en trygg arbeidsplass kommer i første rekke. Meldingas fokus er derfor på livslang læring, etterutdanning for å sikre kontinuitet på arbeidsplassene og på kompetanseutvikling, slik at Norge skal mestre krevende framtidige oppgaver.

Kapittel 2 i *Utdanningslinja* omhandler grunnopplæringa, og allerede innledningsvis nevnes frafall og arbeidet med å redusere dette. Igjen repeteres viktigheten av grunnleggende ferdigheter, kompetansebevis og inkludering (St.meld. nr. 44 2008-09:11) og det henvises til de tiltak som ble nevnt allerede i *Kvalitet i skolen*. I *Utdanningslinja* foreslår regjeringa enda ”flere tiltak som skal styrke den systematiske innsatsen for å få frafallet ned” (ibid.). Første del av meldinga gir en innføring i viktigheten av at flere fullfører videregående opplæring på grunn av utviklinga innen arbeidslivet, og vektlegger et mindre behov for ufaglært arbeidskraft, og større mulighet for individer til å klare seg bedre både arbeidsmessig og sosialt dersom utdanningen er på plass. I tillegg inneholder meldinga en oversikt over statistikk om frafall, kjønnsforskjeller, differanser mellom linjene og variasjoner mellom fylkene. Dette kan leses som et sammendrag av tall og forskjeller som allerede er kjent fra tidligere utredninger og meldinger. Tiltakene som skal iverksettes for å øke innsatsen mot frafall inkluderer: tidlig innsats, å øke læreres kompetanse (blant annet gjennom en ny lærerutdanning og mer etter- og videreutdanning), strategier for godt læringsmiljø, forbedre informasjonen om utdanningsvalg, tettere oppfølging av enkelteleven (spesielt via kontaktlærere og styrket rådgivningstjeneste), å motivere til økt bruk av lærekandidat- og praksisbrevordningene, og å øke samarbeidet med lokalt næringsliv for eksempel gjennom hospitering av fagpersonale, ungdomsbedrifter og entreprenørskap i skolen. Alle disse er tiltak som til sammen skal sørge for at færre elever slutter når de går på videregående. Men meldinga har også et eget kapittel, *2.3.12 Ungdom som slutter i videregående opplæring*, om de som faktisk likevel slutter og hvordan de skal hjelpes videre slik at de kan ta del i samfunnet på egne premisser. Tiltakene som listes er spesifikke retningslinjer for oppfølgingstjenesten, gjennomføring av regjeringens ungdomsgaranti, ordninger for arbeidspraksis og kvalifiseringsprogram, samt at nav-systemet åpner for en lavere nedre aldersgrense (mange arbeidsmarkedstiltak har aldersgrense 19 år i dag). Denne meldinga som er fra juni i år er altså den siste meldinga fra Kunnskapsdepartementet. Den viser at Departementet fremdeles har fokus på bortvalg, men at utdanning nå ses i et større perspektiv der livslang læring og fleksibilitet i hele utdanningsløpet er de mest sentrale stikkord.

Det siste dokumentet som kommenteres er Midtlyngutvalgets NOU 2009: 18 *Rett til læring*, som ble avgitt til Kunnskapsdepartementet den 2. juli dette året, etter at utvalget hadde jobbet med den i to år. Utvalgets oppgave var å ”foreslå en helhetlig tiltakskjede for barn, unge og voksne med behov for særskilt hjelp og støtte i opplæringen” (NOU 2009:18:5). Utredningen dreier seg derfor om hvordan absolutt alle individer skal få en opplæring som er tilpasset den

enkeltes særskilte behov, og omhandler grunnleggende prinsipper som likeverdig-, tilpasset- og inkluderende opplæring, samt universell utforming. Utredningen tar for seg alle målgrupper; barn, ungdom og voksne, og derigjennom alle ”trinn” i utdanningsløpet; barnehage, grunnopplæring og voksenopplæring, og høyere utdanning, i tillegg til alle instanser som er med på å gi alle et likeverdig tilbud uansett hvilke særskilte behov individet har; noen eksempler fra meldinga er PPT, OT og rådgivningstjenesten, Statped, BUP, Bufetat og NAV. I tillegg til å presentere en oversikt over disse instansene, inkluderer utredningen også de samarbeidsprosessene som bør være på plass for å sikre likeverdighet for alle med særskilte behov. Eksempler på dette er Samordning av lokale kriminalitetsforebyggende tiltak (SLT-modellen) og individuell plan (IP). Overordnet skisserer utredningen en modell for en samordning av tiltakskjedene som må iverksettes ovenfor alle individer med særskilte behov, i deres opplæringsløp. Utredningen er likevel relevant her ettersom den har et egen kapittel om bortvalg: *6.2.1 Frafall i videregående opplæring*. Der står:

[Dale] mener at gymnaset i sin tid var i en organisk tilstand fordi den «skaffet seg elever som allerede var skreddersydd for den». Det var en tilstand der elevene var tilpasset skolens krav, og det var «overensstemmelse mellom lærernes avsendelsesnivå og elevenes mottakelsesnivå». Skolen krevde med andre ord at elevene på forhånd hadde nødvendige kulturelle og språklige evner. Lærerne underviste først og fremst et fag, og ikke elevene, og dersom elevene ikke klarte å følge undervisningen, måtte de elimineres. Dette skjedde ved at de enten ikke valgte å begynne på videre utdanning fordi det ikke var i samsvar med deres utdanningsambisjoner, eller ved at de ikke hadde gode nok karakterer fra folkeskolen til å gå videre. Skolen utviklet gjennom sin undervisningspraksis og sitt vurderingssystem en selvforståelse blant elevene som gjorde dem bevisst på om de var «skapt» for skolen eller ikke: «På den måten klarte det tradisjonelle skolesystemet å frembringe en illusjon om at ekskluderingen skyldtes medfødte evner». I virkeligheten var det heller slik at skolen ikke gjorde omfattende forsøk på å tilpasse seg elevene. Elevene måtte tilpasse seg skolen. Det var det nødvendigvis ikke alle som mestret, og skolen ble derfor et sted for noen, og ikke for alle (NOU 2009:18:61-2).

Dette viser for det første en endret skolepolitikk siden ”den gang” Dale starter sin beskrivelse og fram til i dag. For det andre viser utdraget fra utredning at dens hovedfokus ligger på individet og at alle skal ha rett til opplæring uansett type særskilt behov – i dag skal skolen være et sted for alle, ikke et sted for bare noen. I utredningen heter det videre at: ”fortsatt vet vi lite om hvilke tiltak i videregående opplæring som har signifikant effekt på frafallet” (ibid.:62), men det vises til viktigheten av de kjente faktorene som for eksempel satsing på grunnleggende ferdigheter og tidlig innsats. Utredningen problematiserer hvorfor mange ungdommer sliter på skolen og sier at en av grunnene kan være psykiske problemer som angst

og depresjon. Dernest står det at elever som får spesialundervisning ofte greier seg bedre enn de uten et slikt tilbud (ibid.:62-3), og deretter handler denne delen av utredningen om spesialundervisning. Dette viser, igjen, at utvalget holder fokus på elever med særskilte behov og utfordringene rundt bortvalg blir satt i sammenheng med slike særskilte behov. Det understrekes at det mangler kunnskap om hvilke tiltak som nytter for å hindre bortvalg, men at bortvalg må bekjempes for å unngå høy arbeidsledighet i befolkningen (ibid.:62). Denne utredningen er relevant fordi den bringer inn en ny dimensjon i diskusjonene rundt bortvalg, nemlig individer med særskilte behov. Bortvalgselevne finnes også i gruppa av befolkningen som har særskilte behov for tilrettelegging i opplæringsløpet, og må inkluderes i arbeidet med tiltakskjeden for gruppen bortvalgselever.

Gjennomgangen av offentlige dokumenter og et historisk tilbakeblikk på hvordan bortvalg, eller frafall som de fleste kildene kaller det, er beskrevet helt siden innføringen av Reform'94 til i dag viser at dette er langt ifra et nytt fenomen. Likevel kan det virke som at der er et spesielt fokus på bortvalg i dag. Dette skyldes større mediedekning om emnet, som nevnt i innledningen, samt at problemet er på den politiske dagsorden i mye høyere grad. Dette kan blant annet forklares med skiftene i samfunnet der ufaglært arbeidskraft ikke etterspørres, og de påfølgende utfordringene det er å få folk i arbeid slik at alle har mulighet til å bidra i samfunnet. Gjennomgangen viser at landet har både visjoner om og vilje til å arbeide for å sikre en helhetlig opplæring for individer i alle aldre, uansett bakgrunn og behov, gjennom hele livet. Ordlyden i disse dokumentene er for eksempel: ”Regjeringen legger vekt på . . .”, ”Regjeringen arbeider for . . .”, ”Regjeringen vil spesielt satse på . . .” og ”Regjeringen vil . . .” (St.meld. nr. 44 2008-2009:5-25). Likevel kan man spørre seg om dette merkes i befolkningen, om Regjeringens intensjoner og ønsker implementeres i samfunnet for øvrig og faktisk fungerer? Mer om dette i neste del.

## ***2.2 Hva er skolens virkelighet?***

### **2.2.1 Forskningsstatus om bortvalg**

Feltets forskningsstatus pr nå reflekterer samfunnsinteressen for bortvalgspromatikken. Som vist over er temaet svært aktuelt og debatteres hyppig i media. Forskningen innen feltet er i samme grad aktuelt og oppdatert. Jeg har allerede nevnt Sintef sin rapport om frafall *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk*

*rådgivning og oppfølgingstjeneste i norsk skole* som kom i 2008 (Buland og Mathiesen). Denne rapporten viser til tidligere rapporter som berører samme tema, der jeg trekker frem de mest sentrale: NIBRs evaluering av *Satsing mot frafall* (Baklien m.fl., 2004). Videre vil jeg kommentere Sintef sin evaluering av samme rapport *Intet menneske er en øy: rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall* (Buland m.fl., 2007) som ikke nevnes i *Gode råd?* (2008) siden den er av nyere dato. Videre ser jeg på siste utgivelse i NIFU STEP sin rapportserie *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl., 2008) og NORUT-rapporten *Bortvalg og gjennomstrømning i videregående skole i Finnmark - analyser av årsaker og gjennomgang av tiltak* (Lie m.fl., 2009) som jeg også har nevnt innledningsvis. Jeg kommenterer også to delrapporter (av en serie på fire) der Kunnskapsløftet evalueres. Disse er relevante, både fordi rapportene er helt nye og dermed gir oppdatert informasjon om emnet, og fordi de gjennom å ha evaluert Kunnskapsløftet kan gi verdifull innsikt i hvordan læreplanen fungerer tre år etter den ble innført. Til sist vil jeg kommentere en fersk rapport fra Utdanningsforbundet om bortvalg *Frafall i fagopplæring – slik yrkesfaglærere ser det* (Skulberg og Moen Sund, 2009) fordi den presenterer et lærerperspektiv på utfordringene.

### **2.2.2 Sammenheng mellom Regjeringens intensjoner og skolens virkelighet?**

Sintef sin rapport om frafall *Gode råd?* (Buland og Mathiesen, 2008) sammenfatter eksisterende forskning på rådgivning i norsk skole, og kommer derfor inn på fenomenet bortvalg ettersom "[s]tyrket utdannings- og yrkesrådgivning har blitt sett på som et viktig tiltak for å hindre frafall og skap bedre samsvar mellom utdanningsvalg og arbeidslivets behov for kompetanse" (Buland og Mathiesen, 2008). Rapporten hevder at en "av de sentrale grunnene til at ungdom avbrøt videregående opplæring var åpenbart "feilvalg", altså at elevene av ulike grunner hadde valgt utdanning som ikke passet for dem" (ibid.:10) og at satsning på rådgivningstjenesten derfor er sentral for å hjelpe ungdommen å gjøre gode valg. Rapporten viser til den nasjonale tiltakspakken *Satsing mot frafall* som fant sted fra 2003 til 2006. Satsinga mot frafall skulle fokusere på yrkesorientering og veiledning for jobb eller videre utdanning, og rådgivningstjenesten og OT var de sentrale aktørene. Både OT og rådgivere har derfor en funksjon som kombinerer både forebygging mot frafall og oppfølging av de som faller fra eller veiledes tilbake (ibid.:14). Selv om rapporten fokuserer på rådgivningstjenesten konkluderer den med at satsing på rådgivning kun er et av mange tiltak for å forebygge frafall. Her vises til annen forskning der det heter at andre satsingsområder

bør være ”tiltak som bidrar til å gjøre skolehverdagen lettere å holde ut” (ibid.:28) og kontaktlærer nevnes som en aktør som bør få en rolle i rådgivning (ibid.:24), samt at faglærere kan ha en rolle i karriereveiledningen. Videre er støttenettverk for elevene (ibid.:29) og et bedre samarbeid mellom ungdomsskolen og videregående viktig. Rapporten peker således på flere aktuelle satsingsområder for å få ned bortvalgsprosenten, men legger hovedvekten på en styrket rådgivningstjeneste.

NIBRs evaluering av *Satsing mot frafall* (Baklien m.fl., 2004) fokuserer på konkrete tiltak i forebygging og oppfølging av bortvalg, og denne studien er derfor svært relevant her. Studien ser på fire pilotfylker; Vest-Agder, Oslo, Sør-Trøndelag og Finnmark sin satsing mot frafall. Rapporten deler de effektive tiltakene mot bortvalg inn i to grupper, de tiltak som forebygger feilvalg og tiltak som gjør skolehverdagen lettere for de som har begynt på videregående (ibid.:11), og nevner konkrete tiltak som er gjennomført på forskjellige skoler for å motarbeide bortvalg. Tiltakene som nevnes er kjente satsningsområder som for eksempel en sterk satsning på rådgivning og oppfølgingstjenesten (OT), spesiell satsning på minoritets elever, APO-tilbud (arbeid, produksjon, opplæring), skole i kombinasjon med praksisplasser, kurs og konferanser for lærere som skal håndtere elever i faresonen og karriereplanlegging i skoletida. Men rapporten konkluderer med et svært viktig moment, nemlig at:

Fylkene har satset svært forskjellig når det gjelder prioritering av henholdsvis brede eller smale tiltak. De bredeste tiltakene er de som legger opp til å endre den pedagogiske plattformen for alle elever, som de gjør i Finnmark. De smaleste plukker ut noen få elever og utvikler et spesielt tiltak for dem, slik man gjør i Orkdal og i Oslo. (. . .) Når de fire pilotfylkene har valgt forskjellig og konsentrert seg om ulike tiltak, har det også sammenheng med at konteksten stiller ulike krav. Tiltak for borteboere er naturlig og nødvendig i Finnmark, mens det er uaktuelt andre steder (ibid.:142-3).

Til forskjell fra utredningene og Stortingsmeldingene, som kommentert over, som fokuserer på et felles nasjonalt løft med samme type tiltak og oppmerksomhet for hele landet viser denne rapporten at det må tas hensyn til regionale forskjeller når tiltak iverksettes. Skolesituasjonen, elevsammensetningen, geografiske forhold og behov innen arbeidslivet er eksempler på faktorer som er forskjellig fra fylke til fylke. Dermed blir også utfordringene for skolene svært ulike, og tiltakene mot bortvalg må derfor også variere. NIBR-rapporten har evaluert hvilke tiltak som har virket positivt i forhold til de to viktigste områdene for arbeidet mot frafall, det å forhindre bortvalg og det å veilede de som har falt ut tilbake til skole eller



jobb, men evalueringen viser ikke om målsettingene for arbeidet er nådd. Likevel introduserer evalueringen noen nye elementer som er helt annerledes enn det man kan lese i Stortingsmeldinger og NOUer. I NIBR-evalueringen heter det:

De gode intensjonene om at skolen skal være et sted for all ungdom, kan være problematiske for noen. I kapitlet om prosjektet i Vest Agder, har vi sitert en ungdom som har falt ut av skolen, og som uttrykte seg slik: ”Før kunne en skylde på at en ikke kom inn. Nå får alle muligheten, og da blir det tydeligere at det er jeg som ikke duger”. Skolen er ikke et sted å være for alle, til tross for lovverket og for intensjonene i Reform 94. (. . .) Videregående opplæring skal tilrettelegges slik at den kan gi tilpassede tilbud til all ungdom, også de som ikke er teoristerke eller skolemotiverte, gjennom blant annet praksisrettede opplæringstilbud. Dette er altså den offentlige politikken. Men som en av informantene i Vest-Agder uttrykte det: ”Dette handler egentlig om kvalitet i opplæringen. Vi kan bli gode på å holde dem der, men har de det bra der de er? Satsingen mot frafall dreier seg om å gjøre skolen til et sted å være for flere” (Baklien m.fl., 2004:147-8).

I stedet for å slutte seg til Regjeringas visjon om at skolen skal tilpasses alle, og at alle skal gjennom videregående opplæring uansett, så sier evalueringen fra NIBR at skolen ikke er et sted for alle og at kanskje ikke alle har det bra der uansett hvilke tilpasninger enkeltelevne får. De uttaler, på tross av nasjonens visjoner, at enkelte helt enkelt ikke skal ta videregående opplæring. Kan det hende at det at enkelte slutter er såkalt lykkelige valg?

Der NIBR-rapporten lagde en evaluering basert på aktiviteten i de fire pilotfylkene som var med i prosjektet *Satsing mot frafall* fra begynnelsen i 2003, har Sintef sin evaluering av samme prosjekt *Intet menneske er en øy: rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall* (Buland m.fl., 2007) sett på helheten av prosjektet på landsbasis, etter at alle øvrige fylker kom med i *Satsing mot frafall* i 2004 og deltok ut perioden i 2006. Også denne evalueringen viser til forskjellige eksempler på tiltak fra skoler rundt om i landet som ble iverksatt for å redusere bortvalg, og kaller disse *Utvalgte tiltak – læringshistorier* (kap. 4). Som NIBR sin evaluering så konkluderer også denne med at regionale forskjeller finnes og at dette ”selvsagt [er] et resultat av regionale forskjeller i problem og problemforståelse. Frafallsituasjonen varierer til dels sterkt, både med hensyn til omfang og årsaker i ulike deler av landet. Disse ulikhetene har resultert i ulikheter i utforming og tiltaksportefølje” (ibid.:65). Videre heter det at ”Dette mener vi er riktig og viktig” ettersom dette gjør at tiltak som fungerer i gitt kontekst utvikles, og at de som jobber med problemet lokalt får et bedre eierskap til arbeidet ettersom det ses i sammenheng med lokal virkelighet. Samtidig viser evalueringen til at også nasjonale tiltak som skulle satses på på tvers av regioner, også er blitt

fulgt opp lokalt. De mest sentrale er: etablering av tette nettverk rundt eleven, behov for særskilt fokus på minoritetsspråklige, og styrking av karriereplanleggingen i skolen (ibid:66). Blant andre faktorer som denne evalueringen peker på er større satsing på elevenes nærværsfaktorer, de grunnene som elevene har til å gå på skolen (ibid.:67-8). Videre viser denne evalueringen at enkeltstående tiltak alene ikke fungerer like effektivt som ”tiltaksmangfold og systematiske og bevisste kombinasjoner av ulike tiltak” (ibid.:69). Det er dette som skaper best resultat. Også i denne evalueringen nevnes kjente faktorer som tiltak mot feilvalg (gjennom bedre rådgivningstjeneste), alternative skoleløp (læreplaner), bedre samarbeidsrutiner i overgangen mellom ungdomsskole og videregående, økt kompetanse blant de ansatte og nettverksorganisering de ansatte imellom (ressursteam). I tillegg til alle disse kjente faktorene som andre rapporter og evalueringer har nevnt, så inkluderer denne også viktigheten av foreldrekontakt, elevenes eget støttenettverk og at det viktigste av alt er en forankring i skolen, der arbeidet mot frafall er en del av skolens virksomhet som involverer alle ansatte på alle nivå, i alle ledd av organisasjonen (ibid.:80).

NIFU STEP sin rapportserie *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl., 2008) er sentral i mye av det som skrives om bortvalg i videregående skole. Rapportserien består av fem delrapporter: *Valg og bortvalg* (Markussen, 2003), *Bortvalg og prestasjoner* (Markussen og Sandberg, 2004), *Stayere, sluttete og returnerte* (Markussen og Sandberg, 2005), *Forskjell på folk – hva gjør skolen?* (Markussen m. fl., 2006) og *Bortvalg og kompetanse* (Markussen m. fl., 2008). Jeg vil her konsentrere meg om den siste rapporten ettersom den presenterer noen resultater av prosjektet som har vart i mange år. Rapporten er først og fremst en studie av over 9000 ungdommer og deres opplæringsløp i videregående skole. Rapporten viser dermed både statistikk, tabeller og konkrete eksempler både på de som fullfører treårig skolegang og de som slutter i løpet av disse årene. Studien viser hvilke faktorer som hjalp elevene gjennom slik at de oppnådde studiekompetanse, og hvilke momenter som gjør at elever står i større fare for å slutte. I tillegg inneholder den også en større kvalitativ undersøkelse av lærlinger. For denne oppgaven er det relevant å se på hva studien sier om bortvalg og tiltak mot bortvalg, men denne studien fokuserer på ulike variabler som viser seg å være viktige for elevenes gjennomstrømming i skolen – altså det motsatte; at de ikke blir bortvalgselever, men at de får studiekompetanse. Disse faktorene har likevel relevans her ettersom kunnskap om disse gjennomstrømningsfaktorene kan føre til konkrete ideer for arbeidet mot bortvalg i skolen. Jeg nevner noen av elementene som bidrar til økt gjennomstrømming blant elevene: å ha høyt utdannede foreldre, å bo hjemme i opplæringsperioden, å starte på den linja som er

førsteønske, å ha gode karakterer og lite fravær i grunnskolen, samt å være majoritetsungdom. I tillegg viser det seg at jentene har høyere gjennomstrømming enn guttene, og det kan da være av interesse å undersøke hva som gjør at jentene gjør det bedre og dernest overføre dette til guttene. Et søk i rapporten etter ordet tiltak gir bare ett treff, og konklusjonen i NIFU STEP-rapporten om spesifikke tiltak er for det første at det må jobbes mer med tilpasset opplæring og å skaffe flere læreplasser. Om slutterne heter det: ”ekstra innsats i form av tilpasset og tilrettelagt opplæring, kunne nok mange av disse kommet seg gjennom hele løpet. (. . .) [t]iltak som bidrar til at flere får begynne i lære etter avsluttet andre år i videregående opplæring, ville også redusere andelen sluttere med bestått grunnkurs og vkI” (Markussen m. fl., 2008:95).

Over stilte jeg spørsmålet ” kan det hende at det at enkelte slutter er såkalt lykkelige valg?” på bakgrunn av NIBRs evaluering av *Satsing mot frafall* (Baklien m.fl., 2004) som viser at ikke alle skal gå på videregående skole, og at ikke alle har det bra der. I den sammenheng vil jeg vise til NORUT-rapporten *Bortvalg og gjennomstrømning i videregående skole i Finnmark - analyser av årsaker og gjennomgang av tiltak* (Lie m.fl., 2009) som jeg også refererte til i innledningen. Denne rapporten inkluderer nemlig en kvalitativ studie av seks ungdommer som har sluttet i videregående skole og deres erfaringer med å gå videre i livet og få seg en jobb uten å ha fullført videregående skole. Jeg skal bare sitere et lite avsnitt fra avslutningen av den kvalitative undersøkelsen, der det heter: ”for eksempel i fortellingene om Sara og Lukas, presenteres det å slutte i videregående opplæring som et lykkelig valg. Ungdommene kan gjennom å velge bort videregående opplæring realisere andre sentrale verdier i vår kultur. Spesielt er penger og muligheten til å realisere ønsket om å skaffe seg materielle verdier nevnt i disse fortellingene” (ibid.:77). Funnene i NORUT-rapporten støtter det som ble fremhevet i NIBR sin evaluering, nemlig at ikke alle finner seg til rette i videregående opplæring og at heller ikke alle skal gå der. Dette gir jo en helt ny dimensjon til diskusjonene rundt bortvalg og arbeidet som pågår for å sikre at absolutt alle fullfører videregående skole, ved hjelp av spesiell organisering eller særskilt tilrettelegging hvis behov. Men dette er en annen diskusjon som eventuelt må videreføres i nye studier.

