



Samtykker til tilgjengeliggjøring i digitalt arkiv Brage JA  NEI

## Sammendrag

Elever som slutter i løpet av videregående skole er det mange av. Frafalls elever eller «drop-outs» kalles de. Når man bruker slike begreper følger det også ofte med ufortjent mye negativ oppmerksomhet om elever som slutter før de er ferdige med skoleløpet. Begrepene har etter hvert blitt nesten ensbetydende med samfunnskostnader og at *de* ikke klarer å stå i det, at *de* har dårlig helse eller at *de* har andre utfordringer. Hver og en av disse elevene har sin egen historie med karrierelærte erfaringer i løpet av skoleløpet sitt. Jeg har snakket med fire av de for å skrive denne oppgaven. Her har jeg søkt *deres* historier, og målet med oppgaven har vært å lære av deres erfaringer. Deres erfaringer med det å ta valg, deres erfaringer med veiledning og deres erfaringer med å gjøre noe annet enn skole før de begynte på skole igjen. Et av kriteriene var at de nå skulle gå på påbygging til generell studiekompetanse. Dette betyr at de har gått yrkesfag og gjort seg en del praktiske erfaringer i yrkeslivet gjennom faget yrkesfaglig fordypning, og hvert år måttet ta stilling til hvilket programområde de skulle velge året etter.

Problemstillingen jeg har valgt for oppgaven er hvordan kan vi forstå, og anvende, eleverfaringer fra valgene om å slutte og begynne på igjen i videregående opplæring, når vi ser nærmere på karrierelæringshistoriene til 4 påbyggselever?

Fra et fenomenologisk hermeneutisk ståsted har jeg valgt semi-strukturerte kvalitative intervju for å samle data til studien. Videre har jeg har brukt forskning på frafall og både motivasjons- og læringsteori, samt karriereveiledningsteori, for å plassere min egen forskning.

Funnene fra studien var mange, så her avgrenset jeg i drøftingen. I hovedsak handler funnene om hvem som påvirker valgene til ungdommene, om motivasjonen før de begynner på videregående og før de begynner på igjen etter å ha sluttet, samt at alle respondentene var «positivt sysselsatt» etter at de hadde sluttet på yrkesfag.

## Abstract

There are many students that drop out during High School. By dropping out there is often negative attention either because drop-outs cost the society money, or it's because of health issues, or that they cannot bear the struggle of school or other problems in their lives. Each and every one of these students have their own stories with career learnt experiences during their lives in school. In this master thesis I have talked to 4 students that quit school during high school and started again later on. My aim was to learn from their experiences with making choices, getting career guidance and their experiences with doing something else than school whilst they were out.

The main topic and research question asked is how to understand and use student experiences from the choices of quitting and reentering school when we ask them about their career learning experiences.

I chose semi structured interviews for this research to learn about the students' experiences. Furthermore, I have used current research on high school drop-outs and motivation and learning theory along with career guidance theory in order to place my findings.

There were quite many findings in my research, however I had to choose a few for the discussion in this thesis. Mainly the findings are about low and high motivation when starting, leaving and coming back to high school. It is also about who influences their choices of education and that they were doing good during their "drop-out period".

## Forord

En fireårig berg- og dalbane med et jevnt stigende kunnskapsnivå er nå over. Jeg sitter igjen med en god følelse av å virkelig ha valgt riktig studie. Jeg ble ansatt som yrkes- og utdanningsrådgiver ved Tiller videregående skole i 2013 og da var et av kravene for jobben at jeg måtte ha flere studiepoeng innen rådgiving eller karriereveiledning. Dette masterstudiet ble opprettet året etter og jeg fikk da være med i det første kullet. I løpet av studieårene har jeg lært mye, og jeg har også fått endret min offisielle tittel til karriereveileder, noe som var viktig for meg da jeg mener rådgivertiden er forbi. Karriereveiledning er framtida!

Studiet har vært krevende, men svært inspirerende og fantastisk kunnskapsgivende. Målet har hele tiden vært å bygge min egen kunnskap til fordel for elevene jeg veileder i det daglige. Jeg ser nå fram til å kunne fokusere 100% på veiledningen uten å ha en eller annen innlevering hengende over meg.

Studiet har ikke gjort seg selv og oppgavene og presentasjonene har ikke kunnet blitt så gode som de har blitt uten tilpasninger i dagliglivet og veiledning på veien. Tusen takk til deg Inger Marie, som har veiledet meg gjennom denne oppgaven. Du har kommet med gode innspill, tips og triks, og ikke minst vært en person som har skjønnet hva jeg holder på med.

Tusen takk til dyktige forelesere ved HiL (som ble INN i løpet av årene) og HBV, som har inspirert meg og vekket min interesse for fagfeltet ytterligere.

Tusen takk til mine fantastiske medstudenter som jeg har hatt det utrolig gøy sammen med, enten det har vært faglige diskusjoner, sushispising, øl-smaking, utallige togturer mellom Trondheim og Lillehammer eller «rekreasjonsløpeturer» opp og ned de 936 trappetrinnene i Lysgårdsbakkene.

Tusen takk til Sør-Trøndelag fylkeskommune (som ble Trøndelag fylkeskommune i løpet av årene) for støtte og muligheten til å ta studiet, og tusen takk til kolleger som har vist mye tålmodighet og forståelse for mitt fravær i forbindelse med studiet.

Tusen takk til alle venner, familie og kolleger som har vært nysgjerrige og kommet med støttende og oppmuntrende heiarop gjennom de fire årene jeg har tatt dette deltidsstudiet.

Og ikke minst tusen takk Bente, Leander og Oliver for at jeg har fått holde på med dette på kveldstid, i ferier og fridager. Uten at dere har dratt lasset hjemme og vært like glad i meg selv om jeg i perioder kun har vært i min egen boble, hadde dette aldri kunnet gått☺

Trondheim, mai, 2018

Jomar Kvithyll

## Innholdsfortegnelse

1	Innledning .....	9
1.1	Bakgrunn .....	10
1.2	Avgrensning og problemstilling .....	10
1.3	Begrepsavklaringer .....	12
1.4	Disposisjon .....	13
2	Karriereveiledning i kampen mot frafall .....	15
2.1.1	Karriereveiledning i fortid, nåtid og fremtid .....	15
2.1.2	Rådgiving i videregående skole .....	17
2.1.3	Oppfølgingstjenestens rolle for frafallselever .....	17
3	Kunnskapsstatus .....	19
3.1	Frafall .....	19
3.1.1	Gjennomføring i videregående opplæring .....	20
3.1.2	Samfunnsøkonomiske kostnader av frafall .....	21
3.1.3	Samfunnsøkonomiske kostnader av forsinkelser i utdanningen .....	22
3.2	Frafallsforebyggende tiltak i skolen .....	23
3.2.1	Metastudie på frafall og frafallsforebyggende tiltak .....	23
3.2.2	Virkingen av frafallsforebyggende tiltak .....	25
3.3	Skolemotivasjon .....	25
3.3.1	Påvirkningsfaktorer ved valg av videregående utdanning .....	27
3.4	Grunner til at elever slutter .....	28
4	Teori .....	30
4.1	Valg .....	30
4.1.1	Valgkompetanse .....	31
4.1.2	Happenstance Learning Theory (HLT) .....	31
4.1.3	Laws karrierelæringsteori .....	32
4.2	Læring og motivasjon .....	33
4.2.1	Sosialkognitiv læringsteori .....	33
4.2.2	Kolbs læringsteori .....	34
4.2.3	Motivasjon .....	35
5	Fremgangsmåte -metodiske refleksjoner .....	37
5.1	Vitenskapsteoretisk ståsted .....	37
5.2	Undersøkellesdesign .....	38
5.3	Valg av metodisk tilnærming - Kvalitativ metode for innsamling av narrativer .....	39
5.4	Forarbeid og innsamling av kvalitative data .....	40

5.4.1	Utvalg .....	40
5.4.2	Bestilling til Oppfølgingstjenesten.....	41
5.4.3	Forespørsel til, og samtykke fra potensielle respondenter .....	42
5.4.4	Konfidensialitet og respondentenes navn, kjønn og etnisitet .....	43
5.4.5	Rammer for intervju.....	44
5.4.6	Gjennomføring av intervjuer .....	46
5.4.7	Umiddelbare tanker etter gjennomføring av intervjuer.....	49
5.4.8	Lydopptak og transkribering av intervjuer.....	50
5.5	Analyse av intervjumateriale.....	51
5.6	Gyldighet og pålitelighet.....	53
5.7	Etiske betraktninger av eget arbeid.....	54
5.8	Vurdering av eget metodisk arbeid.....	54
6	Empiri og presentasjon av funn.....	56
6.1	Innledning.....	56
6.2	Rikard.....	56
6.2.1	Bakgrunn .....	56
6.2.2	Utdanningsvalg og karriereveiledning .....	57
6.2.3	Slutfase .....	57
6.2.4	Veien tilbake til skole.....	58
6.2.5	Oppsummering og refleksjon .....	59
6.3	Anne.....	59
6.3.1	Bakgrunn .....	59
6.3.2	Utdanningsvalg og karriereveiledning .....	60
6.3.3	Slutfase .....	60
6.3.4	Veien tilbake til skole.....	60
6.3.5	Oppsummering og refleksjon .....	61
6.4	Guro .....	61
6.4.1	Bakgrunn .....	61
6.4.2	Utdanningsvalg og karriereveiledning .....	62
6.4.3	Slutfase .....	62
6.4.4	Veien tilbake til skole.....	63
6.4.5	Oppsummering og refleksjon .....	63
6.5	Siri.....	64
6.5.1	Bakgrunn .....	64
6.5.2	Utdanningsvalg og karriereveiledning .....	64
6.5.3	Slutfase .....	65
6.5.4	Veien tilbake til skole.....	65

6.5.5	Oppsummering og refleksjon .....	66
6.6	Oppsummering og gjennomgående faktorer (funn) .....	66
7	Funn (utdypet) og drøfting.....	68
7.1	Del 1 – Motivasjon for viktige beslutninger .....	68
7.1.1	Valg av programområde ved innsøking til videregående skole.....	68
7.1.2	Velge å slutte på videregående skole .....	71
7.1.3	Velge å gjøre noe annet enn skole .....	73
7.1.4	Velge å begynne på igjen på videregående skole .....	76
7.1.5	Valget om å ta generell studiekompetanse .....	78
7.1.6	Hva er karrierelærte erfaringer fra denne delen? .....	79
7.2	Del 2 – Konsekvenser for framtidig karriereveiledning .....	84
7.2.1	Redusere frafall.....	85
7.2.2	Karriereveiledningssamtaler .....	86
7.2.3	Kompetanseheving.....	87
8	Avslutning.....	89
8.1	Oppsummering .....	89
8.2	Frafallsforebyggende arbeid.....	90
8.3	Videre arbeid .....	91
9	Kildehenvisning.....	93

## Figurer

Figur 1: Gjennomføring i vgo.....	20
Figur 2: Antall sluttere som bruker trygde- og stønadsordninger.....	21
Figur 3: Internasjonal fullføringsrate for vgo.....	24
Figur 4: Påvirkning av skolevalg, vgo.....	27
Figur 5: Kolbs lærings sirkel fra 1984 .....	34

## Vedlegg

Vedlegg 1: Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt	
Vedlegg 2: Intervjuguide	
Vedlegg 3: Meldeskjema NSD	
Vedlegg 4: Godkjenning NSD	
Vedlegg 5: Illustrasjonsbilder -Mediedekning om frafall	



## 1 Innledning

*En karriereveileder venter på sitt kontor. Han venter på en elev som har blitt tilmeldt skolens elevtjeneste. Eleven har avtale om å komme etter lunsj denne fantastiske vinterdagen, men dukker ikke opp. I tilmeldingen sto det at «eleven er tilsynelatende umotivert, unngår kontakt med medelever og prater lite eller helst ingenting. Eleven har i tillegg, helt siden skolestart, vært usikker på om hun har valgt riktig utdanningsprogram». Karriereveilederen har tidligere erfaring som både fag- og kontaktlærer, men begynte sin jobb som karriereveileder samme år som eleven. Karriereveilederen jobber alene i denne stillingen på skolen, men har gode diskusjonspartnere med masse erfaring, både i elevtjenesten og kollegiet forøvrig. Akkurat denne saken er karriereveilederen usikker på hvordan han skal håndtere da ingen tidligere saker har vært lik som denne.*

Slik kan en sak fra hverdagen til en karriereveileder på en skole være. En får en beskjed fra en bekymret lærer, litt tilleggsinformasjon og et ønske om at en tar en prat med eleven, med en forventning om at det forhåpentligvis løser seg. Jeg lar saken om denne karriereveilederen ligge, og kommer tilbake til den igjen i slutten av oppgaven.

Denne masteroppgaven handler om elever som har sluttet på videregående skole og begynt på igjen senere. Gjennom fire intervjuer har jeg fått innblikk i deres unike karrierehistorier. På bakgrunn av intervjuene vil jeg vil belyse tema som frafall, motivasjon for skole, karrierelæring og karriereveiledning. Problemstillingen handler om hvordan vi kan forstå og bruke de unike historiene i karriereveiledning. Jeg har valgt dette temaet fordi jeg mener det er viktig å se den enkelte elev fremfor statistikk, og forhåpentligvis lære av deres erfaringer. Et negativt fokus (vedlegg 5) på en sårbar gruppe er leit og ungdom kan få et stigma de ikke er tjent med. Fokuset på frafall i seg selv kan også gi et unødvendig press på elever om å fullføre et løp som kanskje er feil, hvor et omvalg, en pause eller å jobbe er det som er mest riktig i den fasen ungdommen er i der og da.

## 1.1 Bakgrunn

Frafall i skolen og utenforskap er begreper vi er godt kjent med gjennom flere informasjonskilder som media, forskningsrapporter eller annen litteratur (Vedlegg 5). Frafall kan gjerne føre til utenforskap og dette kan igjen ha følger både for den frafalne og for samfunnet som bistår. Dette, og hvordan en potensielt kan bruke karriereveiledning i bekjempelsen av frafall, er det skrevet om i to rapporter «Early School Leaving and Lifelong Guidance» (Oomen & Plant, 2014) og «The potential role of career guidance and career education in combating early school leaving» (Haug & Plant, 2015). I rapportene er det fokusert på ungdom og spesielt frafall i skolen og hvordan vi kan bekjempe dette ved for eksempel å bruke karriereveiledning. Dette er et felt jeg synes er veldig interessant og rapportene har vært til inspirasjon for skrivingen.

## 1.2 Avgrensing og problemstilling

Interessen og ønsket mitt om å bidra inn i frafallsfeltet har jeg fått gjennom min jobb som karriereveileder i videregående skole, hvor jeg daglig veileder ungdom i forhold til karriere. I denne oppgaven skriver jeg om ungdom som har falt fra etter Vg 2 og som sluttet på skolen av ulike årsaker. Elevene har begynt på igjen og har valgt påbygging til generell studiekompetanse fremfor læretid og har som mål å studere på høyskole eller universitet etter at de har fullført videregående opplæring. Målet med oppgaven er ikke å skrive en negativt ladet oppgave om frafall med fokus på det som frafallet fører med seg, men i stedet skrive om hvordan vi kan dra nytte av førstehånds kunnskap fra elever som har sluttet i løpet av videregående skole, både før de sluttet og da de begynte på igjen. Videre vil jeg se på hvordan kunnskapene kan benyttes forebyggende i karriereveiledning, spesielt for elever som står i fare for å slutte og elever med lav skolemotivasjon, men også mot andre elever som uforutsett kanskje vil slutte på et eller annet tidspunkt. På neste side følger min problemstilling og deretter forskningsspørsmålene jeg drøfter mot slutten av oppgaven.

### Problemstilling

Hvordan kan vi forstå, og anvende, eleverfaringer fra valgene om å slutte og begynne på igjen i videregående opplæring, når vi ser nærmere på karrierelæringshistoriene til 4 påbyggselever?

### Forskningsspørsmål

- Hvilke faktorer hadde innvirkning på valget om å slutte på yrkesfaglig studieretning?
- Hvilke faktorer hadde innvirkning på valget om å begynne på påbygning til generell studiekompetanse?
- Hvilke erfaringer hadde elevene med skolens støttefunksjoner i forbindelse med valget om å slutte og å begynne på igjen?
- Hvilke konsekvenser kan disse erfaringene ha for karriereveiledning i videregående skole?

Jeg har valgt å intervju fire elever som går Vg 3 påbygging til generell studiekompetanse for å få fram deres historier og egne erfaringer gjennom perioder hvor de har stått overfor mange viktige valg. Her har de tatt beslutninger, basert på egen eller kanskje andres kompetanse, som har endret opplæringsløpet de hadde sett for seg før de begynte på videregående skole. Jeg har ønsket deres nære historier gjennom intervjuer fremfor kvantitative data da jeg synes det er spennende å få vite hva de har tenkt i de krevende prosessene. Jeg har og fokusert på frafall og påbyggselever fordi de ofte står i vanskelige valg og hvor jeg mener det kreves erfaringskunnskap for å bidra i veiledningen av dem. Påbyggselevne er unike fordi de har yrkeskompetanse gjennom praksis og yrkesfag, samtidig som de nå har valgt få generell studiekompetanse for å studere på høyskole eller universitet. Jeg har et ønske om å lære av deres karrierelæring for så å se om jeg og eventuelt kan bruke erfaringene i frafallsforebyggende karriereveiledning.

På neste side følger et avsnitt om begrepsavklaringer hvor jeg går gjennom sentrale begreper brukt i oppgaven og videre en disposisjon som gir en kort beskrivelse av kapitlene i oppgaven.

### 1.3 Begrepsavklaringer

#### Karrierelærte erfaringer

«Karrierelæring handler om den læringsprosessen som er knyttet til utvikling av karrierekompetanse. Hele forutsetningen for å snakke om karrierelæring og karrierekompetanse, er et helhetsperspektiv på sammenhengen mellom liv, læring og arbeid i et livslangt perspektiv. Karrierelæring skjer på mange ulike arenaer: rundt middagsbordet, i veiledningsaktiviteter, i undervisning på skolen, i bedrift osv.» (Skovhus, Poulsen, Buland, & Svarva, 2016). I denne oppgaven handler det om erfaringene elevene har lært av på sin karrierevei gjennom videregående skole. Fokuset i oppgaven vil ligge på de erfaringene de har gjort seg med å begynne, slutte og begynne på igjen gjennom læring, motivasjon og valg.

#### Veisøker

«Hensikten med karriereveiledningen er altså å styrke veisøkerens refleksjon, motivasjon og ferdigheter til å håndtere egen karriere. Formuleringen peker på at en person har behov for flere typer innsikt og kompetanse i forbindelse med sin egen karriereutvikling» (Gravås & Gaarder, 2011, s. 25). En veisøker er da ofte den som blir veiledet av en som kan bidra i å øke innsikten og kompetansen for å utvikle karriereferdigheter. I denne oppgaven vil det ofte være elever eller respondentene som er veisøkere.

#### Påbygg

Vg 3 Påbygg er en forkortelse for påbygging til generell studiekompetanse som er et av de programrådene man kan velge etter Vg 2 yrkesfag eller læretid i den videregående skolen i Norge. Programområdet gir generell studiekompetanse som gir elever mulighet til å studere i høyere utdanning. Vg 1, 2 og 3 definerer de tre nivåene man som oftest opererer med i videregående opplæring, hvor Vg 1 er laveste nivå og det man starter i etter 10. klasse i grunnskolen (Vil bli, 2018).

### Fullføre med forsinkelse

For min egen del har det vært viktig med begrepsavklaringen for å finne ut hvor jeg skal plassere min forskning. Intensjonen var å forske på frafallselever, men etter å ha avklart hva som er frafall ser jeg nå at jeg egentlig ikke har forsket på frafallselever. Respondentene jeg har intervjuet har gått 2 år på skole og har hatt ett eller to år fri før de begynte på det avsluttende påbyggsåret. Riktigere begrep vil derfor være å «fullføre med forsinkelse» for de som avbryter løpet og kommer tilbake og «fullføre innen normert tid» for de som ikke avbryter.

## 1.4 Disposisjon

Oppgaven er delt inn i åtte kapitler hvor innledningen er det første. En kort presentasjon av de syv neste følger her i disposisjonen for å gi deg som leser en oversikt over oppgaven.

### Karriereveiledning i kampen mot frafall

Denne delen handler om hva karriereveiledning er. Her presenteres karriereveiledning i kampen mot frafall og tanker om fremtidig karriereveiledning. Lovverket som omhandler rådgiving i skolen og Oppfølgingstjenesten presenteres også her.

### Kunnskapsstatus

Dette handler om tidligere forskning på frafall og kostnader av frafall, noe som er et viktig bakteppe for fokuset på frafall og forsinkelser i utdanning. Her presenteres også tiltak mot frafall, gjennomføringsstatistikk og statistikk på grunner til frafall og motivasjon.

### Teori

Her presenteres teorier som omhandler både motivasjon og læring, samt teori som omhandler valg. Law, Krumboltz, Bandura, Kolb samt Deci og Ryan er teoretikere som er brukt i oppgaven.

### Fremgangsmåte

Dette er metodekapitlet og viser den detaljerte fremgangsmåten for datainnsamlingen, samt mitt vitenskapsteoretiske ståsted. Videre viser det mitt undersøkelsesdesign og mine grunner for valg av metodisk tilnærming. Til slutt viser det hvordan intervjuer er analysert og vurderinger av eget metodearbeid.

### Empiri

I denne delen presenteres hver respondents historie. Jeg har skrevet om intervjuene og delt inn deres narrativer i fem deler. Delene handler om deres bakgrunn, deres erfaringer fra utdanningsvalg og karriereveiledning, slutfasen deres som handler om perioden før og etter de sluttet, videre veien tilbake til skole igjen når de valgte påbygging til generell studiekompetanse og til slutt en oppsummering hvor de selv reflekterer over sine erfaringer. Funnene listes opp helt til slutt.

### Funn (utdypet) og drøfting

Her presenteres funnene fra empirien ytterligere. Sitater fra elevene brukes for å illustrere funnene før jeg til slutt drøfter de opp mot kunnskapsstatusen og teorien presentert tidligere i oppgaven.

### Avslutning

Her oppsummeres masteroppgaven og «ringen sluttet». Jeg kommer med noen betraktninger i forhold til videre arbeid og ser om problemstilling og forskningsspørsmål har fått svar.

## 2 Karriereveiledning i kampen mot frafall

### 2.1.1 Karriereveiledning i fortid, nåtid og fremtid

Karriereveiledning handler i følge Gravås og Gaarder (2011, s. 19) om den veiledningen man kan få gjennom organiserte aktiviteter som bidrar til å øke en persons kunnskap og ferdigheter som omhandler karriere og arbeidsliv. Herunder karrieredager, jobbsøkerkurs, arbeidsutplassering, undervisning og samtaler med karriereveileder. I skolen tilbys karriereveiledning gjennom undervisningen i ulike fag som for eksempel utdanningsvalg, programfag på yrkesfag eller samfunnsfag. Elever i skolen har også en lovfestet rett til karriereveiledning, noe som presenteres senere i dette kapitlet. Hvordan hver enkelt skole organiserer karriereveiledning i undervisningen er ulikt, men et krav til hver skole er at man skal ha en rådgiver tilgjengelig for karriereveiledning av sine elever.

Karriereveiledning har endret seg gjennom tidene og denne endringen har Lovén beskrevet godt i sin artikkel i Gravås og Foosnæs (2011, s. 37). Han beskriver karriereteorier innledningsvis og sier de har som formål å beskrive, forklare og forutsi hvorfor mennesker velger som de gjør eller ender opp der de gjør i skole eller jobb, samt hvilke mennesker i ens krets som påvirker de beslutningene som tas. Lovén påpeker at det ikke finnes noen overgripende karriereteori, og at teoriene brukt hver for seg ikke er nok til å fullt ut forklare folks hele utvikling, men bare deler av menneskers karriereutvikling. Han skriver også at det var satt i gang et prosjekt, det amerikanske konvergensprosjektet (Savickas og Lent) som hadde til hensikt å bygge broer mellom flere teorier og utgangspunkter. Dette ble ingen suksess, men forskerne involvert fant mange likhetstrekk mellom teorier hvor begreper og definisjoner liknet hverandre.

Oomen og Plant (2014) og Haug og Plant (2015) har skrevet to rapporter som handler om karriereveiledning og frafall. I disse rapportene belyses frafallsproblematikken og viktigheten av karriereveiledning som en prosess gjennom hele livet. Oomen og Plant (2014) påpeker at elever som har hatt veiledning satt i et livslangt system ser ut til å ha mindre risiko for å falle fra, de takler overganger mellom skoleslag og jobb bedre og de får bedre resultater på skolen. Haug og Plant (2015) argumenterer for at strukturert og variert karriereundervisning, hvor man inkluderer jobbskygging, utplassering, karrierespill kan være preventive for frafall. Haug og Plant viser også til Career Management Skills (CMS) som i følge Haug (2018, s. 39) kan

oversettes til karrierekompetanser i norsk sammenheng. Haug (2018, s. 39) refererer til Sultana og forklarer CMS som en rekke kompetanser som strukturert gjør det mulig for den enkelte eller grupper å samle, analysere, sammenfatte og organisere informasjon om utdanning og yrkesliv. I tillegg kommer også kompetanser i å ta beslutninger og takle overganger. Dette er et system det også jobbes med for tilpasses norske forhold i karriereveiledningen.

For at karriereveiledning skal ha en plass i fremtiden er det viktig at kvaliteten er i henhold til de krav som samfunnet har. Endringer kan føre til usikkerhet og vanskeligheter med å ta riktig valg. Dette gjelder ikke bare for veisøkere som elever eller andre, men også for oss som jobber med karriereveiledning. Vi må vite hva som foregår i samfunnet utenfor egen arbeidsplass.

Et viktig utgangspunkt for meg når det gjelder karriereveiledning er at kvaliteten på veiledningen blir bedre med økt forståelse. Dette kan eksempelvis handle om økt forståelse av den enkelte veisøkers utfordringer, relasjonene veisøker står i, hva du som veileder bringer med deg inn i samtalen, eller hvilke rammer veiledningen foregår innenfor. En felles betegnelse på en slik forståelse vil være et meta- eller «fugle»-perspektiv. Å innta et slikt perspektiv innebærer å løfte blikket og se på den konkrete veiledningssituasjonen eller den daglige arbeidshverdagen, og reflektere over spørsmål som «hvorfor gjør jeg det på denne måten?». (Haug, 2018, s. 13).