De siste rapportene jeg skal kommentere i denne analysen av hva forskningen sier om skolens virkelighet er to rapporter i en serie på fire der Kunnskapsløftet evalueres. Den første heter *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring* (Frøseth m. fl., 2008) og evaluerer Kunnskapsløftet, og endringer i struktur og tilbud etter innføringen av reformen.

Rapporten har viet et kapittel til tema gjennomstrømning og dette kapitlet konkluderer med at tallene for elever som gjennomfører videregående skole er blitt litt bedre siden innføringen av Kunnskapsløftet, men at bortvalget er uendret ettersom: "[s]ammenlikner vi 2006-kullet med 2004-kullet etter skolestart det andre året, kan vi konkludere med at gjennomføringen er noe bedret, mens andelen som ikke er i videregående opplæring er omtrent konstant. Endringene er imidlertid svært små" (ibid.:108). Dette til tross for de strukturelle endringene som også innebar reduksjon i antall utdanningsprogram og kurs, for å gi elevene et bredere spekter i hjemfylket og bedre mulighet til fordypning i enkelte fag. Strukturendringene har altså ikke bedret situasjonen når det gjelder antall bortvalgte elever. Rapporten konkluderer med at en av fem elever har dårlige forutsetninger for å fullføre videregående, og rapporten skisserer "tre mulige tiltak for å møte denne utfordringen: (1) Å styrke opplæringen i basisfagene i grunnskolen; (2) Målrettede tiltak i forhold til elevene det gjelder for å løfte dem faglig og (3) Særskilte opplæringstilbud som er tilpasset de elevene som ikke har forutsetninger for å nå målet om yrkes- eller studiekompetanse" (ibid.:109). Tiltak (1) og (3) er allerede kjente fra andre, lignende rapporter, mens tiltak (2) er noe vagt ettersom det ikke spesifiseres hva slike "målrettede tiltak" for å løfte elevene faglig går ut på.

Den andre delrapporten i serien er fra juni i år og heter *Ny struktur – tradisjonelle mønstre? Om Kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringssystemet, og utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene* (Høst og Evensen, 2009). Denne rapporten evaluerer også Kunnskapsløftet og de strukturendringene som innføringen av reformen har medført. Rapporten ser i hovedsak på den nye tilbudsstrukturen for vg2 yrkesfaglige linjer, og en undersøkelse av hvordan fylkeskommunene, skolene og arbeidslivet vurderer disse strukturendringene. Her er det relevant å trekke frem det rapporten sier om data fra en survey de har gjennomført: "[s]urveyen viser imidlertid at fylkeskommunene og skolene i liten grad framhever strukturendringene som et kvalitetsfremmende tiltak. Blant informanter knyttet til enkelte opplæringskontor er det imidlertid en bekymring for kvaliteten på skoleopplæringen" (ibid.:69). Dersom vi ser dette i sammenheng med de tiltakene som er skissert over når det gjelder arbeidet mot bortvalg i skolen, er det jo ikke vanskelig å forstå at en opplæring med dårligere kvalitet mest sannsynlig vil føre til et enda større antall bortvalgte elever. Den forløpige evalueringen av Kunnskapsløftet gir derfor ikke særlig optimisme med tanke på bortvalg i videregående opplæring.

Til slutt i oversikten over forskningsstatus om bortvalg kommenteres Utdanningsforbundets rapport *Frafall fra fagopplæring – slik yrkesfaglærere ser det* (Skulberg og Moen Sund, 2009). Rapporten presenterer en undersøkelse gjort blant yrkesfaglærere i videregående opplæring. Rapporten viser til at lærere ”i liten grad har vært brukt som informanter” (ibid.:32) i forskningen om videregående opplæring. Unntak finnes, men ”det er påfallende at lærere ikke i vesentlig større grad er spurt av forskere” (ibid.:33). Det er derfor relevant å ta med denne rapporten her ettersom den skisserer tiltak ut i fra et annet perspektiv, nemlig lærerens. Følgende fem tiltak prioriteres som viktigst av flest lærerne i undersøkelsen: bedre overgang grunnskole – videregående (inkludert bedre rådgivning på ungdomsskolen), tett oppfølging – inkludert elevsamtaler, mer praksis og alternative opplæringsløp, færre elever per klasse, å komme inn på førstevalg (ibid.:52-3). Avslutningsvis i rapporten lister forfatterne alle tiltakene som lærerne har foreslått uansett prioritering og vektning. Listen er på 17 punkter og er konkrete forslag som kan iverksettes i skolen. Noen eksempler fra lista som er nye i denne sammenheng er: ”Kontaktlærers rolle og ansvar må klargjøres bedre, [. . .] Klasseromsledelse må fokuseres sterkere, [. . .], Det må gjeninnføres regler om maksimalt antall i klasser eller grupper på yrkesfag, [og] Mange lærere utfører i dag oppgaver som ligger utenfor deres kompetanse og ansvarsområde. Enten må disse oppgavene tones ned eller så må det ansettes flere, eventuelt andre yrkesgrupper til å ta seg av disse oppgavene” (ibid.:82-3). Dette viser at lærere har noen nye innspill når det gjelder tiltak mot frafall, og ettersom det er lærere som ”kjenner og ser elevene daglig og er i en posisjon som gjør det mulig å fange opp signaler og sette inn nødvendige tiltak” (ibid.:6) overfor elever i opplæring er det svært viktig at også lærerperspektivet fremheves.

### ***2.3 Avsluttende kommentar: Visjon vs virkelighet***

Dette viser at det finnes språk mellom intensjonene for skolen som er etablert av staten og det som elever og ansatte faktisk opplever i skolehverdagen rundt omkring i landet. Ulf P. Lundgrens læreplanteoretisk perspektiv utdyper dette. Han sier at all aktivitet i offentlig sektor, også i skolen, reflekterer politikken på gitte tidspunkt – det rådende paradigme (Lundgren, 2003:100), og at endringer skjer for å møte forandringer i samfunnet (ibid.:102). Et konkret eksempel på dette er *Utdanningslinja* (St.meld. nr. 44, 2008-2009) som nevnt over. Der står det om arbeidslinja, og forandringene i samfunnet som har ført til at det er viktigere enn noen gang at flest mulig får seg en utdanning. Det er ikke lenger særlig mange

jobbmuligheter for de som ikke har noen utdanning (St. meld. nr. 44, 2008-2009:5), og derfor preges denne meldinga av denne tendensen i samfunnet.

I den senere tid har det vært et økt fokus på kvaliteten på opplæringen (for eksempel gjennom bruk av Nasjonale prøver), uttrykt i Lundgrens ord: ”the *quality* of education came in focus. It was as if the prefix *e* in *equality* was dropped” (ibid.:106, original kursiv). Det er vel dette man kan si er virkeligheten for mange i skolen i dag, ettersom Forskningen viser at reformer og de påfølgende endringene i skolen ikke har hatt den ønskete effekt når det gjelder kvaliteten i opplæringen (Høst og Evensen, 2009). Dette kan bety at statens visjon om økt kvalitet i skolen ikke realiseres i skolene – altså er det ikke skolens virkelighet. Lundgrens setning om *quality* og *equality* kan også leses symbolsk, og illustrere skolens visjoner vs. virkelighet på en noe poetisk måte; Skolens intensjoner er nettopp å gi alle lik rett til opplæring (*equality*) gjennom tilpasset opplæring (Opplæringsloven, kap. 1, 2 og 3), men gjennom visjonen om økt kvalitet (*quality*) har skolens virkelighet blitt slik at enkelteleven ikke alltid opplever tilpasning. *Quality may well lead to less equality.*

## 3 METODE

### 3.1 Introduksjon

Problemstillinga i oppgaven er *Hva gjør at elever som er i ferd med å slutte på videregående ombestemmer seg og fortsetter på skolen?* Og problemstillinga utdypes med følgende forskningsspørsmål: a) hva var det i utgangspunktet som gjorde at elevene vurderte å slutte? b) er det spesifikke hendelser/tiltak som gjorde at de ombestemte seg? c) hvilke faktorer føler de mangler eller bør forbedres i skolen slik at elever ikke så lett vurderer å slutte? d) har tiltak i skolen eller utenfor skolen vært viktigst for at elevene har ombestemt seg? e) har elevene vært informert om alternativer til skolegang og har det påvirket avgjørelsen om å fortsette?

I innledninga til oppgaven redegjorde jeg for valg av perspektiv og hvem sin røst som skal komme frem i undersøkelsen. Jeg skal altså snakke med et utvalg elever som har vært nær ved å slutte på videregående skole, for så å ombestemme seg. Dette er en kvalitativ undersøkelse, med bruk av intervju.

### 3.2 Mulige metodiske valg

For å belyse denne problemstillinga og de gitte forskningsspørsmålene kan jeg velge mellom flere forskjellige metoder. Selv om jeg har valgt en kvalitativ tilnærming, nettopp for å unngå å lage nok en undersøkelse med statistiske funn blant de store masser av elever, så kan jeg starte undersøkelsen med et *spørreskjema*, et grep som vanligvis forbindes med nettopp kvantitative undersøkelser. Gjennom bruk av spørreskjema kan jeg få kartlagt mulige informanter som jeg senere kan ta et utvalg fra, som jeg jobber videre med i studiet. Spørreskjemaet kan inneholde spørsmål som forsøker å kartlegge informantenes oppfatning av mine forskningsspørsmål a) til e) som gitt over. Ved bruk av spørreskjema kan man undersøke ”*utbredelse* av fenomener. Hvor mange som har spesielle kjennetegn, og om det er mye eller lite av et fenomen” (Johannessen, Tufte, Kristoffersen, 2008:221, original kursiv). Dette er nyttig her for å kartlegge om flere av de som har hatt tanker om å slutte, for så å ombestemme seg har opplevd noe av det samme i prosessen. Fra materialet som kommer inn kan jeg velge ut noen informanter som jeg vil jobbe videre med, og dette utvalget kan jeg plukke med forskjellig argumentasjon. For eksempel kan det være spennende å se på kjønnsperspektivet: velge bare jenter eller bare gutter for å belyse om/hvorfor de tenker svært likt eller svært ulikt om tematikken. En annen vinkling kunne være å velge ut informanter

som gir svært like/ulike svar i forskningsspørsmålene a) til e). Igjen ville dette gitt mulighet for å undersøke svært lik/ulik oppfating videre for å finne tendenser og å undersøke overførbarhet.

Elevene som velges til å delta i videre undersøkelse kan jeg jobbe sammen med i en *fokusgruppe*. Samtaler i fokusgrupper er en form for gruppeintervju. Disse kan være nyttige og gi godt resultat sammenlignet med individuelle intervju fordi det ofte er lettere å engasjeres i samtale med flere, der alle har en felles interesse for temaet som diskuteres. Johannessen, Tufte og Kristoffersen sier om fokusgrupper at: "[f]okusgrupper bygger på informantenes selvrapporing og verbale utsagn. En klar fordel med fokusgrupper er muligheten til å observere samhandlingen mellom en gruppe mennesker rundt et emne i løpet av en relativt kort periode – gjerne 1,5 til 2 timer. Utgangspunktet er at kunnskap om den sosiale verden kan genereres gjennom dialog mellom informantene og forskeren" (2008:150). Denne måten å jobbe sammen med informantene på tror jeg skaper en riktig god dynamikk ettersom informasjon, synspunkter og holdinger skapes og kommer fram i gruppa av det som skjer der og da, og gjennom informantenes utveksling av ideer. Likevel kan *individuelle intervjuer* fungere positivt av andre grunner. Kanskje har informanten lettere for å åpne seg og snakke fortrolig i en en-til-en situasjon enn i en større gruppe, slik at svarene blir reelt personens egne og ikke påvirket av andre i gruppa.

Denne undersøkelsen kan også inkludere observasjon. Observasjon som metode kan være spesielt nyttig fordi metoden "gir tilgang til informasjon som kan være vanskelig å få fram ved å bruke andre metoder (intervju og spørreskjema)" (Johannessen, Tufte, Kristoffersen, 2008:117, original parentes). For eksempel kan man gjennomføre observasjoner av informantene i møte med rådgiver eller kontaktlærer der de diskuterer årsakene til ønsket om å slutte på skolen. Kanskje finner man andre svar enn det spørreskjema og intervju gir, ettersom man observerer skoleansatte i sin rolle som hjelper og får innsikt i hva som blir gjort og sagt i møte med elever som uttrykker at de har tenkt å slutte på skolen. Det finnes flere former for observasjon, deltakende og ikke-deltakende (ibid.:124). I et tilfelle som skissert over mener jeg at en ikke-deltakende observasjon er mest hensiktsmessig. Dette fordi forsker ikke bør involvere seg i samtalen mellom rådgiver eller kontaktlærer og elev, for å sørge for at forsker får et inntrykk av hvordan dialogen mellom elev og rådgiver foregår, uten at samtalen påvirkes eller formes av forskers spørsmål og kommentarer.



Jeg kunne også ha intervjuet andre informanter i forhold til samme problemstilling. Jeg kunne for eksempel ha snakket med elevenes foreldre for å få kunnskap om hvordan de oppfatter sin egen rolle i forhold til bortvalg. Andre muligheter er å intervju ansatte i skolen, rådgivere eller kontaktlærere. Disse ville også kunne bidratt med viktig informasjon om bortvalg og tiltak mot dette. For eksempel kunne jeg intervjuet kontaktlærere som selv har opplevd at elever vil slutte for så å fortsette, og spørre dem om hva som gjorde at eleven ombestemte seg. Jeg har likevel valgt å intervju elever, for å undersøke hva de som dette virkelig rammer mener. Som sagt innledningsvis er skolen for elevene, og det er derfor viktig at deres røst kommer frem.

### ***3.3 Begrunnelse for metodiske valg***

Ettersom en masteroppgave er et begrenset stykke arbeid som krever avgrensninger vil jeg begrense både antall informanter og metoder. En triangulering av metoder, at samme spørsmål undersøkes via forskjellige metoder, er positivt fordi det sannsynligvis vil føre til større troverdighet, eller validitet (Johannessen, Tufte, Kristoffersen, 2008:199). Mer om dette under. Likevel kan bruk av kun en metode også gi nok og brukbare svar, og i dette tilfellet er avgrensning av funn viktig for å holde oversikt og progresjon i arbeidet.

Dersom jeg danner en fokusgruppe av elever som nylig har vært gjennom opplevelsen av å nesten slutte på skolen vil de være mellom 16 og 19 år gamle. I denne alderen kunne det muligens vært nyttig å samle informasjon i gruppa, framfor individuelt. En faktor er at elevene vil se at de ikke er alene om å ha tenkt tanken om å slutte på skolen, de vil kunne oppleve at andre har samme tanker rundt erfaringen og lik begrunnelse for ønsket om å slutte, samt at de sammen kan diskutere årsakene til at de ombestemte seg og dele felles opplevelser rundt avgjørelsen om å fortsette skolegangen. Stikkord for fokusgruppeintervju er ”samhandling” og ”dialog” (Johannessen, Tufte, Kristoffersen, 2008:150), og jeg tror at det kunne vært en måte å få målgruppa for forskninga, elevene som nesten slutta, i tale dersom de er flere sammen. Dette vil kunne øke sannsynligheten for at det skapes tillit ettersom informantene ser at de deler skjebne med andre. Videre slipper de å møte forskeren alene, noe som kan føres truende ettersom forsker sitter i en maktposisjon i forhold til eleven. I boka *Sensibilitet og refleksjon* står det at: ”[e]n grunnleggende tillit til verden og til andre mennesker er en nødvendig betingelse for meningsfylt handling overhodet. Denne tilliten kan

ikke forklares videre” (Nortvedt og Grimen, 2006:102). Gjennom å møtes i en gruppe vil tilliten kunne bygges ettersom det er flere andre mennesker der, og dette vil kunne føre til meningsfylt handling i form av at informantene gir av seg selv og er villige til å snakke. Eller som Waale skriver: ”gjennom den skjellsettende opplevelsen etableres det som kalles *brohoder*, som gjør det mulig å dele en felles verden med den andre” (Waale, 2007:68). I mitt tilfelle gjelder dette den skjellsettende opplevelsen å føle at man helst vil slutte på skolen, og å dele denne opplevelsen med andre elever som har opplevd det samme. Disse brohodene kan være avgjørende for at informantene har lyst til å dele sine meninger, og derfor kunne fokusgruppeintervju fungert godt i denne sammenhengen.

Likevel, for å finne svar på problemstillinga om hvilke faktorer som gjør at noen av elevene som har vært nær ved å slutte på videregående skole likevel ombestemmer seg og fortsetter, samt ta hensyn til de nevnte begrensningene, vil jeg benytte meg av metoden intervju, og spesifikt typen *kvalitative intervju*. Jeg skal snakke med informantene individuelt. Valget gjør jeg på bakgrunn av hvem informantene er. Jeg skal undersøke hvorfor elever ombestemte seg da de var i ferd med å slutte på skolen, og skal derfor snakke med informanter som sannsynligvis har hatt problemer på skolen. Jeg mener at individene i gruppa vil være mer pratsomme, åpne og dynamiske dersom de er alene når de intervjues. Dette fordi individuelle intervjuer gir informantene mulighet til å åpne seg enda mer enn dersom de møtes sammen, hvis de har tillit til den som intervjuer. Jeg må derfor forsøke å opprette et åpent forhold til elevene slik at de har tillit til meg når vi møtes individuelt slik at de har lyst til å fortelle om personlige tanker og opplevelser i prosessen rundt å det å nesten bli en bortvalgselev.

Følelsen av å være utsatt for en kritisk analyse omkring grunnen til at nettopp han/hun har vært nær ved å slutte på skolen, når stilt overfor en gruppe på samme alder, kan være vanskelig for en ungdom. Spesielt når utgangspunktet for undersøkelsen er noe som han/hun nok har opplevd som problematisk ettersom ønsket om å slutte på skolen ikke oppfattes som normen. Jeg mener derfor at å treffes individuelt er ideelt for møtet med elevene. Elevene vil da ha muligheten til å fortelle om sine opplevelser i fortrolighet, uten å bli sjenerte eller stille når samlet med andre i en gruppe. De vet likevel at det er andre elever i samme situasjon, og at tankene om å slutte på skolen er vanlig for denne aldersgruppa, ettersom de vet at prosjektet involverer flere informanter. Samtidig vil de kunne bidra til å hjelpe framtidige elever når de deler sine opplevelser, og forklarer hvilke faktorer som var viktige for at de ombestemte seg.

Jeg har arbeidserfaring fra skolen som disse elevene en gang har vurdert å slutte på, kjenner skolens kultur og system og kjenner til elevgruppa og deres utfordringer i skolehverdagen. Dette gjør meg i stand til å stille gode og relevante spørsmål i intervjuet. Videre kjenner jeg elevenes språk og måte å kommunisere på, og kan derfor få de til å utdype svar som i første omgang kan virke vage eller som henter mot noe mer. Dette styrker valget jeg har gjort om å gjennomføre kvalitative, individuelle intervjuer. Jeg mener å ha erfaring og kompetanse til å møte elevene der de er, og til å forstå den genre og hvilke type spørsmål jeg må stille for å få de i tale. Det er viktig at jeg ikke bruker et svært akademisk språk, med mange faguttrykk og begreper fra forskningen som jeg viser til. Jeg må omformulere de begrepene jeg ønsker å undersøke slik at elevene forstår hva det er snakk om og føler at de kan svare på det de spørres om. Jeg må bruke et språk de forstår.

### ***3.4 Design og beskrivelse av metode***

#### **3.4.1 Kvalitativt design – fenomenologi**

Når man jobber med kvalitativ metode kan man velge ulike forskningsdesign for arbeidet. Som nevnt i innledningen har jeg valgt det kvalitative designet *fenomenologi* i denne undersøkelsen, fordi en slik tilnærming betyr ”å utforske og beskrive mennesker og deres erfaringer med og forståelse av, et fenomen” (Johannessen, Tufte, Kristoffersen, 2008:80). Jeg ønsker å undersøke fenomenet tiltak mot bortvalg i videregående skole ved hjelp av menneskene, elevene, som har vært nær ved å slutte, og som derfor har opplevd hvilke tiltak som fungerer slik at de har ombestemt seg, og valgt å fortsette. Johannessen, Tufte, Kristoffersen skriver videre om fenomenologi: ”Målet er å få økt forståelse og innsikt i andres livsverden. For å forstå verden må vi forstå mennesket. Det er mennesket som konstituerer virkeligheten, ikke omvendt” (ibid.:81). Derfor synes jeg det er viktig å intervju elevene som opplever tankene rundt og ønsket om å slutte på skolen, og ikke snakke med eksempelvis rådgivere, kontaktlærere eller skoleledere om utfordringene rundt dette, og de tiltak som settes i verk. Elevene er individene som det å slutte på skolen går utover, det er deres framtid som berøres av fenomenet, ikke rådgiver eller skoleleder.

I forberedelsen til undersøkelsen bør jeg formulere forskningsspørsmål som viser at jeg forsøker å forstå ”meningen med den erfaringen eller det fenomenet [jeg] studerer og [som] spør informantene om å beskrive sine erfaringer” (Johannessen, Tufte, Kristoffersen,

2008:81). Dette synes jeg at jeg har fått til ved å stille forskningsspørsmålene jeg har valgt, som skissert i a) til e) over. Under datainnsamlingen må jeg være bevisst min egen forforståelse av fenomenet. Alle ”møter et fenomen, en tekst eller andre mennesker med et sett av forutinntatte holdinger og meninger” (ibid.) og det gjør at vi ser fenomener på en spesiell måte. Jeg må derfor lære meg å forstå mitt eget tolkningsmønster før jeg gir meg i kast med analysen av funnene. I analysen skal jeg først skrive ut informasjonen som er kommet frem i intervjuene. Denne teksten skal jeg analysere systematisk og forsøke å ”utarbeide en generell struktur basert på alle intervjuene som er gjort om de samme fenomenene” (ibid.:82), i mitt tilfelle de individuelle intervjuene.

I dette arbeidet med å analysere dataene fra intervjuene benytter jeg en hermeneutisk tilnærming. Både innsamlingen, analysen og fortolkningen av data er gjerne integrert i hverandre i kvalitative undersøkelser, en slags ”runddans mellom teori/hypoteser, metode og data” (Johannessen, Tufte, Kristoffersen, 2008:314). Denne runddansen kalles i kvalitative metoder for den hermeneutiske sirkel. Ved å benytte den hermeneutiske sirkel i tolkinga av datamaterialet er jeg bevisst på den stadige bevegelsen mellom helhet og del, det som skal analyseres og den konteksten dette analyseres i, samt det jeg skal forstå og min egen forforståelse om emnet (ibid.:315). På samme vis kan den hermeneutiske sirkel overføres til det jeg opplever underveis i de forskjellige fasene av arbeidsprosessen. Delene av det som skjer der og da i intervjuet, under gjennomhøring og transkribering av intervjuene, må ses i sammenheng med helheten i teorien. I denne prosessen skjer også en stadig bevegelse mellom helhet og del, konkrete funn og kontekst, og ny kunnskap i sammenheng med egen forforståelse. Fortolkninger av fenomener må altså gjøres som en veksling mellom deler og helhet. Den hermeneutiske tilnærmingen hjelper meg til å begrunne min analyse, ettersom ”fortolkninger alltid [blir] begrunnet ved å vise til andre fortolkninger” (ibid.) og det er ingen vei ut av den hermeneutiske sirkel.

### **3.4.2 Intervjuguiden**

Intervjuguiden (vedlegg 1) ble utarbeidet med tanke på de forskjellige fasene i kvalitative intervju. Intervjuguiden bør lages etter en mal med fire faser: innledning, faktaspørsmål, kompliserte/sensitive spørsmål og avslutning (Johannessen, Tufte, Kristoffersen, 2008:141). I innledninga må forskeren må presentere seg selv, informere om prosjektet, garantere anonymitet og orientere informanten om retten til å trekke seg når som helst. Etter

innledningen bør forskeren stille noen enkle spørsmål, med enkle svar. Dette for å etablere et tillitsforhold til informanten. Etter at en relasjon er etablert kan man stille de mer vanskelige spørsmålene, men man bør hele tiden være varsom med de sensitive spørsmålene, og alltid avslutte med nøytrale spørsmål slik at informanten ikke forlater intervjuet i en negativ eller anspent stemning. Avslutningsvis bør man alltid åpne for at informanten kan komme med ytterligere informasjon som ikke er blitt omtalt i intervjuet, eller at informanten selv får stille spørsmål dersom det er uklarheter (ibid.). i kvalitative intervjuer har man ikke ferdig utformede spørsmål å forholde seg til, ettersom intervjuet skal være en diskusjon om emnet (ibid.:142). Ettersom dette var første gang jeg gjennomførte en kvalitativ undersøkelse valgte jeg likevel å lage en ganske detaljert intervjuguide, slik at jeg kunne støtte meg på denne i løpet av samtalen og sikre at vi snakket om det jeg ønsket å få informasjon om. Utgangspunktet for spørsmålene jeg lagde til intervjuguiden var problemstillinga og forskningsspørsmålene, samt oppgavens teorikapittel. Teorikapitlet skisserer både skolen intensjoner og skolens virkelighet og jeg var derfor interessert i å undersøke elevenes oppfatning av sammenhengen mellom nettopp disse intensjonene og den virkelighet de hadde opplevd siden de hadde hatt tanker om å slutte på skolen.

### ***3.5 Etikk***

I et slikt forskningsprosjekt som dette som er skissert her er det en rekke etiske retningslinjer jeg må ta hensyn til. Noen stikkord for dette er anonymisering av informanter og taushetsplikten, for å sikre at informasjonen informantene gir blir behandlet konfidensielt. Det er også viktig å innhente tillatelser og samtykke fra de involverte, både på individnivå (informanter) og på systemnivå (for eksempel fra skolen som undersøkelsen foregår på). I tillegg er det viktig å være klar over at jeg som forsker har et annet perspektiv på fenomenet enn informanten, og at dette vil farge min fortolkning av det de formidler i intervju. Dette er et etisk dilemma som må tas i betraktning, slik at fortolkningen av dataene blir så gyldige og pålitelige som mulig.

Arbeidet med prosjektet og å få tak i informanter begynte med at jeg tok kontakt med en videregående skole i fylket, presenterte rammene for undersøkelsen og spurte om jeg kunne intervjuere elever ved denne skolen. Det viste seg at jeg måtte søke til rektor om å få utføre undersøkelsen på denne skolen, og jeg sendte skriftlig søknad umiddelbart etterpå (vedlegg 2)

Jeg fikk positivt svar på søknaden (vedlegg 3) der rektor uttrykte viktigheten av å overholde taushetsplikten. For å sikre at taushetsplikten overholdtes kunne jeg ikke snakke med rådgivere, oppfølgingstjenesten eller lærere for å få en liste med navn på elever som passer til målgruppa, for så i neste omgang å ta kontakt med disse. Elevene måtte selv ta kontakt med meg direkte, og dette løste vi ved at jeg skrev en e-post til alle ansatte ved skolen (vedlegg 4) der jeg presenterte prosjektet, og ba de av de ansatte som kjente til elever som hadde uttrykt at de ville slutte om å oppfordre disse elevene til å ta kontakt med meg. I tillegg la nett-ansvarlig ut en sak på skolens internett der prosjektet ble presentert (vedlegg 5) og elevene som ville bidra kunne klikke på en link for å sende meg en e-post. På denne måten tok elevene direkte kontakt med meg, og taushetsplikten ble overholdt.

Ettersom prosjektet inkluderer personintervju og personopplysninger er det registrert hos Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste og har fått prosjektnummer 21897 (vedlegg 6). Registreringa ble også sendt til skolens rektor ettersom denne etterlyste en bekreftelse på at prosjektet utføres med full anonymitet og at det er på forskningsmessig trygg grunn. Videre underskrev informantene på en samtykkeerklæring (vedlegg 7). Denne samtykkeerklæringen har to funksjoner. En, at informantene skal vite at de anonymiseres og dermed ikke blir gjenkjent i oppgaven, og to, at jeg som intervjuer har deres samtykke på at det de sier kan gjengis og brukes i oppgaven. På denne måten har jeg sørget for at arbeidet med oppgaven har fulgt de etiske retningslinjene for slike undersøkelser, og er forskningsmessig riktig utført.

### ***3.6 Gjennomføring av kvalitative intervju***

På denne måten fikk jeg kontakt med tre informanter og vi gjennomførte intervju kort tid etter at de hadde meldt seg. Det viste seg at noen av elevene vurderte å slutte samme skoleår som undersøkelsen fant sted, mens andre har vurdert det og ombestemt seg i tidligere skoleår. Dette kan ha betydning for svarene som gis i intervjuene ettersom en nylig opplevd situasjon ofte er lettere å huske og å gjenfortelle, enn en opplevelse som skjedde for lenge siden. Dette er noe som både intervjuer og informant må være bevisst, slik at den informasjonen som deles er riktig og gjenspeiler det som virkelig skjedde.

Intervjuene var svært forskjellige. Den ene informanten var veldig pratsom og åpen, mens de to andre var mer beskjedne og stille. Det førte til at jeg måtte stille mange flere direkte

spørsmål i det ene intervjuet. En av informantene ville ikke at stemmen skulle tas opp, og dette skapte utfordringen med at jeg måtte skrive ned det som ble sagt. Denne informanten lot seg intervjuet helt kort, men ville at dataene først og fremst skulle baseres på en tekst han selv hadde skrevet om sine opplevelser.

Intervjuene opplevdes som fine møter med ungdom. Det var spennende å høre om deres erfaringer og å få innsikt i deres kunnskap om emnet. Jeg hadde god hjelp i intervjuguiden, og fikk vite det jeg trengte i alle intervjuene. Jeg opplevde likevel at det å intervjuet krever øvelse, og jeg skulle ønske jeg noen ganger hadde tålt stillheten litt bedre slik at informantene fikk bedre tid til å tenke seg om for så å respondere. Noen ganger avbrøt jeg informanten eller jeg stilte oppfølgings spørsmål før informanten fikk anledning til å svare, nettopp fordi jeg fryktet stillheten.

### ***3.7 Validitet og reliabilitet***

I forskningen er det svært viktig å sørge for at prosjektet har validitet og reliabilitet. En svært viktig faktor for å sikre at prosjektet har god validitet og reliabilitet er å sørge for at intervjuguiden som brukes i møtet med informantene er god. Det finnes mange retningslinjer for et godt intervju. Som allerede nevnt over, er noen viktige råd som følger: Det er viktig å starte med enkle spørsmål som krever enkle svar først slik at det kan etableres et tillitsforhold, man bør unngå kompliserte og sensitive spørsmål, samt at intervjuet bør avsluttes på en ryddig måte slik at informanten ikke forlater intervjuet i en negativ emosjonell tilstand. Helt til slutt i intervjuet må informanten få mulighet til å avklare ting som ikke kom fram i løpet av intervjuet, eller si ting som han/hun har på hjertet (Johannessen, Tufte, Kristoffersen, 2008:141). Av den grunn må intervjuet planlegges nøye, og en intervjuguide må skrives. Likevel er det viktig å ha i bakhodet at kvalitative intervjuer behøver en viss fleksibilitet, de kan være mer eller mindre strukturert (ibid.:137). En av egenskapene med kvalitative intervju er at spørsmålene kan endres og utdypes underveis i intervjuet, slik at intervjuguiden blir veiledende, et hjelpemiddel. Kvalitative intervju er "en samtale med en struktur og et formål [. . .] men bærer mer preg av en dialog enn rene spørsmål og svar seanser" (ibid.:135, min klamme). Ettersom intervjuet er en dialog vil det ofte ta andre retninger enn det intervjuguiden legger opp til, men det er viktig å følge opp informanten sine innspill og la informanten fortelle om sine opplevelser, og heller justere kursen tilbake til intervjuguiden

underveis. Det kan også være nyttig å prøve ut intervjuguiden før møtet med informantene slik at mangler kan utbedres eller vanskelige emner kan justeres. Slik kvalitetssikres en intervjuguide og sjansen for høyere grad av validitet og reliabilitet sikres.

Validitet sier noe om forskningens gyldighet og relevans. Validitet dreier seg om å finne ut om dataene er gode representasjoner av det generelle fenomenet (Johannessen, Tufte, Kristoffersen, 2008:71) og ”i hvilken grad forskerens funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten” (ibid.:199). For å øke validiteten i mitt prosjekt bør jeg sørge for troverdighet gjennom, for eksempel, å tilbakeføre resultatene fra de individuelle intervjuene til informantene ”for å få bekreftet resultatene” (ibid.). Dette kan jeg gjøre ved å sende det som er skrevet til informanten via post eller e-post, slik at han/hun kan lese gjennom for så å kommentere det som er skrevet. Tilbakeføring kan også foregå ved at man møtes på nytt der materialet gjennomgås, for eksempel ved høytlesing, slik at informanten kan gi tilbakemelding på materialet. Jeg kan også la andre se på de utskrevne intervjuene, for eksempel kolleger eller medstudenter, slik at vi kan diskutere fortolkningen av funnene og sjekke om vi kommer fram til samme mulige tolkning. Hvis så, er forskninga valid. I dette tilfellet ble empirien tilbakeført til alle tre informantene, til en via e-post og til de to andre i personlige møter. Alle tre har lest gjennom delene av empirikapitlet som omhandler dem selv, og gitt tilbakemelding om at teksten kan trykkes som den står. Den ene informanten ga skriftlig samtykke via e-post, mens de to øvrige ga muntlig samtykke i samtale med meg.

Reliabilitet dreier seg om undersøkelsens pålitelighet. I kvalitative undersøkelser er krav om høy reliabilitet lite hensiktsmessige (Johannessen, Tufte, Kristoffersen, 2008:199) ettersom all kvalitativ undersøkelse vil være preget av konteksten, forsker og informanter sin forforståelse av emnet, de involvertes egen individuelle forståelse eller oppfatning av det som forskes på, osv. Likevel kan jeg forsøke å øke reliabiliteten i arbeidet ved å informere leseren om framgangsmåten i arbeidet på en detaljert og åpen måte, samt at jeg sørger for at dataene som jeg bruker i undersøkelsen både dokumenteres og kan spores. Gjennom hele oppgaven har jeg gjort nettopp dette ved at jeg har skrevet fyldig og detaljert om selve prosessen i arbeidet, samt at jeg har tilbakeført dataene til informantene for gjennomlesing og godkjenning. Dette øker prosjektets reliabilitet.



## 4 EMPIRI

### *4.1 Innledning til feltarbeidet*

Som nevnt innledningsvis har jeg intervjuet tre elever som har vært nær ved å slutte på videregående skole, men som har fortsatt, tross problemer. Utvalget av informanter var av begge kjønn, ulik alder, på forskjellig nivå i utdanningsløpet, fra forskjellige studieretninger, samt at noen bodde hos foreldre og noen bodde hjemmefra. De var altså veldig forskjellige, samtidig som de hadde mye til felles gjennom, helt enkelt, det å være ungdom i utdanning. Et annet viktig fellestrekk var, naturligvis, at alle hadde vurdert å slutte på skolen for så å ombestemme seg. Likevel viste det seg at både årsak til at de tenkte å slutte og grunner til at de ombestemte seg var noe forskjellige, samtidig som der var mange fellestrekk i alle tre sine erfaringer. Empirien som presenteres her danner ikke grunnlag for å generalisere om bortvalg i videregående skole, men informantenes historier er eksempler på de erfaringene som elever får når de er i fare for å slutte på skolen, og kan forhåpentligvis bidra til økt kunnskap om årsaker til at elever vurderer å slutte og, ikke minst, tiltak som nytter for å få elevene til å fortsette på skolen.

Jeg har intervjuet to jenter og en gutt. Informantene er anonymiserte og kalles Anne, Bente og Cato i teksten som følger. Det de forteller er nøyaktig gjengitt, bortsett fra at enkelte informasjon er omskrevet for å sikre anonymitet. Det gjelder for eksempel linjevalg, stedsnavn og hva de gjør i dag. En av informantene er fremdeles elev i videregående skole, mens to er ferdig med videregående og har begynt på høyere utdanning. Alle informantene kontaktet meg direkte via e-post etter at jeg hadde søkt etter intervjuobjekter via hjemmesiden til en videregående skole. Jeg gjorde videre avtaler med informantene via e-post og pr. telefon. Jeg møtte alle informantene på en videregående skole og gjennomførte samtalen med dem i et klasserom på skolen. Noen av elevene hadde selv vært elever ved denne skolen, mens andre hadde gått på andre skoler i fylket, eller på flere av de videregående skolene i samme fylke. To av intervjuene, Anne og Bente, ble tatt opp på lydopptaker og etterpå transkribert. Den tredje, Cato, ønsket ikke å bli tatt opp på bånd, men leverte meg en tekst der han selv hadde skrevet ned sin historie og forklart hvorfor han hadde vært nær ved å slutte, og hva som gjorde at han fortsatte sitt skoleløp. I dette kapitlet er utdrag av informantens tekst brukt som sitater, og det kommer tydelig frem i kapitlet.

Jeg vil starte med å vurdere det som framstår som felles ved de tre informantenes historier, vurdert som en helhet. I samtalene med informantene ble det raskt tydelig at alle hadde noen like opplevelser av skolen og noen felles forklaringer på hvorfor de har hatt tanker om å slutte. Videre var det noen av de samme faktorene som spilte inn når alle likevel fortsatte på skolen, og noen faktorer var spesielle for de individuelle historiene. Jeg har derfor organisert empirikapitlet rundt noen tema som belyser både felles-opplevelsene og de spesielle personlige hendelsene. Kapitlet er delt i fem deler, der hver del presenterer de teipete intervjuene først, og utdrag av teksten fra informant nummer tre i en egen del til slutt. Ettersom den ene informanten, Cato, ikke ville la seg intervju på opptaker resulterte disse tre intervjuene i forskjellige mengder og ulike typer informasjon. Jeg synes likevel at Cato sin personlige tekst er viktig og bør belyses i dette arbeidet, da den både er relevant for problemstillinga og forteller en sterk personlig historie om en elevs opplevelse av skolen. Selv om en del av informasjonen i de tre historiene viser at de har gjort seg noen av de samme erfaringene, har jeg valgt å presentere de i hver sin del. Dette gjør jeg både fordi det er mer ryddig og oversiktlig, og fordi hver individuelle historie kommer tydeligere frem på den måten.

Jeg vil igjen understreke at jeg ikke på noen måte kan bruke funnene til å generalisere, på grunn av den begrensede informasjonen som det å intervju bare tre informanter gir. Jeg kan ikke si noe om alle elevers opplevelse av det å tenke på å slutte på videregående eller hva som får elever generelt til å fortsette på skolen tross problemer. Men, jeg kan fortelle historien til disse tre individene og gjennom den fortellinga vise hva noen få enkeltelever tenker om skolen, og tanken på å slutte, og hva som får dem til å fortsette. Selv om disse historiene er personlige og ikke viser noe generelt bilde, kan de likevel gi oss en indikasjon om hva elever mener om bortvalg og tiltakene mot bortvalg i skolen. Fordi alle tre nevner noen av de samme faktorene, kan disse historiene vise oss hva elever er opptatte av, og hva de mener er viktige tiltak. Historiene skal stå som eksempler på enkeltelevers opplevelse, og skal ikke brukes til å trekke noen konklusjoner som omhandler elever i sin alminnelighet. De spørsmålene jeg stilte elevene, er vedlegg 1. Jeg lar her videre informantene sine stemmer komme fram, som om de var sammenhengende fortellinger om temaer de var opptatt av. Informantene var ulike og det opplevdes svært forskjellig å intervju de tre. Anne var åpen og pratsom og fortalte lett om sine opplevelser fra skolen, mens Bente var mer beskjeden og helst svarte på spørsmål i stedet for å fortelle fritt og uoppfordret. I møtet med Bente måtte jeg stille flere spørsmål, og hun responderte ofte med ja-nei svar. Dette skaper en spesiell utfordring for meg som forsker

ettersom det noen ganger kan føles som at jeg legger ordene i munnen hennes. Dette er svært viktig å være bevisst på ettersom ”balansegangen mellom intimitet i kontakt og manipulasjon er hårfin” (Germeten, 2007a:49). Likevel er intervjuet med Bente informativt og ”hennes” ettersom hun er klar og tydelig når hun forteller om hendelsene og faktorene som førte til at hun fortsatte på skolen. Cato ønsket, som sagt, ikke å intervjues på bånd. Han leverte meg en tekst som vi leste gjennom sammen, han kommenterte teksten og innholdet underveis og jeg stilte noen spørsmål. Etterpå hadde vi en samtale der jeg noterte ned det mest relevante av det han fortalte meg. Funnene som presenteres her om Cato baseres både på teksten han har skrevet, og på de opplysningene han ga meg i samtalen vi hadde. Jeg gjengir det han skrev i teksten som sitater i empirikapitlet, men har rettet skrivefeil og grammatikk i teksten hans slik at den kan leses med større flyt. Jeg har ikke endret noe på innholdet i teksten, men kun rettet språk. I delene om Cato skriver jeg i tillegg noe av det han fortalte meg med mine egne ord. Ettersom han ikke ville bli tatt opp på bånd, så er de opplysningene han ga meg i samtalen basert på notater og er derfor mine formuleringer basert på hva han sa. Disse står likevel i kursiv i teksten for å markere at det er hans utsagn, men er altså ikke gjengitt helt nøyaktig. Cato har sett gjennom teksten og godkjent det som er skrevet. Han kjenner seg igjen i de uttalelsene som er basert på vår samtale, og informasjonen er derfor valid til tross for at denne informasjonen ikke er gjengitt nøyaktig som når uttalt.

Som bakteppe for historiene som nå presenteres er det greit å vite noe om informantene slik at det de forteller sees i kontekst og settes i sammenheng med noen unge personer som man ”kjenner” litt. Anne er i dag 19 år og går siste året på en videregående skole i fylket. Hun er borteboer, og går på skole et annet sted enn der hun vokste opp. Hun fullfører nå videregående skole, på den linja som opprinnelig var hennes førstevalg. Det er hennes fjerde år på videregående skole, ettersom hennes første år var på en annen linje og på en annen skole enn der hun går nå. Også hennes første år var på et annet sted enn hjemmestasjonen, da hun takket ja til en plass på en studieretning som egentlig var hennes andre valg. Anne har altså vært borteboer gjennom hele sin videregående skolegang. Bente er i dag 20 år. Hun går andre året på høyere utdanning og studerer nå i en by lenger sør i landet. Da hun gikk på videregående skole bodde hun hjemme sammen med foreldre og søsken, og kunne gå på videregående skole på eget hjemsted. I første klasse begynte Bente på den studieretninga som var hennes førstevalg og fullførte videregående skole på tre år, men hadde tanker om å slutte hvert eneste år i løpet av tida på skolen. Cato er 21 år og begynte på høyere utdanning sist høst. Han har gått på tre forskjellige videregående skoler i fylket, og på ulike studieretninger. Cato har

opplevd både å slutte på skolen, men også å greie å fullføre til tross for problemer og tanker om å slutte. I løpet av årene på videregående skole har han tidvis bodd sammen med foreldre, og tidvis bodd alene.

Kapitlet er organisert slik at jeg har delt funnene inn i følgende fem kategorier; lærere og andre voksnes betydning, skoleorganisering og sosiale tiltak etter skoletid, venner og hjemmemiljøets betydning, tiltak som nytter, samt andre råd om tiltak for å hindre bortvalg. Den første delen fokuserer på hvorfor alle tre har hatt tanker om å slutte på skolen, mens del to og tre belyser hva som gjorde at de likevel fortsatte til tross for sine tanker om å slutte. Den fjerde delen omhandler de tiltak som informantene synes hjalp dem til å fortsette på skolen, da de var nær ved å slutte. Den femte, og siste, delen belyser andre tiltak som informantene ikke selv har opplevd, men som de synes er viktige å satse på i arbeidet mot bortvalg i den videregående skolen. Som sagt, gjennom alle de fem kategoriene lar jeg informantenes stemmer komme frem en og en av gangen. Ettersom historien til Cato i hovedsak baseres på hans egen tekst og han ikke skriver om alle kategoriene, så er Cato sine erfaringer gjengitt i de delene der det er relevant. Underveis i kapitlet kommenterer jeg likhetene og parallellene som finnes i Anne, Bente og Cato sine opplevelser, men også de faktorene som er noe forskjellige. Til slutt i empirikapitlet, i kapittel 4.7., oppsummeres empirien i form av et kort sammendrag av funnene som er presentert.

## ***4.2 Lærere og andre voksnes betydning***

Denne første delen dreier seg om bakgrunnen for at informantene fikk problemer i skolen, og deretter begynte å tenke tanken om å slutte på skolen. Alle tre har opplevd noe av det samme i sine individuelle skolesituasjoner, og det er interessant å se nærmere på disse fellestrekkene ettersom alle har gått på forskjellige skoler og dermed egentlig har vært i helt ulike relasjoner når det gjelder andre elever, lærere og øvrige elementer på skolen.

### **4.2.1 Anne forteller**

*Æ flytta, æ va femten år da æ flytta, fylte seksten to uker etterpå men, og æ kom til et sted der kor æ ikke kjente en sjel. Æ kjente ingen. Og bynte i en klasse med 14 gutta, på en linje. Vi va tre klasser på den linja, i første klasse og vi va tre jenter. Og de to*

*andre va i B klassen og æ va i A-klassen. Og først og fremst så va det trivseln, æ trivdes ikke på skolen. Det å være i en klasse med 14 spesialle gutta kan man si. Dem va veldig vill. Og det å klare å kjempe seg gjennom et sånt år det va..... det va ganske tungt. (. . .) Det va ikke sånn at dem mobba meg sånn sterkt eller banka meg og sånt, men det va liksom litt sånn der... Han ene for eksempel i mattetiman så satt han å reiv meg i håret, for han satt rett bak meg så satt han bare å reiv litt sånn av og til. Det va litt irriteranes, men når æ bare godtok det og ikke gjorde nåkka med det så bare slutta dem med det. Og da skjønnte dem jo at det va ikke vits å plage meg. (. . .) Ja, han læreren våres, han som va forrypningsfaglæreren våres, han va mer eller mindre like vill som resten av klassen. Han va sånn der hvis han hadde nåkka i handa som han skulle vise til oss så kunne han finne på å kaste det til oss ford det om det va farlig eller ikke, ja liksom: ta i mot, så måtte man ta imot eller så gikk det galt. (. . .) Ja dem ble jo ikke akkurat nåkka roligere av han. Men etter, fra jul trur æ det va, så fikk vi en ny lærer, eller en tillegglærer da på en måte, som akkurat bynte der. Og æ hadde det som han underviste som fordypningsfag. Så da fikk æ liksom holdt på mer med det æ ville gjøre. Og da ble æ nesten trekt ut av klassen også for da fikk æ liksom mine egne oppgaver mens dem holdt på med sitt og sånt og æ dreiv med mitt, for æ va den eneste som hadde det som fordypningsfag. (. . .) Han va på en måte min lærer. (. . .) Æ hadde litt lyst å fortsette, men det va liksom. Det ble så mye fram og tilbake, kanskje æ hadde virkelig fortsatt hvis det hadde vært mer stabil klasse.*

Anne begynner med å fortelle om hvordan hun fant seg til rette i første klasse på videregående som borteboer i en fremmed bygd. Hun understreker tidlig i samtalen at var er mistrivsel i klassen som gjorde at hun vurderte å slutte. Det dårlige klasse miljøet, med en del uro og erting, var den største årsaken til at hun nesten slutta. Hun sier også at det var tungt å kjempe seg gjennom et år i en klasse der hun ikke trivdes, men at det gikk bedre da hun fikk en egen lærer og kunne drive med det hun likte best. Det er også verdt å merke seg at Anne forteller at hun kunne ha tenkt seg å fortsette på den linja hun gikk på første året, men det at klassen ikke var stabil gjorde at hun byttet linje og skole. Da hun skiftet skole fordi hun kom inn på sitt førstevalg året etter, og begynte på nytt i første klasse, sier hun at det begynte bra, men at hun etter hvert igjen vurderte å slutte. Hun forteller:

*Ja, første året, så va det helt, da va alt, i sus og i dus kan man si, for da fikk jo æ liksom endelig holde på med det æ fikk gjøre... eller ville gjøre. (. . .) Og det har vært*

veldig mye sånt kan du si internt mellom oss, litt drittsslengning og litt sånn der, for det om vi har vært veldig gode venna, vi e fremdeles veldig gode venna og sånt, men for å si det sånn neste år til høsten så blir vi bare to for da skal alle de andre slutte. (. . .) Og det har vært, frem til jul, så hadde vi lærer kanskje en eller to gang i uka, og nu etter jul så har læreren våres vært veldig mye borte (. . .) så det har vært veldig mye fram og tilbake med læreran også (. . .) vi har liksom bare vært mest for oss sjøl. (. . .) Vi har nesten ikke fådd [tildelt oppgava] heller, vi har liksom bare... Læreren har bare ringt også: ja æ kommer ikke i dag, dokker får bare, dokker kan lese for eksempel, det e jo ikke sikkert at vi gjør det for vi finn jo på andre ting å gjøre som e mye morsommere enn skolearbeid. (. . .) Det har vært så mye med læreren og vi har ikke likt ho og læreren har ikke likt oss nu etter jul. Og lærern la ikke skjul på det heller. Ho va sjokkert over sånn til jul for eksempel når ho fikk se karakteran våres så va ho sjokkert over, sa det direkte ut, sjokkert over kordan karaktera vi fikk. Og vi fikk firerea og femmera sånn ca (. . .) Lærern syns det va så bra (. . .) det va liksom dårlig at vi hadde fådd så bra (. . .) sånne ting, det la ho liksom ikke skjul på. Så de, alle dem tre, og vi to som e igjen, vi har mista litt gleden med fagan nu som vi har den lærern. Også har det jo vært mye, siden vi ikke har hadd lærer, så har vi jo ikke lært så mye heller av det vi skal. Også har det sikkert nåkka med trivselen å gjøre også, fordi det har vært mye mellom oss fem. Det å være fem stykk, det e jo en veldig liten klasse. Derfor grue æ meg veldig mye til neste år. (. . .) Vi har fådd veldig mye sånn refs fra lærern og. Vi har liksom ikke fådd så mye skryt fra den lille stunda ho har vært her. (. . .) Man forvente jo at det e litt arbeidsro ihvertfall, det e det ikke i våres klasse.. Og vi har fådd høre fra, fra vi bynte på skolen i første klasse, at vi ikke e like god som dem som har gådd her før. (. . .) Ja det, men det, fortsatt så e vi liksom ikke like god som dem og, ja det e flere av lærerean som har sagt direkte til oss, rett ut, dokker e ikke like god som dem som har gådd før, og da, da blir det litt sånn der åhh, jaja, okei. (. . .) Men vi har nu klart å vise litt i hvert fall at vi, at vi e faktisk flink vi og. (. . .) Vi gidd jo liksom ikke å sette oss ned, eller, når ganga så blir det litt sånn vi trekkes, blir litt sånn der, åå, vi klare ikke mer, og sett oss bare ner og sløver og sånn der, men vi har klart å vise etter hvert at vi kan det vi også bare vi får lov å vise.