I dette sitatet har Haug påpekt noe av det som er en del av intensjonen min med denne oppgaven. Nemlig økt forståelse og det å løfte blikket og se utenfor vårt eget kontor og egen veiledningshverdag. Vi må være åpen for å lære av hverandre og andres erfaringer. Karriereveiledningen må tilpasses behovet til veisøkere og samfunnet, og for å kunne gjøre dette er det viktig å se på den kunnskapen som allerede finnes i teori og forskning. Men, for å sko karriereveiledningen for fremtiden er det også viktig å vite noe om hva som venter oss. Dette er ikke lett, men det vi vet, er at mennesker skifter jobb oftere enn før og gjerne også type jobb, hvor det er andre kompetansekrav. Højdal og Poulsen (2013, s. 11) påpeker at det er et omstillingskrav i samfunnet, og det er krav til å takle overganger slik at man kan gjøre gode valg. Videre sier forfatterne at det hele tiden er et krav om å oppdatere seg og at karriereveiledere må reflektere over hvordan de metodene en bruker henger sammen med målet i veiledningen. De mener veiledningsteori er viktig og at den handler om hvordan man kan eller bør veilede samt at den beskriver hvordan karriereveiledning bedrives. Højdal og Poulsen (2013, s. 33) beskriver Krumboltz sin Happenstance Learning Theory (HLT). Teorien handler om karrierelæring og karrierevalg, hvor denne har som mål å bruke individets unike



læringserfaringer som Krumboltz mener utvikler ens interesser. Videre sier de at hans teori fokuserer på veileders oppgave i å støtte utvikling av veisøkers evne til å håndtere forandringer. Noe forfatterne tidligere påpekte som viktig i en tid med mange forandringer. Elever som slutter og starter opp igjen i videregående skole står også overfor forandringer som kanskje skjer hurtig. Og for å vite hvordan vi skal møte ungdommer i slike situasjoner er det viktig at vi bruker erfaringer fra elevene selv og fra for eksempel skolepersonell som rådgivere eller karriereveiledere.

### 2.1.2 Rådgiving i videregående skole

I forskriften til opplæringsloven (2008) er det beskrevet at elevene har rett til to former for nødvendig rådgiving i skolen, sosialpedagogisk rådgiving og utdannings- og yrkesrådgiving (karriereveiledning). Retten betyr at eleven skal kunne få informasjon, veiledning, oppfølging og hjelp til å finne seg til rette på skolen og til å ta avgjørelser i karrierevalg. Rådgivingen skal medvirke til å utligne sosiale ulikheter, forebygge frafall og inkludere etniske minoriteter. I tillegg skal skolen ha et helhetlig perspektiv på eleven og sørge for at den sosialpedagogiske rådgivingen og karriereveiledning blir sett i sammenheng. Sosialpedagogisk rådgiving på den ene siden omhandler medvirkning til at eleven finner seg til rette i opplæringen. Den skal hjelpe eleven med personlige, sosiale og emosjonelle utfordringer som kan ha betydning for opplæringen og bistå eleven i sosiale forhold på skolen. Det er også et krav om at skolen skal ha tett samarbeid med hjelpeinstanser utenfor skolen samt hjemmet, slik at det blir sammenheng i tiltakene rundt eleven. Karriereveiledningen på sin side har som formål å gjøre eleven bevisst i sine valg av utdanning og yrke, samt utvikle kompetansen til eleven i å planlegge sin karriere i et langsiktig læringsperspektiv (Forskrift til opplæringslova, 2008).

### 2.1.3 Oppfølgingstjenestens rolle for frafallselever

Oppfølgingstjenestens (OT) rolle er sentral når vi snakker om slutting og frafall i videregående opplæring. Dette er den tjenesten hver fylkeskommune tilbyr ungdommer som ikke er i opplæring eller arbeid, og tilbudet gjelder til og med det året de fyller 21 år. I forskriften til opplæringsloven (2011) står det at OT har som oppgave å veilede ungdommer i forbindelse med jobb og utdanning. Her skal de ha oversikt over alle i målgruppen som de formidler tilbud til, gi informasjon om rettigheter, etablere kontakt med hver ungdom i målgruppen, gi

ungdommer tilbud om og følge de opp videre gjennom veiledning. OT skal også sørge for at de har samarbeid tverretattlig mellom kommunale, fylkeskommunale og statlige instanser. Herunder er grunnskoler, videregående skoler, pedagogisk-psykologisk tjeneste, opplæringsadministrasjonen i fylkeskommunen, arbeids- og velferdsforvaltninga, samt helse- og sosialtjenestene fremhevet som aktuelle samarbeidsinstanser. Videre er det også nedfelt at OT skal bistå i arbeidet med å redusere frafall gjennom sitt samarbeid med grunnskole og videregående opplæring (Forskrift til opplæringslova, 2011). Oppfølgingstjenesten gir derfor viktig karriereveiledning til ungdommer som har allerede har sluttet på skolen, men kan også jobbe frafallsforebyggende sammen med skoleslagene. I neste del presenteres tall som omhandler frafall og gjennomføring i videregående skole. I tillegg skal vi se på tiltak som er gjort i skolen for å forhindre frafall og øke gjennomføringen.

## 3 Kunnskapsstatus

### 3.1 Frafall

Frafall i videregående skole er en utfordring som kan føre til utenforskap som igjen koster samfunnet penger (Kunnskapsdepartementet, 2016c, s. 12). Dette er kostnader som det gjøres ulike tiltak for å forebygge. Utenforskap i denne sammenhengen består i å stå utenfor skole, arbeidsliv eller samfunnet forøvrig. Med kostnadene av frafall og forsinkelser, samt medieoppslag om frafall (vedlegg 5), skolen med frafallsforebyggende tiltak og foreldre og venner som hele tiden ønsker oss det beste kan vi spørre oss om det er uheldig mye press på utsatte ungdommer.

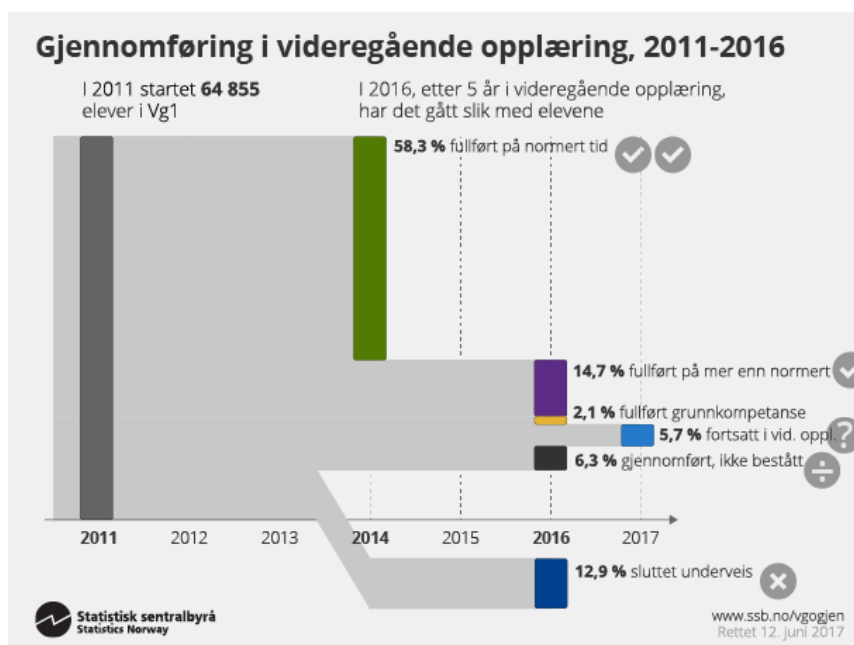
«Slutterne» eller «fracfallsselevene» er ungdommer og unge voksne som avslutter skolen før de har fullført. De står uten fagbrev eller vitnemål fra videregående opplæring og har ikke kvalifisert kompetanse for arbeid eller videre studier. Denne kompetansen kunne i følge Falch, Johannesen, og Strøm (2009) kommet samfunnet til gode ved å jobbe som kvalifisert arbeidskraft. Men, hva er det som definerer frafall? Er frafall det samme som «drop-out» eller «bortvalg», eller er dette begreper som brukes om hverandre både av det offentlige som politikere og skolen, elever, foreldre og media (Vedlegg 5)? Ettersom det finnes flere definisjoner på frafall i videregående opplæring, kan det være vanskelig å tallfeste fracfallsandelen nøyaktig slik at vi forstår begrepene som brukes om det å avslutte eller slutte i løpet av videregående opplæring. I Norge er det i følge Eide, Løvoll, Samsing og Wollscheid (2012, s. 8) likevel vanlig å definere frafall som ikke å ha fullført videregående opplæring innen en viss tid, for eksempel fem år etter å ha begynt i videregående skole, eller innen normert tid. «På studieforberevende tilsvarer normert løp 3 år og på yrkesfag 2 år på skole og 2 år i læretid» (Vil bli, 2018). Videre sier Eide, et al. (2012, s. 8) at det innenfor en årsramme på fem år, er et frafall på 30% av hvert årskull av de som begynner på videregående skole. Om man bruker en ramme på ti år er fracfallet på 20%. Elever som slutter på videregående skole blir likevel omtalt som en fracfallsselev med en gang han eller hun slutter, til tross for at eleven kommer tilbake neste skoleår eller året etter og fullfører innen fem eller ti år. I rapporten «kostnader av fracfall» brukes den samme definisjonen av fracfall. Falch, et al. (2009, s. 41) forklarer det som elever som ikke har fullført videregående opplæring i løpet av fem år. Forsinkelser på sin side definerer de som elever som gjennomfører videregående opplæring, men ikke innen normert tid på 3 år for elever på studieforberevende og 4 år for de som går yrkesfag. Videre sier forfatterne at det

er omlag 55% som fullfører innen normert tid, mens 67% fullfører innen fem år. Dette betyr at det er ca. 33% som faller fra og om lag 12% som fullfører med forsinkelse.

### 3.1.1 Gjennomføring i videregående opplæring

Forskning gjort av Statistisk sentralbyrå (SSB), fra 2017, viser at det er en økning i gjennomføringen i videregående opplæring. Figur 1 viser at gjennomføringen er på 73% i løpet av fem år i 2016, mens vi tidligere så at gjennomføringsprosenten i 2009 var 67.

Figur 1: Gjennomføring i vgo



(Statistisk Sentralbyrå, 2017)

SSB mener økningen kan forklares med satsingsprosjekter som for eksempel «Ny GIV», som var en satsing for å sikre at flere ungdommer fullførte og besto videregående opplæring, og «Overgangsprosjektet» hvor man fokuserer på overgang mellom grunnskole og videregående skole. Videre fremheves samarbeid mellom skole og NAV gjennom prosjektet «NAV i skole» samt samarbeid mellom skole og arbeidsliv som medvirkende årsaker til økningen i gjennomføring. Gjennomføringsbarometeret som handler om felles mål for måling av måloppnåelse av Ny GIV-satsingen (Kunnskapsdepartementet, 2016a) påpekes også som et

prosjekt som har vært med på å øke gjennomføringen. Videre fremheves *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring* (Kunnskapsdepartementet, 2016b) som er en videreføring av Ny GIV, samt en samling av forskning på tiltak gjort i mindre skala lokalt i fylker og kommuner på feltet som har som mål å undersøke effekten før det avgjøres om det skal videreføres for hele landet.

### 3.1.2 Samfunnsøkonomiske kostnader av frafall

I forskningen fra 2009 finner Falch, Johannesen og Strøm (2009, ss. 30-33) at det er vesetlige forskjeller på unge voksne som har fullført og som ikke har fullført videregående opplæring med tanke på om de er i arbeid eller om de mottar trygdeytelser fra staten. De viser til tall på unge voksne som har mottatt trygde- eller stønadsordninger rett før og rett etter Reform 94. I tabellen (figur 2) ser vi at så si ingen av de som fullførte videregående opplæring mottok uføretrygd, sosialhjelp, attføringspenger, rehabiliteringspenger, dagpenger eller individstøtte. Det gjorde derimot betraktelig flere av de som hadde sluttet.

Figur 2: Antall slutttere som bruker trygde- og stønadsordninger

	Avsluttet gr.sk. i 1999		Avsluttet grunnskolen i 1994			
	Situasjonen i 2007, Alder 24 år		Situasjonen i 2007, alder 29 år		Situasjonen i 2002, alder 24 år	
	<i>Ikke frafall</i>	<i>Frafall</i>	<i>Ikke frafall</i>	<i>Frafall</i>	<i>Ikke frafall</i>	<i>Frafall</i>
Uføretrygd	0,001	0,030	0,003	0,041	0,001	0,029
Sosialhjelp	0,004	0,062	0,005	0,045	0,007	0,063
Attføringspenger	0,010	0,046	0,017	0,052	0,013	0,039
Rehabiliteringspenger	0,005	0,025	0,007	0,024	0,005	0,019
Dagpenger	0,007	0,024	0,011	0,021	0,020	0,054
Individstøtte	0,0010	0,0084	0,0005	0,0036	0,0004	0,0022
Antall individer	35 969	15 036	36 479	15 748	36 479	15 748

Kilde: Falch og Nyhus (2009)

(Falch, Johannesen, & Strøm, Kostnader av frafall i videregående opplæring, 2009)

Om vi ser videre på de 30% som ikke kommer tilbake til skole og som for eksempel ikke fullfører en utdanning eller ikke kommer i jobb er dette en kostnad som for eksempel må dekkes inn via sosialhjelp. Denne kostnaden var i 2009 beregnet av Falch, et al. (2009, s. 6), til 900 000 kroner per elev. Om vi da regner på et norsk representativt kull på 55 000 elever slik Falch, Johannesen og Strøm gjør, og en frafallsprosent på litt over 30% tilsvarer dette 18 000 elever, noe som tilsvarer en sum på 16,2 milliarder kroner. Og om en øker gjennomføringen med 10%, altså slik at 80% gjennomfører, vil dette bespare samfunnet med potensielle 5,4 milliarder kroner. Om vi gjør den samme utregningen for figur 1 hvor frafallsprosenten er regnet til å være 27% tilsvarer kostnadene 14,58 milliarder. Her utgjør økningen av kullstørrelsen mye og de totale kostnadene er ikke så forskjellige, men gjennomføringen har økt med 3%.

Det å vite noe om disse kostnadene vil muligens kunne belyse noen av de punktene som er viktig i denne oppgaven, for å forstå hvorfor en del tiltak mot frafall er utarbeidet og hvorfor en vil ha fokus på frafallsproblematikken i fremtiden. «Høyt frafall i videregående opplæring påvirker offentlige utgifter på to måter. For det første vil høyt frafall normalt tilsi lavere elevtall i videregående skole. Med andre ord vil en reduksjon i frafallet medføre høyere offentlige utgifter i den grad eksisterende kapasitet i form av bygninger, utstyr og undervisningspersonell må utvides. For det andre medfører høyt frafall ekstra offentlige utgifter i trygde- og stønadsordninger i den grad frafall øker tilbøyeligheten til å bli bruker av slike ytelser» (Falch, Johannesen, & Strøm, 2009, s. 5).

### 3.1.3 Samfunnsøkonomiske kostnader av forsinkelser i utdanningen

Når det gjelder forsinkelser i utdanningen er det betydelig lavere samfunnsøkonomiske kostnader enn frafall om det ikke har konsekvenser over livsløpet. I følge Falch, et al. (2009, s. 51) har forsinkelse likevel en kostnad på hele 250 000 kroner i året per elev. Om vi bruker tallene fra figur 1 ser vi at de som fullfører med forsinkelse tilsvarer 14,7% av startantallet på 64 855 elever. I kroner koster dette det norske samfunnet da altså 2,4 milliarder per år. Dette er i prinsippet penger samfunnet kunne brukt i andre sammenhenger. Et spørsmål som er viktig i forhold til dette er om det er uunngåelig med forsinkelser i utdanningen. Et aspekt som ikke er belyst i forskningen som SSB viser er hvilke fordeler elever som bruker lenger tid eventuelt

besparer samfunnet for. Det er derfor viktig å se hva årsakene er før en isolert bare ser på kostnadene.

### 3.2 Frafallsforebyggende tiltak i skolen

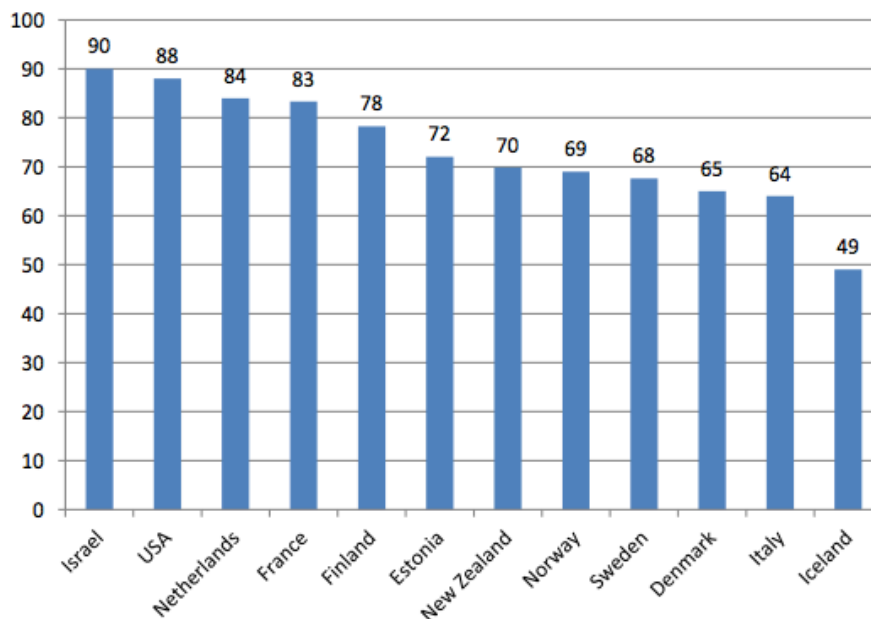
I kunnskapsoversikten *Frafall i videregående opplæring* (Eikeland, et al., 2015, s. 13) omtales fire kategorier av tiltak som er utprøvd i Norge og andre nordiske land. Disse tiltakene er opprettet for å forebygge frafall og de er kategorisk rettet mot 1) rådgiving og karriereveiledning, 2) praksis på yrkesfag, 3) alternative opplæringsløp for ungdom i faresonen og som har behov for spesiell oppfølging, samt 4) reformer som Reform 94 og Kunnskapsløftet fra 2006. Noen eksempler er konkrete planer på individnivå for elever som ligger an til å stryke i fag, tilpasset opplæring, kompetanse tilpasset nivå, ny og utsatt prøve til elever som har strøket eller større nasjonale tiltak som «NAV i skole» eller «Ny GIV». I tillegg mener forfatterne av rapporten at kompetanseheving for lærere og andre aktører som er tilknyttet skolen er en femte kategori av tiltak som har fått mye oppmerksomhet i det siste. Disse tiltakene vil det være verdt å se på når jeg analyserer den kvalitative forskningen gjort i forbindelse med denne masteroppgaven.

#### 3.2.1 Metastudie på frafall og frafallsforebyggende tiltak

Frafall i videregående skole er ikke unikt i Norge og på verdensbasis er det forsket mye på frafall og tiltak for å forebygge disse. Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry og Morrison (2011) har gjort en stor metastudie på frafall og undersøkt effekten av frafallsforebyggende tiltak i den amerikanske skolen. Her startet de med et litteratursøk som endte på 23677 rapporter, men etter alle kriteriene, for å sile vekk forskning som var irrelevant, var gjennomgått, sto de igjen med 548 rapporter som omtalte 167 studier om frafallsforebyggende tiltak. De konkluderer med at ingen enkeltstrategi som omhandler forebygging eller tiltak mot frafall er bedre enn andre, men at det kommer an på hvordan en som skole implementerer, gjennomfører og følger opp tiltakene iverksatt. Videre mener de det er viktig at en velger de tiltakene som passer best lokalt.

Wilson, et al. (2011) skriver også om frafall som et samfunnsproblem som ofte er forbundet med lavere inntekt, arbeidsledighet, fengsel og fattigdom. Studiene i USA viser økte skattekostnader på \$292 000 per elev som faller fra videregående opplæring. Grafen (figur 3) viser at USA har en fullføringsprosent på 88, mens Norges fullføringsprosent ligger på 69.

Figur 3: Internasjonal fullføringsrate for vgo



Arneberg i (Wilson, Tanner-Smith, Lipsey, Steinka-Fry, & Morrison, 2011)

I grafen over (Figur 3) ser vi at Norge har et relativt høyt frafall i forhold til de andre landene, selv om grafen viser at Danmark og Sverige har omtrent samme fullføringstall. Markussen (2011) beskriver forskjellige måter å rapportere denne typen statistikk på i ulike land, noe som gjør sammenligningen vanskelig. I tillegg er skoletilbudet og opplæringsløpet forskjellig i de ulike landene. Dette gjelder utbredelse og bruk av førskole og barnehage, alder for skolestart, antall år obligatorisk skole varer, alder for når obligatorisk skole slutter, bruk av repetisjon av skoleår, tidspunkt for når de unge må velge retning, hvordan kompetanse måles (standpunkt karakterer og/eller eksamen), hva som kreves for å oppnå studiekompetanse, hva som kreves for å oppnå yrkeskompetanse, yrkesopplæringsens varighet, yrkesopplæringsens plass og status i videregående opplæring, samt bruk av alternative løp for unge som har vansker med ordinære løp. Dette støttes i rapporten «Frafall i videregående opplæring – i Norge og



andre land» hvor de påpeker at «man kan tenke seg at variasjonen i utdanningssystemene er forbundet med variasjon i kompetanseoppnåelse, og at den kan ha betydning for hvordan frafall og gjennomføring forklares i forskjellige land» (Markussen, 2011).

### 3.2.2 Virkningen av frafallsforebyggende tiltak

I de 167 studiene som Wilson, et al. (2011) brukte i metaanalysen over frafallsforebyggende tiltak konkluderte de med at tiltakene har en positiv effekt på gjennomføring i videregående opplæring. De skriver også at undersøkelsene viser at det er viktig at programmene og tiltakene implementeres godt og at har best effekt når de er tilpasset det lokale nærmiljøet.

I Norge derimot viser den nyeste forskningen det motsatte. Huitfeldt, Kirkebøen, Strømsvåg, Eielsen og Rønning (2018) har sett på virkningen av Overgangsprosjektet som ble innført som et av tiltakene i Ny GIV. Tiltaket hadde fokus på 10.-klassinger med svake faglige prestasjoner, hvor de andre halvår fikk intensivopplæring i grunnleggende ferdigheter innen i regning, lesing og skriving. Her skriver forskerne at tiltakene har gitt tilnærmet lik null effekt og dette er på tross av at andelen som fullfører videregående opplæring har økt de siste årene. Huitfeldt et al (2018, s. 41) har de senere årene sett på mulige årsaker til at flere har fullført. Karakternivå fra ungdomsskolen har stor betydning for sannsynligheten for å fullføre videregående opplæring. For eksempel fant Falch, Nyhus & Strøm (2011, s. 3) at ett karakterpoeng i standpunktskarakter i samfunnsfag, og alle andre karakterer er like, øker sannsynligheten for å fullføre innen 5 år med 4,1 prosentpoeng og på normert tid med 3,6 prosentpoeng. Huitfeldt et al. (2018, s. 41) mener det også er forskjeller knyttet til elevenes familiebakgrunn og at elever med høyt utdannede foreldre fullfører i større grad enn elever med lavt utdannede foreldre. I tillegg viser forskningen at elever på studiespesialisering fullfører i større grad enn elever på yrkesfag, samt at elever med bedre standpunktskarakterer fra ungdomsskolen har bedre faglige ferdigheter, og at ofte vil dette også gjenspeile f.eks. høyere motivasjon.

### 3.3 Skolemotivasjon

Elevenes motivasjon for skole er en viktig faktor når det kommer til det å avbryte et opplæringsløp. Enten det er motivasjonen til å gå på skole og fullføre eller det er motivasjonen

for andre ting som kanskje gjør at fokuset forsvinner fra skole og motivasjonen for skolen i seg selv forsvinner. Federici & Skaalvik (2013) har gjort en analyse av internasjonal forskning. Denne viser at sosial støtte, relasjoner og følelse av tilhørighet er viktig for elevers motivasjon, uavhengig av kontekst og alder. De sier videre at når elevenes opplevelse av støtte fra lærerne og følelse av tilhørighet til skolemiljøet synker i takt med alder, bør det vekke uro. Den internasjonale forskningen viser at forholdet mellom lærer og elev bør få større oppmerksomhet, men i norsk forskning har studier innenfor dette problemfeltet vært lavt prioritert.

Jensen i Plant (2010, s. 98) skriver om en empirisk studie der de intervjuet 49 unge voksne uten utdanning, hvor flesteparten var mellom 18 og 20 år. Her har de definert fire ungdomsprofiler, de oppgitte, de praktiske, de utholdende og de flakkende, hvor et av fellestrekkene er motgang. Jensen gir videre også tips til mulige motivasjonsfaktorer for de ulike kategoriene ungdommer, men konkluderer med at tilhørighet og suksessopplevelser på det faglige så vel som det sosiale plan er viktige. Skaalvik og Skaalvik (2009, s. 143) beskriver også tilhørighet som en viktig faktor for motivasjon. De sier behovet for tilhørighet viser at skolen må legge vekt på å skape et trygt og inkluderende læringsmiljø, hvor alle elever blir sett, respektert og har reelle oppgaver når elever for eksempel jobber i grupper. Motivasjon i form av tilhørighet til skolen eller til sted, selvbestemmelse i form av egne valg og kompetanse i form av læring ønsker jeg å se nærmere på i empirien og drøftingen.

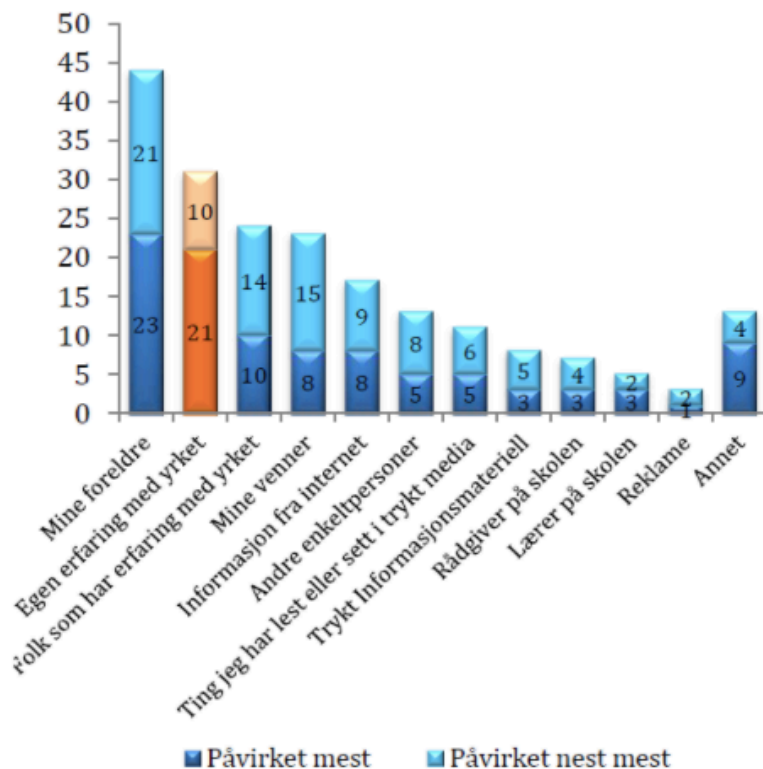
Den norske elevundersøkelsen viser at svarene på spørsmål som omhandler skolemotivasjon har holdt seg jevnt de fire siste skoleårene i videregående skole. I denne undersøkelsen blir alle landets offentlige og private videregående skoler invitert, og svarprosenten er mellom 83,3 og 86,7% i skoleårene 2013-2014 til og med 2016-2017. På alle spørsmålene er 5 høyest og 1 lavest. Det er tre spørsmål som omhandler motivasjon og undersøker 1) om elever er interessert i å lære på skolen, 2) hvor godt de liker skolearbeid og 3) om de gleder seg til å gå på skolen. På spørsmål 1 er resultatet jevnt over alle år på 4,1-4,2, mens det på 2 er 3,5 og spørsmål nummer 3 viser 3,7. Landsgjennomsnittet på motivasjon ligger derfor på 3,8 på de tre spørsmålene til sammen (Elevundersøkelsen, 2018). Elevundersøkelsen gjennomføres også i grunnskolen, og her har det over de siste årene også vært jevnt fra år til år, men det er en nedgang

i motivasjonen til elever etter hvert som de blir eldre. 8.-klassingene har mer motivasjon enn 10.-klassingene (Elevundersøkelsen, 2018). Dette er interessant siden neste steg for 10.-klassingene er videregående skole.

### 3.3.1 Påvirkningsfaktorer ved valg av videregående utdanning

Foreldres påvirkning er viktig i forhold til valg av utdanningsprogram. Når foreldrenes ambisjoner ikke samsvarer med elevens ønske kan i verste fall føre til at eleven mister motivasjonen for skolen (Murayama, Pekrun, Suzuki, Marsh, & Lichtenfeld, 2015). Videre er det viktig å påpeke at foreldrene er, i følge Næringslivets hovedorganisasjon (NHO) (2015), den som påvirker sine barn mest i forhold til valg av videregående skole. Figur 4 viser en grafisk fremstilling, hvor vi ser at 23% av ungdommene mener foreldrene påvirker mest, mens 21% sier egen erfaring med yrket påvirker mest, videre kommer andre som har erfaring med yrket (10%) og så kommer venner med 8%.

Figur 4: Påvirkning av skolevalg, vgo



(NHO-Næringslivets Hovedorganisasjon, 2015)

Det er viktig å påpeke at dette er en påvirkning og ikke nødvendigvis en indikasjon på at påvirkningen har virket positivt, for den kan like godt være negativ. Eksempelvis kan noen hatt en negativ erfaring med yrket i praksis og derfor valgt det bort i ettertid, eller at foreldre har hatt en forventning og ungdommen har valgt etter denne forventningen, men i ettertid funnet ut at det var et feilvalg.

### 3.4 Grunner til at elever slutter

Markussen og Seland (2012, s. 34) har presentert en studie gjort i Akershus hvor de bruker begrepet bortvalg om skolesluttere. De har blandt annet sett på grunnene til at elever har gjort bortvalg, og her finner de følgende grunner: eleven har gjort ett eller flere feilvalg i utdanningen, eleven er skolelei/har lav motivasjon/konsentrasjonsproblemer, eleven er psykisk syk eller har psykososiale problemer, eleven lever under vanskelige hjemmeforhold, eleven er fysisk syk, eleven har store faglige utfordringer, eleven har begynt å jobbe, eleven opplever ensomhet og/eller mistriivsel, eleven har et rusproblem, eleven har for lang reisevei til skolen, eleven har store språkproblemer og eleven er gravid. Av disse tolv grunnene er det «psykisk syk eller psykososiale problemer» som er den grunnen flest elever, 21%, hadde oppgitt, mens motivasjon var den som nest flest, 17%, hadde satt som grunn for slutting. Feilvalg er den grunnen som kommer som nummer tre, med 12%. Markussen og Seland (2012, s. 29) påpeker at grunnen(e) til frafall er kompleks og at frafallet ofte er sammensatt av flere grunner.

Benjaminsen (2017, s. 47) har gjort en litteraturanalyse og sett på flere studier hvor hun bruker studien til Markussen og Seland (2012), sammen med andre studier, der de samme grunnene til slutting er oppgitt. Hun løfter frem fem kategorier som elevenes begrunnelser til frafallet: Tilhørighet og engasjement til opplæringen, skolefaglige prestasjoner, psykiske vansker, og skolens oppfølging og tilpasning. I ettertid satte hun også inn «hjem og oppvekst» som en egen grunn da dette også kan være en bidragende årsak til slutting. Benjaminsen (2017, s. 47), i likhet med Markussen og Seland (2012, s. 29), påpeker også at grunnene til slutting er komplekse og ofte sammensatt av flere grunner, men sier også at en grunn kan stå alene.

I boken «De frafalne» skriver Rogstad og Reegård (2016) om frafallselever, og Thrana presenterer en del narrativer i boken. Disse er hentet fra en studie blant 57 ungdommer som har stått utenfor samfunnet og som har sluttet i videregående opplæring. Hun skriver: «Selv om historiene både var ulike og komplekse i sine årsaksforklaringer, så fant vi visse fellestrekk i en del av historiene. Jeg vil her trekke fram noen av disse fellestrekkene som var; det vanskelige med å skulle velge, teoriproblemet og behovet for praktisk opplæring og psykiske og fysiske helseplager» (Thrana, 2016). Her peker forfatteren på sentrale elementer som også vil drøftes i denne oppgaven, som valgkompetanse, motivasjon og læring.

## 4 Teori

For å posisjonere mitt masterprosjekt i forhold til hva som er gjort og hva som er skrevet tidligere vil jeg her vise til teori relatert til valg, karriereveiledning samt læring og motivasjon. Frafallsproblematikken er betydelig i samfunnet vårt når vi i følge Statistisk sentralbyrå opererer med en frafallsprosent på 30. Frafall i videregående skole gir ringvirkninger til samfunnet forøvrig slik det ble presentert i forrige kapittel. Når det gjelder frafall og slutting så handler mye om motgang og motivasjon, og da hvordan man velger riktig. I tillegg er læringen, nærmere bestemt karrierelæringen, også viktig. For hva skjer når man slutter, jo, man vil sitte igjen med bevisste eller ubevisste erfaringer som igjen bygger egen kompetanse, nemlig karrierekompetansen. Hva vet vi om karrierelæringen, karrierekompetansen og motivasjonen for skole hos elever som har avbrutt opplæringen? Hvordan takler man den motstanden man møter i forbindelse med frafall eller slutting? Og hvordan vet de hvordan de skal velge det som er riktig for seg selv? Har de den valgkompetansen de behøver? Og, reflekterer de over den bevisste og ubevisste læringen som skjer?

Jeg har valgt å fokusere på valgteori fordi jeg ønsker å finne ut hva som ligger til grunn for en del av de valgene som respondentene i dette prosjektet har gjort. Jeg ønsker å se på sammenhenger mellom valgteoriene og respondentenes historier i drøftingsdelen. Videre ønsker jeg å se på læring og motivasjon, herunder årsaker til læring og årsaker til motivasjon. Hva må ligge til grunn for læring, og hva er det som motiverer for læring, samt hva er det som motiverer for å velge slik man gjør? Til slutt vil jeg se på karriereveiledning. Hva karriereveiledning er, samt si noe om hvorfor det er viktig for ungdom i det samfunnet vi lever i.

### 4.1 Valg

En er i løpet av en vanlig dag tvunget til å gjøre mange valg. Enten det er å velge å stå opp om morgenen, velge å pusse tennene, velge frokost, velge buss, bil eller sykkel til jobb eller det å velge andre ting som påvirker retningen på livet, som for eksempel utdanning eller jobb. For å kunne velge er det viktig med informasjon og da gjerne informasjon om hva man går til og hvilke muligheter og/eller konsekvenser valget vil få. Denne informasjonen muliggjør læring som igjen utløser erfaring som igjen gir kompetanse. Det å kunne velge og da velge riktig kan

derfor være en komplisert og tidkrevende affære. Tiden prosessen krever kan derfor være presset i et samfunn hvor vi har mange krav på oss om å være effektive. Den valgkompetansen som ungdom trenger er derfor nyttig når de står overfor viktige valg som krever mye tid.

#### 4.1.1 Valgkompetanse

Befring og Moen (2011, s. 25) beskriver ungdomsårene som en periode preget av mange prosesser og hvor det skjer betydelig utvikling, samt store sosiale endringer. De fremhever at foreldre blir mindre dominerende, mens venner får økende betydning, samt at skolelivet har en sentral rolle både som mulighet og som utfordring. Etter hvert avløses forventninger og krav om å mestre skolen av utfordringene til å skaffe fotfeste i arbeids- og samfunnslivet. Videre sier de at ungdommene hele tiden må forholde seg til mange og sterke endringer, sosiale kompetansekrav og de må dessuten gjøre mange viktige valg med hensyn til utdanning og yrke. I disse prosessene møter ungdommen motgang og kan derfor ha behov for veiledning.

Befring og Moen (2011) skriver også om ulike risikofaktorer i oppvekstårene. Her beskriver de et paradoks i at på tross av at utdanningssamfunnet vårt har skapt nye muligheter for de fleste, så har det medført nye former for sårbarhet og risiko som resulterer i utenforskap. De skriver om viktigheten av at skolen er bevisst de mange snubletrådene og risikofaktorene som er gjeldende i de unges liv, og at det derfor trengs forebyggende tiltak på flere nivåer. Videre påpeker de at skolen er en spesielt viktig arena for å forebygge sosiale og psykiske problemer siden en har mer effektiv tilgang til ungdom og deres foresatte enn noen andre oppvekstorganisasjoner. De sier tiltak kan gjennomføres innen strukturerte, trygge og normale rammer for læring, både for utsatte grupper eller enkeltelever uten at det medfører stigma. I tillegg påpeker de lærernes sentrale kompetanse og at de samhandler med elever over tid.

#### 4.1.2 Happenstance Learning Theory (HLT)

Krumboltz (2009, s. 135) sier HLT er et forsøk på å forklare hvordan og hvorfor mennesket følger sine ulike veier gjennom livet, samt å beskrive hvordan veiledere kan bidra i prosessen. Teorien er basert på tenkningen og forskning fra utallige forløpere og Krumboltz tar ikke æren for opphavet, men han ønsker å gjøre det klarere og samtidig illustrere teorien på en måte som

gir den praktiske fordeler. Menneskets oppførsel er et produkt av utallige læringserfaringer som man har fått tilgang til gjennom planlagte og ikke-planlagte situasjoner man befinner seg i, og det er dette som er selve kjernen i HLT. Fra læringen kommer ferdigheter, interesser, kunnskap, tro, preferanser, følsomhet, følelser og fremtidig handling. HLT forklarer at ens karriereskjebne ikke kan forutsees, men at den består av utallige planlagte og ikke-planlagte læringserfaringer som starter allerede fra fødselen av. Karriereveiledere bidrar til denne læringsprosessen ved å hjelpe veisøkeren med å ta del i og engasjere seg i aktiviteter som fører til uforutsette handlinger slik at man er observant når det oppstår nye muligheter for så å lære av de.

#### 4.1.3 Laws karrierelæringsteori

Højdal og Poulsen (2013, s. 18) skriver at det er først og fremst har vært Bill Law som har vært inspirasjonen til det som er blitt kalt undervisningsbasert eller integrert veiledning. I Laws karrierelæringsteori er det fokus på de kunnskaps- og ferdighetsområder som kommer frem i valgsituasjoner. Hans teori skal ikke erstatte valgteorier, men supplere de ved å for eksempel inngå i eksisterende utdanningsløp som en forberedelse til fremtidige valgsituasjoner. Forkortet bruker man begrepet DOTS når man omtaler hans teori. DOTS står for Decision Learning (valgkompetanse), Opportunity awareness (mulighetsoppmerksomhet), Transition learning (kompetanser i å takle overganger) og Self-awareness (selvbevissthet) (Haug, 2018, s. 47). DOTS i seg selv ble utviklet for å hjelpe studenter i overgangen mellom studier og jobb, men har overføringsverdi til andre overganger.

Svendsrud (2015, s. 31) skriver at den opprinnelige DOTS ikke definerer godt nok hva karriereferdighetsperspektivet er i dag og at Watts har videreutviklet DOTS-rammeverket til NEW DOTS. New DOTS er i følge Law og Watts (1996) derfor utviklet for den mer moderne verden både med økonomiske endringer, men også hvordan det er å ta valg i individets sosiale kontekst med fokus på verdier og plikter. Law og Watts skriver videre at den opprinnelige DOTS gjelder ennå, men at den er endret for å favne om utvikling som foregår parallelt i karrierteori på andre hold.



New DOTS er i følge Haug (2018, s. 73) basert på 10 antagelser som har utgangspunkt i DOTS og ut fra disse antagelsene har Law utviklet en modell for karrierelæring hvor læringsprosessen er sammenfattet i fire nivåer:

- *Å oppdage (sensing – finding out)* Sanse, se, høre, oppleve, merke. Få nok inntrykk, informasjon og kontakter til å komme videre
- *Å ordne (sifting – sorting out)* Ordne informasjonen på en meningsfull måte for å bli klar over forskjeller og likheter. Sammenligne, bemerke, oppdage sammenhenger.
- *Å fokusere (focusing – checking out)* Vite hvem og hva man skal være oppmerksom på, og hvorfor. Merke og sjekke hva som er viktig (for meg selv og for andre).
- *Å forstå (understanding – working out)* Vite hvordan noe fungerer og hvilke handlinger som synes å føre til hva. Forklare, foregripe.

(Haug, 2018, s. 73)

## 4.2 Læring og motivasjon

I følge Skovhus, Poulsen, Buland og Svarva (2016, s. 19) handler karrierelæring om en læringsprosess som knyttes til utviklingen av karrierekompetanse. Videre sier de at det er viktig at vi ser et helhetsperspektiv hvor liv, læring og arbeid har sentrale sammenhenger i et livslangt perspektiv når vi snakker om karrierekompetanse og karrierelæring. Svendsrud (2015, s. 29) beskriver en endring i fokus når det gjelder karriereveiledning. Tidligere var fokuset på uforanderlige egenskaper, men nå er fokuset mer på karriereferdigheter der pedagogikken inkluderes mer, og at man har tatt i bruk begreper som inkluderer læring. Han påpeker også at det opereres med flere begreper og at det egentlig er et åpent spørsmål om hvilke begreper vi skal bruke i fremtiden om man for eksempel skulle innføre et rammeverk for karriereferdigheter. Han skriver at karrierekompetanse i bunn og grunn er det samme som karriereferdigheter.

### 4.2.1 Sosialkognitiv læringsteori

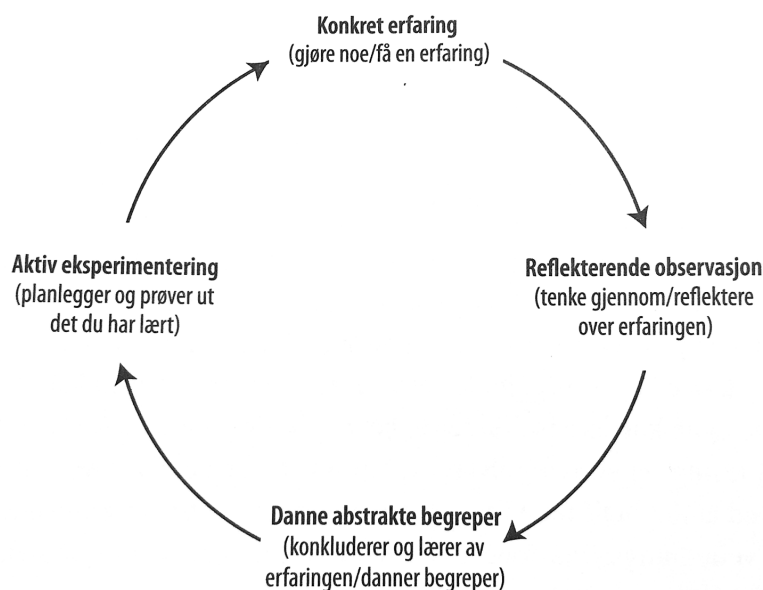
Bandura hadde i følge Imsen (2015, s. 66) et mer behavioristisk ståsted. Etter hvert nærmet han seg kognitivistene og erkjente den store betydningen av sosiale omgivelser i læringsprosessen. Han aksepterte fenomener som motivasjon og forventninger og mente dette hadde betydning for læringen. Han utviklet så den sosialkognitive teorien hvor han ser på ytre adferd, personens indre kognitive og følelsesmessige egenskaper og i tillegg de sosiale omgivelsene som faktorer i samspill med hverandre.

Bandura referert i Haug (2018, s. 76) skriver at læring er påvirket av fire gjensidige faktorer som omhandler 1) Individuelle faktorer, 2) miljømessige faktorer, 3) læringserfaringer og 4) problemløsningsferdigheter. De individuelle faktorene er eksempelvis intelligens, kjønn, etnisitet, samt fysikk og spesielle anlegg. Faktorene påvirker og begrenser valgmulighetene, og er med på å danne en persons yrkespreferanser. Miljømessige faktorer er for eksempel rett til utdanning, hvilke utdanningstilbud som finnes, familietradisjoner og regulering av arbeidsmarked. Læringserfaringer handler om både indirekte og direkte, samt bevisste og ubevisste erfaringer for den enkelte. Teorien legger også stor vekt på tolkning av erfaringer. Problemløsningsferdigheter handler om personens evne til å se seg selv i en større sammenheng, samt være realistisk i egne evalueringer og i tillegg utvide sitt perspektiv når en ser karrieremessige valgmuligheter.

#### 4.2.2 Kolbs læringsteori

Kolb referert i Haug (2018, s. 68) angir at all læring som betyr noe er erfaringsbasert. Hans lære teori bygger på teorier av Piaget, Lewin og Dewey hvor det er fokus på elevs indre prosesser ved læring. Videre definerer Kolb læring som en prosess hvor erkjennelse utvikles gjennom prosessering av opplevelse.

Figur 5: Kolbs læringssirkel fra 1984



(Svendsrud, 2015)

For å oppnå den erkjennelsen som Kolb beskriver har man behov for fire ulike evner. Den første er i følge Haug (2018, s. 68) å kunne involvere seg i en konkret opplevelse, den andre handler om ens evne til å reflektere og finne fram til alternativer, den tredje om ens evne til å tolke og tenke analytisk mens den fjerde handler om ens evne til å ta beslutninger og gjøre konkrete handlinger. I Kolb sin modell (figur 5) tenker man mer syklisk i til forskjell fra for eksempel DOTS som innehar en mer hierarkisk tenkning.

#### 4.2.3 Motivasjon

Det er mange teoretikere som har skrevet om motivasjon og her tenker jeg det er viktig å avgrense i forhold til denne oppgaven og den problemstillingen som er laget. Dette er en masteroppgave innen karriereveiledningsfeltet med fokus på karrierelærte erfaringer, og enda mer spesifikt elever som har sluttet og begynt på igjen. Det er derfor viktig at motivasjonsteorien dreier seg om læring og motivasjon for dette. Det er mange faktorer i både en slutteprosess og en oppstartsprosess og her velger jeg å avgrense ytterligere for å legge fokuset på motivasjon når det gjelder tilhørighet men også motivasjon når det gjelder motgang. For når en elev slutter dreier det seg ofte om motgang.

Deci og Ryan referert i Skaalvik og Skaalvik (2015, s. 66) har utviklet den teorien som er mest innflytelsesrik når det gjelder indre motivasjon, selvbestemmelsesteorien. I denne teorien er ikke fokuset bare rettet på *hvor* motivert eleven er, men også på *type* motivasjon. Selvbestemmelsesteorien er i følge Deci og Ryan (1985) en behovsteori som forklarer at vår atferd er styrt av et ønske om å dekke udekte behov. Teorien bygger kun på ønsket om å dekke de tre indre psykologiske behovene selvbestemmelse (autonomi), kompetanse og tilhørighet. Forfatterne skriver at vi er motiverte, produktiv og fornøyd når behovene er tilfredsstilt. Sander (2017) har i en artikkel beskrevet selvbestemmelsesteorien og samtidig definert de tre indre psykologiske behovene. Han sier autonomi handler om selvbestemmelse og muligheten til å påvirke avgjørelser som fattes på vegne av en selv. Dette behovet kan bli tilfredsstilt gjennom involvering og beslutningsmyndighet. En blir dermed motivert til å jobbe hardere når en blir sterkt involvert, føler seg forpliktet og er engasjert på grunn av høy grad av medbestemmelse og egenkontroll. Videre sier han at kompetanse handler om at en må ha viten om og tro på at en kan utføre jobben og at det bidrar til en følelse av mestring. En blir dermed motivert til å

jobbe smartere når en blir oppfordret til å utvikle og bruke sine egne ferdigheter og kompetanse. Til slutt definerer han at tilhørighet handler om følelsen av å være en del av en større sammenheng, at flere jobber sammen mot et felles mål. En blir dermed motivert til å jobbe mer ansvarlig når en får ansvar.

## 5 Fremgangsmåte -metodiske refleksjoner

I denne delen av oppgaven vil jeg vise hvordan jeg har gått fram for å samle inn empiri. I følge Jacobsen (2011, s. 24) er metoden man benytter et hjelpemiddel for å beskrive den såkalte virkeligheten. Jeg vil starte med å belyse det vitenskapsteoretiske ståstedet før jeg går inn på fremgangsmåten. Jeg vil grundig forklare den metodiske tilnærmingen og prosessen til og med innsamling av data gjennom individuelle kvalitative intervjuer. Målet er å forklare hvordan jeg har fått respondentenes karrierelærte narrativer i forbindelse med å slutte og begynne på igjen i videregående opplæring.

I følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) betyr metode veien til målet, og de skriver at om en skal vise eller finne andre veier til målet, er det viktig å vite hva målet er. Videre skriver de at det er viktig å ha fastlagt innhold og mål med en studie. Her er det også viktig å gjøre metodevalg som er gjennomtenkte i de ulike fasene i undersøkelsen. I dette masteroppgaveprosjektet er metodevalget gjennomtenkt i form av at det er de nære historiene som ønskes for å finne svar på problemstillingen. En utfordring i planleggingen er om jeg har stilt meg det spørsmålet om «hvordan et kvalitativt intervju skal planlegges» som Kvale og Brinkmann (2015, s. 140) sier har et standardsvar, nemlig, «det avhenger av temaet for, og formålet med undersøkelsen» og at spørsmålene hva og hvorfor må besvares før en spør «hvordan». I ettertid er jeg sikker på at det er gjennomtenkt, men ikke bevisst før nå når jeg skriver oppgaven.

### 5.1 Vitenskapsteoretisk ståsted

De to vitenskapsteoriene jeg har til slutt har kommet nærmest når jeg ser på dette masteroppgaveprosjektet er fenomenologien og hermeneutikken. Fenomenologien, forklart Kvarv (2010, s. 85) handler om «å beskrive verden slik vi erfarer den direkte og umiddelbart». Dette er relevant fordi jeg ønsker førstehånds motivasjonsopplevelser av det å falle fra, være utenfor og komme tilbake. Hermeneutikken, på den andre siden, handler i følge Kvarv (2010, s. 71) om at en med forforståelse fortolker det materialet man har gjennom ubevisste antakelser.

I følge en artikkel skrevet i forbindelse med en doktorgradsavhandling sier forfatteren, Johansson (2017), at hermeneutikk og fenomenologi er begge sentrale vitenskapsteoretiske perspektiver innen humaniora generelt, men at det ikke er uproblematisk å kombinere eller forene de to. Hun sier likevel at man kan trekke inn elementer fra begge på et metodisk nivå, men at det ikke «holder vann» i alle ledd av et forskningsprosjekt. I dette masteroppgaveprosjektet vil det fenomenologiske ligge i erfaringene til respondentene som fremstilles i empirien senere i oppgaven. Her er det deres førstepersonsperspektiv som fremstilles der «fenomenologien tar utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer» (Thagaard, 2015, s. 40). En hermeneutisk fremstilling vil i denne oppgaven være for eksempel der handlingene til respondentene fortolkes «gjennom å utforske et dypere meningsinnhold enn det som er umiddelbart innlysende. En hermeneutisk tilnærming legger vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men at fenomener kan tolkes på flere nivåer» (Thagaard, 2015, s. 41). Jeg vil først og fremst innta et fenomenologisk forskningsperspektiv da jeg er opptatt av å fremstille respondentenes narrativer sett fra deres perspektiv for å forstå. På den andre siden jeg vil også se deres historier i lys av teorien og forskningen presentert tidligere og siden det er jeg som menneske, og ikke maskin, som analyserer vil empirien fortolkes, men da altså finne støtte i tidligere relevant forskning og teori. Kvale og Brinkmann (2011, s. 238) omtaler nettopp dette når de beskriver kritikk av det kvalitative forskningsdesignet, hvor man som forskere oppfatter samme uttalelser eller tekst forskjellig. På den annen side sier de at hermeneutikken tillater en tvetydighet som forståelsesform og at det gir et legitimt fortolkningsmangfold.