Anne beskriver igjen at mistrivsel i klassen er av avgjørende betydning for tankene om å slutte, og kommer her inn på lærerens rolle i hennes skolehverdag. Læreren har vært mye borte, noe som har skapt lite kontinuitet og frustrasjoner i klassen. Dette har også gått ut over

miljøet i klassen. Anne nevner også at flere av klassens lærere har uttalt at denne gruppa ikke er like flink som tidligere årskull. Anne reagerer tydelig på lærernes uttalelser og uttrykker at klassen har klart å bevise at de kan de også, bare de får vise. Denne delen av Annes historie viser at lærere ikke alltid er flinke til å motivere klassene, og det hun sier om skryt vitner om at hun savner slik støtte og følelse av mestring som nettopp skryt og ros kan gi. Når det gjelder andre voksne som har hatt betydning for Anne sin opplevelse av skolen nevner hun spesielt rådgiver og miljøarbeidere. Om dette sier hun:

*Også snakka æ veldig mye med rådgiveren også når æ va der og det ble så ille på et punkt at æ faktisk knakk sammen der inne hos rådgiveren og satt der inne å gråt i en halv time eller nåkka sånt, og ho visste jo stakkars ikke ka ho skulle gjøre, ho ble helt åh, hjelp. For da hadde æ diskutert eller sånn, prøvd å finne ut om æ kunne flytte hjem igjen. Eller om æ..... for æ ville ikke slutte. Det va hovedtanken min, æ skulle ikke slutte, æ skulle fullføre. (. . .) Hver gang ho så meg så kom ho bort til meg og spurte om æ hadde det bra. Det va veldig .... Da følte æ meg veldig sånn passa på liksom også. (. . .) Bare det at ho kom liksom og smilte til meg og spurte om æ hadde det bra og liksom sånn der, bare de små tingan. (. . .) Men æ tror jo.. det at æ knakk sammen hos ho. Æ trur det va mye som... da fikk ho virkelig se kor mye æ mistrivdes i klassen og sånt. (. . .) De der vaktan på hybelhuset, hverfall der æ bodde første året, dem va også veldig, veldig grei. Dem va som ekstraforeldre for oss, (. . .) hvis vi følte oss aleina så fikk vi lov å komme ned på kontoret der å sitte å prate med dem, og kanskje se på TV, og sånn der der ting. (. . .) Det va betryggenes for oss som bodde der og det va veldig betryggenes for foreldran. Mamma sa også liksom at det va godt å vite at, at vi hadde så snille vakte, for dem va, dem va helt utrolig grei. (. . .) Enkelte av dem ihverfall.*

Det Anne forteller fra sine år i videregående skole er at mistrivsel i klassen har vært en av de viktigste faktorene for å tenke tankene om å slutte på skolen. Hun sier at lærere ikke har fanget opp det dårlige klassemiljøet, eller ikke har bidratt til å gjøre det noe bedre. Jeg mener at oppmuntring og skryt kan føre til økt mestringsfølelse i skolen, og Anne skildrer et klassemiljø der lærere gjør det motsatte og unngår å rose elevene for gode resultater. Videre viser det Anne sier at signifikante voksne har hatt betydning for at hun fortsatte på skolen, i hennes tilfelle var dette rådgiveren og miljøarbeiderne.

#### 4.2.2 Bente forteller

Bente bodde hjemme alle tre årene på videregående, og gikk dermed på skole på egen hjemmeplass. Hun har likevel noen av de samme opplevelsene som Anne. Om klassemiljøet sier hun:

*Ja, æ holdt på å si, det hadde jo ikke nå med det faglige å gjøre, men så, kom fra en liten skole så vi va jo de samme, og, æ holdt på si vært de samme i ti år, også kom vi til videregående også va det masse ukjente, også havna æ i klasse med, det va ikke en eneste æ kjente. (. . .) Også gikk det nu greit en stund også bynte æ å mistrives og det va det det gikk på... [altså miljøet i klassen] (. . .) Ja, og at, æ vet ikke, ikke helt folk som, som til vanlig brukte å henge med. (. . .) Ja det va litt vanskelig, vært beskjeden bestandi.*

Når hun blir spurt om det var mobbing som førte til at hun ikke trivdes sier hun: ”nei det v..., eeh, det vakke sånn mobbing men æ følte meg så utafør (. . .)”. Bente fortsetter å snakke om klassemiljøet og sier at skolefagene var greie og at hun lærte mye på skolen. Derfor spurte jeg henne litt nærmere om kanskje mistrivselen ikke hadde hatt noe å si for de faglige prestasjonene. Jeg spurte henne: ”det hemma ikke deg spesielt mye faglig med karaktera og sånn at, at du ikke trivdes så godt?” Men da svarte Bente at: ”ja det vistes jo”. Bente har også, i likhet med Anne, opplevd at lærere ikke hjelper til i en situasjon der mistrivselen spiller inn både på det sosiale i klassen og på resultatene karaktermessig. Dette utdraget av samtalen vi hadde viser nettopp dette:

*Intervjuer: men i forhold til det med, med det samholdet, vet du om læreran va klar over at du ikke trivdes?*

*Bente: ja*

*Intervjuer: sa du det til når?*

*B: ja*

*Intervjuer: ja, prøvde dem å hjelpe deg på når måta?*

*Bente: nei*

*Intervjuer: prøvde å dra deg inn, liksom, [spørre deg i klassen om] kan du svare?,*

*Bente: nei ikke nå sånn større*

*Intervjuer: nei, men det vakke sånn at du liksom ba om å sleppe heller?*



*Bente: nei*

*Intervjuer: Du syns ikke at dem gjør nå sånn spesielt for å (. . .) hjelpe på det? Men kanskje det handle om at du berga deg godt, sånn, hvis du berga deg godt karaktermessing*

*Bente: nja, det gjør æ heller ikke*

Bente understreker en gang til at karakterene gikk ned på grunn av at hun ikke trivdes i klassen, samtidig som at ingen lærere tok tak i situasjonen og forsøkte å hjelpe henne selv om de visste at hun følte seg utenfor. Bente forteller også at hun gikk i en klasse med omtrent de samme elevene i alle de tre årene: ”vi va den samme klassen”, noe som mange ganger blir sett på som positivt for klassemiljøet. Flere år sammen i samme gruppe kan skape større trygghet og dermed bedre læringsmiljø. For Bente var ikke dette tilfelle. Ettersom hun ikke trivdes i klassen var det nok for henne heller uhelding at ikke elevene ble byttet ut i større grad fra trinn til trinn. Hun sier: ”det va liksom sånn der, at æ hadde fullført første året så tenkte æ det at æ e jo nødd til å fullføre de to siste ellers så har æ gå..., kasta bort et år. (. . .) Men æ gikk å grua meg til å bynne”. I sammenheng med dette spurte jeg henne igjen direkte om det var mistriksel i klassen som gjorde at hun tenkte på å slutte. Bente svarte ja, og at ”det ble vel mer sånn at, ja, tenkte atte nei, ka ellers sku æ gå og sånn der for det va ikke nå anna som egentlig frista”. Bente fikk altså ingen støtte eller spesiell oppfølging av lærerne og det var egentlig henne selv som vurderte det slik at hun burde fortsette ettersom det ikke var noe annet som fristet.

Det at Bente mistrivdes i klassen hadde også konsekvenser for henne rent karaktermessig, og hun gjentar i samtalen at ingen lærere tok tak i dette, eller forsøkte å hjelpe henne ved å legge til rette for at hun skulle takle klassemiljøet bedre. Hun forteller om presentasjoner i klassen foran med-elevene som hun ikke ønsket å gjøre siden hun følte seg utenfor: ”Ja det har æ aldri hadd så æ vet ikke. (. . .) Æ har bestandi droppa det (. . .) nei æ hadde det ikke i det hele tatt, æ bare lot være å møte opp”. På spørsmål om hun da bare fikk stryk på disse oppgavene så bekrefter Bente at: ”stryk, ja”.

Vi fulgte opp dette momentet i intervjuet og jeg spurte henne videre om lærerne prøvde å ordne et annet opplegg for henne, der hun for eksempel kunne ha hatt presentasjonene alene med lærer. Bente svarer at det aldri var snakk om å gjøre disse oppgavene på noen annen måte, slik at hun kunne sluppet å bare holde seg borte fra timene når det var slike arbeidsøkter på planen. Hun sier samtidig at ”det hadde jo vært en helt anna sak” dersom hun hadde fått

gjøre avtaler med lærer om å ha fremlegg alene, og at hun ikke hadde problemer med å snakke i timene for eksempel dersom det var gruppearbeid som skulle presenteres for resten av klassen. Bente forteller at det var uproblematisk for henne både å jobbe i grupper: ”*ja det fungerte greit*”, og å ta ordet i klassen når arbeidet skulle presenteres fordi: ”*da blir det nå helt anna for da [e man<sup>5</sup>] flere*”. Dette betyr at Bente viste lærere og de øvrige elevene at hun både vil og tør å ta ordet, men at hun ikke likte å stå foran klassen alene for å presentere individuelt arbeid. At lærere ikke tok tak i denne situasjonen fikk konsekvenser for Bente – klassemiljøet ble ikke endret, og karakterene hennes gikk ned. Vi fortsatte samtalen rundt samme emne og jeg spurte henne: ”*men ble det aldri snakk om det?*” at hun var borte fra enkelttimer for å unngå å måtte stå foran klassen hun ikke trivdes i. Bente svarte kort og konsist: ”*nei, aldri*”. Jeg reagerte på dette og spurte videre: ”*så læreren registrerte at når det va muntlig så kom ikke du (. . .) brukte dem å snakke med deg om det, koffor kom du ikke?*” Bente svarte simpelthen at: ”*nei, trukke læreren æ likte meg så veldig godt, vi har aldri vært på talefot så*”. Både Anne og Bente erfarte at dårlig klassemiljø førte til at de tenkte å slutte på skolen. Dette var den viktigste årsaken til at de ville slutte. Begge sier også at lærerne ikke forsøker å rette på et dårlig klassemiljø, eller følger opp elever som de ser ikke trives så godt på skolen.

I likhet med Anne, hadde også Bente opplevelsen av at andre voksne fikk betydning for henne da hun mistriivdes på skolen. Da hun fikk det vanskelig på skolen tok hun kontakt med helsesøster. Hun forteller: ”*æ va i kontakt med helsesøstra som va her da. (. . .) Æ syns, da den forsvant så syns jo æ det va kjempdumt, det va jo det som gjor at æ fullførte første året i hvert fall*”. Helsesøster har altså hatt en helt direkte og avgjørende rolle for Bente når det gjelder å greie å fullføre skoleåret. Hun sier videre at det var viktig for henne å ha noen hun kunne oppsøke og snakke med om skolesituasjonen og klassen:

*Det va litt mer sånn om det her at æ mistriivdes og alt, æ fikk (. . .) snakke om. (. . .) Helsesøstra fungerte som en psykolog da. (. . .) Vi hadde faste avtala, men så kunne æ jo komme dit imellom og. (. . .) hvis det sku være nåkka. (. . .) Æ hadde aldri gådd til når andre for å si det sånn.*

---

<sup>5</sup> Min klamme. Intervjuer skyter inn noe, jeg lar Bente sin stemme komme fram.

Bente understreker at hun ikke ville snakket med noen andre om sine problemer med at hun ikke trivdes i klassen, og dette illustrerer den tilliten hun hadde til helsesøster. Det at hun så på helsesøstera som en psykolog betyr også at den hjelpen hun fikk der har vært svært viktig og nyttig. Dette sier jo Bente også selv når hun uttrykker at det var helsesøster sin støtte som var den viktigste årsaken til at hun fullførte første året.

### 4.2.3 Cato sin historie

Cato sine opplevelser på videregående skole har flere paralleller til det Anne og Bente har fortalt. Også Cato har opplevd dårlig miljø på skolen og at dette har preget hans egen oppførsel i klassen og på skolen generelt. Han har også, som både Anne og Bente, møtt lærere som ikke har støttet han. For Cato sin del handlet det om at han ikke fikk støtte i situasjoner der han hadde det vanskelig eller var i konflikt med medelever. I stedet for å finne gode løsninger ved slike hendelser opplevde han at lærerne heller ville bli kvitt problemet ved å fjerne Cato. Dette skriver han om en hendelse i et friminutt, og om hvordan læreren reagerte:

*En dag raste jeg med en elev. Det var ikke vondt ment, men han begynte å skrike noe som en av de "ansvarlige" lærerne så. Læreren ville sende meg til BUP, noe jeg fikk sjokk av fordi jeg jo var likedan som alle de andre elevene, bare sterkere enn de fleste der. Jeg fikk valget selv – mellom BUP og å flytte til min far. Dette er ikke lov å gjøre i og med at de bare kan gi råd om slike ting . . . Jeg kommer fra en stor familie, og å flytte rett over til min far var en sjokkbehandling jeg sent vil glemme. Jeg klandrer den læreren for det "arbeidet" som ble gjort i den tiden, den dag i dag.*

Det viste seg at denne hendelsen og lærerens inngripen og innsats for å takle konflikten mellom Cato og hans med-elev skulle føre til at Cato flyttet. Han flyttet til sin far og i begynnelsen var det å skifte skole en positiv opplevelse for Cato. Han skriver: "Jeg valgte å flytte til min far. Der jeg ble den nye eleven på skolen, i et helt nytt miljø der elevene var hyggelige mot meg og det var fint å ha nye venner". Men dette endret seg snart, og bare etter en kort stund på den nye videregående skolen fikk Cato igjen problemer:

*Jeg passet ikke inn i det nye miljøet fant jeg ut etter hvert. De spilte ikke alltid fotball, men en god del bordtennis. De satt for det meste i klasserommet og snakka masse tøv.*

*De fleste elvene der var greie, men etter hvert som jeg ble bedre kjent med de andre elevene fikk jeg et dårligere inntrykk som gjorde at jeg trakk meg tilbake. . . De andre guttene i klassen begynte å snakke dritt om meg, noe som jeg hørte at de gjorde. Men jeg brydde meg ikke, helt til jeg ble mobbet av de andre elevene der de satte seg sammen i flokk. . . . Den meningen jeg er ute etter er at de som mobbes er som oftest de som ikke hører til i miljøet, derfor er det vanskelig å være ny elev . . .*

Cato hadde det fint på den nye skolen helt i begynnelsen, men etter bare en kort stund fikk han problemer. Han ble mobbet og følte at de andre var sammen om å være imot han. Når han skriver at de som mobbes ikke hører til i miljøet, minner det om Bente sin historie. Selv om hun aldri følte seg mobbet, så følte hun seg utafør i klassen – det Cato omtaler som å ikke høre til i miljøet. Senere, i delen om skoleorganisering skal vi se at både Anne og Bente sin klassetilhørighet kunne vært annerledes dersom gruppe-inndelinga hadde vært planlagt annerledes. Cato understreker at det er vanskelig å være ny elev i en klasse, og at det å høre til i et miljø er viktig for denne elevgruppa. Uten hjelp fra voksne i situasjoner der elever føler seg utafør, mobbet eller utilpass er det vanskelig å bli en del av et klassemiljø – og dermed skapes mistrivsel, og det som oppfattes som et dårlig klassemiljø av de involverte elevene.

Cato har vært utsatt for mye mobbing, og dette har gjort at han har slitt på skolen og derfor også hatt tanker om å slutte i løpet av sitt videregående løp. Han skriver ærlig og direkte om det at han ble mobbet, og hvordan det foregikk:

*Andre året på videregående var det verste året for meg på skolen i og med at jeg ble mobbet av tre klasser der jeg satt i ett klasserom der man kunne se inn til de andre klasserommene [. . .] Jeg gjorde alt for å ignorere de andre elevene, men ved to anledninger ble jeg slått til i klasserommet, jeg ble spyttet på og baksnakket. De andre elevene begynte å planlegge åpenlyst å få meg banket. Noen av gangene når jeg gikk igjennom korridorene forsvant den eneste personen som jeg hadde sittet med, og de sa at de skulle ta meg med balltre. De kastet ting etter meg når jeg så en annen vei. De andre elevene fylte skapet mitt med vann, de hadde det i skoene og på jakka og andre ting jeg hadde i skapet.*

Cato har tatt videregående over fire år, og han har gått på forskjellige skoler i fylket. Han har vært nær ved å slutte flere ganger, men har til tross for problemer nå fullført vg-2 yrkesfag og

fått muligheten til å fortsette sitt utdanningsløp mot en yrkesutdanning. Ved å lese det han skriver om mobbingen han ble utsatt for og det dårlige miljøet det var på skolen, er det i grunnen lett å forstå at han har tenkt tanken om å slutte og vært veldig nær ved å slutte på skolen flere ganger.

Skolebytte har Cato riktignok vært gjennom flere ganger. Det betyr ikke at han har sluttet på skolen, men at han har fortsatt på en annen skole etter overflytting, for så å fullføre inneværende skoleår på en ny skole i en annen bygd. Dette har skjedd etter problemer med mobbing der han opprinnelig startet skoleløpet på høsten. Igjen understreker Cato at lærere ikke har støttet han i slike situasjoner, men heller fått han fjernet for på denne måten å bli kvitt konflikten elevene imellom, eller å få en løsning på den utfordrende situasjonen som fungerte for skolen. Cato skriver om hva som hendte etter at en mobber slo han i ansiktet:

*Personen som dro til meg var ute etter å merke meg. Dagen etter ringte lærerne til foreldrene mine, i og med at jeg var 17 år. Vi tok bilder av blåøyet mitt, og jeg ble flyttet over til en skole på en ny plass der marerittet fortsatte.*

Dette viser at når Cato, som ble mobbet, fikk problemer var det han som måtte ta alle konsekvenser av dette ved at han måtte flytte. De som mobbet kunne fortsette på skolen i sitt hjemmemiljø. Det er lett å forstå at Cato føler seg urettferdig behandlet ettersom han var den som ble straffet i disse situasjonene, til tross for at det også var han som ble mobbet. Han opplevde aldri at lærere tro støttet til og hjalp han slik at mobberne ble tatt, og at han således kunne fortsette sitt skoleløp der han bodde. Akkurat som Anne og Bente, har også Cato følt at lærerne ikke hjelper, tilrettelegger eller motiverer i tilstrekkelig grad i vanskelige situasjoner – slik at felles for de alle er en mangel på trivsel i klassen, og dermed tanker om å slutte på skolen.

### **4.3 Skoleorganisering og sosiale tiltak etter skoletid**

Delen over viser at alle informantene har hatt mange av de samme tankene rundt dette å ønske å slutte på skolen. De har alle fortalt om mistriksel eller det å ikke føle tilhørighet i en klasse, og om lærere som ikke har gjort noen grep overfor dem i en vanskelig situasjon. I denne sammenheng var det interessant for meg å undersøke nærmere om skolens intensjoner om

tilpasset opplæring fungerte på informantenes skoler og om de hadde inntrykk av, eller minner om, at det foregikk tilpasset opplæring i deres klasser. I tillegg ville jeg finne ut mer om organisasjonen av skolehverdagen – både når det gjaldt arbeid med klasser, miljø og sosiale aktiviteter.

#### **4.3.1 Anne om klasseinndeling, sosiale tiltak i regi av skolen og TPO**

Om sitt første år på videregående fortalte Anne innledningsvis at det var tre jenter som søkte denne linja, og at det var tre parallelle klasser på samme linje. Hun forklarte at to av jentene fikk gå i samme klasse, mens hun ble alene jente i en annen parallell. På spørsmål om det noen gang var snakk om at hun skulle få bytte klasse slik at hun kunne gå sammen med de to andre jentene, og på den måten kanskje trives bedre på skolen, svarte Anne:

*Æ tror ikke det, for æ tror alle klassan va helt full. (. . .) Æ vet ikke helt om dem tenkte på det. Æ huske ikke helt om det va snakk om det i det hele tatt. Æ tror kanskje det va fullt, men æ vet at dem hadde fådd alle, den tredje klassen, altså C klassen, dem va liksom sånne, ka æ skal si, spesiell klasse eller nåt sånn. (. . .) Ja, sånn som tar ett år over to år eller nåt sånn der. Og de to lærerean som hadde A og B klassen dem hadde fådd ei klasseliste også hadde dem bare tadd annahver. (. . .) Dem hadde sikkert ikke tenkt på det.*

Anne vet ikke helt sikkert hvorfor klasseinndelinga ble som den ble, men stilte heller ikke spørsmål med det da hun var elev der. Hun kommenterer likevel at det kanskje hadde vært fint om hun hadde gått i samme klasse som andre jenter. De to andre jentene på linja, som gikk i samme klasse, fullførte året. På spørsmål om hun tror de hadde det lettere fordi de kunne støtte seg på hverandre i en klasse der alle de øvrige elevene var gutter, sier Anne: ”Ja det tror æ. Æ tror dem va litt tøffere i trynet enn det æ va. Så dem klarte... Også va der litt mindre spesiell klasse. Litt mindre vill gjeng”. Det at Anne oppfattet de to andre jentene som tøffere enn henne selv, sier litt om hvor vanskelig det nok var for Anne i klassen. Hun oppfattet ikke seg selv som like tøff som de andre jentene, samtidig som hun også var den eneste jenta i sin klasse.

Når det gjelder tiltak som skolene har satt i gang for å skape trivsel og tilhørighet på fritida så har ikke Anne benyttet seg av disse. Tiltakene er satt inn som generelle trivselstiltak, men også med tanke på å motarbeide bortvalg. Som nevnt kan noen slike tiltak være skolefrokost, åpent bibliotek, åpen idrettshall og leksehjelp på skolen. Hun svarer kort og godt nei på spørsmål om slike tiltak har hatt betydning for henne, men gjentar at i tillegg til rådgiver og venner, så var det ”de der vaktan på hybelhuset, hverfall der æ gikk første året, dem va også veldig, veldig grei”. Sosiale tiltak utenom skoletid har altså ikke vært betydningsfulle for Anne når det gjelder tankene om å slutte eller å fortsette på skolen.

Når det gjelder tilpasset opplæring har Anne ikke inntrykk av at det skjer i skolen. Hennes observasjoner er noe nedslående:

*Det e, alle får det samme, det e, æ syns å huske at det va sånn der æ gikk før også, men det e her og. Det e sånn, æ sliter i matte for eksempel, og det, læreren vet det, for de ser jo at æ får toera på prøvan og sånt, men allikavel så får man akkurat det samme, alle de samme oppgavan, uansett om man e flink eller dårlig, ihvertfall i den klassen som vi gikk da. (. . .) Alle får det samme, og samme prøvan og samme undervisninga og alt, vi fikk ikke nåkka ekstra hjelp hvis vi sleit litt. (. . .) Æ trur det har litt å si det også, at man ikke får hjelp, man bare føle at alt går nedover, når man liksom ikke får til. (. . .) Det hadde nok hjulpet littegrann, hvis man fikk hjelp. Det fikk æ litt det første året, for der fikk æ liksom til, for der kunne æ, der va jo sånn anna matte da, sånn regne ut volum og (. . .) da fikk æ til, da klarte æ å skjønne det, og da ble vi liksom pusha alle sammen, og æ, vi fikk de samme oppgavan og sånt, men æ klarte det fortsatt. Men nu e det liksom mer sånn her: ugh (lyd), sånn matte. (. . .) Det e sånn kjedelig matte liksom. (. . .) Det e tungt, og det e kjedelig og det e ikke litt interessant en gang, man bare spør hele tida, har vi bruk for det herher. Og når man ikke får til heller så blir det jo bare kjedelig.*

Denne delen av samtalen viser at Anne ikke opplever å få tilpassa opplæring i skolen, men at undervisninga preges av at alle får det samme. Opplegg i klasserommet, oppgaver og prøver er likt og de samme for alle elevene. Denne delen av intervjuet viser videre at når hun mestret noe, som den praktiske matten, da var det greit at klassen i fellesskap, som helhet, ble pushet. Dersom skolen kan fange opp de som sliter med et fag slik at alle henger med og ”klarar det” som Anne sier, så vil kanskje elevene synes det er greit å bli pushet på samme nivå.

### 4.3.2 Bente om organisering av klasser, fritiden og TPO

Som Anne, har også Bente erfaring med at klasseinndeling har hatt betydning for trivselen på skolen. Bente forteller at hun kom i klasse med bare fremmede da hun begynte i første på videregående. Det var fem elever fra hennes gamle skole som begynte på den samme linja som Bente. Men elevene ble ”*spredd i hver sin klasse, (. . .) vi va fem, vi ble spredd på fire klassa. (. . .) Ja, det syns jo æ va rart at dem ikke, kanskje hadde delt oss i to gruppe*”. Bente gir uttrykk for at hun nok ville trivdes bedre dersom hun hadde fått med seg minst en av de hun kjente fra grunnskolen over i klassen på videregående. Dersom dette hadde vært tilfelle hadde hun kanskje trivdes bedre, lettere blitt en del av klasse miljøet og dermed vært tryggere og kanskje sluppet å skulke hver gang det var spesielle oppgaver som skulle presenteres. Kan classesammensetningen organiseres på en annen måte når nye årstklassinger kommer til ny skole? Kan de videregående skolene organisere opptaket på en annen måte, og jobbe mer bevisst med klasselistene? Jeg kjenner til kommuner der elevene får skrive ned noen elever de ønsker å gå sammen med videre ved overgangen fra mellomtrinnet til ungdomsskolen, og at de får gå sammen med minst en av personene på denne lista. Kanskje denne ordninga kan overføres til opptaket til videregående skoler?

Heller ikke Bente har benyttet seg av de sosiale tiltakene utenom skoletid, og følte derfor ikke at disse hadde betydning for henne når det gjaldt å bestemme seg for å fortsette på skolen. Hun utdyper dette med at: ”*æ har og hadde mye folk utafør skolen*” som hun var sammen med på fritida. Siden Bente gikk på videregående på hjemmeplassen hadde hun etablerte relasjoner og fritidssystemer allerede ved skolestart. Når vi snakker videre om disse forskjellige tiltakene som finnes på skolen etter skoletid, er Bente ikke opptatt av disse og hun har heller ikke benyttet seg av noen av dem. Hun konstaterer at: ”*æ trur egentlig at de tilta..., atte tiltakan i skoletida har mye å si*”. Hun mener altså at det er det som foregår i skoletida, det som skjer i klasserommet og friminuttene i løpet av dagen, som er viktig for om elever vurderer å slutte eller om de trives og vil fullføre skoleløpet.

Allerede i begynnelsen av intervjuet, da hun fortalte om hvorfor hun vurderte å slutte på skolen, sa Bente at hun ikke opplevde noe tilpasset undervisning i forhold til hennes angst for å stå foran klassen og holde muntlige presentasjoner. Vi kom senere tilbake til prinsippet om tilpasset opplæring og Bente gjentar igjen at hun ikke fikk tilpasset opplæring på skolen. For å få henne til å fortelle litt om klasseromssituasjoner spør jeg om hun kan huske at det noen



ganger var laget forskjellige opplegg innenfor et tema. Da svarer Bente at ”*nei, samme på alle, (. . .) samme oppgavan til alle og*”. Bente har jo, som understreket tidligere, virkelig erfart dette ettersom hun rett og slett uteble fra undervisning dersom hun måtte ha muntlig fremlegg i klassen. Ettersom dette aldri ble tatt tak i kan man si at Bente virkelig vet at tilpasset opplæring ikke ble vektlagt i hennes klasse.

#### **4.4 Venner og hjemmemiljøets betydning**

I den første delen belyste jeg hva som gjorde at mine informanter vurderte å slutte mens de gikk på videregående skole. I del to over om skoleorganiseringen konkluderer jeg med at informantene ikke har opplevd at administrative grep eller tilpassa opplæring har hjulpet dem noe i løpet av skolegangen. Slike forhold har ikke bidratt når det gjelder prosessen de gikk gjennom for å ombestemme seg og å likevel ikke slutte på skolen. I denne delen skal jeg fokusere på de faktorene som faktisk spilte inn og gjorde at informantene likevel valgte å fortsette på skolen til tross for problemer. Det viser seg at også her har Anne og Bente mange like erfaringer og sammenfallende opplevelser, spesielt når det gjelder betydningen av støtten fra de hjemme.

##### **4.4.1 Anne, mora og vennene**

Da Anne var nær ved å slutte på skolen i løpet av sitt første år på videregående fikk hun støtte hjemmefra, som i høy grad bidro til at hun greide å fullføre. Anne sier:

*Ja, det tok meg seks uker før æ fikk fære hjem igjen, altså første gangen æ dro hjem. Det va, da va æ på gråten hele veien hjem, men æ gråt ikke, da satt æ i bilen med nån andre, men da va æ så glad da æ kom hjem og fikk gi mamma en klem og sånn derre der. (. . .) Æ tenkte jo at æ skulle fære hjem å finne meg en jobb, men da fikk æ streng beskjed fra ho mamma, hvis du slutter så får du ikke komme hjem. Ho tulla jo så klart, hvis æ hadde slutta så hadde æ jo kommen, men da va liksom, når ho sa det så, ja greit, greit, æ skal ikke komme hjem.*

Annes mamma motiverte henne faktisk til å fortsette på skolen da hun sa at hun ikke fikk komme hjem dersom hun sluttet. Anne visste jo at moren spøkte og at hun ville få komme

hjem hvis hun faktisk valgte å slutte. Det som moren sa påvirket likevel Anne til å fortsette, til å holde ut og å greie å fullføre året. I dag er hun glad for det, og det hun lærte var jo absolutt ikke ”*bortkasta, æ får jo bruk for det. Det e jo vanlige ting som æ må bruke i hverdagen og sånt så det e jo ikke. Og det va jo en opplevelse, og en liten kamp å klare å dra seg gjennom et år*”.

I tillegg til støtten hjemmefra var vennene hun fikk svært viktige for henne da hun bestemte seg for å fortsette på skolen likevel:

*Da fant æ ut, da va mye av grunnen til at æ ble, va at dem som æ bodde med æ ble så godt kjent med dem og sånt, så dem (. . .) og dem klarte å, dem holdt meg på en måte igjen. Æ trukke dem visste at æ hadde lyst til å slutte og sånt, men. Når æ først klarte å bli så godt kjent med dem så.*

Anne sine vennskap med andre elever som hun møtte på hybelhuset der hun bodde hadde altså svært stor betydning for henne i avgjørelsen om å fortsette på skolen, og dermed å greie å fullføre skoleåret. Det at vennene klarte å ”holde henne igjen” viser betydningen disse elevene og deres kameratskap betydde.

#### **4.4.2 Bente og hennes foreldre**

På samme måte som for Anne opplevde også Bente sterk støtte hjemmefra alle gangene hun vurderte å slutte på skolen. Hun ble ikke presset på noen måte til å fortsette, noe som faktisk hjalp henne til å gå videre: ”*ja det va litt det også at æ ikke blei pressa*”. Dersom foreldrene hadde nektet henne å slutte ville det kanskje ha låst seg helt for Bente, og hun ville ikke klart å gå på skolen mer. Men ettersom avgjørelsen var hennes alene, og hun ikke fikk noe press på seg hjalp det på avgjørelsen om å gå videre. Hun sier: ”*nei, det va, nei æ vet ikke, æ hadde vel, for æ fikk lov å slutte, det vakke nåkka sånt, mamma og dem sa at det va helt greit og, æ måtte bare bynne å jobbe*”. For foreldrene var det helt i orden at Bente sluttet på skolen så lenge hun hadde et alternativ å gå til. Hun understreker at støtten hjemmefra hjalp henne til å greie å fullføre skolegangen:

*Også hjalp det egentlig også det, masse det at mamma og dem ikke pressa meg eller nå sånt, vi snakka bare om det og at, konsekvensan av at æ slutta og sånn der, at vi snakka mye om det, men at dem aldri tvingte meg til, det va helt opp til meg sjøl ka æ velgte.*

Både Anne og Bente opplevde støtten hjemmefra som avgjørende for bestemmelsen om å ikke slutte på skolen, men å fullføre likevel. Som nevnt i delen over hadde Bente allerede et etablert nettverk av venner og aktiviteter på fritida da hun begynte på videregående. Hun nevner ikke vennene eksplisitt som avgjørende for å greie å fortsette på skolen, slik som Anne gjør. Men deres historier om viktigheten av støtten hjemmefra er et tydelig fellestegn ved begge informantenes erfaringer med dette.

#### **4.5 Tiltak som nytter**

Den nest siste delen omhandler de tiltakene som informantene sier var avgjørende for at de likevel fortsatte på skolen, til tross for tankene om å slutte. Fellesnevner er noen sentrale voksenpersoner, støtte hjemmefra, venner og egen indre motivasjon.

##### **4.5.1 Anne sin indre motivasjon**

Når Anne forteller om hva som var grunnen til at hun greide å fortsette på skolen til tross for problemer og tanker om å slutte, så er det tre ting som trer frem som avgjørende i prosessen. I løpet av førsteåret spilte rådgiver, vennene og hennes egen iboende styrke inn. Om første året sier hun:

*Ja det va litt at æ gikk i en klasse med 14 gutta, at æ sku vise at æ va tøff nok til å klare det også. Det trur æ også va en stor greie. Liksom vise at jenter kan også gjøre det her selv om man må motta mye dritt. (. . .) [Også] va [det] ho rådgiveren for ho kom, hver gang ho så meg så kom ho bort til meg og spurte om æ hadde det bra. Det va veldig ... Da følte æ meg veldig sånn passa på liksom. Også va det dem som æ bodde med også. Æ syns liksom dem va så bra å være med og sånt. Æ va bare så glad at æ hadde klart å få meg venna.*

Når dette følges opp med spørsmål om trivsel og sosialt liv utenfor skolen, og om hun hadde det fint ellers i løpet av førsteåret, så sier Anne at: ”ja, det va liksom ikke det. Det va bare skolen som va. Det va kun skolen som va det store problemet”. Etter at Anne skifta linje har hun hatt de samme tankene om å slutte på skolen både i første og andre klasse. Men nå er det slik at det er hennes egen indre motivasjon, og at hun og ei i klassen motiverer hverandre, som holder henne igjen på skolen:

*Nu har bare ønsket vært om å fullføre videregående og det e det æ skal neste år også, æ skal fullføre. (. . .) Nu, det e jo mitt fjerde år nu neste år, og da, nu e æ, æ e fortsatt så drittlei, æ har egentlig ikke lyst å fortsette til neste år, sånn holdt på si helt bak, men det bare dytter æ bort og sir æ skal fullføre, æ skal gjøre det, æ og ho andre vi har avtalt (med hverandre), vi skal klare det her, med en gang det blir litt tungt og sånn derreder. (. . .) Æ skal gå folkehøyskole et år, også skal æ komme meg vekk her i fra Finnmark (. . .) Ja, da, om et år, så e æ ferdig forhåpentligvis med alt av eksamena og alt og da får æ liksom, og da har æ studiekompetanse også. Det e det også æ sikte litt etter å få det. I tilfelle sånn, det e jo ikke sikkert æ blir å holde på med [programfagan<sup>6</sup>] hel..., resten av livet mitt og da vil æ gjerne ha nåkka å dette tilbake på. Og da e det greit å ha studiekompetanse, sånn at æ kan gå andre ting.*

Dette utdraget av intervjuet viser at Anne har en indre motivasjon, samt en avtale med ei klassevenninne om å fortsette. Disse to moter hverandre opp til å fullføre, slik at man kan si at hun har hjelp i en annen person som støtter henne. Likevel er det tydelig at hennes mål om å fullføre for å få studiekompetanse, og at hun ser at ”enden er nær” hjelper henne i avgjørelsen om å fortsette og i å motiveres til å fullføre videregående opplæring.

#### **4.5.2 Bente ønsket seg en utdanning**

Bente sin viktigste motivasjonsfaktor for å fortsette skolen, til tross for at hun tenkte på å slutte i løpet av alle tre årene på videregående, var ønsket om å få seg en utdanning:

*Så tenkte æ, va æ mye inne på tanken, så tenkte æ, nei æ skal nu fullføre det her året i hvert fall så får æ se, og da blei det nu til at æ fullførte, for æ tenkte at æ e jo nødd å*

---

<sup>6</sup> Min klamme. Endret fra fagspesifikasjon for å sikre anonymitet.

*bynne på nå anna æ kan jo ikke gå uten utdanning. (. . .) æ va egentlig inne på tanken allerede da å gå på nåkka innen realfag. Det har bestandi vært det som har vært min [plan]. (. . .) Da va det, det va liksom sånn der, at æ hadde fullført første året så tenkte æ det at æ e jo nødd til å fullføre de to siste ellers så har æ gå..., kasta bort et år. (. . .) Nei det, det ble vel mer sånn at, ja, tenkte atte nei, ka ellers sku æ gå og sånn der for det va ikke nå anna som egentlig frista.*

Bente sin motivasjon kan sammenlignes med Annes ettersom begge har en egen indre styrke som gjør at de fortsetter skolegangen. Men der Annes indre motivasjon handlet om å bli ferdig med videregående slik at hun kan gå på folkehøyskole og senere ha muligheten til å søke seg videre på høyere utdanning, hadde Bente allerede bestemt seg for at hun skulle ta videre utdanning. Hun tenkte allerede mens hun gikk på videregående at hun vil gå videre på noe innen realfag.

I tillegg til denne indre motivasjonen og planene om å ta utdanning og å få seg en god jobb, så nevner hun også en annen faktor som spilte stor rolle for henne i forhold til å greie å fullføre skolegangen: ”nei det e jo støtten hjemmanifra”, sier Bente. Men hun understreker igjen at det at hun hadde greid å fullføre noe av tida på skolen gjorde at hun motiverte seg selv til å fortsette:

*og at æ va kommet så langt at det va for dumt å avslutte nu. (. . .) Også va det også det at hvis æ hadde slutta, slutta i andre klassen (. . .) så måtte æ ha bynt helt på nytt, æ kunne jo ikke bare tadd allmennfagan på nytt. (. . .) Men også det at æ va kommet så langt og støtten hjemmanifra. (. . .) Også e det jo det at du kan jo ikke gå uten utdanning. (. . .) Også hjalp det egentlig også det, masse det at mamma og dem ikke pressa meg eller nå sånt, vi snakka bare om det og at, konsekvensan av at æ slutta og sånn der, at vi snakka mye om det, men at dem aldri tvingte meg til, det va helt opp til meg sjøl ka æ velgte.*

Den siste delen av dette utdraget viser at Bente tok avgjørelsen om å fortsette på skolen helt på egenhånd. Hun ble ikke presset av de hjemme verken til å slutte eller å fortsette. Det at hun selv fikk bestemme utfallet av situasjonen har gjort at hun selv måtte finne lysten eller ønsket om å fortsette i seg selv, og dette har økt hennes indre motivasjon og dermed gjort at hun ombestemte seg og fullførte skolen.

### 4.5.3 Cato kom seg videre etter vanskelige år på videregående

I likhet med Anne og Bente har Cato også funnet styrke til å fullføre skolen gjennom en indre motivasjon. Cato sleit lenge med depresjoner på grunn av problemene på skolen og mobbingen han ble utsatt for. I dag har han kommet over depresjonene, og som sagt tidligere, går han nå på høyere utdanning. Anne hadde en avtale med ei klassevenninne som hjalp på motivasjonen. For Cato var det også et annet menneske som hjalp han til å finne ut av depresjonene og ga han lyst, blant annet, til å fortsette skolegangen – nemlig hans lille nevø. Han skriver:

*Nå har jeg endelig kommet ut av depresjonene, og begynt mitt liv som onkel. Det tente en liten gnist i hjertet, og har ført til at jeg har gått [på yrkesfag<sup>7</sup>] og skal gå videre på [høyere utdanning<sup>8</sup>]. Hvis du er en som blir mobbet må du som person begynne å først tenke på hvilken person du er, og legge de positive egenskaper du allerede har til deg – for uansett hva de egenskapene måtte være, så hjelper de masse. Jeg mener selv mobbere er ubevisste mordere fordi samtlige personer som blir mobbet tar livet av seg. Men de som blir mobbet er personer som mangler rettledning og kunnskaper om hvordan de skal akseptere andre miljøer, og de faller utenfor de miljøene som kan hjelpe dem videre. Så jeg er vel ikke så ille person allikevel tenker jeg, som ikke ser på meg selv som mobbeoffer lengre, men som en sterk person med kunnskaper til å utvikle meg igjennom å strebe etter å bli et bedre menneske.*

Cato sin tekst er sterk lesning. Han forteller at det å bli onkel har tent en gnist i han som har motivert ham til å fortsette på skole slik at han kan få en utdanning. Han har også gjennom å tenke gjennom og å bearbeide det han har vært utsatt for, kommet til at han ikke er et dårlig menneske selv om han ble mobbet. Tvert i mot ser han sine positive egenskaper og ønsker å hele tiden utvikle seg til å bli et bedre menneske. Cato har en sterk indre motivasjon til å jobbe med seg selv, og til å nå sine mål. Et av disse målene var å fullføre videregående skole for dermed å fortsette utdanningen, og det har han greid. Cato avslutter teksten sin slik: ”Jeg lever ikke etter deres regler men etter mine drømmer, jeg er ikke bedre enn andre”. Cato har

---

<sup>7</sup> Original tekst med opplysninger om linjevalg på videregående og i høyere utdanning er endret for å sikre anonymitet.

egne drømmer som ikke påvirkes av de som mobbet han, og disse drømmene er viktige motivasjonsfaktorer.

#### **4.6 Andre råd om tiltak for å hindre bortvalg**

Informantene ble også spurt om å tenke over hva de tror kan være nyttige tiltak i skolen for å hindre at elever slutter på videregående. De kunne snakke om tiltak som de ikke selv hadde opplevd eller som ikke hadde hatt direkte innvirkning på deres egen situasjon, men som de enten mente kunne være gode ideer til skolefolk eller ting som de savnet da de gikk rundt med tanker om å slutte.

##### **4.6.1 Anne sitt tips**

Anne sitt tips dreide seg om hvordan lærere bør forholde seg til elever, og kan sees i sammenheng med hvordan hun opplevde forholdet til sine lærere. Det hun skisserer her har hun ikke opplevd selv, og det er vel nettopp derfor hun synes det er så viktig – det er en faktor hun har savnet i skolen, og som hun anser som sentral for å skape trivsel, for derigjennom å hindre bortvalg:

*Det første e jo det at de fleste lærera burde lære seg å virkelig se på elevant, ikke bare se sånn at okei, det e sånn du ser ut, du deltar ikke i timan, liksom sånn. Hvis en lærer ser at en elev ikke deltar i timan, eller, ja, så e det, still den eleven et spørsmål, og hvis det e nån andre som svarer prøv å, som svarer liksom hele tida, kanskje avbryte dem å si, nei nu spurte æ den personen, sånn e det i våres klasse også, at det e nån som svarer og nån som ikke gjør det, og da har læreren vært, læreren e klar over det, han, i hvert fall i det ene faget, at ja, grett dem svare mer og da må vi spørre dem, og prøve å få dem til å være stille. Og, ja, man kan jo se på de fleste eleva om dem trives eller ikke, hvis man bare ser etter. Det e ikke alle som klare å se det, men det e liksom sånn, sånn som ho i klassen min, æ ser veldig godt at ho ikke trives, det e fordert at æ har fådd mye oppigjennom åran, ikke bare på videregående, men før også, så æ ser på en måte sånne ting for æ ser tegn eller ka man skal si, ja. Det burde lærera egentlig også fådd et, et slags kurs i på en måte, at dem ser, for eksempel mobbing. Det burde dem også kunne se, og det kan også være en stor, ja en del av grunn til koffor folk vil slutte.*

*At det treng ikke å være sånn der banking mobbing, men det kan være sånne småting som andre oppfatter som mobbing. For eksempel at dem (. . .) ja, sånn der tulling, det, det e jo ikke alle som oppfatter akkurat det som en tull liksom, kanskje dem tar det veldig nært seg og bare, kanskje ler litt av det først også, ja det va ikke så artig allikavel. (. . .) Det viktigste e at lærera burde lære seg å se, det e veldig få som klare å se, alt mulig rart liksom. (. . .) Ja, og sette seg ned å prøve å prate med, med eleven eller nåkka sånt, ikke, ikke prøve å være en venn, det, det e feil, men være liksom, bare prøve å høre korsen det faktisk går og, og om dem vil ha nåkka ekstra hjelp eller, uansett, bare sånne små ting.*

Å se. Dette er Anne sitt stikkord til lærere i skolen. At lærere ser elevene, snakker til dem, ”bare sånne små ting”, som hun selv sier. Lærere skal ikke bli venn med elevene sier hun, men det er fint om de har tid til å spørre hvordan elevene har det, og hvis de kan hjelpe de elevene som sier lite til å få ta ordet i timene. Videre mener hun at dette med å se kan læres, og at lærere bør få kurs om for eksempel mobbing slik at de kan trene seg på å se. Det at Anne nevner dette som noe av det viktigste for å hindre bortvalg vitner om at hun anser det som et savn i skolen, at det er en mangelvare – noe hun ikke har opplevd mye av, eller som en standard i eget skoleløp.