## 5.2 Undersøkellesdesign

I lys av problemstillingen har det vært viktig å finne ut hvordan en skal finne frem til den informasjonen som søkes. Jacobsen (2011, ss. 87-90) forklarer at ulike problemstillinger krever ulike undersøkelsesdesign. Han starter med å skille mellom intensive og ekstensive design, hvor intensive handler om å gå i dybden av et fenomen, mens ekstensive handler om bredde og gjerne undersøkelse med mange enheter. I og med at jeg i denne oppgaven ønsker å se på enkeltpersoners lærte erfaringer gjennom det å slutte og begynne på igjen på videregående skole ønsker jeg å gå i dybden, altså intensiv design.

Videre skriver Jacobsen (2011, s. 96) at et valg av design videre utløser et valg om teoretisk eller statistisk generalisering. Teoretisk generalisering handler om å danne en generell teori om hvordan virkeligheten ser ut, ut fra et fåtall observasjoner. Statisk generalisering handler om at en med en viss usikkerhet kan påstå at det en har studert i en eller noen få kontekster også vil gjelde andre kontekster. For i hvor stor grad kan en generalisere funnene? Vil funnene gjelde flere, eller vil de kun gjelde de respondentene man har med i en undersøkelse? Jacobsen (2011, s. 96) skriver at man i ekstensive design lettere kan generalisere, men at informasjonen fort kan bli overfladisk. Han påpeker dog at det blir for enkelt å si at ekstensive undersøkelser egner seg for å generalisere funn, mens intensive undersøkelser egner seg for relevans. Den teoretiske generaliseringen har færre observasjoner og danner en generell teori om hvordan virkeligheten ser ut og hvordan fenomener henger sammen. Her er det viktig å påpeke at det er uvisst om undersøkelsen er gyldig i andre kontekster. På den andre siden er statistisk generalisering en form for generalisering som kan gjelde for andre kontekster som en ikke har studert. I denne masteroppgaven er det ikke en hensikt å generalisere da dette dreier seg om de fire respondentenes historier og hvordan en eventuelt kan bruke deres erfaringer i videre karriereveiledning. Likhetsstrekk vil likevel bli fremhevet.

### 5.3 Valg av metodisk tilnærming - Kvalitativ metode for innsamling av narrativer

I et forsøk på å finne svar på min problemstilling som da dreier seg om frafallselevers erfaringer i perioden før slutting og før de begynner på igjen, har jeg valgt en kvalitativ metodisk tilnærming. «Formålet med det kvalitative forskningsintervjuet er å forstå sider ved intervjupersonens dagligliv, fra hans eller hennes eget perspektiv» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 42). Forskingen i forbindelse med dette masteroppgaveprosjektet handler om de nære historiene, den enkeltes stemme og deres historier om ting som har skjedd på veien mot å slutte og begynne på igjen. Thagaard (2015, s. 17) understreker det karakteristiske ved den kvalitative forskningen, nemlig at vi søker en forståelse av sosiale fenomener ved en nær relasjon i felten gjennom intervju eller observasjon, fremfor en større avstand gjennom for eksempel en spørreundersøkelse. Det er nettopp forståelsen av sosiale fenomener denne oppgaven skal belyse.

Kjernen i problemstillingen handler om erfaringer, hvorfor de sluttet og hvorfor de begynte igjen. Hva de har lært på veien? Kvale og Brinkmann (2015, s. 40) argumenterer for at tall (resultat av kvantitativ analyse) kan gi like god informasjon som ord (resultat av kvalitativ analyse) ved at en får forenklet informasjon som er nyttig i en verden som er kompleks og hvor vi har behov for komprimert informasjon. Utfordringen er at tall ikke gir den nyanserte informasjonen som kreves for å få svar på problemstillingen i denne oppgaven.

En annen utfordring er forståelse av spørsmål i undersøkelser. Mens det i kvalitative intervjuer er mulig for respondenten å spørre opp igjen eller få en forklaring på hva som egentlig menes, gir ikke alltid kvantitative undersøkelser denne muligheten på grunn av avstand til forsker. Jacobsen (2011, s. 39) skriver om undersøkelseeffekter og hvordan en som forsker påvirker respondenten gjennom spørsmålsformulering, noe man gjør både i kvalitativ og kvantitativ forskning. Videre skriver han om dette med nærhet eller distanse til respondent og at de kvantitative undersøkelsene ofte er for distansert og reduserer respondenter til objekter og at det da ikke er mulig å tilegne seg forståelse. Dette kan unngås i kvalitative undersøkelser på grunn av nærheten. Jeg har derfor valgt kvalitativ metode i form av intervjuer med respondenter for å få best mulig dybdeforståelse av deres erfaringer.

## 5.4 Forarbeid og innsamling av kvalitative data

I denne delen gir jeg en detaljert oversikt over det forarbeidet jeg gjorde når jeg skulle samle inn data. Jeg beskriver prosessen nøye og påpeker valg jeg gjorde underveis.

### 5.4.1 Utvalg

Undersøkelsene ble gjennomført i løpet av en to-ukers periode i oktober 2017. På forhånd var det klargjort et utvalg som Oppfølgingstjenesten i en norsk fylkeskommune mente passet med min bestilling jamfør den undersøkelsen jeg ønsket å gjøre. Utvalget ble frembragt av en representant ved Oppfølgingstjenesten og inneholdt 9 kandidater, men etter ny vurdering av Oppfølgingstjenestens representant ble utvalget redusert til syv. Jacobsen (2011, s. 171) påpeker at det i kvalitative undersøkelser må settes en øvre grense for antall personer som intervjues på grunn av tid og mengden datamateriale. Siden utvalget har få respondenter kan en



heller ikke etterstrebe et representativt utvalg. Hensikten med den kvalitative forskningen er å avdekke fenomener, og i dette tilfellet ønsker jeg å bruke disse fenomenene i karriereveiledning i framtiden.

I oppgaven har jeg også valgt å bruke begrepet respondent om de jeg intervjuer. Jacobsen (2011, s. 171) sier det er et klart skille mellom disse begrepene. Han sier personer med direkte kjennskap til et fenomen ved å ha deltatt i en hendelse eller mottatt tjeneste eller er medlemmer i en spesiell gruppe er representanter for gruppen som undersøkes. Informanter derimot sier han er personer som ikke selv representerer gruppen som undersøkes, men som har god kunnskap om gruppen eller fenomenet. I denne oppgaven er da elevene respondenter da de selv har deltatt i «hendelsen» frafall. Et eksempel på en informant for denne gruppen kunne vært en representant i Oppfølgingstjenesten i videregående opplæring på grunn av dens kunnskap om frafall uten å være en del av gruppen.

#### 5.4.2 Bestilling til Oppfølgingstjenesten

«En hensiktsmessig måte å rekruttere deltakere på er å rette en formell henvendelse innenfor en setting hvor vi kan finne potensielle deltakere. For å etablere en formell kontakt er det viktig at vi finner frem til en som kan presentere prosjektet for det miljøet hvor vi skal utføre forskning» (Thagaard, 2015, s. 61). Bestillingen min gikk via en representant fra Oppfølgingstjenesten som beskrev prosjektet for sine kolleger. Her ba jeg om et utvalg som var elever, som i løpet av sine år på videregående skole, på et eller annet tidspunkt, hadde sluttet og blitt overført til Oppfølgingstjenesten i fylket. Jacobsen (2011, s. 172) presenterer en utvalgsprosess med tre steg som jeg fulgte. Hvor det første handler om å skaffe en oversikt over alle en skulle ville undersøke om en har ubegrenset med tid, penger og analysemuligheter. Her ville det vært alle elever som har sluttet på videregående skole og begynt på igjen. Det andre steget handler om å dele inn i underpopulasjoner som i dette tilfellet handlet om yrkesfagelever. Utvalget skulle også gå påbygging til generell studiekompetanse og være friske. Det tredje steget Jacobsen beskriver handler om kriterier for utvelgelse av respondenter. Her er problemstillingen avgjørende da den tilsier en spesiell type utvalg. Jeg valgte påbyggselever fordi dette er en gruppe som i utgangspunktet velger et yrkesfag, men som på veien finner ut at de ønsker generell studiekompetanse for så å studere på høgskole eller universitet. Denne endringen i kurs

er interessant. Betyr det at de har valgt feil i utgangspunktet? Er dette en av grunnene til at de har sluttet? Grunnen til at de skulle være friske var for å eliminere flest mulig som har sluttet på grunn av helseproblemer, og da heller finne de som slutter av andre grunner. Jacobsen (2011, s. 176) skriver også at «utvelgelsen av respondenter som oftest bør være formålsorientert». Utvalget i denne oppgaven er styrt av den informasjonen som ønskes om deres erfaringer med å slutte og begynne på igjen på skole etter en tid borte og den letteste måten å finne disse var gjennom Oppfølgingstjenesten.

Et alternativ til den utvelgelsesmetoden valgt her er den såkalte «snøballmetoden». Denne metoden omtales av Thagaard (2015, s. 61) som en vanlig metode for utvelgelse av deltakere og her tar man kontakt med personer som møter kriteriene for utvelgelse og så foreslår de nye personer som møter tilsvarende kriterier. Hun påpeker at det kan være problematisk at respondenter eller informanter foreslår nye personer innen samme nettverk. Jacobsen (2011, s. 175) påpeker at ved å bruke «snøballmetoden» har man ikke noe fast kriterium i starten av en undersøkelse og at en ved denne utvelgelsen presser fleksibiliteten i den kvalitative metoden til sin yttergrense. Han påpeker at metoden er fruktbar, men også at den er svært tid- og ressurskrevende. I tillegg er det en viss fare for at en ikke får noen flere respondenter og en må begynne på nytt. Denne metoden ble da valgt bort ut fra at prosjektet kunne ha stoppet opp eller blitt mer tidkrevende.

#### 5.4.3 Forespørsel til, og samtykke fra potensielle respondenter

Jeg hadde fått mobilnummeret til elevene og sendte en SMS der jeg spurte om respondenter kunne møte meg på grunn av en forespørsel i forbindelse med et forskningsprosjekt. Jeg møtte elevene og det ble da informert muntlig om prosjektet i tillegg til at de ble gitt en skriftlig forespørsel (vedlegg 1). Jacobsen (2011, s. 47) påpeker viktigheten av frivillighet og informasjon til respondent. Det er viktig at personer blir gjort oppmerksom på at det er frivillig å delta og at det er en balansegang for hvor mye informasjon som bør gis i en forespørsel til potensielle respondenter. For mye kan gjøre at de ikke husker hva som står, mens for lite kan gjøre at de ikke vet hva de blir bedt om å delta på. Forespørselen med informasjon var på en side og dette var en gjentakelse av det som ble presentert muntlig ved oppmøte. Av de syv som ble kontaktet bekreftet 5 at de kunne komme. Disse møtte på kontoret mitt hvor de fikk

informasjon om forskningsprosjektet i tillegg til at de fikk med seg samtykkeskjema som inneholdt samme informasjon. Samtykkeskjemaet (baksiden av forespørsel, vedlegg 1) ble respondentene bedt om å gi tilbake til meg eller til ekspedisjonen ved skolen. I ettertid ser jeg at måten jeg forespurte respondentene kan diskuteres, for hvor mye frivillighet var det og hvor mye makt ble utøvd fra min side. Jeg ba de komme og møte meg slik at jeg kunne forklare de hva prosjektet gikk ut på før de tok en avgjørelse. Hadde jeg for eksempel sendt forespørselen per mail vet jeg ut fra min erfaring som selger at det er lettere å avfeie en forespørsel. Jacobsen (2011, s. 46) påpeker dette med press. Enten det er press for å delta siden det gagnar samfunnet, et annet press kan være om flere rundt en er positiv til deltakelse og at dette føles som et press. En kan også føle et press på hvordan en blir forespurt om deltakelse.

Respondentene leverte samtykke ved å signere på forespørselens bakside. Samtykket ble respondentene bedt om å gi tilbake til meg eller til ekspedisjonen ved skolen sin. De fikk med seg en kopi av forespørselen med informasjon om at de ville bli kontaktet av meg for booking av tid til intervju. Det var viktig å få et samtykke på grunn av de opplysningene som skulle innhentes fra respondentene. Personlige erfaringer som skulle deles med en fremmed og samtidig var det også viktig med et samtykke slik at jeg visste at informasjonen gitt var mottatt.

Jeg mottok samtykke fra 4 av de 5. Den femte respondenten avsto og ville ikke være med da hun mente hun ikke hadde sluttet på videregående skole og meldte seg derfor indisponibel.

#### 5.4.4 Konfidensialitet og respondentenes navn, kjønn og etnisitet

Jeg sto da altså igjen med 4 underskrifter på min forespørsel, hvor alle fire ønsket å delta i studien. I det gjenstående utvalget var det nå tre jenter og en gutt, hvor tre var etnisk norske og en var en etnisk minoritet med foreldre som har innvandret til Norge. I denne masteroppgaven ønsker jeg ikke å fokusere på kjønn og heller ikke på etniske minoriteter. Men jeg vil likevel åpne for å se på det som en mulig forklaring i forhold til enkelte valg respondenten har gjort om jeg finner forhold der det er relevant i konteksten. Det var også viktig for meg som forsker at jeg ikke brøyt konfidensialiteten. Siden «faren for brudd på privatlivets fred oppstår først og

fremst når det er mulig for utenforstående å identifisere enkeltpersoner i et datamateriale» (2011, s. 48) var det viktig å skjerme respondentene så godt som mulig.

Respondentene hadde signert samtykket og var da innforstått med den konfidensialiteten jeg hadde lovet de (vedlegg 1). Det er kun veileder og student som har tilgang til lydfiler. Samtidig er respondentene lovet at lydfiler slettes seks måneder etter masteroppgaveprosjektets slutt. De er også lovet at personopplysninger er oppbevart separat fra lydfiler. I tillegg er de lovet at publikasjoner koblet til studien ikke gjør at de gjenkjennes. Skoler og stedsnavn er nøytralisert og respondentene er gitt et alias. Navnevalgene falt på Rikard, Anne, Guro og Siri. En utfordring er selvfølgelig at en av respondentene her et annet kjønn, og vil kunne gjenkjenne seg selv ut fra at hans alias også har fått samme kjønn. Dog vurderer jeg dette som ikke problematisk da de andre respondentene også vil kunne kjenne seg selv igjen om de leser sine historier. Jacobsen (2011, s. 49) skriver at en ofte vil fire på kravene om anonymitet, spesielt i undersøkelser med få respondenter, men at en da har en garanti om konfidensialitet hvor det er praktisk talt mulig å identifisere enkeltpersoner, men at en garanterer for at personopplysninger ikke blir spredt. Selv om historiene i denne oppgaven er unike vil de ikke kunne kjennes igjen om man ikke kjenner respondenten. Likevel må man kjenne respondenten godt, og i tillegg vite at respondenten har vært en del av studiet. På den andre siden har respondenten vært med i studiet og gitt sin historie da den er ansett som viktig i denne forskningen.

#### 5.4.5 Rammer for intervju

Intervjuene var i utgangspunktet satt til 45 minutter noe som også sto i forespørselen. I ettertid ble dette endret til 60 minutter, noe respondentene ble informert om muntlig før de signerte samtykkeskjemaet. Intervjuguiden (vedlegg 2) viser hvordan intervjuene var lagt opp med løs prat og informasjon (10-15 min tilsammen) og dette gikk under en av de fire inndelingsoverskriftene i intervjuguiden. De to neste, erfaringer og hovedfokus skulle utgjøre hoveddelen av intervjuet og skulle ta cirka førti minutter. Mens oppsummeringen, tilbakeblikk, skulle ta cirka fem minutter. I ettertid ser jeg at intervjuene egentlig har tatt lengre tid enn det som var fastsatt, da opptakene ble startet først når vi begynte på erfaringer.

Jeg forespurte en videregående skole med programområdet medier og kommunikasjon om å få bruke et av lydstudioene deres og fikk da beskjed om ledige tidspunkter. Lydstudioene ble bestilt for 6 avtaler på en og en halv time hver over en to-ukersperiode. Jeg valgte å booke lydstudioer da jeg hadde hørt fra en kollega at lyd i «vanlige» rom som kontorer og møterom kunne gi en gjenklang som kunne gjøre det problematisk når jeg skulle høre opptakene i forbindelse med transkribering.

Jeg kontaktet så en og en respondent med ledige tidspunkt, og avtaler ble gjort per SMS. To av de ble booket med en gang for uken etter. En annen respondent forklarte at hun var syk, og måtte vente litt før hun avtalte. Fjerde respondent var nødt til å reise bort og ville også vente med å sette opp en avtale. Når to ble avtalt med en gang, mens to var utsettelse og en tidligere avslo tenkte jeg for meg selv at det kanskje var motstand mot å være med på masterprosjektet mitt. Selv om de hadde sagt ja på forhånd. Dette i seg selv fikk meg også til å tenke over min egen motivasjon for prosjektet, var det liv laget? Var det verdt det? Ville jeg få tak i den informasjonen jeg hadde behov for?

Uten å ha de siste to intervjuene booket bestemte jeg meg for å sette i gang med de jeg hadde. Etter første intervju startet jeg transkribering av dette samme kveld. Intervjuet i seg selv gjorde at alle mine motivasjonsspørsmål for oppgaven virket dumme. Det var selvfølgelig liv laget og absolutt verdt det. Om jeg fikk den informasjonen jeg hadde behov for hadde jeg ikke rukket å tenke over ennå.

Neste intervju måtte gjennomføres i et møterom ved egen skole på grunn av ombooking av tid. Vi brukte et lite møterom med tilsynelatende god akustikk og uten innsyn. Jeg mente det var viktig å ha et rom uten innsyn for å skjerme respondenten fra eventuelle medelever. Dette fordi jeg var usikker på hvilke følelser et slikt intervju ville sette i gang hos respondenten. Lydstudioene har heller ikke innsyn, og alle rom kunne merkes med opptatt. Opptattskilt var viktige for at intervjuet ikke skulle bli avbrutt om respondenten for eksempel var inne i en god tankerekke og eventuelt kunne glemme viktige tanker. Her var det viktig å ta forhåndsregler der en kunne for å eliminere eventuelle momenter som kunne resultere i mindre informasjon.

#### 5.4.6 Gjennomføring av intervjuer

Intervjuene var lagt opp etter intervjuguiden (vedlegg 2), der denne ble brukt som bakteppe for samtalen. Ambisjonen var også å bruke guiden når samtalen eventuelt sporet av. I tillegg til at den også ble brukt i oppsummering av samtale. Jeg valgte det som Jacobsen (2011, s. 141) kaller «det individuelle, åpne intervjuet» hvor målet var en vanlig dialog og innsamling av data var ord, setninger og fortellinger, ansikt til ansikt. Selv om intervjuet var åpent var det en grad av struktur, hvor tema var gitt gjennom intervjuguiden. Jacobsen (2011, s. 144) definerer dette som et pre-strukturert intervju med høy grad av åpenhet. Her er altså ulike tema man skal innom definert på forhånd. Han påpeker at enkelte vil si at en pre-struktur vil gi en form for lukking av datainnsamlingen og at en da beveger seg bort fra idealet som den kvalitative metoden har. Han presenterer også motargumenter hvor det ene er at uten noen form for struktur så vil datamaterialet bli alt for komplekst og for ressurskrevende å analysere. I tillegg sier han at det kan hevdes at det alltid vil forekomme en form for pre-strukturering siden alle har med seg noen tanker om hva som ønskes når en går inn i en intervjusituasjon.

Telefonen min ble brukt som opptaker og ble liggende mellom oss litt nærmere respondent enn meg. Jeg la den nærmest respondent siden det han eller hun sa var det viktigste, i tillegg til at om opptaket skulle være dårlig eller vanskelig å oppfatte, trodde jeg det var lettere å huske hva jeg selv sa enn hva respondenten hadde sagt. Lydopptak ble valgt for enkelhetens skyld og for at jeg hadde en tanke om at dette var lettere for respondenten å forholde seg til. Utfordringen med lydopptak er i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 205) at det medfører at kroppsspråk som gester og kroppsholdning går tapt. I intervjuene for denne oppgaven ble det vurdert video for å nettopp møte denne begrensningen, men den antatte komforten til respondenten ble satt høyere.

Før jeg satte i gang opptaket gikk jeg gjennom den forespørselen de hadde signert på som en introduksjon og la vekt på at respondenten når som helst kunne trekke seg, samt at intervjuet ble tatt opp på lyd og transkribert, men at respondent ble anonymisert. Ingen av respondentene hadde innvendinger og opptakene ble startet. Alle intervjuer ble startet med at jeg ba respondenten fortelle om skoleløpet fra grunnskolen og frem til nåværende tidspunkt på Vg 3,

påbygging til generell studiekompetanse. Deretter tok vi utgangspunkt i deres historier og snakket om opplevelser de hadde hatt underveis. Ambisjonen var at den røde tråden skulle være deres egne erfaringer i skoleløpet, motivasjon for skole, motivasjon for å slutte og motivasjon for å begynne skole igjen. Støttefunksjoner som kontaktlærere annet skolepersonell og veiledere, samt foreldre, slekt og venner var også viktig å snakke om for å se hvilken hjelp elevene fikk på veien.

Jeg bestemte meg på forhånd at jeg skulle prøve å være så nøytral som mulig under intervjuene slik at jeg ikke påvirket respondenten på den ene eller andre måten. En innvending mot kvaliteten på intervjuforskning er i følge Kvale og Brinkmann (2015, s. 199) at det kvalitative forskningsintervjuet ikke er objektivt, men subjektivt. Litt naivt tenkte jeg kanskje at den som kom inn var en slags robot som uanfektet pratet om karriereveien sin så langt i livet. Men dette fant jeg ut ganske fort ikke stemte. Jeg er usikker på om det har med alder og gjøre, usikkerhet eller om det handlet om forventninger til meg som forskende karriereveileder, men respondentene pratet kanskje ikke så mye som jeg ønsket. Jeg hadde kanskje sett for meg hele historier som ble fortalt. Uansett ble mye fortalt og jeg kommer mer inn på dette i datainnsamlingskapittelet.

Første intervju var med påbyggseleven Rikard. Etter dette intervjuet satt jeg med en følelse av at jeg syntes dette var utrolig interessant. Først og fremst å få høre hva eleven fortalte om seg selv, skolegangen og sitt nettverk. Men også hvor glad Rikard virket når jeg hadde tid til å sitte å lytte til det han fortalte. Noe jeg kommer videre inn på når jeg analyserer intervjuene. Det jeg synes var litt utfordrende var at Rikard var forkjølet og hostet en del. Han hadde med seg vannflaske, og jeg vurderte flere ganger om vi skulle avbryte, men siden Rikard virket uanfektet fortsatte jeg som planlagt.

Samme kveld som dette intervjuet ble gjennomført begynte jeg transkriberingen. Selv om jeg har hørt meg selv på lydfil var ikke dette noe som var rart, men å høre hvor mye «mm», «hm» og «ja» jeg så underveis forundret meg litt. I tillegg brukte jeg mange unødvendige ord og uttrykk hvor «på en måte» var en veldig gjenganger. Strengt tatt veldig unødvendig, men

tydeligvis en vane jeg har lagt til meg i talespråket mitt. Det gjorde også transkriberingen vanskeligere da det liksom ikke var en flyt i historien. Jeg begynte transkriberingen med en gang var for å utnytte tiden, og målet var å fullføre intervjuene og transkriberingen innenfor en to-ukersperiode. I tillegg hadde jeg en tanke om at hvis jeg transkriberte med en gang så husket jeg mye av det som ble sagt og kunne da få til en bedre flyt på skrivingen.

Jacobsen (2011, s. 187) påpeker at en av fordelene med den kvalitative analysen er at en hele tiden kan tilpasse metoden etter hvert som vi lærer i løpet av prosessen. Innfor neste intervju bestemte jeg meg derfor for å være mer stille og heller nikke som den aktive lytteren. Dette gjorde jeg både for å gjøre transkriberingen lettere og for å ikke avbryte. I ettertid når jeg hørte opptaket hørte jeg at Rikard nesten begynte på nytt etter jeg hadde sagt «ja» eller «mm». Her tenkte jeg at jeg kanskje hadde avbrutt en tankerekke og at kanskje Rikard hadde formulert seg på en annen måte eller faktisk sagt noe helt annet om jeg ikke hadde «avbrutt».

Neste intervju ble avholdt uken etter med Anne. I dette intervjuet hadde jeg med meg erfaringer fra forrige intervju og transkriberingen og hadde da som mål å lytte aktivt, men da altså non-verbalt. Her tok jeg litt mer notater, noe som kanskje gjorde at jeg kanskje ikke oppfattet alt like godt som jeg kunne om jeg hadde sett på Anne og nikket aktivt. Jacobsen (2015, s. 99) påpeker at det er gode grunner til å notere, blant annet at respondent kan ansføres ved å se intervjuer notere, for så å åpne seg ytterligere. Videre sier han at det å ikke notere kan få respondenten til å tenke på om intervjuer i det hele tatt bryr seg om det respondenten sier. Dette var ikke noe jeg tenkte over, verken før eller mens jeg gjorde intervjuene. I ettertid ser jeg det med at om jeg hadde notert mer, så hadde jeg kanskje blitt mindre aktiv og at respondenten da kanskje hadde pratet mer uten avbrytelser gjennom min aktive lytting. Dette intervjuet ble også transkribert før jeg tok fatt på neste intervju. Siden dette intervjuet ble avholdt i et møterom brukte jeg faktisk lenger tid på transkriberingen siden jeg måtte høre deler av opptaket igjen og igjen for å forsikre meg om at jeg hadde hørt riktig.

Det tredje intervjuet var med Guro. Erfaringen fra de to første intervjuene gjorde at jeg gledet meg enda mer, men jeg satte også enda høyere krav til meg selv. Jeg hadde en tanke om at jeg



skulle notere mer og være enda mindre verbalt aktiv. Men hadde, etter transkribering av andre intervju skjønt at det kunne bli vanskelig. Jeg hadde også i dette intervjuet brukt mye «mm», «ja» og «ok», selv om det var betydelig mindre enn i det første. Men, i ettertid av dette intervjuet kom jeg over det Jacobsen (2015, s. 99) sier om nettopp dette med å nikke, bruke «m-mm» eller liknende og at han sier det skaper en atmosfære av forståelse mellom den som intervjuer og respondenten. I dette intervjuet brukte jeg mer tid på oppsummering for å sikre at jeg hadde gått gjennom alle temaene på intervjuguiden. Dette fordi jeg hadde glemt guiden litt i forrige intervju, til tross for at jeg hadde den fremfor meg under hele intervjuet. Dette intervjuet ble avholdt i lydstudio.

Det fjerde intervjuet var med Siri og ble avholdt i et møterom. Her hadde jeg fremdeles fokus på at jeg skulle prate mindre. I tillegg hadde jeg fokus på å sikre at jeg gikk gjennom alle deler av intervjuguiden. Dette gjorde jeg ved å repetere mer av det som respondenten hadde sagt. I tillegg sporet dette intervjuet litt mer av, men dette tillot jeg fordi det virket viktig for respondenten å fortelle. Under transkriberingen her merket jeg at respondenten pratet veldig fort og her også brukte jeg mye tid til å høre igjen deler av intervjuet for å forsikre meg om at det jeg hadde transkribert var riktig. Intervjuene med Guro og Siri ble transkribert helgen, og påfølgende mandag, etter siste intervju.

#### 5.4.7 Umiddelbare tanker etter gjennomføring av intervjuer

Når jeg hadde gjennomført alle intervjuene følte jeg en enorm lettelse som ble som et antiklimaks. Jeg var ferdig med noe jeg hadde tenkt så lenge på, samtidig som jeg ble litt usikker på om jeg hadde fått svar på det jeg egentlig skulle ha svar på. Jeg la det derfor bort en liten periode nesten av frykt for at intervjuene ikke var gode nok for masterprosjektet mitt. Jacobsen (2011, s. 188) påpeker at det er viktig å behandle rådata (notater og lydfiler) med en gang etter gjennomføring slik at data ikke går tapt. Her er det rimelig å spørre seg om kvaliteten kunne vært bedre om jeg hadde jobbet videre med en gang.

Grunnen til at jeg la det bort bunner nok i at dette var helt nytt for meg og at jeg var i en annen situasjon enn det å være karriereveileder. I tillegg var også målet at jeg skulle opptre som en

nøytral part, uten å veilede, om vi kom inn på for eksempel usikkerhet i forbindelse med respondentens karrierevei. Analysen av intervjuene vil vise dette, og jeg vil i så fall vurdere om det har gått på bekostning av å få fram informasjon som var relevant med tanke på problemstillingen og forskningsspørsmålene til masterprosjektet.

#### 5.4.8 Lydopptak og transkribering av intervjuer

Intervjuene ble tatt opp på telefonen min og lastet over på minnepinne etter gjennomføring, før de ble slettet fra telefonen. Når jeg hørte på de i etterkant hadde opptakene av de to intervjuene som ble tatt opp i lydstudio klart bedre kvalitet lydmessig. Her var det mindre klang og det var mer behagelig å høre på. Totalt sett var det to steder jeg ikke hørte hva som ble sagt, men dette var to enkeltord som ikke hadde avgjørende betydning for å forstå sammenhengen i hva som ble sagt. Likevel ser jeg nå i ettertid at det da var et potensielt faremoment i det å ikke bruke lydstudio på grunn av gjenklang i rommet som ble brukt. Noe jeg, som nevnt tidligere, også ble advart om på forhånd. Lydkvaliteten er noe Kvale og Brinkmann (2015, s. 207) også påpeker som viktig for å underlette og gjøre transkriberingen mindre anstrengende.

Når jeg regnet på det fant jeg ut at jeg til sammen hadde brukt 30 timer på transkribering av de fire intervjuene. Om dette var mye eller lite tid brukt hadde jeg ingen formening om, men Kvale og Brinkmann har et eksempel på et én-timers intervju som tok en erfaren skriver cirka fem timer å skrive ordrett. Det kunne nok tatt mye lenger tid om jeg hadde stoppet, notert, tolket, kategorisert og analysert underveis. Men her tok jeg et valg som besto i å få alt ned på papir for å kunne se hele intervjuet under ett. Jeg ville ha en helhet slik at jeg ikke begynte å analysere, for så å oppdage at et klart svar eller noe helt annet kom opp i for eksempel slutten av intervjuet. Selv om også dette kanskje hadde hatt en verdi. Når dette er sagt gjorde jeg meg mange tanker underveis i intervjuene. Jeg ble overrasket over hvor mange ord både respondentene og jeg bruker for å komme frem til et poeng. Enten det er ord som beskriver eller det er støtteord som kan være unødvendige i det store og hele. Likevel er det forskjeller som kanskje kommer av erfaring. For min del ble jeg mer og mer bevisst underveis i prosessen og brukte kanskje mindre og mindre «mm», «hm», «på en måte» og «eh/øh», men dette var fordi jeg hørte på opptakene underveis, mellom de fire intervjuene.

Når jeg transkriberte hørte jeg på opptakene i redusert fart for å klare å henge med når jeg skrev. Dette var nyttig slik at jeg slapp å bruke for mye tid på å spille av ulike deler igjen og igjen. Når jeg skrev var det nyttig å henge en halv setning etter slik at jeg fikk en mer helhet når jeg skrev. Jeg fant også ut at å skrive ord for ord ble vanskelig i forhold til tegnssetting. Når jeg gjorde dette måtte jeg flere ganger høre de delene av intervjuene på nytt for sikre at det ble riktig fremfor når jeg hang en halv setning etter.

Jeg gjorde også et bevisst valg om å transkribere selv. «Forskere som transkriberer sine egne intervjuer, lærer mye om sin egen intervjustil. Under transkripsjonen vil de til en viss grad huske eller gjøre seg tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen, og vil allerede ha påbegynt meningsanalysen av det som ble sagt» (Kvale & Brinkmann, 2015, s. 207). Når jeg transkriberte ble jeg også bevisst på ting jeg ikke hadde bitt meg merke i under samtalene, som tonefall, støtteord og hvor usammenhengende man kan prate. Noen ganger opplever jeg at jeg transkriberte setninger som til slutt ikke ga noen mening og at jeg derfor følte jeg måtte gjette hva som egentlig ble sagt. Men når jeg i ettertid leste gjennom mens jeg hørte på lydfilen ga det mening igjen.

## 5.5 Analyse av intervjumateriale

Kvale og Brinkmann (2015, s. 215) bruker begrepet «1000-sidersspørsmålet» når de snakker om å analysere intervjuer: «Hvordan skal jeg finne en metode for å analysere de 1000 sidene med intervjutranskripsjoner som jeg har samlet inn?» Nå fikk ikke jeg tusen sider når jeg transkriberte intervjuene med Rikard, Anne, Guro og Siri, men jeg sto likevel igjen med omtrent det samme spørsmålet, men i en annen skala. For hvordan skulle jeg gripe det an? Skulle jeg bare se på de store linjene og sammenlikne svar, noe som ble vanskelig i og med at intervjuene var semi-strukturerte og ikke fulgte en streng intervjumal med like spørsmål på omtrent samme tid i intervjuet som igjen kunne gjort det lett for å lete i transkripsjonen. Koding er i følge Nilssen (2012, s. 82) første steg i å redusere mengden datamateriale til noen få temaer, dimensjoner eller kategorier. Etter å ha tenkt meg litt om fant jeg ut at jeg *måtte* først ta de store linjene som da ble temaene vi pratet om. Jeg brukte da nøkkeltemaene fra intervjuguiden, så gransket jeg teksten etter disse temaene. Til å begynne med brukte jeg søkefunksjonen i skriveprogrammet jeg hadde benyttet for å lete etter tema når jeg så skjønnte hvilke ord

respondenten brukte i de ulike sammenhengene. Dette fungerte godt og jeg oppdaget flere steder der vi egentlig pratet om noe annet, hvor det for eksempel kom opp noe som hadde med karriereveiledning å gjøre. Selv om jeg var på leting etter utsagn og lignende som kunne falle under nøkkeltemaene var jeg påpasselig med å lete etter andre ting også, slik at ikke det jeg fant var definert etter det jeg var på leting etter. Nilssen (2012, s. 78) påpeker viktigheten av å forholde seg til datamaterialet med et åpent sinn for å se hva teksten forteller og at det er viktig å sette forforståelsen til side. Med dette mener hun at en egentlig skal la datamaterialet tale for seg selv, dog følger hun opp og sier dette er en illusjon og at det ikke fungerer slik når vi som mennesker forsker. Lydfilene brukte jeg hele tiden som underlag for å høre tonefall og setting i samtalen slik at jeg ikke misforsto for eksempel ironi, som kan være vanskelig å lese ut av en tekst. For å kjenne igjen de ulike temaene brukte jeg fargekoder med markeringstusj og notater med stikkord i marginen. Jeg leste transkriberingen og hørte på lydfilene og leitet med lykt og lupe etter relevans. Nilssen (2012, s. 78) beskriver denne startprosessen i sin bok, hvor hun skriver om koding og kategorisering av kvalitative intervjuer. Hun sier man ofte starter prosessen med åpen koding av materialet. Den åpne kodingen er inspirert av forskningsmetoden «grounded theory» utviklet av Glaser og Strauss på 1960-tallet, hvor fokuset ligger på å utvikle nye teorier basert på datamaterialet med en induktiv tilnærming fremfor en deduktiv tilnærming der man tester teorier. Den tilnærmingen jeg har tatt i bruk er derfor i aller høyeste grad lik den åpne kodingen. Her har jeg fargekodet ved hjelp av markeringstusj og kodet med stikkord som belyste hva som var relevant og hva som var «støy». Noe det er viktig i følge Nilssen (2012, s. 84) å eliminere i kodingsfasen. Underveis i analysearbeidet brukte jeg både transkripsjonen og lydfilene. Transkripsjonen leste jeg flere ganger og lette hele tiden etter svar på forskningsspørsmålene. Jeg omformulerte stikkordene i marginen etter hvert og brukte fellesbegreper som omhandlet de ulike temaene motivasjon, slutting, begynne på, læring og karriereveiledning. Noe som Nilssen (2012, s. 99) beskriver som kategoriseringen og hvor en klarer å se hva teksten egentlig sier.

Jeg valgte da altså en åpen koding hvor jeg startet med å kode teksten ved hjelp av stikkord og laget til slutt kategorier ut fra dette. Jeg fant også ut at til tross for min åpenhet om nye kategorier og nye tema, så ble det likevel som jeg forutså med de temaene jeg hadde fra intervjuguiden, men omformulerte de litt. Kategoriene ble motivasjon, karrierelæring og karriereveiledning. Disse kommer jeg tilbake til i drøftingsdelen hvor jeg presenterer funn relatert til kategoriene hvor elevenes utsagn vil få en sentral rolle i drøftingen ved bruk av teori.

## 5.6 Gyldighet og pålitelighet

Jacobsen (2011, s. 19) skriver at empiri bør tilfredsstillende kravene om å være gyldige og relevante, samt at de bør være pålitelig og troverdig. Samfunnsvitere er i følge forfatteren uenige om bruken av begrepene valid og reliabel, hvor noen mener disse skal brukes konsekvent fremfor de norske ordene gyldighet og pålitelighet. Jeg velger i denne oppgaven å forholde meg til de norske ordene. Jacobsen (2011, s. 19) skriver videre at gyldighet og relevans dreier seg om at en måler det man faktisk ønsker å måle. Kvale og Brinkmann (2015, s. 212) mener det er vanskelig å definere hva som er en korrekt transkripsjon og at en bør stille seg spørsmålet «hva er en nyttig transkripsjon for min forskning?» Her er det viktig å på best mulig måte vise leseren hva som skjer i settingen slik at en klarer å formidle meningen. Gyldigheten vil da ligge i at en har fremstilt respondentens virkelighet på best mulig måte for leseren.

Jacobsen (2011, s. 20) sier pålitelighet og troverdighet er viktig slik at leseren kan stole på undersøkelsen som er gjort. At undersøkelsen er gjort på en måte som vekker tillit er viktig for troverdigheten. Her sier han at forsker kan spørre seg selv om en ville fått et tilsvarende resultat om en hadde gjort intervjuet det på samme måte med samme person igjen. For å oppnå resultater som er riktige er det altså viktig å gjennomføre forskningen riktig. De kvalitative intervjuene gjort for denne oppgaven har en intervjuguide (vedlegg 2) som er godkjent (vedlegg 4) av Norsk senter for forskningsdata (NSD) og jeg har hatt en veileder som har mottatt intervjuguiden. Selv om dette ikke er en garanti for at alt er gjort riktig, er det gjort i henhold til det regelverket satt for denne masteroppgaven. Kvale og Brinkmann (2015, s. 211) sier det ofte stilles spørsmål om påliteligheten i intervjuforskning, men at det sjelden stilles spørsmål til påliteligheten til transkripsjoner. De mener det enkelt kan kvalitetssikres ved at to personer transkriberer hver for seg og at man i ettertid kjører de inn i dataprogram som påpeker forskjellene. I denne oppgaven har jeg valgt å stole på min egen evne til å skrive og lytte og til å lese transkripsjonen mens jeg lytter i ettertid for å kvalitetssikre. I tillegg har veileder fått transkripsjoner og har tilgang til lydfilene.

### 5.7 Ethiske betraktninger av eget arbeid

I lys av forrige avsnitt er det viktig å skrive noe om etikken som gjelder for forskere. Jacobsen (2011, s. 44) beskriver mange aspekter hvor etikken er sentral når man bedriver forskning. De områdene han beskriver handler om forholdet mellom forsker og respondent, hvor samtykke, frivillighet, informasjon og forståelse er fremhevet. Videre fremhever han krav til privatliv, mulighet for å identifisere respondent og riktig krav til presentasjon av data. I forholdet til de respondentene møtt i dette prosjektet har det vært viktig å skjerme de og skjule deres identitet. I tillegg har det vært viktig å innhente det nødvendige samtykket fra respondentene samt godkjenning (vedlegg 4) på meldeskjema (vedlegg 3) fra NSD. Utfyllende opplysninger om prosjektet er også gitt til respondentene både muntlig og skriftlig. Videre er presentasjonen av data også viktig å fremstille riktig slik at oppgaven bevarer den gyldigheten og påliteligheten den har lovet. Kvale og Brinkmann (2015, s. 213) påpeker de etiske aspektene av å oppbevare lydfiler og transkripsjoner trygt og at en sletter opptak når en ikke har bruk for de lenger. Videre påpeker de de etiske utfordringene ved å la respondenter lese sine transkriberte intervjuer og at for eksempel et usammenhengende språk kan gi et uetisk stigma av bestemte personer. Her mener de det er viktig å enten gi forklaring på forskjeller mellom muntlige og skriftlige språkstiler, eller gjengi uttalelser på en mer sammenhengende måte. I denne oppgaven vil jeg være bevisst på gjengivelse av den transkriberte teksten slik at den ikke virker stigmatiserende på for eksempel frafallselever, noe som for så vidt også gjelder omtale av respondenter og grupper omtalt i oppgaven generelt.

### 5.8 Vurdering av eget metodisk arbeid

Forskningen i denne oppgaven kunne vært gjort annerledes ved å for eksempel foreta andre typer intervjuer, som for eksempel gruppeintervju eller at jeg kunne hatt en kvantitativ undersøkelse med mange spørsmål som kunne vært gode nok til å få den informasjonen jeg ønsket. Kvalitativ forskning i form av åpent intervju med en intervjuguide er den måten jeg har vurdert som den beste for å få svar på den problemstillingen jeg ønsker svar på. Metoden har helt klart svakheter som for eksempel undersøkelseseffekten som Jacobsen (2011, s. 18) beskriver som at selve undersøkelsen påvirker det faktiske resultatet i samtalen ved at vi bryter inn i andres liv, situasjon eller miljø. Her er det derfor viktig å ta i betraktning hvilken påvirkning jeg som forsker har hatt på respondentene. Har svarene vært farget av hvem jeg er og hva jeg har sagt, kunne en annen fått samme svar? Uansett vil det være påvirkningsfaktorer

som avgjør hvordan en respondent svarer, enten det er på et skjema, i et intervju eller i en setting hvor de blir observert.

En ulempe med metoden og utvalget i denne oppgaven er at det kanskje ikke er representativt for flere og at det heller ikke er noen andre enn meg som har bruk for forskningen i fremtiden. Problemstillingen handler om erfaringer, og respondentenes erfaringer som fremstilles i empirien handler om deres tanker og følelser omkring slutting og veien tilbake til skole. Historiene er deres og er fortalt til meg som forsker i sin helhet. Denne helheten er en fordel for å forstå deres motivasjon og handlinger i forbindelse med slutting og hadde vært for krevende å få fram i form av kvantitativ forskning i denne masteroppgaven. På mange måter er det de fire respondentene i samarbeid med meg og min skriving som gjør denne forskningen unik.

Analysearbeidet kunne vært forberedt på en annen måte for å gjøre forskningen mer helhetlig gjennomtenkt fra start til slutt. Dette har vært en læringsprosess hvor jeg har lest, glemt, forsket, lest mere, kommet på det jeg har lest tidligere og så tilpasset etter hvert. Analysen ble derfor tidkrevende da jeg ikke hadde en bevisst plan helt fra starten av, men når jeg fikk dreisen på det og endelig fant en måte å kategorisere det hele på i tråd med problemstillingen og forskningsspørsmålene har jeg landet på et resultat som viser godt det jeg kom fram til. Det er likevel viktig å poengtere at teorien fra Nilssen (2012) og Kvale og Brinkmann (2015) hjalp meg å sortere en del av det arbeidet jeg allerede hadde gjort på min egen måte og lettet analyseprosessen betydelig.

## 6 Empiri og presentasjon av funn

### 6.1 Innledning

Kvale og Brinkmann (2015, s. 236) skriver om hermeneutisk meningsfortolkning og herunder tre tolkningskontekster. Den første er selvforståelse, hvor en formulerer det den intervjuede sier i en fortettet form, altså skrevet slik intervjuer forstår det som er sagt. Den andre er en kritisk forståelse basert på sunn fornuft, hvor en går litt lenger enn den første. Her er det ikke bare intervjuerens forståelse som spiller inn, men også det som er allment fornuftig. Den tredje er teoretisk forståelse, hvor en da går lenger enn selvforståelsen til intervjueren og også lenger enn en fortolkning som er basert på sunn fornuft. En vil her anvende tidligere forskning og teori i meningsfortolkningen. I denne oppgaven har jeg valgt å bruke den første, min selvforståelse, i presentasjonen av empirien slik at vi beholder nærheten til historien til eleven, mens jeg i drøftingsdelen har valgt den tredje, en teoretisk forståelse, for å fremvise en validitet i forskningen gjort i masterprosjektet.

I dette kapitlet vil jeg presentere hver narrativ med en naturlig inndeling etter nøkkeltemaene i intervjuguiden. Jeg vil gjenfortelle hver karrierehistorie før jeg ser på likheter og ulikheter mellom de fire respondentene i drøftingsdelen. Først og fremst vil jeg presentere hovedgrunnen til at de sluttet på videregående skole og hovedgrunnen til at de begynte på igjen i videregående skole etter året/årene de var ute av skolen. Videre vil jeg se på hvilken betydning karriereveiledning har hatt i forbindelse med slutting og påbegynnelse. Senere, i drøftingsdelen i oppgaven, vil jeg også se på hvilke konsekvenser disse elevenes karriereerfaringer vil ha for framtidig karriereveiledning i videregående opplæring. I tillegg vil jeg fremheve eksempler hva som er karrierelærte erfaringer ut fra deres refleksjoner fremstilt gjennom narrative.

### 6.2 Rikard

#### 6.2.1 Bakgrunn

Rikard er 20 år og går påbygging til generell studiekompetanse. Han har gått to år på naturbruk, hvor andre året var innen akvakultur. Han trivdes godt i grunnskolen sosialt, men var ikke så motivert for skolearbeid. Han påpeker at det var foreldrene som «pushet» på og sa at utdanning var viktig. Han jobbet godt med skolearbeid på skolen, men svært lite hjemme. Han sier han hadde lite hjelp hjemme i forbindelse med skolearbeid siden hans foreldre sluttet allerede i



grunnskolen. Han mener dette har preget ham, og at han til tider har vært frustrert når han ikke har kunnet få hjelp.

### 6.2.2 Utdanningsvalg og karriereveiledning

Rikard beskriver foreldrene som støttende helt fra starten av når han skulle velge videregående utdanning, særlig på grunn av det voksende arbeidsmarkedet innen akvakultur. Han sier han ikke husker noe som har med rådgiving å gjøre fra grunnskolen og sier utdanningsvalgstimene ble prioritert til andre ting. Han fikk kontaktpersoner på den skolen som hadde naturbruk og så fikk han hjelp til å søke i Vigo. Da han skulle søke videregående søkte han seg bort fra hjemlassen og til et sted hvor familien har hytte, og hvor kompisen gikk. Han var på hospitering i tiende klasse på denne skolen. Kompisen ble ferdig det året han begynte og trivdes veldig godt. Rikard flyttet hjemmefra og inn på hybel, og sier overgangen var stor og at det var veldig tidlig å flytte hjemmefra som 16-åring. Han beskriver en veldig ensomhet da foreldrene dro hjem etter å ha kjørt han til der han skulle bo siden han ikke kjente noen. Selv om Rikard ikke har vanskelig for å få seg venner og er sosial, var det en utfordring å komme som «bygutt» til et mye mindre samfunn. Han forteller at jentene aksepterte ham, men at det var verre å få kontakt med guttene.

Rikard hadde et godt år på Vg 1 og første halvdel av Vg 2, hvor han beskriver en trivsel og motivasjon når det gjelder valg av programområde. Han sier at det var fiskebåt som var den store drømmen og at dette bare ble forsterket gjennom en praksisperiode et annet sted i landet. Han visste at han hadde valgt riktig. Han beskriver også lærere og rådgivere som fulgte opp og støttet hans valg av karriere. Han sier selv at han ikke hadde behov for karriereveiledning siden han allerede visste at han hadde valgt riktig. Han påpeker også at den tette oppfølgingen og «pushingen» som han sier selv, gjorde han mer motivert for skolen siden han ikke hadde foreldre der i hverdagen.

### 6.2.3 Slutfase

Da han senere skulle søke læretid den siste halvdel av Vg 2 søkte han bare en lære plass. Anlegget hvor han hadde en kompis som var lærling, skulle dessverre ikke de ha flere lærlinger

og Rikard fikk ikke lære plass. Han ville heller ikke søke andre bedrifter om lære plass på grunn av at lokale gutter som ikke likte han jobbet der. Utover i skoleåret fikk han mer og mer fravær og motivasjonen dalte, men han fullførte med bestått i alle fag. Han hadde ikke kontakt med skolens elevtjeneste, men bare kontaktlærer i denne fasen. Han beskriver en mistriivsel på fritiden som gjorde at han ikke likte seg lenger på plassen han snart hadde bodd i to år. I tillegg bodde han langt fra sentrum og det var dårlige bussforbindelser. I ettertid ser han hvor mye trivsel på arbeidsplassen har og si, og sier at det siste halvåret på skolen ble veldig tungt da han ikke trivdes der han var. Han mener likevel at det er lite andre kunne gjort mens han gikk på skolen for å påvirke hans valg om å slutte. Han sier han var veldig skolelei og manglet motivasjon. Han klarte å fullføre Vg 2 men med lave karakterer. Fra Vg 1 hadde han gode karakterer.

Oppfølgingstjenesten fulgte ham opp og prøvde å få ham til å søke læretid flere steder, men det ville han ikke. Rikard flyttet hjem til byen og bestemte seg for å jobbe i stedet. Her ble han kontaktet av Oppfølgingstjenesten i hans bydel hvor de snakket om mulighetene hans videre. Han sier Oppfølgingstjenesten veldig gjerne ville hjelpe ham med å søke lære plass igjen, men han sier han hadde begynt å trives så godt i byen igjen at han ikke ville ut dit han var tidligere. Han begynte å jobbe som tilkallingsvikar i butikk og så fikk han praksis gjennom NAV i en barnehage, først i to måneder, så ble han ansatt som vikar i den samme barnehagen.

#### 6.2.4 Veien tilbake til skole

I løpet av de to årene han jobbet gikk det opp for Rikard hvor viktig det er med utdanning. Han ser vennene sine begynne på høyskole og universitet, samtidig som andre går ut i jobb som faglærte. Rikard fikk et ønske om å bli politi, men på grunn av en hendelse føler han at dette nå er skrinlagt. Han ønsker nå satse på noe innen økonomi og markedsføring. Han tar faget entreprenørskap og bedriftsutvikling som programfag i år og synes dette med økonomi og markedsføring er spennende i dette faget. Han mener de to årene med jobbing har gjort han mer moden og at det har gitt han et annet perspektiv på skole og utdanning. Han ser at det betyr mye og mener det er en del kunnskap han kanskje manglet når han jobbet i både butikk og barnehage de to årene han hadde "fri" etter han sluttet på skolen. Han sier at et mål om høyere utdanning er noe som motiverer han for påbygging til generell studiekompetanse. I tillegg er det med alder

også noe han påpeker som en motivasjonsfaktor, hvorpå han påpeker at han ikke har noe ønske om å komme tilbake til videregående skole for å fullføre som 26-åring.

### 6.2.5 Oppsummering og refleksjon

Når han tenker tilbake så mener han at han skulle klart å stå i et løp om han hadde valgt studiespesialisering fra starten av. Han mener det er vanskelig å slutte midt i et opplæringsløp, for så å komme tilbake til det samme. Påbygg er litt annerledes i og med at man har "avsluttet" et løp og begynt på noe annet. Hans foreldre, en kompis og hans kjæreste er hans støttespillere i det daglige, hvor de alle veldig gjerne vil at han skal lykkes med skoleåret slik at han får generell studiekompetanse. Når han sammenligner årene på Vg 1 og 2 med året hans på Vg 3 nå, så er han bevisst på at det å ha gode hjelpere rundt seg er viktig. På Vg 1 og 2 sier han at han ga han opp når noe ble vanskelig siden han bodde alene. I år derimot er det veldig lett å be om hjelp når han nå er i nærheten av familie og venner. Når det gjelder karriereveiledning sier han at han kunne tenkt seg litt mer informasjon om muligheter i forhold til interesser. Han mener å ha hørt mest om noen spesifikke utdanningsprogram og veldig lite, om noe, om andre. Han sitter med en tanke om at rådgivere tror at ungdom vet om hva som finnes av muligheter og at de derfor ikke opplyser godt nok.

## 6.3 Anne

### 6.3.1 Bakgrunn

Anne er 19 år og går påbygging til generell studiekompetanse. Hun gikk service og samferdsel på Vg 1 og salg, service og sikkerhet på Vg 2. Anne søkte i utgangspunktet studiespesialisering, men kom ikke inn. Første året gikk hun på en skole som hun ikke trivdes så godt på, hun søkte seg derfor til en annen skole med det programområdet hun ønsket for Vg 2. Anne beskriver en støttende familie med foreldre og storesøsken som også har gått på videregående skole. Søsknene hennes gikk studiespesialisering og hun husker at hun ble veldig lei seg da hun ikke kom inn. Hun synes overgangen til videregående skole var vanskelig, særlig det å skilles fra gode venner. Ikke bare var de borte fra hverandre når de var på skolen, men også på fritiden. Hun beskriver også gode venninner og at hun var opptatt av høy status. Da hun begynte på videregående følte hun at var på leting etter nye venner og at hun var den som snakket mest i

timene i tillegg til at hun også ble bortvist på grunn av uro. Etter noen uker gikk det seg til og hun trivdes mye bedre da hun fikk seg venner og følte seg trygg som en del av en gruppe.