#### **4.6.2 Bente har noen råd**

Også Bente har råd om hvilke tiltak som bør iverksettes for å hindre bortvalg. Hun presiserer igjen at et veldig viktig tiltak er helsesøstertjenesten. ”At den der helsesøstera hadde kommet tilbake”, mener Bente er så sentralt fordi helsesøster hjalp henne mye da hun selv vurderte å slutte. Bente kommer også med andre råd, slike som hun ikke selv opplevde, men som hun mener kan være av verdi i arbeidet mot bortvalg. Hun foreslår et fokus på elevsamtalen, og viktigheten av slike samtaler og ikke minst innholdet i dem:

*Ja, det sku jo vært sånn som, æ holdt på å si, både på ung..., barneskolen og i, ja uti arbeidslivet så har du jo de der medarbeidersamtalan eller sånne samtala da. (. . .) Vi hadde kanskje det, men det gikk mest på det faglige så om, holdt på å si, om det hadde gått litt mer på (. . .) trivsel og sånn så hadde ikke det gjort nåkka.*



Et siste råd som Bente kommer med er:

*Også kunne det ha vært mer egentlig snakk om sånn valg etter, æ syns det e så lite informasjon om det og alt sånn der så, sånn at det e lettere å sette seg mål, hvis man, hvis det e mer snakk om det. [Man får jo litt informasjon om det i tredje klasse<sup>8</sup>] men sant og da e det så liten tid å tenke alt sånn der så hvis man hadde hadd informasjon tidligere at du hadde et mål så e det lettere å jobbe mot det.*

Yrkesorientering er altså, i følge Bente, en viktig faktor for å hindre bortvalg. Det baserer hun på egen erfaring ettersom hun fikk motivasjon til å fortsette gjennom å sette seg et mål for framtidig utdanning og yrkeskarriere. Hun mener at dersom flere får informasjon om mulighetene for utdanning og jobb i framtida, så kan det skape motivasjon slik at flere fullfører videregående skole.

#### **4.6.3 Cato anbefaler praksisår**

I samtalen med Cato forteller han også om sine synspunkter på bortvalg og mulige tiltak som kan hjelpe elever til å fullføre videregående skole. Igjen er han opptatt av problematikken rundt mobbing, og sier at lærere bør endre fokus fra å forsøke å finne ut hvordan de kan hjelpe den som blir mobbet som om ”*problemet ligger hos den som mobbes, og ikke hos mobber*”. Lærere bør heller slå ring om klassemiljøet som helhet, og ikke spesielt rundt den som mobbes. Da er det klassemiljøet som jobbes med, og man unngår stigmatisering av den som mobbes og ytterligere vansker for offeret.

Videre sier Cato at et obligatorisk praksisår mellom ungdomsskolen og videregående skole kan være nyttig for mange elever. Da får elevene mulighet til å ”*lære seg hva de går til*”, de får arbeidserfaring som kan minske uheldige feilvalg, de erfarer at det finnes mange valg innen yrkesutdanning og, ikke minst, de lærer seg hvordan de skal oppføre seg på en arbeidsplass – noe som er nyttig å ha med seg inn i videregående skole. Om praksisår sier Cato videre at det ville gitt elevene nyttig kunnskap ettersom de da møter arbeidere ute i yrker som de kanskje har interesse av å jobbe med i framtida. Han mener at lærere stort sett er

---

<sup>8</sup> Innskutt er et sammendrag av en kort konversasjon i intervjuet akkurat her om den informasjonen som blir gitt til elever i videregående skole. Bente sa at hun ikke fikk noe info om høyere utdanning før i tredje klasse.

personer som alltid har vært på skolebenken, og som derfor har en ”*distanse til virkelig verden*”.

Han fortsetter med å si at en annen viktig detalj i skolen som kan bidra til økt trivsel, og dermed motarbeide bortvalg er at lærere ”*legger merke til også de små ting som elevene gjør*”. Dette momentet har han til felles med Anne, som mente at det viktigste var at lærere bør lære seg å se. Cato og Anne understreker begge to viktigheten av lærernes oppmerksomhet og at de viser at de ser – og dermed bryr seg om elevene.

Cato kommer med et siste råd som kan ha positiv effekt på bortvalgsprosenten, og det er miljøet lærere imellom. Han mener at nye lærere bør få hjelp og støtte i begynnelsen av sin lærergjerning slik at de er trygge og kan gjøre en best mulig jobb i klasserommet helt fra starten. Til slutt sier han at lærere bør snakke sammen slik at alle ”*bidrar til å skape godt miljø lærere imellom*”. Dersom lærere har et godt miljø seg imellom vil deres trivsel øke, noe som smitter over på elevene i klasserommet. Dermed vil elevene nyte godt av et bra lærermiljø ved at klassemiljøet også blir bra, og dernest kan hende minker antall elever som slutter på videregående skole.

#### ***4.7 Anne, Bente og Cato – individuelle historier, men mange fellestrekk***

Som vist over så har Anne, Bente og Cato sine opplevelser i videregående skole vært forskjellige. De har ulike skolehistorier når det gjelder linjevalg, skolested, antall år til sammen i videregående skole og bosituasjon. Likevel finnes det mange fellestrekk i det de fortalte, både når det gjelder årsaker til tankene om å slutte på skolen og hvilke tiltak som hjalp de til å fortsette.

Alle tre snakker om mistrivsel, dårlig klassemiljø og læreres rolle som årsak til at tankene om å slutte på skolen meldte seg. I tillegg opplevde både Anne og Bente at støtte hjemmefra og fra andre voksne – miljøarbeidere, rådgiver og helsesøster – var avgjørende for at de likevel fortsatte på skolen. Alle tre har erfart at en egen indre motivasjon også har spilt en viktig rolle når det gjelder å greie å fullføre skolegangen. Disse tre personene har fortalt om individuelle erfaringer og funnene kan derfor ikke på noen måte gi oss et generelt bilde av hvordan ungdom som er nær ved å slutte på skolen har det. Likevel viser det seg at de har mange like

tanker og synspunkter, og fellestrekkene som de forteller om kan være en indikasjon på hva elever i videregående skole føler fungerer som hjelp til å fortsette på skolen, samt hva de tenker er viktige tiltak overfor framtidige elever for å hindre bortvalg.

Bente sin uttalelse som hvordan det ble da hun fikk problemer på skolen lar jeg stå som en avslutning på dette kapitlet: ”*Æ har bestandi vært glad i skolen og sånn der, det har ikke vært nåkka, men så ble det ikke nåkka at æ gjor nåkka hjemme eller når veia*”. Hennes uttalelse viser hvor alvorlig det er at elever får problemer i skolen, og dermed viktigheten av slike undersøkelser som kan gi viten om hvorfor elever ønsker å slutte, men viktigst av alt kunnskap om tiltak som fungerer og som kan hjelpe elever til å fortsette sitt skoleløp.

## 5 DRØFTING OG KONKLUSJONER

### 5.1 Hovedtrekk i undersøkelsen

Problemstillinga i oppgaven er *Hva gjør at elever som er i ferd med å slutte på videregående ombestemmer seg og fortsetter på skolen?* Og problemstillinga utdypes med følgende forskningsspørsmål: a) hva var det i utgangspunktet som gjorde at elevene vurderte å slutte? b) er det spesifikke hendelser/tiltak som gjorde at de ombestemte seg? c) hvilke faktorer føler de mangler eller bør forbedres i skolen slik at elever ikke så lett vurderer å slutte? d) har tiltak i skolen eller utenfor skolen vært viktigst for at elevene har ombestemt seg? e) har elevene vært informert om alternativer til skolegang og har det påvirket avgjørelsen om å fortsette?

Som vist i empirikapitlet var det forskjellige faktorer som gjorde at de tre informantene fortsatte på skolen til tross for problemer, og tanker om å slutte. Anne nevnte rådgiver, venner og egen indre motivasjon som viktigst for at hun fortsatte på skolen. Bente fortalte at det var hennes eget ønske om å få seg en utdanning som var viktigste faktor. I tillegg spilte støtten hjemmefra inn på hennes avgjørelse om å fortsette. For Cato var det hans egne mål og drømmer for framtida som ble viktigst for at han greide å fullføre videregående skole, samt at hans nevø ga han motivasjon til å fortsette. Fellestrekk for alle informantene er at de fant både en indre og ytre motivasjon til å fortsette med utgangspunkt i egne mål, ønsker og planer for fremtiden. For alle tre var egen målsetting den viktigste faktor, i tillegg til at de alle støttet seg på andre personer; Anne på rådgiver og venner, Bente på dem hjemme og Cato fikk motivasjon fra sin nevø. Gjennomgangen av forskning på feltet i kapittel 2 viste at det både er intensjoner om og allerede satt i gang en rekke tiltak mot bortvalg. I Finnmark fylke gjelder det tiltak som ”skolefrokost, miljøarbeider, elev-vekking og elevsamtale” (Finnmark fylkeskommune, 2008). Anne, Bente eller Cato nevner ingen av disse som de viktigste tiltakene for at de ombestemte seg og fortsatte på skolen.

Når det gjelder det første forskningsspørsmålet om hva det i utgangspunktet var som gjorde at informantene vurderte å slutte, viste det seg at alle tre hadde ganske like opplevelser. Alle tre fortalte at det dårlige klassemiljøet førte til at de ikke trivdes, som igjen gjorde at de vurderte å slutte. For Anne og Bente var det generell mistriivsel, og at lærerne ikke tok tak og bidro til å endre et dårlig klassemiljø som skapte problemer. For Cato var det, i tillegg til dette, at han ble mobbet på skolen og at han ikke fikk hjelp av lærere i vanskelige situasjoner. I rapporten

*Gode råd?* (2008) skrev Buland og Mathiesen at en de største årsakene til bortvalg er ”feilvalg”, i betydningen at elever begynner på en linje som egentlig ikke passer. Buland og Mathiesen satte viktigheten av å unngå feilvalg i sammenheng med at en bedre rådgivningstjeneste kan være et viktig tiltak mot bortvalg. Likevel understrekte rapporten at også andre tiltak er viktige, som for eksempel ”tiltak som bidrar til å gjøre skolehverdagen lettere å holde ut” (Buland og Mathiesen, 2008:28) og nevnte spesielt kontaktlærers rolle. Verken Anne, Bente eller Cato erfarte grep fra læreren til endringer i klassen for å bedre det dårlige miljøet. Ingen av de tre informantene opplevde spesielle tiltak som skulle gjøre skolehverdagen lettere å holde ut, noe som kan indikere at skolens intensjoner og det som Buland og Mathiesen beskrev som viktige tiltak ikke kan være implementert i alle skoler.

Det var mange spesifikke hendelser/tiltak som gjorde at Anne, Bente og Cato ombestemte seg og likevel fortsatte på skolen tross problemer. Innledningsvis i dette kapitlet ble de tiltakene som hadde størst betydning nevnt, men i tillegg til disse var det andre hendelser og tiltak. For Anne hadde, i tillegg til rådgiver og venner, også miljøarbeiderne og kontakten med mor stor betydning for at hun fortsatte på skolen. Bente hadde stor hjelp i helsesøstera som jobbet på skolen der hun gikk, og de faste avtalene hun hadde med helsesøster var en direkte årsak til at hun greide å fullføre første året. Cato hadde, i tillegg til motivasjonen gjennom framtidsdrømmer og nevøen sin, styrke til å jobbe med seg selv og komme ut av depresjonene som langvarig mobbing hadde ført til. Ved å komme ut av depresjonene fant han også kraft til å fortsette på skole. Sintef-rapporten *Intet menneske er en øy* (Buland m.fl., 2007) skisserte en rekke tiltak i arbeidet mot bortvalg. Noen av tiltakene som ble nevnt er kjente ”gjengangere”, eksempelvis karriereveiledning. I tillegg presenterte rapporten også noen nye momenter, nemlig at viktige tiltak er å satse på elevenes nærværsfaktorer, de grunnene som elevene har til å gå på skolen, og en bevissthet om at enkeltstående tiltak ikke virker like effektivt som kombinasjoner av flere tiltak samtidig (ibid.:67-9). For Anne, Bente og Cato dreide det seg altså om faktorer som utspiller seg innenfor ”klasserommets fire vegger”, det vil si læringsmiljøet blant elevene og relasjonene mellom lærer og elev. Informantene fortalte om sine erfaringer og hva som skjedde da de var nær ved å slutte på skolen, og deres historier viste at nettopp slike kombinasjoner av hendelser eller tiltak gjorde at de ombestemte seg og fortsatte på skolen. Verken Anne, Bente eller Cato nevnte kun ett tiltak som avgjørende for at de greide å fullføre skolen. Tvert imot insisterte de på å fortelle om flere ting da de ble oppfordret til å nevne den ene viktigste faktoren. Videre listet Buland m.fl. (2007) opp både viktigheten av foreldrekontakt og elevens eget støttenettverk som viktige tiltak i arbeidet mot

fracfall. Som presentert tidligere, var foreldrekontakten svært viktig for både Anne og Bente. Deres eget støttenettverk i form av venner og andre voksne spilte inn da de var nær ved å slutte. Kan hende viser sammenfallet mellom det informantene fortalte og det Buland m.fl. skrev i *Intet menneske er en øy* at det er viktig å tenke på tiltakene som en ”pakke” der ”tiltaksmangfold og systematiske og bevisste kombinasjoner av ulike tiltak” (ibid.:69) er nøkkelen til suksessfullt arbeid mot bortvalg.

I intervjuene ble mine informanter også spurt om hvilke forslag eller ideer de hadde i forhold til arbeidet mot bortvalg. Her kunne de beskrive ting som de ikke selv hadde opplevd, men som de tenkte kunne være nyttige. Dette ga svar på forskningsspørsmålet om hvilke faktorer elever opplever mangler eller bør forbedres i skolen slik at elever ikke så lett vurderer å slutte.

Anne fortalte at lærerens rolle er den viktigste. Hun foreslo at alle lærere bør gå på kurs for å lære seg å oppdage hendelser i klasserommet, eller på skolen generelt, slik at det skjer en kontinuerlig prosess rundt arbeidet med miljø. Anne sa blant annet at alle lærere burde ”se” elevene og vise at de bryr seg ved små handlinger som for eksempel å si hei i gangen. Det er viktig, mente Anne.

Bente foreslo tettere oppfølging gjennom elevsamtalen ved at samtalen ikke bare dreier seg om det faglige – men også det sosiale/trivsel på skolen. I tillegg ønsket hun tidligere og hyppigere yrkesorientering. Bente oppfattet at det var for seint å få slik informasjon i tredje klasse på videregående. Dersom elever fikk slik informasjon tidligere kunne det bidra til økt motivasjon og til at færre slutter på skolen, fortalte hun.

Cato anbefalte et praksisår der elevene jobber et år i en bedrift før de begynner på videregående. Han mente at dette kunne hindre feilvalg. Videre sa han at innsats for å skape godt sosialt miljø, både i klassene, mellom elever og lærere imellom, var det viktigste for å redusere bortvalg i skolen. Han sa det samme som Anne om at lærere må bli flinkere å ”se de små tingene” som elevene gjør. Når det gjelder økning av læreres kompetanse, fortalte Cato videre at det hadde vært positivt hvis lærere, spesielt de nyutdannede, fikk hjelp og støtte slik at de kunne gjøre en best mulig jobb i klasserommet helt fra starten. Cato presenterer altså et konkret forslag til en organisering av skolen som ville gitt gode ringvirkninger for både lærere og elever. Han trodde dette ville føre til økt trivsel for begge parter.

I den forskningen som er referert til, har det ikke vært foreslått noen spesifikke tiltak som dreier seg om læreres sosiale kompetanse. Baklien m.fl. (2004) introduserte tiltak som kurs og konferanser for lærere som skal håndtere elever i faresonen (Baklien m.fl., 2004:11), men hevdet med dette at slike kurs kun skal være for de som jobber med spesielle elevgrupper. Videre skisserte Baklien m.fl. også muligheten for skole i kombinasjon med praksisplasser, ikke ulikt LOSA (Lokal Opplæring i Samarbeid med Arbeidslivet) som Finnmark fylkeskommune har iverksatt (jf. Germeten m. fl., 2007b og 2007c). Et helt praksisår isolert fra skolen, slik som Cato foreslo, ble ikke foreslått gjennom Bakliens (2004) forskning.

I NOU 2008:18 *Fagopplæring for framtida* viste viktigheten av å legge til rette for fleksible løp i fagopplæringa (NOU 2008:18:81) for å sikre at flere gjennomfører videregående skole. Det ble understreket i NOUen at opplæringsloven gir muligheter for å organisere opplæringen på andre måter enn 2 + 2 modellen (2 år skole + 2 år i lære). Der stod: "[d]et er for eksempel mulig å tegne lærekontrakt rett etter ungdomsskolen eller å gå ut i lære etter vg1. Disse mulighetene bør utnyttes i større grad enn i dag" (ibid.). Cato sitt forslag er altså en reell mulighet, men er ikke blitt anbefalt og gjennomføres sjelden i opplæringsløpet. Det kan være relevant å trekke frem Utdanningsforbundet sin rapport *Frafall fra fagopplæringen* (Skulberg og Moen Sund, 2009) der lærere uttalte seg om hvilke tiltak de mente var nyttige i arbeidet mot bortvalg. Et viktig moment som fremkommer er at antall elever i hver klasse må reduseres, og det må fastsettes regler for maksimalt antall per gruppe (Skulberg og Moen Sund, 2009:82). Kanskje vil et slikt tiltak være et forholdsvis enkelt, men muligens for kostbart, grep for å bedre læreres muligheter til å jobbe med klassemiljø?

Når det gjelder spørsmålet om det var tiltak *i* skolen eller *utenfor* skolen som var viktigst for at informantene ombestemte seg, så viste det seg at verken Anne, Bente eller Cato hadde benyttet seg av de sosiale tiltakene som skolen hadde iverksatt utenom skoletid. De fortalte at de heller ikke hadde noen interesse av slike tiltak. Anne sa at vennene på hybelhuset var viktige, men ikke aktivitetstilbudet på fritida. Bente sa at hun allerede hadde etablerte vennskap og fritidssysler da hun begynte på videregående og at hun derfor ikke følte behov for skolens tiltak. På de aktuelle skolene, fortalte mine informanter, var dette eksempelvis åpent bibliotek, åpen idrettshall, leksehjelp og skolefrokost. Slike tiltak vil likevel ikke, etter min vurdering, være uten effekt. Studier (blant annet en artikkel i bladet Utdanning, 2009) viser at andre skoler har suksess, med for eksempel skolefrokost. En reportasje i bladet Utdanning fra september i år, *Fullfører med frokost*, viser at Glemmen videregående skole i

Fredrikstad har hatt en positiv utvikling når det gjelder bortvalg. Riktignok er overskriften noe misvisende ettersom en gjennomlesing viser at skolefrokost kun er ett av mange tiltak som var satt i gang her. Andre tiltak var tett oppfølging av enkelteleven, nær kontakt med ungdomsskolen, bedre rådgivning og mer praksisundervisning (Skjelbred, 2009:14). Mine informanter fortalte at skolefrokost og andre lignende tiltak ikke var av interesse og derfor ikke hadde effekt på deres prosess for å ombestemme seg og likevel fortsette på skolen. Mitt spørsmål er derfor: Var virkelig skolefrokosten det sentrale i den positive utviklinga ved Glemmen skole? Kunne det tenkes at tett oppfølging fra lærerne på skolen hadde størst effekt?

Når det gjaldt tiltak i skoletiden, i klasserommet og i lærernes undervisning, var Bente svært tydelig på at det var tiltak her som var de viktigste. Hun sa rett ut at ”æ trur egentlig at tiltakan i skoletida har mye å si”. De nasjonale plandokumentene for skolen som også er presentert tidligere, Opplæringsloven og Kunnskapsløftet, viste til at en vektlegging av tilpasset opplæring i skolen skal sikre at alle elever fullfører videregående opplæring (Opplæringsloven § 1-3 og Læringsplakaten, punkt 6). Det mine tre informanter fortalte viste at ingen av dem har opplevd tilpasset opplæring i ordinær undervisning i skolen. Bare Anne hadde opplevd på et tidspunkt at hun fikk spesiell oppmerksomhet da hun fikk en ny lærer som hadde hennes fordypningsfag som sitt spesialfag, og hun var den eneste som hadde valgt dette faget. Han ble hennes ”egen” lærer, og hun fortalte at det ble bedre da fordi hun fikk drive med det hun ville. Ulempen var at dette medførte mindre inkludering ettersom Anne hadde dette faget helt alene. Hun fortalte at hun ble segregert i klassen og fikk helt egne oppgaver, mens de øvrige klassekameratene utførte andre skoleoppgaver. Det er positivt at Anne fikk sitt ønskede fordypningsfag, men det er uheldig at slik tilpasning gikk ut over prinsippet om inkludering, og tvert i mot førte til segregering. Det er felleskap og inkludering som er et hovedprinsipp i nasjonale planverk (Opplæringsloven Kapittel 9a). Bortsett fra dette ene eksemplet, som med Anne, fortalte ingen av de tre informantene at de hadde erfart tilpasset opplæring. Tvert i mot viser Bente sin historie at det ikke var lagt til rette for tilpasset opplæring selv der behovet var tydelig. For eksempel ble hun borte fra timene når hun visste at hun måtte presentere ting foran klassen. Ingen av lærerne tok tak i dette gjennom samtale med henne, gjorde avtaler om alternative ordninger eller tok henne med på råd om hva hun ønsket.

Det siste forskningsspørsmålet mitt var som følger: *Har elevene vært informert om alternativer til skolegang og har det påvirket avgjørelsen om å fortsette?* Under diskusjoner



om dette temaet viste det seg at både Anne og Bente var informerte om alternativer til skolegang. Likevel hadde ingen av dem fått slik informasjon gjennom de tjenestene som man kunne forvente. Tjenester som vanligvis bidrar med informasjon om alternativ til skole er rådgivere og oppfølgingstjenesten. Anne vurderte å få seg jobb da hun tenkte på å slutte, men det skulle hun ordne på egen hånd via kontakter på hjemplassen. Bente så også jobb som eneste alternativ til å slutte på skolen, men fikk ikke informasjon om mulighetene via rådgivningstjenestene på skolen. Tvert i mot så etterlyste Bente mer informasjon og orientering om yrkes- og utdanningsmuligheter. Som beskrevet, syntes hun det var for seint å få slik informasjon i tredje klasse. Dette er i tråd med diskusjoner som Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) *...og ingen stod igjen* beskrev: Manglende informasjon om utdannings-/yrkesmuligheter (St. meld. nr.16 2006-2007: 36) og manglende oppfølging fra den såkalte oppfølgingstjenesten (OT) (ibid.) medvirker sannsynligvis til det høye bortvalget i videregående skole. I følge det mine informanter fortalte, er det enda mye jobb å gjøre innen disse tiltakene for å redusere bortvalg. Selv om *...og ingen stod igjen* er noen år gammel, og vi skulle tro at tiltak var implementert med den nye læreplanen Kunnskapsløftet, er det fremdeles mangler innen disse tjenestene i følge mine funn. For Bente sin del påvirket det hun visste om alternativer til skolegang hennes beslutning om å fortsette på skolen. Hun sa at hun ville sikre seg en utdanning, og dette målet var en avgjørende faktor da hun bestemte seg for å fortsette på skolen. Også for Anne var alternativet at hun skulle jobbe hvis hun slutta, men i hennes tilfelle var det mora som fikk henne til å forstå at skole var viktigere enn å begynne i jobb.

## ***5.2 Andre interessante sammenfall mellom teori og funn***

Læreplanverket Kunnskapsløftet gir rom for at skoleeier og den enkelte skole selv kan bestemme visse rammer for den daglige aktiviteten ved den enkelte skole (Øzerk, 2006:352). Min analyse av Finnmark fylkeskommune sine planverk viser at bortvalg er nevnt, men i hovedsak som en satsingssak med mål om å redusere bortvalg slik at fylket kommer på samme nivå som resten av landet. Planen *Kompetent Region* sier lite om hvordan fylket skal nå dette målet. I planen heter det at ”samtlige skoler har satt i gang en rekke elevrettede tiltak for å redusere bortvalget, som for eksempel skolefrokost, miljøarbeider, elev-vekking og elevsamtale” (Finnmark fylkeskommune, 2008:16). Anne sin historie viser at hun hadde mye glede av og hjelp i det gode forholdet hun hadde til miljøarbeiderne på den første skolen hun

gikk på. Etter at hun bytta skole, har hun ikke hatt det samme forholdet til miljøarbeiderne på den nye skolen. Det betyr at, for Anne, var miljøarbeiderne og deres gode forhold personavhengig. Den nytten hun hadde av dem i forhold til det å fortsette på skolen da hun vurderte å slutte var avgjørende i Anne sitt tilfelle. Hennes erfaring viser at det ikke er den tjenesten miljøarbeiderne tilbyr som sådan som er viktig og bra for elevene, men at det er personavhengig hvilket forhold man får til miljøarbeidere og dermed hvor mye hjelp man føler at man kan få hos dem. Her er det viktig å påpeke at det generelle kompetanseløftet for ansatte i skolen som skisseres i *Kvalitet i skolen* (St.meld. nr. 31, 2007-2008:91) selvsagt også kan, og bør, omfatte miljøarbeidere.

Mine analyser av offentlige utredninger og stortingsmeldinger om hvilke grep de foreslår og hva slags tiltak de nevner som sannsynlige suksessfaktorer i arbeidet mot bortvalg, viser at selv om ordlyd og begreper forandres, er substansen i tiltakene stort sett det samme fra dokument til dokument. I de første NOUer og meldinger som jeg har gjennomgått, helt fram til *Utdanningslinja* fra i år, kan tiltak i skolen som skal hjelpe i arbeidet mot bortvalg sammenfattes med følgende stikkord: Tilpasset/differensiert opplæring, samarbeid ungdomsskole – videregående skole, alternative opplæringsløp, styrket rådgivnings- og oppfølgingstjeneste, spesielle tiltak for borteboere, tidlig innsats, garantert inntak på førstevalget og innsats mot feilvalg. Med *Utdanningslinja* (St.meld. nr. 44 2008-2009) kom også det følgende med på lista over tiltak som sentrale myndigheter anser som viktige for å redusere bortvalg: øke læreres kompetanse, jobbe med strategier for godt læringsmiljø, tettere oppfølging av enkelteleven, øke bruken av lærekandidat og praksisbrevordningene, samt økt samarbeid med lokalt næringsliv. *Utdanningslinja* introduserer dermed tiltak som mine informanter var opptatte av. Som nevnt var det å trives det mest betydningsfulle for mine informanter i forhold til å greie å fullføre skolegangen. Konsekvensene av det å ikke trives var alvorlige, selv om elevene greide å fortsette på skolen. Bente fortalte at mistrivselen førte til den alvorlige konsekvensen at hennes fagkarakterer gikk ned.

*Bortvalg og kompetanse* (Markussen m.fl., 2008) omhandlet gjennomstrømningsfaktorer og hvilke av disse som førte til at flere fullførte videregående. Å ha gode karakterer og lite fravær fra ungdomsskolen ble nevnt som en slik suksessfaktor. Her var det to ting som er viktige: 1) For det første at elevens dårlige karakterer på ungdomsskolen kanskje også skyldes mistrivsel, og 2) At ikke bare de med dårlige karakterer fra ungdomsskolen sliter på videregående. Bente hadde gode karakterer i grunnskolen, og fortalte at hun alltid hadde likt skolen, men

klassemiljøet gjorde at hun ikke trivdes og at karakterene ble dårligere. I tillegg opplevde Bente at hun ikke fikk noe tett oppfølging. Tvert imot ble det aldri iverksatt noen tiltak da hun uteble fra undervisning.

Et annet tiltak i arbeidet mot bortvalg som er gjennomgående i stort sett alle kilder som referert i kapittel 2 er satsingen på rådgivningstjenesten (se for eksempel St. meld. nr. 44, 2008-2009 *Utdanningslinja*, som nevnt på side 22-3 over). Også i opplæringsloven er rådgivningstjenesten nevnt: ”Elevane har rett til nødvendig rådgiving om utdanning, yrkestilbud og yrkesval og om sosiale spørsmål” (Opplæringsloven § 9-2). I følge loven er det ikke slik at denne rådgivningstjenesten nødvendigvis må utføres av en rådgiver, men elevene har rett til å få råd om utdanning, yrkesvalg og andre spørsmål. Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008) *Kvalitet i skolen* introduserte en todeling av rådgivningstjenesten i en sosialpedagogisk og en yrkes/utdanningsrådgivning (St.meld. nr. 31:2007-2008:63).

Anne fortalte at hun fikk mye hjelp fra rådgiver i løpet av det første året sitt på videregående. Jeg fikk det inntrykket at den hjelpen hun fikk var av sosialpedagogisk art. Hun fortalte meg at hun fikk moralsk støtte i en periode da hun ikke trivdes i klassen og hadde tanker om å slutte. Anne fortalte også at hun satte pris på at rådgiver hilste på henne i gangen, at det ”å bli sett” var en positiv ting i en ellers tung tid på skolen. Jeg vil derfor trekke en konklusjon om at rådgivers rolle, i Annes tilfelle, var mer som en voksenperson som støttet henne ved at hun hadde tid til og blikk for Anne. For Bente var det helsesøstertjenesten ved skolen som var uvurderlig da hun vurderte å slutte på skolen. Ingen forsknings- eller tiltaksrapporter nevner helsesøster spesifikt som et viktig tiltak. Likevel kan delinga av rådgivningstjenesten som skisseres i forskningen (ibid.) forstås dit hen at den sosialpedagogiske delen av tjenesten kan tilby den type oppfølging som Bente opplevde å få hos helsesøster. Ettersom Anne og Bente fikk hjelp av voksenpersoner på skolen som hadde direkte innvirkning på deres avgjørelse om å fortsette skoleløpet, så kan dette indikere at den rådgivning som Opplæringsloven skisserer er av avgjørende betydning, men at den kan gis av personer med forskjellig ansvarsområder på skolen. I *Gode råd?* ble kontaktlærer nevnt som en aktør som burde få en viktigere rolle i rådgivning, samt at faglærere kunne ha en rolle i karriereveiledningen (Buland og Mathiesen, 2008:24). Videre viste Skulberg og Moen Sund sin rapport at et tiltak som lærere selv mener er viktig for å redusere bortvalg er at lærere ”må få nok tid til tett oppfølging av enkeltelever” (Skulberg og Moen Sund, 2009:82). Med et slikt tiltak kan lærere være med på å gi råd til enkeltelevne.

Når det gjelder yrkesorienteringsdelen av rådgivningstjenesten, viser mine funn at dette ikke nødvendigvis er et viktig tiltak. *Intet menneske er en øy* (Buland m.fl., 2007) konstaterer blant annet at feilvalg er en viktig årsak til bortvalg, og at spesielle tiltak må settes inn for å hindre feilvalg. Informantene i denne undersøkelsen nevner ikke feilvalg som grunn til at de vurderte å slutte. Selv om Bente, slik hun fortalte, skulle ønske at hun fikk bedre informasjon om utdanningsvalg i løpet av videregående skole, så kom hun inn på sitt førstevalg da hun begynte i første klasse på videregående. Anne derimot kom ikke inn på sitt førstevalg da hun begynte på skolen, men den linja hun begynte hadde hun som sitt andrevalg. Dessuten hadde hun i utgangspunktet lyst til å gå denne linja – og til å fortsette, fordi faren hennes drev firma innenfor samme bransje. Hennes andrevalg var derfor et gjennomtenkt andrevalg, og kan således ikke anses som et feilvalg.

### ***5.3 Anne, Bente og Cato fullførte til tross for problemer***

Å presisere at de funn som denne undersøkelsen presenterer ikke danner grunnlag for noen generalisering er viktig. Anne, Bente og Cato har delt sine individuelle og personlige opplevelser med oss gjennom sine unike fortellinger. Disse beretningene kan derfor ikke danne grunnlag for å si noe generelt om alle ungdommer sine tanker om det å nesten slutte på videregående, og derfor heller ikke gi oss løsningen på nøyaktig hvilke tiltak som får elever til å fortsette på skolen til tross for problemer.

For det første var tiltakene som nyttet for Anne, Bente og Cato både komplekse og sammensatte. Ingen av informantene ville fremheve bare ett tiltak, det var altså en kombinasjon av flere hendelser som hjalp de til å fortsette på skolen. Samtidig kan vi lese at alle informantene hadde nytte av forskjellige og sammensatte tiltak. Det var ikke en felles, ensartet tiltakspakke som ble iverksatt overfor alle tre. Både Anne, Bente og Cato hadde individuelle opplevelser i prosessen rundt det å greie å fullføre skolen til tross for tanker om å slutte.

NIBRs evaluering av *Satsing mot frafall* (Baklien m.fl., 2004) viste viktigheten av regionale forskjeller i satsingen mot bortvalg, og at det må tas hensyn til både de kulturelle, geografiske og samfunnsmessige forskjellene som finnes fra fylke til fylke. Med tanke på de store forskjellene som finnes mellom fylkene i Norge, så kan jo dette være både riktig og viktig. Ut

fra informantenes forskjellige erfaringer med hvilke tiltak som fungerte for dem, vil jeg argumentere med at regionale forskjeller i tiltak i forhold til bortvalg både mellom fylker og mellom skoler er viktig. I tillegg må det differensieres i tiltak overfor den enkelte elev. For Anne var det miljøarbeidere, rådgiver og venner som var viktig. Bente hadde størst hjelp i helsesøstertjenesten og støtten hjemmefra. Cato fikk dessverre ingen hjelp i skolen da han fikk store problemer på grunn av mobbing. Tvert i mot ble han flyttet fra skole til skole, og har den dag i dag problemer med den mangelfulle jobben læreren gjorde første gang han ble flytta.

Både Anne, Bente og Cato opplevde klassemiljøet som viktigste faktor og avgjørende for at de ønsket å slutte på skolen. Dette innebærer at det viktigste momentet i arbeidet mot bortvalg i følge mine informanter, er å sørge for at alle elever trives på skolen og i klassemiljøet. Elever må *ønske* å komme til undervisning hver dag. I denne sammenheng vil jeg igjen peke på rapporten *Intet menneske er en øy* (Buland m.fl., 2007). Der brukes begrepet nærværsfaktorer om de elementene i skolehverdagen som gjør at elevene har lyst å komme dit hver dag. Rapporten fastslo at skolen må arbeide med å skape sterke og mange nærværsfaktorer (Buland m.fl., 2007:67-8). I følge informantene i min undersøkelse kan dette gjøres ved å jobbe aktivt for å skape et godt klassemiljø.

Rapporten *Ny struktur – tradisjonelle mønstre?* (Høst og Evensen, 2009) som evaluerer Kunnskapsløftet viser at situasjonen i skolen ikke er nevneverdig endret etter innføringen av LK06. Andelen elever som ikke er i videregående opplæring er konstant, og evalueringene viser at strukturendringene som LK06 introduserte, ikke har ført til høyere kvalitet på opplæringen. Høyere kvalitet på læringsarbeidet i skolen kan synes som en forutsetning for at bortvalgsstatistikken skal bli bedre. Informantene i min undersøkelse har ikke vært opptatt av strukturendringer eller skolen som organisasjon. Dette kan være tilfeldig, men alle fremhever de personlige relasjoner i skolen, elever og lærere i mellom, som viktige. Både Anne og Bente opplevde lærere, rådgiver og helsesøster som betydningsfulle. Mine funn viser at det er i særdeleshet disse personlige relasjonene som er viktige for elevene, både når det gjelder trivsel i skolen og når det gjelder tiltak for å unngå at elever slutter.

## 5.4 Etterord

Arbeidet med masteroppgaven begynte helt i begynnelsen av 2009. Bakgrunnen for undersøkelsen var, som beskrevet innledningsvis, det høye antallet bortvalgselever i Finnmark og et ønske om å undersøke hva elevene selv mener er viktige tiltak mot bortvalg. Da intervjuene ble planlagt og spørsmålene til informantene ble laget, var det blant annet fylkeskommunen sitt eget planverk i arbeidet mot bortvalg som dannet bakgrunnen for valg av vinkling.

For bare en måned siden kom fylkeskommunen med en ny tiltaksplan: *Tiltaksplanen Flere gjennom – med fokus på elever i yrkesfaglige utdanningsprogram*, som ble publisert på fylkeskommunens hjemmesider så sent som den 12. november 2009. Dette er en videreføring av forskningsprosjektet som ledet til NORUT-rapporten fra april i år, som er omtalt tidligere i oppgaven. Den nye tiltaksplanen presenteres på følgende måte:

Flere gjennom. Høsten 2009 trådte tiltaksplanen *Flere gjennom* i kraft. Planen er en del av Finnmark fylkeskommune sin satsning for å redusere bortvalget i videregående opplæring. I mai 2009 bevilget Kompetanseutvalget kr. 550 000,- til gjennomføring av tiltakene (Finnmark fylkeskommune, 2009).

Det vil ta litt tid før innholdet i denne nye tiltaksplanen gjøres kjent og blir implementert i alle skolene rundt om i fylket. Den må derfor foreløpig anses som et initiativ fra skoleeier, som enda trenger tid for å bli innarbeidet ved de eide institusjonene. Det er likevel viktig å inkludere denne her, ettersom tiltaksplanen fokuserer på en del nye momenter som vurderes som viktige i arbeidet mot bortvalg. Riktignok er planen kun rettet mot elever på yrkesfaglige utdanningsprogram, men det er relevant å se på den ettersom den viser visjonene for Finnmark fylkeskommune sin satsing mot bortvalg. De sentrale elementene når det gjelder tiltak er, kort skissert: jakten på 2'erne, kartleggingsprøver, fraværstrutiner, dokumentert oppfølging ved bortvalg, samarbeid ungdoms-/videregående skole gjennom 'Mappa mi', en økning av ordningene lærekandidat og praksisbrev, bedre formidling av lærlinger som er vanskelige å skaffe lærekontrakt, og omorganisering av rettighetene rundt påbygningsår (Finnmark fylkeskommune, 2009:3-5). De organisatoriske grep som nevnes er styrket rådgivning for å unngå feilvalg og en lettere overgang fra ungdomsskolen til videregående. Her skal også fagene utdanningsvalg og prosjekt til fordypning spille en sentral rolle. Videre

må skolene legge til rette for tilpasset opplæring, sikre at lærere har den nødvendige kompetanse og tilby veiledning til lærere etter behov (ibid.:7-8).

I sammenheng med dette er det to ting jeg vil påpeke helt avslutningsvis i denne oppgaven. Det ene er at Finnmark fylkeskommune sin nye strategiplan legger seg, nok en gang, på linje med den forskningen jeg har henvist til i kapittel 2 over. Også Finnmark fylkeskommune lister samme type tiltak som ble nevnt som effektive tiltak mot bortvalg i sammenfatningen av kildene i kapittel 2; tilpasset opplæring, oppfølging fra rådgivere og OT, bedre overgangen mellom ungdomsskole og videregående, samt å unngå feilvalg. Samtidig nevner *Tiltaksplanen Flere gjennom* dette om veiledning av lærere og det poengteres at det ”vil i særlig grad gjelde for nyutdannede lærere” (Finnmark fylkeskommune, 2009:8). I følge mine studier av planverk og forskning som inkluderer bortvalg er dette et nytt tiltak som ikke er nevnt tidligere. Det som er interessant i mitt materiale er at min ene informant, Cato, også foreslo veiledning av lærere da han snakket om hva som kunne gjøres for å bedre klassemiljøet. Han mente nye lærere bør få hjelp og støtte i begynnelsen av sin lærergjerning slik at de er trygge og kan gjøre en best mulig jobb i klasserommet helt fra starten. Cato presenterte altså et konkret tiltak som også fylkeskommunen nå mener det er viktig å iverksette.

Anne, Bente og Cato har gitt viktige innspill om temaet bortvalg. De lot meg ta del i sine personlige opplevelser rundt det å vurdere å slutte på skolen, og fortalte om hva som hjalp dem til å fortsette. Denne kunnskapen er betydningsfull, og bør brukes i det videre arbeidet for å redusere bortvalg i videregående opplæring. Derfor er Anne, Bente og Cato sine historier viktige å lytte til. Noe av det viktigste å ta med videre fra denne undersøkelsen er det faktum at informantene faktisk fortsatte på skolen, og fullførte opplæringsløpet. Det de har fortalt gir håp om at også framtidige elever som får problemer i skolen greier å fortsette ved hjelp av de tiltak de møter der. Anne, Bente og Cato har vist at tiltakene som nytter er sammensatte og forskjellige for den enkelte elev, og sentralt for det videre arbeidet mot bortvalg må derfor være at:

Det finnes ingen tryllestav i arbeidet mot frafall. Ingen enkeltstående universaltiltak vil løse frafallsproblematikken en gang for alle. I stedet for tryllestaven (eller spanskkrøret) må man arbeide med forankring, fokusering, ansvarliggjøring, kompetanseheving, helhetstenking, mangfold, systematikk, ansvarsfordeling, plan, kontinuitet, nettverk og beredskap; kort sagt, langsiktig, hardt og målrettet arbeid på mange fronter samtidig (Buland m.fl. 2007:83).

## REFERANSER

Anonymt innlegg, signert: Hilsen en som hadde store ambisjoner på vegne av egne barn. 2009: 'Frafall på skolene', *Altaposten*, 17.04.09, side 10.

Baklien, Bergljot, Christopher Bratt og Nora Gotaas. 2004: *Satsing mot frafall i videregående opplæring – en evaluering*. NIBR-rapport 2004:19. Oslo: NIBR, Norsk institutt for by- og regionforskning.

<http://www.nibr.no/uploads/publications/04a9b6ab35240704f4c8ab0ef2b7bf8f.pdf>, lastet ned: 11.03.09

Buland, Trond, Vidar Havn, Liv Finbak og Thomas Dahl. 2007: *Intet menneske er en øy - Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsing mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, Gruppe for skole- og utdanningsforskning.

[http://udir.no/upload/Rapporter/Evalueringe\\_tiltak\\_Satsing\\_mot\\_frafall.pdf](http://udir.no/upload/Rapporter/Evalueringe_tiltak_Satsing_mot_frafall.pdf), lastet ned: 04.12.08

Buland, Trond og Ida Holth Mathiesen. 2008: *Gode råd? En kunnskapsoversikt over feltet yrkes- og utdanningsrådgivning, sosialpedagogisk rådgivning og oppfølgingsjeneste i norsk skole*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn, gruppe for skole- og utdanningsforskning. [www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/2008/Sluttrapport\\_radgivning.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/Rapporter/2008/Sluttrapport_radgivning.pdf) - publisert 08.10.2008, lastet ned: 04.12.08

CAPLEX. Oslo: JW Cappelens Forlag. Nettutgave.

<http://www.caplex.no/Web/ArticleView.aspx?id=9306534>, lastet ned: 11.11.09

Finnmark Fylkeskommune. 2008: *Kompetent Region - strategier for videregående opplæring i Finnmark 2008-2011*. Vedtatt av fylkestinget 13. mars 2008.

<http://www.ffk.no/docs/9572fe5c-cd79-4e0a-8535-20866407c678.pdf>, lastet ned: 04.12.08

Finnmark fylkeskommune. 2009: *Tiltaksplanen Flere gjennom – med fokus på elever i yrkesfaglige utdanningsprogram*. Publisert 12.11.2009.

[http://www.ffk.no/adm\\_orgkart/opplaering/21315.aspx](http://www.ffk.no/adm_orgkart/opplaering/21315.aspx), lastet ned: 29.11.09

Frøseth, Mari Wigum, Elisabeth Hovdhaugen, Håkon Høst og Nils Vibe. 2008: *Tilbudsstruktur og gjennomføring i videregående opplæring - Delrapport I. Evaluering av Kunnskapsløftet*. Rapport 40. Oslo: NIFU STEP - Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

[http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/tilbudsstruktur\\_og\\_gjennomfoering\\_i\\_videregaaende\\_opplaering](http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/tilbudsstruktur_og_gjennomfoering_i_videregaaende_opplaering), lastet ned: 02.12.09

Germeten, Sidsel. 2007a: *Alle har en historie å fortelle... - intervjuer om oppvekst, skole og opplæring med voksne klassifisert som psykisk utviklingshemmede*. Kapittel 2. Eureka forskningsserie nr. 2/2007. Tromsø: Eureka Forlag, Høgskolen i Tromsø.

Germeten, Sidsel og Torill Solheim. 2007b: *Rapport I fra evaluering av LOSA – Spørreskjemaundersøkelse til lokale veiledere, bedriftsinstruktører og elever høsten 2006*. HiF-rapport 2007:1. Høgskolen i Finnmark.



Germeten, Sidsel, Helene Jakobsen, Aksel Pedersen og Torill Solheim. 2007c: *Rapport II fra evaluering av LOSA – Nærstudier i tre kommuner og ved moderskolen i Nordkapp kommune*. HiF-rapport 2007:5. Høgskolen i Finnmark.

Hollås, Hilde A.: *Flere i utdanning – på alle nivå*. Oslo: Statistisk sentralbyrå – informasjon om frafall i videregående skole. Frigitt 11. desember 2006.  
<http://www.ssb.no/samfunnsspeilet/utg/200605/05/index.html>, lastet ned: 04.12.08

Høst, Håkon og Miriam Evensen. 2009: *Ny struktur – tradisjonelle mønstre? Om Kunnskapsløftets strukturendringer i det videregående opplæringssystemet, og utforming av tilbud og dimensjonering i fylkeskommunene*. Rapport 28. Oslo: NIFU STEP – Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.  
[http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/ny\\_struktur\\_tradisjonelle\\_moenstre](http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/ny_struktur_tradisjonelle_moenstre), lastet ned: 02.12.09

Jensen, Frank Bakke. 2009: 'Derfor dropper de ut', *Altaposten*, 17.04.2009, side 10.

Johannessen, Asbjørn, Per Arne Tufte og Line Kristoffersen. 2008: *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: abstrakt forlag.

Johansen, Camilla og Robert Greiner. 2009. *Gutter blir uføre etter "dropout"*. Reportasje på nrk, nordnytt: [http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms\\_og\\_finnmark/1.6511249](http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/troms_og_finnmark/1.6511249). Publisert 06.03.2009.

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1991: Et sammendrag av NOU 1991:4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse*.  
<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>, 211109, lastet ned: 21.11.09

Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet. 1996: *Reform 97. Dette er Grunnskolereformen*.  
<http://www.regjeringen.no/nb/dokumentarkiv/regjeringen-brundtland-iii/kuf/veiledninger/1996/reform-97-dette-er-grunnskolereformen.html?id=87403>, lastet ned: 21.11.09

Landsend, Merete. 2009: 'Slaktes og roses – kampen mot frafall'. *Dagbladet*, 06.04.09, side 38-39.

Lie, Ivar, Monica Bjerklund, Christen Ness, Vigdis Nygaard og Ann Elise Rønbeck. 2009: *Bortvalg og gjennomstrømning i videregående skole i Finnmark - analyser av årsaker og gjennomgang av tiltak*. Rapport 2009:5. NORUT Alta.  
[http://www.finnmark.norut.no/norut\\_alta\\_it/publikasjoner/rapporter/bortvalg\\_og\\_gjennomstr\\_mning\\_i\\_videreg\\_ende\\_skole\\_i\\_finnmark\\_analyser\\_av\\_rsaker\\_og\\_gjennomgang\\_av\\_tiltak](http://www.finnmark.norut.no/norut_alta_it/publikasjoner/rapporter/bortvalg_og_gjennomstr_mning_i_videreg_ende_skole_i_finnmark_analyser_av_rsaker_og_gjennomgang_av_tiltak), lastet ned: 19.04.09

Lundgren, Ulf P. 2003: 'The political governing (governance) of education and evaluation' i Haug, Peder og Thomas A. Schwandt (ed.) 2003: *Evaluating Educational Reforms – Scandinavian Perspectives*. Greenwich, Connecticut: Information Age Publishing Inc.