### 6.3.2 Utdanningsvalg og karriereveiledning

Hun påpeker at søsknene var svært viktige da hun skulle velge videregående opplæring. Hun fremhever også en dyktig rådgiver i grunnskolen som tok seg tid til hver elev, hvor han brukte mye tid slik at elevene kunne lande på et valg som virket riktig for dem. Han hadde «åpen dør» til kontoret sitt og var veldig imøtekommende. Hun har også gode minner fra faget utdanningsvalg hvor de brukte mye tid på hva videregående var og hvordan det var bygd opp. Hun minnes at dette var godt siden hun ikke hadde peiling på hva videregående egentlig var. Til tross for at hun ville inn på studiespesialisering fant hun seg altså til rette på service og samferdsel, men hadde egentlig aldri noe ønske om å gå ut som lærling etter Vg 2. Hun ville ha generell studiekompetanse etter tre år, slik at hun kunne være russ sammen med sine venner som gikk andre utdanningsprogram, for så å studere videre på politihøgskolen.

### 6.3.3 Slutfase

Anne hadde egentlig ikke noen tanker om å slutte på skolen. Hun skulle flytte til en annen by og hadde søkt påbygging til generell studiekompetanse der. Dessverre kom hun ikke inn der siden hun ikke hadde meldt flytting til en adresse i den byen. Hun hadde kun oppgitt søsterens adresse da hun søkte og ikke tenkt mer på det. Hun sier hun ble feilinformert av rådgiveren på avgiverskolen og beskriver en bitterhet som kunne vært unngått om hun hadde fått riktig informasjon. I tillegg fikk hun beskjed fra skolen i den andre byen at hun ikke kunne registrere flytting uten at foreldrene flyttet med henne. Siden det var etter søknadsfristen kunne hun heller ikke søke skole i hjembyen og kom derfor til å stå uten skoleplass året etter Vg 2.

### 6.3.4 Veien tilbake til skole

Anne mener rådgiveren kunne hjulpet henne mer i forhold til å melde flytting til den andre byen, men tror også dette trigget henne til å gjøre neste del av jobben selv. Tanken var at hun skulle ta kontakt med alle de videregående skolene etter sommerferien for å se om hun kunne få plass på påbygg, men alvorlig sykdom hindret henne i dette. I stedet for å gå påbygg på en

av de offentlige videregående skolene bestemte hun seg etter skolestart for å ta året som privatist, og meldte seg opp til eksamen i alle de seks fagene. Det var mye jobb og mye egenlesing i fag, og hun møtte opp til nesten alle eksamenene og fikk karakterer. Hun ble ikke fornøyd med resultatene og det er bare en karakter hun har lyst til å ha med seg på vitnemålet. Det at hun tok året som privatist og skulle ha eksamener og fullføre i mai, gjorde at hun heller ikke søkte påbygg for det neste året innen fristen 1. mars. Men da hun utover våren så at det ikke kom til å gå bra, tok hun derfor kontakt med rådgiveren fra Vg 1-skolen og fikk hjelp til å søke. Hun fikk kontakt med inntakskontoret i fylket og fikk søkt inn etter fristen. Det at hun ikke klarte året som privatist så bra gjorde henne oppmerksom på at hun måtte ta grep, og dette trigget motivasjonen hennes for et nytt skoleår ytterligere, hun *skulle* ha generell studiekompetanse.

### 6.3.5 Oppsummering og refleksjon

På tross av at veien ble kronglete til påbygging med avbrudd i skoleløpet med både sykdom og dårlig erfaring med eksamener som skulle tas på en privat skole angrer ikke Anne på noe av det som har skjedd. Hun mener løpet med service og samferdsel, salg, service og sikkerhet, friår og påbygg har vært spennende og lærerikt. Hun har lært mye fag og om seg selv. Men hun kommer stadig tilbake til det med flytting til en annen by og mener det kunne vært et vendepunkt. Hadde dette gått bra er det ikke sikkert hun hadde kunnet fullføre likevel på grunn av sykdommen, men hun sier at da hadde bare vært hennes sykdom som var skylden. I stedet føler hun nå en bitterhet mot rådgiveren som ikke ga riktige opplysninger. For Anne var tilhørigheten og tryggheten viktig, og den utryggheten hun følte ved overgangene mellom skolene var til tider vanskelig.

## 6.4 Guro

### 6.4.1 Bakgrunn

Guro er 20 år og går påbygging til generell studiekompetanse. Hun har gått medier og kommunikasjon de to første årene av videregående opplæring. Hun gikk Vg 1 og 2 mens medier og kommunikasjon ennå var yrkesfag og man kunne velge om man ville gå ut som lærling etter Vg 2 eller gå Vg 3 medier og kommunikasjon og få generell studiekompetanse. Guro forteller om en barndom med mobbing og flere bytter av skole. Først i åttende klasse kom et vendepunkt

da hun kom til en skole med mindre klasser og tettere kontakt. Hun forteller om turer og gode skoleminner fra denne ungdomsskolen. Foreldrene hennes støttet henne hele tiden i forhold til valg av utdanning videre etter grunnskolen. De ønsket bare at hun skulle ta en utdanning. Guro lider av kronisk utmattelse og føler at hun ikke ble sett, og mener hun heller ikke fikk tilpasning på videregående skole, før nå, når hun går påbygg.

#### 6.4.2 Utdanningsvalg og karriereveiledning

I grunnskolen husker hun ikke noen samtaler med rådgiver, men hun har i ettertid funnet en rapport som var skrevet om henne, hvor det sto hvem hun var og hva hun passet til. Hun husker også at det var norsklæreren hennes som hjalp henne med å søke skole på nettsiden Vigo (landsdekkende søkeside inndelt i fylker hvor alle søker til videregående skole). I rapporten så hun i ettertid at det sto både fotofagskolen, som hun ennå har et sterkt ønske om etter videregående, og medier og kommunikasjon slik hun gikk på Vg 1 og 2. Hun husker likevel ikke når hun fikk rapporten, eller noen samtaler med den som skrev den. Da hun skulle velge videregående opplæring husker hun følelsen av å stå på kanten av et stup. For det første hadde hun en tanke om at hun aldri kom til å se de hun gikk sammen med igjen, og for det andre følte hun at hun kom til å bli satt i bås så fort hun valgte noe. Hun følte at alt var svart hvitt når det gjaldt å velge en vei på videregående, hun ble aldri forklart mulighetene og fleksibiliteten av for eksempel omvalg eller påbygging til generell studiekompetanse.

Guro har et sterkt ønske om å bli fotograf, men kan altså ikke huske noen samtaler med rådgiver om karriere. Hun hadde derimot flere samtaler med helsesøster og sosialpedagogisk rådgiver i forhold til egen helse.

#### 6.4.3 Slutfase

I andre halvår på Vg 2 søkte Guro mange læreplasser som fotograf, men fikk nei hvor enn hun søkte. Hun føler dette førte mye negativitet med seg. Hun kjenner også på frustrasjon siden foreldre, lærere og andre ikke forsto hvordan hun hadde det helsemessig, og noen ganger ønsket hun at hun kunne ha to knekte føtter så andre så at hun var syk. Guro valgte etter råd fra faren å fokusere på egen helse og da han foreslo folkehøgskole etter skoleåret syntes hun det hørt

interessant ut. Der fikk hun fokusere på det hun ville jobbe med og ikke på så mange andre fag. Guro forteller om negativitet i forhold til det å slutte og bruker begrep som «drop-out» og «lowlife» om folk som har sluttet uten en fullført utdanning. Hun følte seg på ingen måte som dette selv når hun sluttet, siden hun fullførte Vg 2. Hun sier hun bare trengte en pause av helsemessige årsaker, og hadde hele tiden i tankene å fullføre videregående opplæring. Hun trengte rett og slett tid til å komme seg på bena etter en periode hvor hun var utbrent og ekstremt sliten. I tillegg følte hun at folkehøgskole var en «gyldig» grunn for et avbrekk.

#### 6.4.4 Veien tilbake til skole

Da Guro gikk på folkehøgskole var hun i en egen «boble» og tenkte ikke så mye på videregående skole. Likevel var det alltid en selvfølge at hun skulle fullføre videregående. På folkehøgskolen husker hun oppfølging av en av lærerne som arrangerte stands for universiteter og høyskoler samt turer til utdanningsmesser begge årene hun gikk der. Guro husker her at hun stadig ble påmint at det krevdes generell studiekompetanse for å gå på høyskole og universitet, og at dette motiverte henne ekstra til å fullføre videregående skole.

På grunn av sin positive innstilling og sitt pågangsmot med å vise frem portfolio og sine kunnskaper innen foto, fikk Guro også tilbud om å ta fotofagskolen, *uten* å ha fullført Vg 3 påbygg, mens hun ennå gikk på folkehøgskolen. Men penger ble en avgjørende faktor for å fullføre videregående i første omgang, siden hun så for seg at hun måtte betale alt som privatist den dagen i fremtiden hun ønsket å fullføre for å få generell studiekompetanse.

#### 6.4.5 Oppsummering og refleksjon

Når hun ser tilbake på veien inn mot påbygg mener hun at hvis hun hadde fått tilpasninger på Vg 1 og 2 så hadde hun kunnet fullføre. Likevel angret hun ikke på at hun valgte folkehøgskole da hun mener dette har rustet henne til å takle utfordrende situasjoner på en annen måte. Hun mener også folkehøgskolen har gjort at hun har vokst som menneske og at hun sitter igjen med mange positive opplevelser. Hun synes likevel det er litt kjedelig å være eldre enn sine klassekamerater i år. Hun mener alderen gjør henne mer reflektert enn de jevnaldrende og tror samtidig at hun nå tør velge sine venner ut fra hvem hun selv ønsker å prate med og ikke hvem

en gruppe mener er riktig å prate med. Hun nyter også at de andre ser litt opp til henne som er eldre og konsentrerer seg om skolen, og ikke alle andre ting.

## 6.5 Siri

### 6.5.1 Bakgrunn

Siri er 19 år og går påbygging til generell studiekompetanse. Hun har gått helse- og oppvekstfag på førsteåret på videregående skole og hun gikk barne- og ungdomsarbeiderfag på Vg 2. Siri var i utgangspunktet skolelei da hun skulle søke videregående opplæring og hadde lite motivasjon for skole. Hun forteller om en barndom og ungdomstid med tett kontakt med helsevesen på grunn av en syk forelder. Den tette kontakten med helsevesenet gjorde også mange negative inntrykk på henne, og hun kjente til tider et hat mot det systemet. Barndommen var også preget av mobbing og ensomhet, og bytting av skole på grunn av en konflikt.

### 6.5.2 Utdanningsvalg og karriereveiledning

I grunnskolen kan ikke Siri huske en eneste samtale med rådgiver. Hun husker heller ikke å ha hatt faget utdanningsvalg. Hun sier hun valgte helse og oppvekstfag på grunn av vennene som skulle det samme, og så hadde hun i tillegg et ønske om å jobbe med ungdom. Hun husker at da hun skulle søke til videregående så var det et av hennes søsken som hjalp henne. I tillegg kjente hun en lærer ved en videregående skole som også hjalp henne. Da hun begynte på videregående følte hun det som en befrielse, og karakterene gikk fra to til seks i noen fag. Året etter da hun søkte og kom inn på Vg 2 barne- og ungdomsarbeiderfag følte hun at hun hadde søkt på falske premisser. Etter skolestart ble hun fortalt at det var umulig å få jobbe med ungdom i praksisperioder og i hvert fall i læretiden, noe hun synes er veldig rart siden ungdom ligger i navnet på programområdet. Hun fikk vite at bedriftene syntes lærlingene var for tett i alder og at ungdom ikke kom til å respektere dem.

Mye av den karriereveiledningen og de valgene hun har tatt og kommer til å ta i fremtiden kommer til å være basert på egne erfaringer med helsevesen og rettsvesen sier hun. Hun har erfaring fra samtaler hvor hun fikk medfølelse, men opplevde samtidig at personen ikke lyttet.



Hun snakker også om en interesse for lovverket da hun følte seg sviktet av både rettsvesen og helsevesen. Hun følte hun måtte kunne lovverket for å bli hørt.

### 6.5.3 Slutfase

På Vg 2 hadde Siri en veldig god relasjon med kontaktlæreren sin. Hun forteller om gode samtaler med denne læreren og opplevde støtte i hennes valg om å ikke søke lære plass eller påbygg med en gang, men søke folkehøgskole i stedet. Hun var mye syk første halvår av Vg 2 og hadde mye å ta igjen andre halvår og jobbet veldig hardt, i tillegg hadde hun problemer hjemme som gjorde det vanskelig for henne. Da hun tok det endelige valget følte hun en redsel for å skulle slutte, spesielt på grunn av at det kunne være et feil valg å slutte midt i opplæringsløpet. Samtidig kjente hun på en følelse av å bli voksen, siden hun tok et selvstendig valg. På den andre siden ble det belastende, fordi hun har søskenbarn som har gått og går studiespesialisering og gjør det bra karaktermessig med femmere og seksere. Da hun skulle gå yrkesfag og i tillegg avslutte før en godkjent kompetanse, ble hun sett ned på og deler av slekten sluttet å prate med henne på grunn av dette.

Oppfølgingstjenesten hadde hun ikke kontakt med, det vil si, hun så at det var et ukjent nummer som hadde ringt henne i over en måned når hun hadde begynt på folkehøgskole, men Siri tar ikke telefonen når hun ikke kjenner igjen nummeret. Hennes venninne svarte for henne og fortalte Oppfølgingstjenesten at hun gikk på folkehøgskole.

### 6.5.4 Veien tilbake til skole

Da Siri gikk Vg 2 og skulle ut i praksis i faget yrkesfaglig fordypning ønsket hun seg en praksisplass hvor hun kunne jobbe med ungdom, men hun måtte ha praksis i barnehage og på skolefritidsordning (SFO) hvor første til fjerdeklassinger er etter undervisningen er over. I løpet av praksisperiodene skjønnte hun at hun ikke kunne jobbe med barn, og fant ut at hun måtte iverksette barndomsdrømmen om å studere juss eller psykologi. For å gjøre dette måtte hun ha generell studiekompetanse, og dette var i bakhodet hennes hele tiden gjennom siste halvår på Vg 2 og også gjennom året på folkehøgskole. I løpet av folkehøgskoleåret fikk hun veiledning i forhold til å komme tilbake til skole igjen. Veilederen var dansk, og hun hadde vanskelig for

å forstå hva hun sa, men hun fikk hjelp til å søke den videregående skolen hun ønsket. Hun forteller også om en bussutflukt til utdanningsmessa og på messa samlet hun mange brosjyrer og godteri fra de ulike utstillerne. Hennes far ønsket også at hun skulle ta et år til på folkehøgskole, men moren mente hun måtte begynne på skolen igjen.

#### 6.5.5 Oppsummering og refleksjon

Om Siri skulle gjort noe annerledes så hadde hun ønsket at hun gikk rett på påbygg. Hun syntes overgangen ble tung, samt at det ble kjedelig å gå tilbake til skolebenken igjen. Men, hun angrer likevel ikke på at hun gikk folkehøgskole siden hun har fått mange nye venner og har lært mye.

Hun har også gjennom årene lært seg å be om hjelp når hun trenger det, til tross for at hun tidlig fikk ansvar for en syk far og egentlig er vant til å måtte ordne opp selv. Guro skriver også en del om de tidligere opplevelsene sine og får gode tilbakemeldinger og annerkjennelse for sin åpenhet.

#### 6.6 Oppsummering og gjennomgående faktorer (funn)

De fire respondentenes historier er unike. Hver av de har sine opplevelser fra skole, slutting og veien tilbake til skole etter ett eller to år med enten jobb, folkehøgskole eller selvstudier. Alle respondentene har til felles at de fullførte Vg 2 før de sluttet på videregående skole og de har til felles at de blir forsinket i utdanningen med mål om å bli ferdig våren 2018. Respondentene har til felles at de har et ønske om en fullført kompetanse før de begir seg ut i videre studier etter videregående. De har alle valgt bort læretid for å gå skole i stedet og ønsker generell studiekompetanse slik at de kan gå ut i høyere utdanning. De har alle valgt påbygging til generell studiekompetanse for å oppnå den generelle studiekompetansen, og siden de har vært ute av skole i ett eller to år har de også til felles at de er eldre enn de fleste andre i sine klasser på påbygg.

Det som empirien viser, og som kommer fram av intervjuer og transkripsjon, er en rekke faktorer som er med på å belyse hvorfor respondentene har valgt som de har gjort. Faktorene er

de funn som er gjort i forskningen. De gjennomgående faktorene er delt inn under fem valgprosesser. Valgprosessene de har gått gjennom fra da de skulle velge videregående utdanning første gang helt til de valgte det programområdet de går nå:

**1) Å velge utdanningsprogram i vgo**

- Foreldre, venner og skole påvirker
- Interessen for utdanningsområde er mindre viktig

**2) Å velge å slutte**

- Sosiale forhold og tilknytning til sted påvirker motivasjon
- Dårlig helse påvirker muligheten til å fullføre
- Mangel på læreplass påvirker motivasjonen

**3) Å velge å gjøre noe annet**

- Alle var positivt sysselsatt og ikke en «belastning» for samfunnet
- Vokst som menneske

**4) Å velge å begynne på i vgo igjen**

- Et ønske om å fullføre en utdanning står sterkt
- Påvirkning fra samfunnet, venner og familie spiller inn

**5) Å velge påbygging til generell studiekompetanse**

- Ønske om å studere på universitet eller høgskole
- Motivert for skole

I neste del vil jeg gå mere i dybden på funn og vise utdrag fra intervjuene. Jeg vil i tillegg bruke forskningen fra kunnskapsstatuskapitlet og teorien fra kapitlet etter for å belyse poenger når jeg drøfter funnene opp mot problemstilling og forsknings spørsmål.

## 7 Funn (utdypet) og drøfting

I dette masterprosjektet har jeg hatt som ønske å forstå, for senere å bruke, de erfaringene respondentene har gjort seg gjennom videregående når de startet, sluttet og begynte på igjen. Og jeg har med dette jobbet ut fra problemstillingen: «Hvordan kan vi forstå, samt bruke, erfaringer fra valgene om å slutte og begynne på igjen i vgo når vi ser på karrierelæringshistoriene til 4 påbyggselever?» Når jeg nå skal presentere funnene ytterligere og samtidig drøfte de ønsker jeg å gjøre dette i to deler:

Del 1 vil omhandle de fem valgfase presentert på slutten av forrige kapittel (valg av utdanningsprogram, velge å slutte, velge å gjøre noe annet, velge å begynne på igjen og velge påbygging til generell studiekompetanse) og til slutt en oppsummering og oversikt over de karrierelærte erfaringene til respondentene. Her vil jeg stadfeste funn først og belyse funnene med sitater før jeg til slutt drøfter funnene opp mot kunnskapsstatus og teori.

Del 2 vil omhandle konsekvenser for framtidig karriereveiledning hvor jeg presenterer tre hypoteser basert på denne forskningen og mitt ønske om å bidra i den fremtidige karriereveiledningen og kampen for å få flere til å gjennomføre videregående skole.

### 7.1 Del 1 – Motivasjon for viktige beslutninger

#### 7.1.1 Valg av programområde ved innsøking til videregående skole

Valget av programområde i videregående skole kan være vanskelig om man ikke vet hva som finnes eller om man er uten erfaring fra de ulike programområdene og/eller om man synes det er vanskelig å velge mellom mange muligheter. I løpet av skoleløpet får man informasjon om ulike jobber på ulike nivå og ofte er det basert på lærernes og rådgivernes kompetanse. Hjemme er det ofte foresattes, slektas eller venners kompetanse som kan gi informasjon om hva man kan utdanne seg til eller jobbe som. I tillegg er det informasjon man får via andre kanaler som for eksempel sosiale medier, nyheter, tv, film eller nettsteder. Vi kan derfor konstatere at det er mange muligheter for å innhente informasjon om utdanning og jobb. I tillegg er det mye som skjer med ungdommer i den perioden de skal velge utdanning, de løsriver seg mer og mer fra foresatte og venner spiller en større rolle enn før.

De funnene jeg fant her var i hovedsak at foreldre, venner og skole påvirker eleven som skal velge, samtidig som at valget av programområde ikke er det viktigste. På spørsmål om motivasjon for veien etter ungdomsskolen sier Rikard i forskningsintervjuet at han i utgangspunktet var skolelei og at det var foreldrene som drev ham til utdanning i videregående: *«Jeg hadde ikke så mye motivasjon egentlig, det var mer dette med at mamma og pappa som pushet på... Om at jeg burde få en utdanning»* Videre sier Rikard at han valgte utdanningsprogrammet naturbruk etter hospitering og hva en kamerat gikk på: *«Altså, jeg har jo aldri vært den som liker å sitte på skolen, men kompisen min og naboen min, han jeg er oppvokst sammen med, han har hytte der skolen er... Så han gikk på den linja da, han ble vel ferdig det året jeg startet. Så det var egentlig han som fikk meg inn på den linja. Jeg var der på hospitering»*. Anne på sin side valgte utdanningsprogram og skole i utgangspunktet på grunn av at hun ville gå på samme skole som sine venner, men også for å få generell studiekompetanse slik at hun kunne bli politi. Etter å ha fortalt at støttespillerne hennes i perioden før hun skulle søke var rådgiver, foreldre og søsken sier Anne: *«Så det hadde veldig mye og si, deres mening, og pluss at jeg hadde veldig lyst til å gå studiespes. for å få generell studiekompetanse. Fordi jeg tenkte at det var et godt grunnlag, og, eh, jeg var på en måte litt klar over at kanskje jeg ikke har det gode nok snittet til å komme inn på det»*. Anne kom ikke inn på studiespesialisering og brukte tid til å finne seg til rette på service og samferdsel som var hennes andrevalg, og var det utdanningsprogrammet hun kom inn på. Om vi ser på Guro, så sier hun dette på et spørsmål om karriereveiledning og informasjon om videregående skole: *«Nei, eller jo, norsklæreren vår tok seg av informasjonen. Hun satte oss ned og nå skal vi liksom søke og.. Hun tok seg av det da. Jeg husker hun hjalp oss en del. Det husket jeg faktisk ikke før jeg fant en fil på en mail eller en gammel It's Learning-greier.. Og da hadde hun, og da ble det sånn wow, du har gjort bra arbeid. Hun hadde hatt en lang samtale med hver enkelt elev. Hun hadde skrevet en lang rapport med info om eleven og hva forslag til hva den eleven kunne gjøre videre og hva hun mener kunne vært en god vei for den eleven å gå. For meg stod både Fotofagskolen og MK. Jeg leste det her for et halvår siden og da var det sånn wow.. Miss Karianne liksom!»* Her hadde altså læreren, Karianne, veiledet Guro og skrevet en rapport om hennes interesser. Siri sier hun valgte på grunn av hva vennene skulle, men også på grunn av mulighetene innenfor programområdet: *«Så, altså siden jeg var skolelei fra før av så var det yrkeslinje som var best.. Jeg hadde ikke motivasjon for noe innenfor skolen. Ikke i det hele tatt. Jeg valgte HO og det tok*

*jeg kun på grunn av vennene mine.. Pluss at jeg visste at jeg kunne gå barne- og ungdomsarbeiderfag og jeg hadde veldig lyst til å jobbe med ungdom.»*

Vi har stadfestet tidligere i oppgaven også, hvor NHO (2015) påpeker at foreldre har stor innflytelse på valg av utdanningsprogram i videregående opplæring. Om vi går til teorien her og ser på Bandura i Haug (2018, s. 76) som bruker de fire gjensidige faktorene som påvirker læring kan vi først ta for oss «individuelle faktorer» hos respondentene. Både Rikard og Siri påpeker at de er skoleleie eller har liten motivasjon før videregående skole. Om vi ser på Anne ser vi at hun ikke kom inn på ønsket utdanningsprogram og at karakterene ikke var gode nok kan også her ha med skolemotivasjonen i grunnskolen å gjøre. Motivasjon er derfor en individuell faktor. Videre er det miljømessige faktorer som har påvirket valget om programområde for respondentene funn i forskningen. Rikard sier foreldrene «pushet» ham, Anne og Siri sier vennene påvirket valget og Guro sier norsklæreren hadde kartlagt henne og hvorpå hun ser ut til å ha valgt i henhold til den kartleggingen selv om hun sier hun ikke husker denne veiledningen spesifikt. Foreldre, venner og skole inngår i de miljømessige faktorene til respondentene, og forskning viser også at funnene her stemmer godt overens. Om vi ser på faktoren som omhandler læringserfaringer og hvordan de påvirker læringen til respondentene kan vi for eksempel se på Rikard som sier han var på hospitering før han skulle søke videregående skole. Dette er en bevisst handling for å lære mer om det programområdet han ønsket å søke. Når det gjelder problemløsningsferdigheter er dette interessant i og med at det handler i følge Bandura (1986) om refleksjon og det å se seg selv i en sammenheng og her fikk Anne en erfaring med dette når hun ikke kom inn. Hun ønsket seg inn der venninnene var, men hadde ikke selv det snittet som krevdes, og da måtte hun gjøre en endring. Her var hun tvunget til å utvide horisonten sin og ta inn over seg de mulighetene hun nå fikk ved å komme inn på et annet utdanningsprogram. Når det gjelder Siri, Rikard og Anne kan det også se ut som om utdanningsprogrammet i seg selv ikke er det viktigste, men at vennene er det som har avgjort valget. Dette kan også være en mulig forklaring på det valget de senere har gjort når de velger påbygging til generell studiekompetanse.