Læringsplakaten:

<http://www.skolenettet.no/templates/Page.aspx?id=10748&epslanguage=NO>, lastet ned: 04.12.08

Markussen, Eifred. 2003: *Valg og bortvalg – Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16 åringer i 2002 Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse*. NIFU Skriftserie 5/2003. Oslo: NIFU STEP – Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

[http://www.nifustep.no/index.php/norsk/publikasjoner/valg\\_og\\_bortvalg](http://www.nifustep.no/index.php/norsk/publikasjoner/valg_og_bortvalg), lastet ned: 11.11.09

Markussen, Eifred og Nina Sandberg. 2005: *Stayere, sluttere og returnerte – Om 9756 ungdommer på Østlandet og deres karriere i videregående opplæring frem til midten av det tredje skoleåret*. Skriftserie 6/2005. Oslo: NIFU STEP – Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

[http://www.nifustep.no/index.php/norsk/publikasjoner/stayere\\_sluttere\\_og\\_returnerte](http://www.nifustep.no/index.php/norsk/publikasjoner/stayere_sluttere_og_returnerte), lastet ned: 11.11.09

Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe. 2006: *Forskjell på folk – hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Rapport 3/2006. Oslo: NIFU STEP – Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

[http://www.nifustep.no/index.php/norsk/publikasjoner/forskjell\\_paa\\_folk\\_hva\\_gjoer\\_skolen](http://www.nifustep.no/index.php/norsk/publikasjoner/forskjell_paa_folk_hva_gjoer_skolen), lastet ned: 11.11.09

Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg. 2008: *Bortvalg og kompetanse - Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Rapport 13/2008. Oslo: NIFU STEP – Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

[http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/bortvalg\\_og\\_kompetanse](http://www.nifustep.no/norsk/publikasjoner/bortvalg_og_kompetanse), lastet ned: 11.11.09

Nortvedt, Per og Harald Grimen. 2006: *Sensibiltet og refleksjon – filosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Oslo: Gyldendal Akademisk.

NOU 1988:28 *Med viten og vilje*. Kulturdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154685-nou1988-28.pdf>, lastet ned: 11.11.09

NOU 1991:4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*. Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/upload/kilde/odn/tmp/2002/0034/ddd/pdfv/154782-nou1991-4.pdf>, lastet ned: 11.11.09

NOU 2003:16 *I første rekke – Forsterket kvalitet i en grunnopplæring for alle*. Statens forvalningstjeneste, informasjonsforvaltning.

<http://www.regjeringen.no/Rpub/NOU/20032003/016/PDFS/NOU200320030016000DDDPD FS.pdf>, lastet ned 11.11.09

NOU 2008:18. *Fagopplæring for framtida*. Departementenes servicesenter, informasjonsforvaltning.

NOU 2009:18. *Rett til læring*. Departementenes servicesenter, informasjonsforvaltning.

Opplæringslova.

<http://www.lovdatab.no/all/nl-19980717-061.html>, lastet ned: 17.09.08

Sandberg, Nina og Eifred Markussen. 2004: *Bortvalg og prestasjoner – Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*. NIFU Skriftserie 4/2004. Oslo: NIFU STEP – Norsk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.

[http://www.nifustep.no/index.php/norsk/publikasjoner/bortvalg\\_og\\_prestasjoner](http://www.nifustep.no/index.php/norsk/publikasjoner/bortvalg_og_prestasjoner), lastet ned: 11.11.09

Skagen, Kaare. 2009: *Kunnskapsløftet*. Store Norske Leksikon, nettutgaven.

<http://www.snl.no/Kunnskapsl%C3%B8ftet>, lastet ned 04.12.08

Skarra, Camilla og Grethe Kielland Jenssen. 2008: *Suksessoppskrift for skoletrøtte*. Oslo: NRK Østlandssendingen.

<http://www.nrk.no/nyheter/distrikt/ostlandssendingen/1.6273300>, publisert 21.10.08

Skjelbred, Liv. 2009: 'Fullfører med frokost'. Artikkel i *Utdanning*, nr. 16, 2009, side 14-17.

Skulberg, Harald og Astrid Kristin Moen Sund. 2009: *Frafall fra fagopplæring – slik yrkesfaglærere ser det*. Rapport 1/2009. Oslo: Utdanningsforbundet.

Stortingsmelding nr. 32 (1998-99) *Videregående opplæring*. Kunnskapsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/nb/dep/kd/dok/regpubl/stmeld/19981999/stmeld-nr-32-1998-99-1.html?id=192309>, lastet ned: 11.11.09

Stortingsmelding nr. 30 (2003-04) *Kultur for læring*. Utdannings- og forskningsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20032004/030/PDFS/STM200320040030000DDDPDF.pdf>, lastet ned: 21.10.09

Stortingsmelding nr. 16 (2006-2007) ... *og ingen stod igjen. Tidlig innsats for livslang læring*

<http://www.regjeringen.no/Rpub/STM/20062007/016/PDFS/STM200620070016000DDDPDF.pdf>, lastet ned: 21.10.09

Stortingsmelding nr. 31 (2007-2008): *Kvalitet i skolen*. Kunnskapsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/pages/2084909/PDFS/STM200720080031000DDDPDFS.pdf>, lastet ned: 21.10.09

Stortingsmelding nr. 44 (2008-2009): *Utdanningslinja*. Kunnskapsdepartementet.

<http://www.regjeringen.no/pages/2202348/PDFS/STM200820090044000DDDPDFS.pdf>, lastet ned: 21.10.09

Utdanningsdirektoratet. 2006: *Kunnskapsløftet – fag og læreplaner*.  
[http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM\\_UtdProgrFag.aspx?id=2103](http://www.utdanningsdirektoratet.no/templates/udir/TM_UtdProgrFag.aspx?id=2103), lastet ned 17.09.08

Utdanningsdirektoratet. 2006: *Prinsipper for opplæringen*.  
[http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte\\_lareplaner\\_for\\_Kunnskapsloeftet/prinsipper\\_lk06.pdf](http://www.utdanningsdirektoratet.no/upload/larerplaner/Fastsatte_lareplaner_for_Kunnskapsloeftet/prinsipper_lk06.pdf), lastet ned: 17.09.08  
Øzerk, Kamil. 2006: *Opplæringsteori og læreplanforståelse*. Oplandske Bokforlag.

Utdanningsdirektoratet. Informasjon om Elevundersøkelsen. Sist oppdatert 11.12.09  
<http://www.udir.no/Tema/Brukerundersokelser/Elevundersokelsen/>, lastet ned: 17.09.08

Øzerk, Kamil. 2008a: 'En faglig fundert tilnærming til morsmålsopplæring for språklige minoriteter', kapittel 7 i Sand, Therese (red.). 2008: *Flerkulturell virkelighet i skole og samfunn*. Oslo: Cappelen Akademisk forlag.

Øzerk, Kamil. 2008b: *Språkutvikling, lesing og innholdsforståelse – pedagogiske ideer, metoder og prinsipper fra NEIS-modellen*. Oslo: Oslo kommune, Utdanningsetaten.

Visjon. Kapittel 2.1.1 Lokalgitte plandokumenter. Kun delvis nettadresse gjengis pga hensynet til anonymitet: <http://www.XXXXXXXXXX.vgs.no/default.aspx?mid=211>, lastet ned: 12.09.09

Waale, May-Britt. 2007: *Roller, identitet og undervisningspraksis i den videregående skolen – en kvalitativ studie*. Avhandling levert for graden Dr. Polit., Universitetet i Tromsø, Tromsø. Kapittel 3: 'Metodisk tilnærming', side 45 – 80.

Wadel, Cato. 1991: *Feltarbeid i egen kultur*. Flekkefjord: SEEK A/S

## **VEDLEGG**

Vedlegg 1: Intervjuguide

Vedlegg 2: Søknad til skole om å gjennomføre intervju med elever

Vedlegg 3: Svar fra skole på søknaden i vedlegg 2

Vedlegg 4: E-post til alle ansatte ved skole for å få informanter

Vedlegg 5: Sak som presentert på internett for å få informanter

Vedlegg 6: Registrering fra NSD – Norsk Samfunnsvitenskapelig Datatjeneste

Vedlegg 7: Samtykke erklæring

Problemstilling:

*Bortvalg i videregående skole - elever som har vært i ferd med å slutte, men som har ombestemt seg og fullført skoleåret til tross for problemer. Hvilke tiltak har gjort at disse elevene fortsatte på skolen?*

A) Samtykkeerklæringa

B) Jeg er interessert i din historie, her finnes igjen rette eller gale svar!

## **Del 1: Presentasjon:**

- kjønn
- alder
- tenkte å slutte dette skoleåret eller tidligere (hvor gammel var du da du nesten slutta/klassetrinn, og hvilken linje gikk du på da, var dette ditt førstevalg)
- studieprogram nå (første/andrewalg/skiftet)
- borteboer
- hva er du opptatt av for tiden?
- hva med skolen?

## **Del 2: Ønske om å slutte**

1. Hva var det som gjorde at du begynte å tenke på å slutte? En ting, flere ting, sammensatt? Tjene penger, bytte linje neste år, kjeder seg, skolelei, fravær, fagvansker eller valgte feil linje, osv
2. Var det pga hendelser/opplevelser det året du ville slutte, eller tror du det har årsak lenger tilbake i tid? F eks ungdomsskolen?
3. Da du tenkte at "nå slutter jeg" – hadde du en plan for etterpå, et alternativ til skolen?
  - a. Hvis ja – hvorfor slutta du ikke likevel?
    - i. Hvordan hadde du kommet til dette alternativet? Selv, hjelp hjemmefra, skolen – rådgiver, venner?
  - b. Hvis nei – hadde det betydning for at du fortsatte?
4. Da du begynte å tenke at du ville slutte – fortalte du det til noen på skolen? Hvem? Lærere, andre ansatte på skolen, rådgiver, OT/PPT, venner?
  - a. Hvis ja – hvordan reagerte de, hvordan ble du møtt?
  - b. Hvis nei – hvorfor ikke?
  - c. Har det hatt noe å si for at du ombestemte deg og fortsatte?
5. Hvis du sa det til noen på skolen: Skjedde det noen endringer ift klasseromsaktiviteter/fikk du spesiell oppfølging på skolen da du tenkte på å slutte?
6. Fikk du informasjon fra skolen om alternativer hvis du kom til å slutte? Delelev over flere år, opplæring i bedrift, praksisplass, andre linjer, hjelp fra rådgiver
7. Fortalte du det til de hjemme – at du hadde tenkt å slutte, eller bar du på det helt alene?
  - a. Var det avgjørende for at du ombestemte deg – på hvilken måte?

8. Da du ombestemte deg – hva var avgjørende?
  - a. Press hjemmefra
  - b. Kontaktlærer sin rolle
  - c. Endret skolehverdag - utdyp svaret!
  - d. Manglet alternativer
  - e. Sosiale tiltak
  - f. Venner
9. Dersom jeg ber deg om å fremheve én årsak til at du ombestemte deg, den viktigste grunnen – hva var så det?
10. Hadde det noe å si at du gikk i første/andre/tredje klasse? Nær slutt, tidlig anledning til å skifte linje, osv
11. Hva tenker du om at du ombestemte deg?
  - a. Glad for det – hvorfor/ikke?
  - b. Ikke fornøyd – kunne det ført til noe bedre?
12. La oss filosofere litt over langtidsperspektivet – hvor er du om fem år? Enn hvis du hadde slutta?
13. Hva jobber dine foreldre med?

**Del 4: Tiltakene**

14. FFK/vgs gjør en del for å hindre at elever slutter – kjenner du til noen slike tiltak?
  - a. Hadde de(tte) tiltake(t/ne) noen betydning for at du ombestemte deg?
15. Noen andre tiltak er: bli-kjent-opplegg ved skolestart/fadderordning, kantinefrokost, åpent bibliotek, åpen idrettshall
  - a. Visste du om disse tiltakene?
    - i. Hvordan fikk du vite om de?
    - ii. Hvorfor ikke?
  - b. For borteboere: julebord, vertsfamilier, hybelhus og miljøarbeidere
    - i. Benyttet du deg av noen av disse tiltakene, hadde det betydning for at du ombestemte deg og fortsatte på skolen?
16. Tror du at dersom du visste om de – ville du benyttet deg av de? Og: hadde det hatt noen betydning for din avgjørelse om å ombestemme deg?
17. Et annet tiltak er overgangen U-skole til vgs. Husker du om det var noe spesiell oppfølging da du skifta skole? Husker du karakterene dine fra ungdomsskolen, og følte du at overgangen derfra var veldig stor ift arbeidsmengde, klasseromsaktivitet?
18. Du sa tidligere at den viktigste årsaken til at du ombestemte deg var ----- . Har du forslag til andre tiltak som kan hjelpe elever til å fortsette på skolen når de er nær ved å slutte?
19. De tiltakene vi har snakka om er jo mest sosiale tiltak etter skoletid. Men du sier at årsaken til at du tenkte å slutte var ----- . Synes du at det ble gjort noe fra skolens side for å endre på dette?
20. Hvis skolen endret på noe: hvem stod for endringen, og hva bestod endringen i? Oppfølging ift fravær, egen opplæringsplan med individuelle mål, egne avtaler om opplegg i klassen?
21. Hva kunne du ikke ha vært foruten i prosessen rundt avgjørelsen om å fortsette på skolen? Hva var avgjørende?

22. For borteboere: reflektere litt over om det hadde vært annerledes dersom skoletilbudet finnes på hjemplassen
23. Skolen er lovpålagt å ha tilpasset opplæring
  - a. Vet du hva det betyr?
  - b. Føler du at du fikk tpo?
    - i. Tror du at det hadde stor betydning for at du tekte å slutte/ at du ombestemte deg og fortsatte?
24. Skolen skal også etter loven være inkluderende
  - a. Synes du at skolen er inkluderende?
    - i. Har det betydning for tanken om å slutte på skolen?
25. Andre plikter skolen har er å legge til rette for samarbeid skole – hjem. Ville et tettere samarbeid gjort at du ikke hadde tenkt på å slutte?
26. Skolen skal også skape motivasjon for læring og elevmedvirkning. Kjenner du dette igjen fra din egen skolehverdag?
27. Kontaktlærer skal gjennomføre elevsamtaler hver termin med sine elever. Har du opplevd dette? Synes du de var viktige/nyttige? Hvilken rolle spilte det ift ditt valg om å fortsette på skolen?

**Del 6: Avslutning**

28. Vil du karakterisere det at du ombestemte deg og fortsatte på skolen som "et lykkelig valg"?
29. Har du syntes dette var en ok opplevelse, et greit intervju?
30. Har du noe mer du vil tilføye eller utdype?
31. Er det noe du trodde jeg kom til å spørre om som jeg ikke har vært inne på?
32. Har du noen spørsmål?
33. Ta(r) kontakt!



Anne-Mette Bjøru  
Sandfallveien 16  
9510 Alta  
Tlf.: 90 95 93 53  
E-post: anne-mette.bjoru@ffk.vgs.no

23.03.09

XXXXXX videregående skole  
XXXXXXXXXX  
XXXXXXXXXX  
XXXX XXXXXXXXXX – skolens adresse er fjernet her av hensyn til anonymitet

### **SØKNAD OM Å FÅ GJØRE ELEVINTERVJUER VED XXXXXX VGS**

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring på Høgskolen i Finnmark. I forbindelse med arbeidet med masteroppgaven skal studentene ut i felt og gjøre et forskningsarbeid. Dette inkluderer innsamling av empirisk materiale.

I mitt tilfelle gjelder dette kvalitative intervju som jeg ønsker å gjøre med elever som har vært i ferd med å slutte i videregående skole, men som har valgt å fortsette likevel, og dermed har fullført skoleåret eller sitt treårige løp.

Bakgrunnen for at jeg ønsker å jobbe med nettopp denne tematikken er en forskningsrapport som Norut og HiF har gjort på oppdrag fra Finnmark Fylkeskommune. Rapporten fokuserer på bortvalgselever og tiltak for å hindre bortvalg. Rapporten viser at videre forskning på elevgruppa som har vært i ferd med å slutte men som likevel har fortsatt skolegangen til tross for problemer, er av interesse. Dette fordi det kanskje kan belyse hvilke tiltak mot bortvalg som er de mest effektive.

Jeg søker derfor med dette om tillatelse til å intervjuere elever ved XXXXXX vgs som passer inn i målgruppa. Informantene vil jeg finne i samarbeid med oppfølgingstjenesten og avdelingsleder. Informantene vil bli fullstendig anonymisert, og både elever og deres foreldre (der det er nødvendig) må signere en samtykke-erklæring.

Ta gjerne kontakt dersom du har spørsmål.

Med vennlig hilsen,

Anne-Mette Bjøru

Til Anne Mette Bjøru  
Sandfallveien 16  
9510 Alta

31.03.09

### **Elevintervju – svar på søknad**

Det er et veldig interessant og nyttig tema du tar opp. Det er av stor interesse å få innsyn ut fra den vinkelen du har. Hvis vi klarer å få fram hva det er som fører til at elever velger å fortsette skolegangen etter at de egentlig har tenkt å slutte, kan det være verdifull informasjon i arbeidet mot bortvalg.

Vi har imidlertid et metodeproblem. Skolen har ikke oversikt over målgruppa. I de tilfellene elevene har søkt veiledning og hjelp fra lærere, oppfølgingstjeneste og/eller hjelpeapparat har skolen taushetsplikt og kan ikke oppgi navn.

En mulighet kan være at det legges inn informasjon på skolens hjemmeside med oppfordring til elever som kan være i målgruppa om å ta direkte kontakt med deg. Du kan også be lærere informere i klassene/be om å få komme inn og informere om formålet og gjennomføring.

Hvis du velger å fortsette med arbeidet, må du skrive informasjonen og få godkjenning av rektor i forkant. Jeg ber om at ansvarlig veileder underskriver på opplegget slik at jeg er sikker på at vi er på forskningsmessig trygg grunn.

Skolen er meget interessert i resultatene dersom du klarer å få informanter og vil ha rapport fra arbeidet. Full anonymitet er et absolutt krav. Det gjelder for enkeltpersoner og skole.

Jeg ønsker deg lykke til med masteroppgaven.

Vennlig hilsen

XXXXXXXXXX – navn er fjernet her av hensyn til anonymitet  
Rektor

## VEDLEGG 4

Hei alle -  
jeg jobber med en masteroppgave i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring på Høgskolen i Finnmark.  
Jeg skal skrive om bortvalg i videregående skole, og håper med dette å komme i kontakt med elever som kan tenke seg å bli intervjuet om dette.

Norut Alta og HiF har nylig utarbeidet en forskningsrapport på oppdrag fra Finnmark Fylkeskommune (offentliggjøres den 14. april) som fokuserer på bortvalgselever og tiltak for å hindre bortvalg. Rapporten viser at det er viktig med videre forskning på elevgruppa som har vært i ferd med å slutte, men som likevel har fortsatt skolegangen til tross for problemer. Dette fordi det kanskje kan belyse hvilke tiltak mot bortvalg som er de mest effektive.

På grunn av taushetsplikten må jeg prøve å få tak i informanter via dere som har mest kontakt med elevene. For at taushetsplikten skal overholdes kan ikke jeg få navn på elever som har uttalt at de vil slutte, for så å ta direkte kontakt med de selv. De av dere lærere som kjenner elever som har sagt at de vil slutte på skolen, for så å fortsette likevel: kan dere spørre elevene om de kan tenke seg å bli intervjuet om hvorfor de ombestemte seg? Be de isåfall om å ta kontakt med meg. xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx  
xx – *diverse kontaktinformasjon er fjernet her av hensyn til anonymitet*

Etter påske kommer det informasjon om dette på skolens internettside, og dersom jeg likevel ikke har hørt fra noen elever kan det hende jeg besøker xxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxxx  
xx – *informasjon om skoleklasser er fjernet her av hensyn til anonymitet*

Takker for all hjelp!

GOD PÅSKE!

Mvh,  
Anne-Mette Bjøru

## VEDLEGG 5

Fra internett: <http://www.xxxxxx.vgs.no/default.aspx?mid=171&nid=2751> –  
*internettsiden forandret av hensyn til anonymitet*

### **Vurdert å slutte?**

20. april 2009

På skolen, that is. Hvis du har vært inne på tanken om å slutte på videregående, eller nesten skrevet sluttmelding for så å ombestemme deg – ja, så vil jeg gjerne høre fra deg!

Tekst: Anne Mette Bjøru

Du har kanskje sett i avisene at det er en del fokus på at mange elever slutter på videregående, og at Finnmark fylke topper statistikken. Jeg er lærer på Alta vgs men har studiepermisjon i år. Jeg gjør en master i spesialpedagogikk og skal skrive en oppgave om bortvalg.

Jeg håper å komme i kontakt med elever som har vært nær ved å slutte for så å fortsette likevel. Jeg ønsker å intervjuere dere, og spesielt spørre om hva som gjorde at dere valgte å fortsette skolegangen. Jeg ønsker å lære om hvilke tiltak som hjelper elever til å fortsette på skolen selv om de har vært i ferd med å slutte, og skrive om dette i masteroppgaven min. Det vil også være nyttig for fylkeskommunen å få vite hva dere elever mener er de beste tiltakene for å hindre at elever slutter på videregående.

Taushetsplikten overholdes, og alle blir anonymisert i oppgaven.

Ta kontakt via mail [LINK](#) eller mobil: 90 95 93 53 hvis du har spørsmål eller vil intervjues. Blir glad for alle henvendelser! Hilsen Anne-Mette Bjøru

Fra: NSD Personvernombudet for forskning sitt Meldingsarkiv

<http://pvo.nsd.no/meldingsarkiv/prosjektdetaljer/?iid=16&pnr=21897>

## NSD

Harald Hårfagres gate 29

N-5007 Bergen, Norway

Tel +47-55 58 21 17

Fax +47-55 58 96 50

[pvo@nsd.uib.no](mailto:pvo@nsd.uib.no)

## Prosjektdetaljer ved Høgskolen i Finnmark

Pnr 21897

Tittel Bortvalg i videregående skole - elever som har vært i ferd med å slutte, men som har ombestemt seg og fullført skoleåret til tross for problemer. Hvilke tiltak har gjort at disse elevene fortsatte på skolen?

Daglig ansvarlig Sidsel Germeten

Student Anne-Mette Bjøru

Innmeldt 28-04-2009

Prosjektperiode 01-01-2009 - 01-02-2009

Behandlingsgrunnlag Personopplysningsloven  
§ 7-27 (Unntatt fra konsesjonsplikt)  
§ 8 1. ledd (med den registrertes samtykke)  
§ 9 a (med den registrertes samtykke)

Jeg er masterstudent i spesialpedagogikk og tilpasset opplæring ved Høgskolen i Finnmark, og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er *bortvalg i videregående skole*, og jeg skal undersøke hva som har fått elever som har vært nær ved å slutte på skolen, til likevel å fortsette og å fullføre skoleåret/treårig skoleløp. Jeg er interessert i å finne ut hvilke tiltak som gjorde at elevene som var nær ved å slutte, likevel fortsatte på skolen.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju 4 - 7 personer i alderen 16-20 år. Spørsmålene vil dreie seg om hva som gjorde at eleven tenkte å slutte, hva som gjorde at eleven ombestemte seg, om enkelttiltak som gjorde at eleven forandret mening, om generell opplevelse av skolen som førte til tanker om å slutte/og å fortsette, elevens opplevelse av avgjørelsen, og om retter og plikter i opplæringsløpet, samt elevens opplevelse av disse. Som en del av oppgaven vil jeg også forsøke å finne ut om det er faktorer *utenfor* eller *i* skolen som har størst betydning for elevens valg om å fortsette på skolen.

Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent en halv til en time, og vi blir sammen enige om tid og sted.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av januar 2010. Den informasjonen jeg bruker fra intervjuet vil du få lese gjennom før innlevering, slik at du kan være sikker på at gjengitt informasjon er korrekt og at de opplysningene du gir i intervjuet blir brukt på riktig måte.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen. Du skriver under på to eksemplarer, den ene beholder du selv og den andre får jeg som dokumentasjon på at du er informert om prosjektet og vil la deg intervjuet.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 90 95 93 53, eller sende en e-post til [anne-mette.bjoru@ffk.vgs.no](mailto:anne-mette.bjoru@ffk.vgs.no). Kontakt meg når som helst dersom du har spørsmål om prosjektet, eller vil utdype noe av det vi snakker om i intervjuet.

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

Med vennlig hilsen  
Anne-Mette Bjøru  
- lærer ved Alta videregående skole

**Samtykkeerklæring:**

Jeg har mottatt informasjon om studien av *bortvalg i videregående skole* og er villig til å la meg bli intervjuet.

Dato: ..... Signatur .....