Om vi ser på det å velge programområde og grad av selvvalg, er det interessant å knytte deres valgkompetanse opp mot selvbestemmelsesteorien. Respondentene valgte utdanningsområde

selv, men var påvirket av både foreldre, venner og skole, hvorpå disse er representanter av samfunnet. En kan derfor si at samfunnet påvirker valget til respondentene. Er disse da også med på og bestemmer? Bestemmelsen i seg selv ligger på eleven, men når en er påvirket av andre er det viktig å se på hvor mye en mister av sin egeninteresse her. Når det gjelder selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) handler dette om i hvor stor grad elevene faktisk har bestemt selv. Har deres valgkompetanse vært god nok til å bestemme dette helt selv? Hva når vi også vet at disse elevene vil være forsinket i sin utdanning og til slutt velge påbygging til generell studiekompetanse, noe som er noe annet enn det de egentlig startet på da de startet på yrkesfag? Selvbestemmelsesteorien (Deci & Ryan, 1985) sier også noe om behov for kompetanse og at dette er med på å styre den indre motivasjonen. Hva da når elever baserer sine valg på foreldre, venner og samfunnets kompetanse og ikke sin egen? Rikard på sin side hadde en konkret erfaring gjennom hospitering hvor han faktisk hadde vært og prøvd yrket og kunne basere sitt valg på dette. Foreldrene var egentlig da bare de som påvirket ham i det å gå skole, men ikke valget om naturbruk. Hans kompis som gikk naturbruk var da egentlig bare en «døråpner» slik at han så muligheten til å se på dette utdanningsprogrammet, for så å gjøre seg en praktisk erfaring selv gjennom hospitering.

I Law sin karrierelæringsteori DOTS (1996) er valgkompetansen sentral. Her handler det om å inneha en kompetanse til å kunne gjøre et valg og samtidig vite hvordan man tar valg i ulike situasjoner. I tilfellet til respondentene skal respondentene ha hatt kompetanse til å velge videregående utdanning da de gikk i 10. klasse. Her har de valgt, men når vi vet at disse elevene har vært påvirket av foreldre, venner og andre, samt at vi vet at de kommer til å slutte er det betimelig å spørre om det har vært mangler i kompetansen. Særlig når vi vet at tre av de valgte yrkesfag men ender likevel opp med generell studiekompetanse fremfor fagbrev.

### 7.1.2 Velge å slutte på videregående skole

Det å slutte på skole slik respondentene har gjort, er et valg. Det er en beslutning som de har tatt av ulike årsaker. Forskningsspørsmålet jeg ønsker å drøfte funnene i denne delen var: Hvilke faktorer hadde innvirkning på valget om å slutte på yrkesfaglig studieretning? De viktigste funnene her er at sosiale forhold og tilknytning til sted, dårlig helse og mangel på læreplass påvirker valget om å slutte i videregående opplæring for disse respondentene.

Rikard sier han var lei av den plassen han hadde bodd på hybel i nesten to år: «Så var jeg rett og slett dritlei av plassen! Så jeg søkte jo, jeg søkte kun en plass og det var på praksis, nei på lærling da. Og det var i «Kystsund», kompisen min jobbet der, for jeg var ikke så godt likt av guttene ut på der. Og de var jo spredd utover anleggene. Og så trivdes jeg ikke så veldig godt sånn ellers på fritiden ut på der. For jeg bodde langt i fra sentrum og det er ikke noen bussforbindelser, så men, jeg kom ikke inn i «Kystsund». Fordi de hadde allerede en lærling.» Anne på sin side sier følgende når hun får spørsmål om friåret var planlagt: Nei, det var ikke et planlagt friår. «Jeg tror hovedgrunnen for at jeg, for at det ble et friår, var fordi at før januar i det nye året, da det var siste terminen på andre på videregående så bestemte jeg meg plutselig for at jeg vil ta påbygg i Oslo. Jeg vil til Oslo, jeg vil ikke bo hjemme lenger. Så snakket jeg med rådgiver på min daværende skole. Og spekulerte fram og tilbake på hvordan vi skulle gjøre dette siden jeg bodde i en annen by i et annet fylke. Så fikk jeg beskjed om at jeg forttest mulig måtte sende en flyttemelding.» Siri slet med helsen sin og fant ut at det var lurt å komme seg unna både press fra skole og sine egne høye forventninger. «Det var i samsvar med læreren min da.. For læreren min mente at jeg hadde ikke klart å gå direkte over fra yrkesfag og til påbygg med en gang.» Guro på sin side slet også med helsen i form av utmattelse, men jobbet hardt for å få lære plass: «Så jeg var litt sånn jeg vet ikke helt hva jeg skal gjøre. Jeg husker jeg prøvde å få meg lærlingeplass, for du prøver jo å velge noe innen MK da og da var foto liksom min ting da. Og alle de prosjektene jeg hadde på MK var liksom foto, foto, foto. Så jeg prøvde jo faktisk å få meg lærlingeplass. Jeg husker jeg sprang rundt med søknader og papir og var innom alt jeg fant og «hallo, ta meg liksom ... Jeg er snill... Jeg er flink, ta meg...» Men det var så lite bedrifter skulle jeg til å si.. Og de bedriftene som fantes var det ingen som lette etter lærlinger... Jeg skulle ønske de sa nei, vi vil ikke ha deg vi har valgt noen andre... Det var bare sånn, vi skal ikke ha NOEN... Så det var helt umulig å få seg lærlingeplass noen steder liksom. Og det er jeg egentlig ganske glad for nå da... Jeg tror de årene der kunne vært helt annerledes, hadde sikkert vært artig det og.. Men jeg tror det skulle være slik. Jeg husker jeg jobbet i mange, mange måneder og laget portfolio og sendte hiten og ditene og ringte og det var liksom ikke noe napp i det hele tatt».

Tidligere forskning slik vi så tidligere fra Benjaminsen (2017) og Markussen og Seland (2012) opplyser også om at disse grunnene er hyppige blant sluttere generelt. Den faktoren jeg ønsker



å se mer på her er det å prioritere noe annerledes enn det som er forventet og derfor avbryte et utdanningsløp man er inne i. Respondentene gikk på Vg 2 yrkesfag og samfunnet har en forventning om at de skulle begynt læretiden sin rett etter, eller gått rett til Vg 3 påbygging til generell studiekompetanse, nettopp fordi skoleløpet er lagt opp slik (Vil bli, 2018). Her har respondentene valgt å slutte og hva kan vi lære av dette? Er det en dårlig ting å slutte?

På den ene siden har vi samfunnet med media og politikere som handler ut fra statistikk om kostnader som en mener kunne vært unngått om ting hadde vært gjort annerledes. Derfor har man innført en del tiltak som skal minke disse kostnadene og samtidig minimere frafall og minke gjennomføringstid (Kunnskapsdepartementet, 2016b) (Kunnskapsdepartementet, 2016a). Vi har likevel sett nyere forskning som sier at tiltakene ikke har fungert (Huitfeldt, Kirkebøen, Strømsvåg, Eielsen, & Rønning, 2018). På den andre siden har vi Skaalvik og Skaalvik (2009, s. 147) som skriver om Banduras teori som understreker at forventninger om mestring har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon. Videre sier Skaalvik og Skaalvik (2009, s. 147) at vi har en tendens til å unngå aktiviteter der vi vet det stilles krav til oss hvor vi vet at vi ikke kan innfri forventningene. I dette tilfellet møtte alle respondentene kravet om å søke lære-plass eller påbygg. Men hva skjedde når de ikke visste at de kunne innfri forventningene? Vi kan si at de unngikk en del aktiviteter de kunne gjort for å sikre seg for eksempel lære- eller skoleplass. Dette er litt for enkelt da grunnene til at de sluttet er komplekse. Men dette kan være en del av det. Om vi ser på DOTS (Law & Watts, 1996) og det kompetanseområdet som handler om selvbevissthet er dette også relevant i en slutteprosess. For hva skal vi stå i og hvordan skal vi takle denne situasjonen? Da er det viktig at vi er bevisste på våre potensielle styrker, men også våre svakheter slik at vi er realistiske. Om vi da vet at vi er inne i et løp hvor vi skal ta et valg må vi kjenne på realitetene slik som Siri gjorde da hun prioriterte sin egen helse fremfor å presse seg inn i et nytt skoleår. Da var hun klar over sine utfordringer, styrker og svakheter og prioriterte å slutte for å ha en pause for å bedre helsen.

### 7.1.3 Velge å gjøre noe annet enn skole

Da elevene hadde tatt valget om å slutte tok de og stilling til hva de skulle gjøre i stedet for skole. Hva var motivasjonen for å gjøre det de valgte? Hvilke valg sto de overfor? Hvem bidro

i valgprosessen? Det funnet jeg vil drøfte fra denne delen er det faktumet at alle respondentene var «positivt sysselsatt» etter at de hadde sluttet etter Vg 2.

Alle fire gjorde noe som er ansett som positivt til tross for negative erfaringer med både helse, bosted, skole og motgang i det å ikke få læreplass. Siri og Guro valgte å gå på folkehøgskole. Rikard valgte å jobbe. Anne ble syk i løpet av sommeren, men valgte likevel å prøve å ta den generelle studiekompetansen som privatist og meldte seg opp i alle seks privatisteksamenene. Om å velge å gjøre noe annet sier Rikard dette etter han har forklart at han ikke fikk læreplass der han ønsket: *«Så da bestemte jeg meg for å ta et friår og jobbe i stedet. Som førte til to friår.»* Videre sier han at han hadde praksis via Nav og at han fikk et vikariat i en bedrift, samtidig som han jobbet i en butikk. Til tider hadde han begge jobbene på en dag. Anne på sin side hadde egentlig valgt påbygging til generell studiekompetanse allerede, men siden hun ikke kom inn i den byen hun ønsket bestemte hun seg for å prøve på en annen måte: *«Ehm, og så var det august og så begynte jeg å få, jeg hadde tidligere hatt magesmerter og sånt og så sjekket jeg opp til legen og sånt og så fant jeg ut at jeg hadde fått en kreftsvulst på den ene eggstokken min. Også ble jeg egentlig syk en god periode så egentlig så bare utsatte jeg hele greia. Så i novemberish, så bestemte jeg at jeg ville gjøre hele tredjeåret som privatist.»* Guro slet med utmattelse og følte til slutt at hun måtte prioritere sin egen helse til tross for at hun gikk på et utdanningsprogram hvor hun automatisk var innsøkt til Vg 3 om hun ikke hadde læreplass: *«Nei det var sånn automatisk og jeg trengte ikke å søke. Eh... Men, ja, jeg søkte og ja.. Og så sa pappa til meg at kanskje folkehøgskole er noe for deg da får du fortsatt jobbe med det du vil, men likevel gått på skole slik at det ikke stopper helt opp.. Da får du tatt det litt i din fart.. Jeg skjønner at du trenger en pause liksom.. Så da ble det folkehøgskole.»* Siri valgte også å verne om sin egen helse og valgte, som Guro, folkehøgskole: *«Ehm.. Jeg vet ikke, jeg hadde den tanken.. Hele året så si.. Bestevenninnen min hun begynte jo folkehøgskole før andreåret, og hun hadde det veldig bra. Og så snakket jeg med læreren min og hun mente jo at det var veldig bra for meg, siden jeg var jo en sånn liten teknisk ansvarlig i klassen min.. Så at jeg heller kunne få holde på med noe teknisk.. Så da hadde ...Mens.. Jeg fikk ikke lov til å gå på folkehøgskole om jeg ikke søkte noe var i den samme retningen som jeg hadde gått på vgs.. Men jeg endret jo i ferien uten at de visste det.. Men jeg tok bråavslutningen i sommerferien.. Når jeg stod med... om jeg skulle svare om jeg ville gå.. Ja.. Jeg tok valget rett før fristen.»*

I og med at respondentene i den tiden de var ute av skolen var i kategorien frafallselever var de også automatisk kategorisert, eller omtalt, negativt i og med at ordet frafall er negativt. Ikke bare hva en gjør etter man har frafalt, men at frafall også er omtalt i samfunnet som et problem på grunn av de kostnadene det kan føre med seg. Forventningene til en frafallselev er ganske ofte negative ved at en tenker NAV, ligge hjemme, sitte oppe om natta og «game» samt være en belastning for samfunnet uten en fullført utdanning og uten jobb.

Om vi i tilfellet til respondentene her ser til DOTS og delen om mulighetsoppmerksomhet (Law & Watts, 1996) hvor Haug (2018, s. 48) forstår beskrivelsen av mulighetsoppmerksomhet som at det i denne kompetansen ligger en forståelse om både muligheter og begrensninger i karrieren. Respondentene har tatt en avgjørelse om en stopp i utdanningen, men karrieren er ikke satt på vent av den grunn da de ønsker å gjøre andre ting i stedet, som å jobbe, gå på folkehøgskole eller ta fag som privatist. Dette er for alle valg som ble gjort helt på tampen av Vg 2 og hvor de brukte relativt kort tid på å avgjøre hva de skulle gjøre etter de sluttet midt i opplæringsløpet.

På den andre siden har vi «Happenstance Learning Theory» av Krumboltz (2009) hvor det er fokus på at samfunnet ikke er stabilt og at man må være omstillingsdyktig og forberedt på endringer. For respondentene har ingen av de i utgangspunktet planlagt å slutte midt i opplæringsløpet. Det har oppstått ulike ting som har gjort at de har måttet endre kurs, de har måttet omstille seg og gjort en endring i opplæringsløpet sitt. Til tross for den motgangen de hadde i perioden de sluttet, klarte de å holde seg motiverte til å gjøre noe de selv følte nyttig. Samtidig som de selv hadde nytte av det er det også ansett av samfunnet som positivt å jobbe, gå på folkehøgskole og ta fag som privatist. Når en da har i bakhodet de kostnadene forsinkelser i utdanningen forårsaker er det viktig å påpeke at disse respondentene har gjort noe som ikke har kostet samfunnet noe da de har vært sysselsatt. Anne på sin side tar egentlig opp sine fag da hun ikke ble fornøyd med resultatene fra privatisteksamenene: «Eh, jeg møtte opp på de fleste, og fikk karakter i de fleste, men det er ikke noen karakterer jeg er stolt av liksom.» Dessverre sier ikke statistikken noe om de som tar opp fag.

#### 7.1.4 Velge å begynne på igjen på videregående skole

I perioden de var ute av skolen kom alle respondentene frem til beslutningen om å søke Vg 3 påbygging til generell studiekompetanse. Dette er et programområde for elever på yrkesfag som ønsker generell studiekompetanse slik at de kan studere videre på høyskole eller universitet (Vil bli, 2018). Funnene i denne delen handler om et ønske om å fullføre, men også her om en påvirkning fra samfunnet, ved venner, familie og skole.

Ved spørsmål om det å velge å ta påbygging til generell studiekompetanse sier Rikard dette: *«Jeg har innsett egentlig, hvor mye det har og si med en utdanning. I tillegg, hovedtanken på å få fjernet fravær og sånn der. Jeg hadde, tror det var 120 timer eller noe sånt. For når jeg mistet motivasjonen ute på øya så var det, da var det «gone». Så det gikk jo hardt utover fraværet mitt. Jeg merket når jeg søkte jobb hvor mye det har og si, du får jo fortalt det hele tiden, men det er egentlig ikke noe du tenker over før du sitter i den situasjonen selv. Og det var da det egentlig gikk opp for meg. Så da bestemte jeg meg for å hoppe tilbake til skolebenken, så jeg får generell studiekompetanse, så jeg kan studere videre.»* Anne klarte ikke å ta alle fagene som privatist til tross for motivasjon og et mål om politiutdanning. Helsen hennes gjorde at det ble for mye å ta alt på slutten av året, men hun visste ikke dette før etter søknadsfristen til videregående opplæring var gått ut 1. mars. Hun søkte hjelp der hun tok fagene som privatist: *«Men så fikk jeg ikke noe sånn veldig god hjelp. Så gikk jeg til den videregående skolen jeg gikk førsteåret hos en rådgiver jeg hadde den tida. Det var han som fikk meg til å søke påbygg da.»* Guro sier dette om tankene om å fortsette med en utdanning i videregående etter hun gikk på folkehøgskole: *«Jeg tenkte ikke så mye på det for jeg var i en egen boble liksom hvor jeg hadde det så fint liksom hvor vi var en familie, så jeg husker at jeg tenkte ikke på vgs liksom. Men det var en selvfølge for meg liksom å fullføre. For jeg skulle ha generell studiekompetanse. Det har vært en selvfølge for meg. For alt jeg vil videre liksom krever generell studiekompetanse.»* Siri på sin side sier hun ønsket å komme tilbake til videregående etter folkehøgskole: *«Ja, for da ville jeg tilbake til skolebenken igjen og fullføre ... Ikke ville, men jeg savnet alle vennene jeg hadde her.»*

Oppfølgingstjenesten (OT) er en representant for fylkeskommunen og har som mål å følge opp ungdom som står utenfor. OT vil da også bistå eleven i å finne informasjon om hvilke

muligheter som finnes (Forskrift til opplæringslova, 2011). Intervjuene viste at alle hadde blitt kontaktet av en OT-rådgiver som hadde spørsmål om hva de gjorde etter de sluttet, og hva de tenkte fremover. Rikard sier dette om OT-rådgiveren som ringte: *«Mm, jeg ble ringt opp av Oppfølgingstjenesten, ehm, og de pushet på, og hvis jeg ville så kunne jeg sende inn, så kunne de hjelpe meg med å sende rundt søknader da»*. Mens Siri sier dette: *«Ja, jeg tror kanskje de var litt irriterte etter de hadde ringt meg i en mnd liksom.. Ehm.. De lurte på hva som hadde skjedd og at de ikke så meg i noe skoleregister.»* Anne og Guro hadde liknende telefonsamtaler. Telefonsamtalene i seg selv kan og påminne ungdommer om at det ligger en forventning til de fra samfunnet.

Om vi ser til teorien her så har vi på den ene siden Bandura (1986) som er opptatt av forventninger om mestring der han mener forventningene har betydning for atferd, tankemønster og motivasjon. I tilfellet til respondentene ligger det en forventning fra samfunnet enten det er foreldre, skole ved for eksempel OT eller andre om at de bør fullføre sin utdanning. Det er også en forventning om at de skal mestre fagene slik at de vil få et fagbrev eller vitnemål siden en ikke får fagbrev eller vitnemål uten en karakter i alle fag. Dette mener da Bandura (1986) er med på å endre både atferd, tankemønster og motivasjon. I tilfellet til Rikard sa han at han har forstått at utdanning betyr mye: *«Jeg har innsett egentlig hvor mye det har og si med en utdanning.»* Dette betyr at han på et eller annet tidspunkt har lært at utdanning har mye å si for hans fremtid. Han har endret både sin atferd, motivasjon og sitt tankemønster siden han startet på videregående hvor han påpekte at han var «umotivert» og at det var foreldrene som «pushet».

På den andre siden har vi selvbestemmelsesteorien til Deci og Ryan (1985) der de fremhever behovene for kompetanse, selvbestemmelse og tilhørighet som en indre motivasjon. Dette behovet for kompetanse kan knyttes opp mot alle respondentene da de har sett behovet for den generelle studiekompetansen for å kunne gjøre det de har lyst til etter videregående. Selvbestemmelsen kan også ligge i det at respondentene nå er modne nok til å vise overfor foreldre og samfunnet at de endelig tar valget selv etter å ha fulgt andres råd ved flere anledninger. Siri ble rådet til å ta pause, Guro ble rådet til å ta folkehøgskole, Rikard ble «pushet» av foreldre og Anne har storesøsken som har gått studiespesialisering og sier dette er

best. Det å velge å begynne på skole igjen er også et stort valg som kanskje krever et mål, hvor dette målet styrer den indre motivasjonen.

#### 7.1.5 Valget om å ta generell studiekompetanse

Å velge å begynne på i videregående er et valg. Et annet er hva en skal velge. I løpet av sine år på skolen og utenom har respondentene fått kompetanse nok til å ta dette valget. Motivasjonen for valget viser at det først og fremst bunner i et mål. Hovedfunn i denne delen er at alle er motiverte for skole og at de samtidig har et mål om å studere. Det er derfor betimelig å spørre om det er slik at de har mer motivasjon nå som de har et klart mål, et mål de ikke hadde når de begynte på Vg 1.

Rikard, Guro og Siri tok beslutningen om å få generell studiekompetanse i løpet av friåret/ene, mens Anne hadde hatt det som mål hele tiden. Rikard har satt seg klare mål når det gjelder valg av påbygging til generell studiekompetanse: *«Jeg har satt meg et mål om å komme inn på politiskolen i Oslo. Den ble skrinlagt for tre helger siden da jeg havnet på glattcella. Så, men jeg har jo alltid en reserveplan. Så jeg har ikke tenkt å legge opp hele studiet på grunn av det, så jeg vurderer økonomi og administrasjon.»* Politihøgskolen var altså grunnen for at Rikard ønsket generell studiekompetanse. Anne valgte påbygg i første omgang på grunn av venner som gikk andre steder og hun skulle bli ferdig etter tre år på videregående slik som de: *«Fordi jeg hadde lyst til å bli ferdig samtidig som alle på min alder, samtidig. Det var bare, det var dumt, det var et dumt valg egentlig.»* Anne hadde likevel et ønske helt fra starten om studiespesialisering, hvor læretid egentlig ikke var noe alternativ: *«Fordi jeg hadde veldig gode karakterer og veldig gode tilbakemeldinger fra når jeg var ute i praksis. Eh, og, jeg gjorde praksis, alle periodene i en jobb jeg hadde da, og jeg ble tilbudt daglig leder om jeg hadde gått ut i lærlingefaget også. Jeg hadde ikke egentlig lyst til det da.»* På tross av gode tilbakemeldinger i praksis valgte da altså Anne påbygging til generell studiekompetanse. Guro har et mål om studier som krever generell studiekompetanse: *«Som fotofagskolen, krever generell studiekompetanse og sånn der utveksling i Bali og sånne ting som jeg har veldig lyst til å gjøre krever generell studiekompetanse. Så det har alltid vært selvfølge at jeg vil ha generell studiekompetanse fordi det bare sånn nøkkel.. jeg må ha. For uten kommer jeg ikke inn noen plass!»* Siri sier dette om at valget falt på påbygg da hun skulle fullføre sin utdanning

i videregående skole: «Fordi da fant jeg ut at å jobbe i barnehage, det er ikke noe for meg. Og man måtte det i andre praksisperioden.. Førsteåret i barnehage og andre halvåret på skole fritidsordning.. For jeg vil ikke jobbe med småunger.. Jeg takler det ikke ... Men og så... så ville jeg.. hadde jeg en sånn liten tanke fra barndommen at jeg ville jeg gå juss. Og så ville jeg i barnevernet og så ville jeg bli psykolog. Og alle de må man ha generell studiekompetanse for å oppnå.. Da var det lettere å velge påbygg.. Enn å holde meg på ei linje med å gå gjennom to år med noe jeg ikke vil gjøre.»

Om vi ser til Law (1996) og New DOTS (Decision Learning (valgkompetanse), Opportunity awareness (mulighetsoppmerksomhet), Transition learning (kompetanser i å takle overganger) og Self-awareness (selvbevissthet) (Haug, 2018)) og den læringsprosessen man går gjennom trinnvis kan vi dra paralleller til respondentene. De beslutter å gå et spesifikt utdanningsområde i videregående opplæring mens de går i 10. klasse. Valget er til dels evaluert og når de har valgt har de også sett hvilke muligheter utdanningsprogrammet byr på videre med tanke på Vg 2, Vg 3 og læretid og dette er derfor deres mulighetsoppmerksomhet. Overgangsferdighetene deres vil være mange, enten det er å takle overgangen mellom 10. klasse og Vg 1, mellom Vg 1 og Vg 2, mellom Vg 2 og jobb, ta fag eller folkehøgskole eller mellom jobb, ta fag eller folkehøgskole og Vg 3 påbygging til generell studiekompetanse. Selvinnsikten til elevene vil muligens være bedre nå som de er eldre og har hatt erfaring med videregående, sluttet og gjort andre ting før de tok valget om å begynne på igjen når de valgte påbygging til generell studiekompetanse. Videre om vi da ser til Bandura (1986) og de forventningene til mestring som han mener gjør utslag på atferd, tankemønster og motivasjon, kan vi si at respondentene nå har høyere forventninger om å mestre skole nå enn tidligere og er derfor mer motivert når de nå sitter med den kunnskapen de gjør om seg selv i en periode hvor de har gått gjennom alle stegene i DOTS.

#### 7.1.6 Hva er karrierelærte erfaringer fra denne delen?

I denne delen vil jeg se på hva noen av de karrierelærte erfaringene faktisk er. Med de tre forskningsspørsmålene som omhandler slutting, begynne på igjen og veiledning vil jeg påpeke noen eksempler på hva som er karrierelært.



- Hvilke faktorer hadde innvirkning på valget om å slutte på yrkesfaglig studieretning?

For at jeg skal kunne si at en læring har foregått vil jeg først bruke læringssirkelen til Kolb (Svendsrud, 2015). På det første forskningsspørsmålet vil jeg bruke eksemplet til Guro hvor hun slutter etter Vg 2 på grunn av at hun ikke fikk læreplass. Det at hun ikke fikk læreplass er en konkret erfaring som i følge Kolb i Svendsrud (2015) handler om å gjøre noe og få en erfaring. Guro skrev søknader og søkte flere steder: *«Det var bare sånn vi skal ikke ha NOEN... Så det var helt umulig å få seg lærlingeplass noen steder liksom.»*

Her har Guro fått nei på spørsmålet om hun fikk læreplass hos samtlige. Guro reflekterte underveis i prosessen, men fortsatte å søke. I prosessen mister Guro på et punkt motet og konkluderer med at hun ikke kommer til å få læreplass og bestemmer seg for å gjøre noe annet. Når Guro går på folkehøgskole bestemmer hun seg også for å snakke med Fotofagskolen og bruker da de erfaringene fra søkeprosessen til læretid når hun presenterer seg med portfolio og sine kunnskaper innen foto, som også har blitt enda bedre i løpet av folkehøgskolen. I tilfellet til Guro kan vi se på de fire nivåene i modellen til Law om karrierelæring (Haug, 2018, s. 73) parallelt med læringssirkelen til Kolb. Læringsprosessen i Laws modell er inndelt i fire nivåer, hvor første er «oppdage» (Guro oppdager hva hun vil gjøre når hun skal søke), neste er «ordne» (Guro skriver søknad og lager portfolio), tredje er å «fokusere» (Guro søker til ulike bedrifter) og fjerde og siste er å «forstå» (Guro forstår, basert på det hun har lært i prosessen, hva som skal til i en søknadsprosess. I modellen til Law bygges kunnskapen sten på sten, hvor kunnskapen i følge Haug (2018, s. 73) handler om progresjon fra nivå 1 til nivå 4, mens det i Kolbs læringssirkel handler om en sirkulær kunnskapsbygging. Men det er likevel likheter i teoriene slik vi har sett i eksempelet med Guro. Hennes karrierelærte erfaring vil i dette tilfellet handle om søkeprosessen for læreplass. Det at hun møtte mye motgang i søkeprosessen kan sammen med hennes helsesituasjon vært en utløsende faktor for å slutte på yrkesfag. På samme måte som motgang var et av fellestrekkene for studien til Jensen i Plant (2010, s. 98).



- Hvilke faktorer hadde innvirkning på valget om å begynne på påbygning til generell studiekompetanse?

I dette eksemplet vil jeg ta for meg det Rikard påpekte om at han «innså» at han måtte ha en utdanning da han ikke ønsket å fortsette som ufaglært i butikk eller barnehage. Her ønsker jeg å se til Bandura (1986) og læringsteorien hans hvor vi har fire gjensidig avhengige faktorer (individuelle faktorer, miljømessige faktorer, lærings erfaringer og problemløsningsferdigheter) som påvirker læring. De «individuelle faktorene» her kan handle om for eksempel intelligens. Rikard følte seg lavere utdannet enn sine kolleger eller han ønsket å bruke seg selv på en annen måte og ønsket derfor å fullføre utdanningen sin slik at han kunne gjøre noe som krevde mer av ham. Miljømessige faktorer handler for eksempel om arbeidsmiljøet eller miljøet i vennegjengen, hvor Rikard ser hvilke utdanningstilbud og muligheter som finnes. «Lærings erfaringer» handler om at Rikard har begynt en utdanning, tatt pause og i denne pausen reflektert over hva han skal gjøre videre. Han kunne fortsatt der han jobbet, men på veien så gjorde han seg noen erfaringer som sa ham at han burde gå videre. Dette utsagnet sier mye om påvirkningen for at Rikard skulle begynne på skole igjen: *«Det var aldri snakk om noe videre utdanning som høyskoler før, men når alle vennene mine begynner å gå det og jeg begynner å ta noe ordentlig utdanning, så er det litt kjipt å sitte der uten. Og i tillegg så tenker jeg slik at å ha generell studiekompetanse er ganske smart i tilfelle jeg finner ut at jeg vil studere noe annet senere. Så slipper jeg å komme tilbake til videregående for å ta den kanskje når jeg er 26.»* De karrierelærte erfaringene her handler mye om hva Rikard opplever rundt seg. Han er hele tiden nødt til å gjøre noen valg, og i prosessen med å begynne på skole igjen må han gjøre et ganske avgjørende og stort valg. Han må gå fra å jobbe fysisk til å sitte på skolen, han må gå fra å tjene penger på fulltid til å tjene mindre på deltid, og alt dette handler om karrierelæring. Karrierelæringen for ham her handler om at han ser det store bildet. De jobbene han hadde ga ham lønn og kompetanser, men han ser at gjennom læringen i jobben, vennene som studerer at han ønsker mer og annen kompetanse som kan ta ham videre. Han påpeker også at jobben i dagligvare og faget entreprenørskap og bedriftsutvikling som han tar nå i år har gjort ham interessert i å studere dette senere: *«Jeg går entreprenørskap, der er det en del innenfor økonomi og slikt, noe som faktisk har fanget interessen min utrolig mye i forhold til hva jeg trodde. Det er egentlig det som får meg til å ville gå økonomi og administrasjon.»*

- Hvilke erfaringer hadde elevene med skolens støttefunksjoner i forbindelse med valget om å slutte og å begynne på igjen?

Elevtjenesten ved videregående skoler består ofte av sosialpedagogiske rådgivere, karriereveiledere, spesialpedagoger, minoritetsrådgivere, helsesøstre og oppfølgingstjeneste. Disse er støttefunksjoner som skal bistå elever i hverdagen. Antallet funksjoner og hvilke funksjoner som er med, kommer selvfølgelig an på størrelsen på skolen. I tilfellet til respondentene vil jeg fokusere på karriereveileder/rådgiver og Oppfølgingstjenesten og hvilke erfaringer Rikard, Anne, Guro og Siri har med disse ved slutting og å begynne på igjen. Ved slutting hadde Rikard kontakt med Oppfølgingstjenesten: *«Mm, jeg ble ringt opp av skolen, ehm, og de pushet på, og hvis jeg ville så kunne jeg sende inn, så kunne de hjelpe meg med å sende rundt søknader da.»* Etter han flyttet til byen igjen ble han kontaktet av Oppfølgingstjenesten der også: *«Så var jeg i møte på nærskolen også, og hun var villig til å hjelpe meg liksom. For hun ville jeg skulle sende henne forskjellige ting sånn at hun kunne hjelpe meg og søke da, men, da var jeg ikke så motivert og gå der lenger for jeg visste at jeg måtte flytte igjen.»* Etter at Anne fikk beskjed om at hun ikke kom inn på skolen i Oslo tok hun selv kontakt med rådgiver på avgiverskolen sin for å se hva hun kunne gjøre for å sikre seg skoleplass: *«Nei, det var bare liksom.. Du må bare prøve når skolene starter og gjøre det selv. Og da sendte jeg mailer og ringte og snakket ... og styret egentlig...»* Guro på sin side pratet også med rådgiver, men det handlet ikke om sluttingen i seg selv: *«Det var jo en helsesøster eller rådgiver som jeg pratet med. Men det var mer fordi jeg personlig ikke hadde det bra. For det handlet ikke om veien videre, om skole og muligheter og slike ting. Det handlet ikke om å dele opp året eller hva jeg skulle gjøre videre eller noen slike ting.»* På spørsmål om hun ble fulgt opp på grunn av fravær og fare for å slutte sier hun: *«Nei, jeg fikk bare beskjed om å være der mer!»* Siri hadde som vi så tidligere en veldig god relasjon til kontaktlæreren sin og hadde den oppfølgingen hun trengte der.

I løpet av perioden som elevene har vært ute av skolen skal de ha hatt kontakt med Oppfølgingstjenesten. Oppfølgingstjenesten skal ha veiledet ungdommene ved behov, enten i forbindelse med å søke skole, jobb eller andre former for sysselsetting (Forskrift til opplæringslova, 2011). Rikard sier ikke noe om veiledning før han søkte påbygging til generell studiekompetanse, men sier han har god hjelp av kjæresten sin og faren til en kamerat. Anne på sin side tok kontakt med rådgiveren på sin tidligere skole: *«Og så gikk jeg rundt litt sånn*

*fortvilet.. OK.. Nå blir det et friår til nå. Eh.. Og såååå, gikk jeg til ham og så ga ham meg en liste med masse nummer og navn og masse skjema som jeg måtte fylle ut og sånn der .... Så gikk jeg med skjemaene bort til opplæringskontoret...» (Opplæringskontoret: Inntakskontoret til fylket, rettet hun opp senere). Anne snakket også med Oppfølgingstjenesten i løpet av året hun ikke gikk på skole: «Eh, jeg fikk bare oppfølging av, jeg fikk et pa... jeg fikk en telefon to ganger fra den rådgiveren jeg hadde, altså den skolen jeg hadde 2. vgs, så ringte rådgiveren kanskje sånn to ganger i løpet av det året om hva jeg gjorde og om jeg var i skole eller ikke og da svarte jeg at jeg drev og tok året som privatist. For, det var jo det jeg gjorde.» Guro sier ikke noe om veiledning før hun begynte på påbygg til generell studiekompetanse, men sier også at hun har gjort mye på egen hånd: «Det høres kanskje litt fælt ut.. Men jeg føler at jeg ikke har hatt noen støttespillere. Jeg føler at jeg har gjort alt så si helt alene.» Siri på sin side ble kontaktet av Oppfølgingstjenesten mens hun gikk på folkehøgskole: «Det som var, jeg hadde et nummer som drev og ringte meg når jeg var i Oslo. Jeg svarer ikke på nummer jeg ikke visste hva var.. Men den ene gangen så irriterte venninnen min og da var jeg uten stemme og da snakket venninnen min med de for meg da. De lurte på hva som hadde skjedd og at de ikke så meg i noe skoleregister.. Så hun fortalte bare det at jeg var på folkehøgskole.. Og da sa hun bare å ja, ok.»*

Om vi ser på det som er sagt tidligere om frafall, tilhørighet, relasjoner, læring, karriereveiledning og prosesser i veiledning er det viktig å se hva respondentene har fått av karriereveiledning på sine veier. Det ser ut til at det har vært sporadiske samtaler med rådgivere, mye på deres eget initiativ, både i forbindelse med sluttingen og når de skulle begynne på igjen. Respondentene kan her se ut til at de har vært selvgående og muligens ikke hatt de store behovene for hjelp i prosessene med slutting og å begynne på igjen. Om vi da ser på læringsteorien til Bandura (1986) og punktene om læringsferdigheter og problemløsningsferdigheter kan vi si at elevene gjennom sine erfaringer har opparbeidet seg kunnskap nok til å løse utfordringer selv. Utfordringer her som en karriereveileder eller en rådgiver i Oppfølgingstjenesten kunne hjulpet med kan være å søke jobb, skole, folkehøgskole samt veilede på valg av utdanning eller jobb for å nevne noe. På den andre siden har respondentene påpekt tidligere at de har hatt nettverk rundt seg hvor for eksempel foreldre, kjæreste, søsken, venner er noen som har bistått de. I denne sammenhengen er det også verdt å se på dette med relasjoner. For hvor gode relasjoner har respondentene hatt til for eksempel representanter fra elevtjenesten eller kontaktlærere, og hvordan har dette påvirket prosessene

med å slutte og så begynne på igjen? Siri påpekte at hun hadde en god relasjon til sin kontaktlærer. Hun pratet mye med henne og hvor kontaktlærer også var med på å bistå i både slutting og innsøking til folkehøgskole. Anne nevner en konflikt med rådgiver hvor hun følte på bitterhet på grunn av manglende informasjon. Anne tok saken i egne hender og søkte og ordnet selv etter dette. Hun valgte derfor å avslutte det forholdet og fortsette på egen hånd. Guro på sin side nevner lite hjelp på skolen hun gikk på før hun sluttet, hvor hun kun fikk beskjed om å «være mer til stede», men opplever nå på den skolen hun går på nå, å bli sett. Dette gjør at hun føler seg tryggere og bruker elevtjenesten mere. Når vi snakker om tillitsforholdet til skolen som institusjon sier Guro dette: *«Som at jeg kunne gå til karriereveileder på «A videregående skole» når jeg følte at jeg ikke visste helt hva jeg kunne gjøre, så det er kjempebra. Jeg tror det hadde vært annerledes om jeg hadde gått første og andre vgs på «A skole» for her er det veldig mye bedre.. Jeg mener det, for her er det veldig på det med..., det henger jo plakater rundt over alt, og det er veldig slik at vi oppfordres til å ta kontakt. Mens vi på «B videregående skole» hadde ett lite kontor langt borte i gangen.»* Hun fortsetter her og prater om utilgjengelighet og stille korridorer der elevtjenesten hadde kontorer på den skolen hun gikk først. Dette er også med å påvirke både tilhørighet til elevtjenesten og relasjonen de i mellom når hun føler på en avstand, mens hun kjenner på det motsatte på den skolen hun går nå. Slik jeg nevnte i delen om skolemotivasjon så skriver Federici & Skaalvik (2013) om dette med viktigheten av sosial støtte hvor relasjoner og følelse av tilhørighet er viktig for elevs motivasjon, uavhengig av kontekst og alder. Denne sosiale støtten kan både elevtjenesten, lærere og ledere gjøre noe med, og hvem vet kanskje Guro hadde fullført skolen på normert tid om hun hadde gått på «A videregående skole» alle årene.

## 7.2 Del 2 – Konsekvenser for framtidig karriereveiledning

Det er ikke sikkert en trenger å endre så mye i veiledningen i seg selv i fremtiden, da det foregår mye forskjellig karriereveiledning rundt om i både privat sektor, karrieresentre og utdanning. Men kunnskapen vår må endres i takt med samfunnet, vi må vite hva som foregår og hvordan vi skal finne informasjon og da kan vi godt bruke alle de fem tradisjonene presentert, men de må tilpasses veisøker. Jeg har laget tre hypoteser jeg ønsker å ta videre i denne delen. Med kunnskapen fra forskningen og det jeg har formidlet gjennom oppgaven ønsker jeg å drøfte hvordan denne kunnskapen kan brukes i framtidig karriereveiledning. De tre hypotesene dreier

seg om å redusere frafall, framtidige karriereveiledningssamtaler med frafalltruede elever og kompetanseheving for andre karriereveiledere.

### 7.2.1 Redusere frafall

Hypotese: Denne forskningen vil bidra til å redusere frafall i vgo

Med det vi vet om kostnader kommer vi ikke unna at det er viktig å bekjempe frafall slik at vi gjør besparelser i samfunnet vårt. Det vi nå vet fra denne oppgaven er at foreldre, venner og skole påvirker elevene i deres valgprosess og at utdanningsprogram er tilsynelatende mindre viktig. Videre vet vi at sosiale forhold og tilknytning til sted påvirker motivasjonen, dårlig helse påvirker muligheten til å fullføre og mangel på læreplass påvirker motivasjonen for å fullføre løpet. Vi vet også at respondentene var positivt sysselsatt og ikke en «belastning» for samfunnet. Dette punktet er kanskje et viktig punkt i en annen diskusjon som handler om positivt frafall, hvor frafallet eller forsinkelsen gjør noe bra med ungdommen, hvor han eller hun får opplevelser utenom skolen og kanskje får et annet perspektiv på skolen slik for eksempel Rikard gjorde. Eller for Guro og Siri som hadde behov for en pause på grunn av egen helse. Siri sier hun snakket mye med læreren sin, og de fant ut at en pause var lurt: *«Og jeg ble syk.. Eh.. Så jeg mistet så si et halvår av skolegangen.. Men det gikk bra for det... faktisk! Og så skjedde det litt styr hjemme.. Og da måtte jeg ha en pause!»* Om disse ikke hadde stoppet opp og tatt en pause kan en tenke seg at det har fått andre følger for helsen deres som senere kunnet kostet samfunnet betydelig mer enn den forsinkelsen de nå har. Når det kommer til det å begynne på igjen vet vi at respondentene hadde et sterkt ønske om å fullføre en utdanning og at de også her er påvirket av samfunnet, venner og familie. Videre ser vi at elevene hadde et ønske om å studere etter videregående skole når de hadde tatt valget om å begynne på påbygg, samt at de nå var mer motiverte for skole enn de var da de startet på Vg 1.

Respondentene i denne studien er unike, men historiene deres kan likevel være like andre som har erfaringer med slutting. Derfor kan det være elementer i empirien og funnene en kan bruke opp mot enkeltveisøkere eller grupper. Om vi ser på karrierelæringsmodellen til Law (1996) og de fire nivåene i læringsprosessen, handler dette om en læreprosess for oss karriereveiledere om hvordan vi kan bruke kunnskapen fra studien om å forebygge frafall. Å oppdage handler om alle funnene og hva de innebærer, å ordne handler om å sortere funnene og eventuelt finne

ut mer mens å fokusere handler om å tilpasse kunnskapen for eksempel typen veisøker, mens å forstå handler her om å sette seg inn i den frafallstruedes situasjon for så å bruke kunnskapen for å veilede i forhold til alternativer. Kunnskapen kan også sorteres etter Kolbs læringssirkel ved at vi bruker de konkrete erfaringene fra respondentene i for eksempel samtaler, videre reflekterer vi hvordan det gikk, før vi så konkluderer og bruker det videre med for eksempel andre frafallstruede.

En fare ved å bruke denne forskningen er at man kan binde seg til resultatet, når man vet hvordan det har gått med respondentene i denne studien. Det er derfor viktig å danne seg et scenario med flere mulige utganger slik at man kan gjøre tilpasninger underveis.

### 7.2.2 Karriereveiledningssamtaler

Hypotese: Denne forskningen kan brukes i samtaler med frafallstruede elever

Her ønsker jeg å komme med et tenkt eksempel. La oss se for oss en elev som går Vg 1 på bygg- og anleggsteknikk. Hun har fått mye fravær, men dette er dokumentert. Hun ser ut til å trives sosialt på skolen, men sliter med fagene, både det praktiske og det teoretiske. Læreren prater med henne og finner ut at hun har blitt usikker på valget sitt og går med en tanke om å bytte til service og samferdsel. Læreren har ikke tid til å prate med henne mer, men oppfordrer henne til å ta kontakt med karriereveileder. Læreren på sin side varsler også elevtjenesten slik at karriereveileder blir informert om at eleven kommer til å ta kontakt. Eleven tar ikke kontakt, men karriereveileder tar kontakt med henne og setter opp en plan hvor han bruker karrierelæringsmodellen til Law i Haug (2018, s. 73) med de fire nivåene. Karriereveilederen hjelper eleven med å oppdage, ordne, fokusere og forstå. Dette gjør han med elevens erfaringer med både bygg- og anleggsteknikk og den informasjonen hun sitter på når det gjelder service og samferdsel. Grunnen til at karriereveilederen gjør dette på denne måten er fordi han har lest om historien til Guro som ikke ble sett eller hørt og som falt fra. Hvor hun fortalte sin historie om hva som var bra, og hva som ikke var bra fra ulike skoler. Nå er det ikke sikkert den eleven kom til å falle fra, men ved å ta forhåndsregler basert på historiske hendelser kunne karriereveilederen tilby en veiledning som eleven var fornøyd med og som gjorde at hun tok gode valg. På den annen side kunne dette gått andre veien også, til tross for info fra kontaktlærer til elevtjenesten kan informasjonen på et eller annet tidspunkt glippe, hvorpå ingen tok kontakt

med eleven på bygg- og anleggsteknikk. Da kunne resultatet vært annerledes og mer likt Guros. Men det er klart, da må disse historiene deles slik at vi som veileder bygger vår egen kompetanse i karriereveiledningsfeltet for å være proaktiv med frafallsproblematikken. Jeg mener derfor denne forskningen og respondentenes erfaringer kan brukes i samtaler med frafallstruede elever.

### 7.2.3 Kompetanseheving

Hypotese: Denne forskningen belyser tema som for karriereveiledere er viktig i møte med frafallstruede ungdommer

I lys av forrige punkt og scenarioet med bygg- og anleggseleven, er dette masterprosjektet faktiske hendelser og erfaringer fra elever som har sluttet. Ved å vite noe om hva som har skjedd, hva som ble gjort eller ikke gjort kan vi bygge vår kunnskap som karriereveiledere. Men kunnskapen er nødt til å deles, men ikke nok med det, den må leses eller høres også. Når dette er oppnådd og vi har bygget vår egen kompetanse kan vi videre tilpasse lærdommen egen arbeidsplass og egne veisøkere eller elever. Om vi ser for oss læringssirkelen til Kolb (Figur 1) (Svendsrud, 2015, s. 30) så kan formidlingen av læringserfaringene presentert i denne masteroppgaven være konkrete opplevelser om de presenteres godt for en lytter, leser eller seer. Den om lytter, leser eller ser reflekterer og konkluderer om det er noe en kan ta med seg til egen arbeidsplass i egen veiledning og prøver det ut. Etter en har prøvd det ut første gang selv har en gjort seg praktiske erfaringer selv, og en kan gå gjennom læringssirkelen selv med konkrete erfaringer, hvor en videre reflekterer, konkluderer og eventuelt prøver ut igjen.

Prosjektet har brukt oppdatert statistikk og oppdaterte referanser, noe som er viktig for karriereveiledere som hele tiden veileder i en verden full av endring. Ved å bruke disse historiene som er bevis på det Krumboltz (2009) sier om Happenstance Learning Theory og at verden er ustabil og lite forutsigbar kan vi bygge vår kunnskap som karriereveiledere i møte med en slik verden i fremtiden slik at vi kan bidra til mindre av det frafallet som koster samfunnet penger. Denne kunnskapen bygger vi gjerne slik det er beskrevet i Kolbs læringssirkel.



Selv om prosjektet belyser tema som er viktige og som muligens kan brukes i kompetanseheving er det også viktig å ha i bakhodet at det kun har vært fire respondenter med. Deres historier er unike og gjelder dem selv. Det er likevel flere likheter og paralleller som gjelder flere slik vi har sett gjennom oppgaven. Et tema som kan belyses i kompetansehevingen kan være det funnet som handler om at de har vokst som menneske. På grunn av erfaringen med å være ute å gjøre noe annet har respondentene utviklet seg på grunn av erfaringer og læring. Er det da så ille å ha sluttet og så begynt på igjen? Alle respondentene var positivt sysselsatt og hadde erfaringer fra perioden de mente gjorde de mer rustet for fremtiden. For eksempel sier Guro dette på spørsmål om hun ville gjort det annerledes om hun sto overfor samme valg i dag: *«I prinsippet nei, nei, for jeg hadde det så fint og det var så fantastisk og jeg føler et jeg har blitt skikkelig menneske og at jeg har blitt mer utrustet for å klare mer dritt nå.. Jeg føler det har hjulpet meg å vokse som menneske og så finne min lidenskap og reise rundt verden og alt mulig rart. Har hatt bare masse positive opplevelser, men samtidig er det liksom slik at jeg angrer ikke på at jeg dro på folkehøgskole...»*. Rikard, Anne og Siri hadde også liknende utsagn hvor de mener at de er bedre rustet og har vokst på perioden borte fra skolen. Dette er erfaringer som respondentene har lært av, en del av deres karrierelæring som vi som karriereveiledere kan lære av i samtaler hvor vi eventuelt er nødt til å ufarliggjøre frafall.



## 8 Avslutning

### 8.1 Oppsummering

Funnene jeg gjorde i form av at foreldre, venner og skole påvirker valg av utdanning er ikke unike når jeg ser på tidligere forskning. De kan være en påminnelse til alle om hvem som er de viktige støttespillerne til ungdommene og derfor er det viktig at vi karriereveiledere husker å samarbeide godt med støttespillerne så fremt og så godt det lar seg gjøre. Tilhørighet og sosiale forhold er viktige for ungdommen både i forhold til valg og for opprettholdelse av motivasjonen. Her er det derfor viktig at vi har dette i bakhodet om vi oppdager og går inn i samtaler med ungdom vi oppfatter som utenforstående. Videre er helsen til ungdommene viktig når det gjelder det å avgjøre om de skal slutte eller ikke. Her også er det viktig å snakke med eleven, finne ut hva som foregår og ta det på alvor. Uten å være for fokusert på at man på «død og liv» skal gjennomføre videregående opplæring på samme måte som normen på tre eller fire år er det viktig at vi åpner opp for at det er greit å ta en pause om det er dette som skal til. Når det gjelder læreplaner er det også viktig at vi snakker med ungdommen om hva som skal til for å få læreplass, men samtidig at en ikke satser alt på ett kort. Det er ikke sikkert Rikard hadde fått læreplass om han hadde søkt flere steder, for det var Guro et godt eksempel på. Her er det kanskje viktig at vi forsøker å gå mere i dybden med en gang for å finne ut om motivasjonen for læreplass egentlig er til stede i det hele tatt. Respondentene i denne studien var alle «positivt sysselsatt» i perioden de var ute av skolen. De skaffet seg erfaringer både på jobbmarkedet, folkehøgskoler og hvordan det var å stå alene å ta fag som privatist. Dette er erfaringer som vi har sett respondentene reflektere over i empirien. Det er ingen av de som egentlig angrer på at de sluttet på videregående etter Vg 2 da de har skaffet seg erfaringer de tar med seg videre på karriereveien. Når de begynte på igjen hadde de disse erfaringene i bakhodet og de virket mer motiverte for skole enn de var da de begynte på Vg 1 i sin tid. De har hele tiden følt at de har vært inne i et løp som skal fullføres, men de har bare brukt lenger tid på å få til det de til slutt har ønsket. Elevene har alle brukt støttefunksjoner enten i form av oppfølgingstjeneste, rådgiver eller lærere, men det bærer mye preg av at det har vært sporadisk.

Karriereveiledning i skolen er viktig i forbindelse med valg av utdanning, spesielt overfor de som er usikre og kanskje ikke vet hva de vil eller hvordan de skal finne ut hvordan de skal finne riktig retning. Men det er også viktig overfor de som allerede vet, enten det er i form av bekreftelse eller det er i form av informasjon for å nå dit de ønsker. Det handler også om å se

eleven, ta han eller hun på alvor, lytte og tilpasse veiledningen i forhold til den man veileder. I denne undersøkelsen har det vært viktig å finne erfaringer som kan berike kunnskapen om valg om å slutte og å begynne på skole igjen, og til slutt forsøke å finne ut hvordan denne kunnskapen kan anvendes av andre karriereveiledere. Jeg ønsket hele tiden å finne ut hvilke erfaringer elevene sitter igjen med og hva vi som karriereveiledere kan lære av dem slik at vi kan bruke de i vår karriereveiledning i det daglige. Dette føler jeg at jeg har. Til tross for at de fire respondentene ikke er representative for alle sluttere har de alle historier som kan ha overføringsverdi. Jeg har fått svar på de tre forskningsspørsmålene om faktorer som påvirket valget om påbygg, erfaring med støttefunksjoner og jeg har sagt noe om hvordan vi kan bruke disse erfaringene i fremtiden. Svarene på disse spørsmålene gir også svaret til dels svaret på problemstillingen som handler om hvordan vi kan forstå og bruke karrierelærte erfaringer med å slutte og begynne på skole igjen etter en pause. Jeg mener her at vi kan forstå erfaringene ved å lytte til de, for så å koble de opp mot forskning og teori. Videre mener jeg vi kan anvende denne kunnskapen ved å formidle den så andre får ta del i den for å øke sin egen forståelse for hvordan det er å være en elev som slutter og begynner på igjen.

## 8.2 Frafallsforebyggende arbeid

Eleverfaringer har vært viktige i dette prosjektet. Deres egne erfaringer knyttet opp mot annen forskning og teori har vært med på å belyse det jeg hadde lyst til å undersøke i prosjektet for å bidra til å skape karriereveiledningen for framtiden. Frafallsforebyggende arbeid er viktig, men det må fungere. Det er viktig for å bespare samfunnet økonomisk, men også viktig for å fange opp elever som står i situasjoner de selv ikke vet hvordan de skal takle. For at det skal fungere er det viktig at vi bygger kunnskap om hva som fungerer, men også hva som ikke fungerer, slik vi har sett i rapporten til Huitfeldt, Kirkebøen, Strømsvåg, Eielsen og Rønning (2018) hvor de så på virkningen av Overgangsprosjektet som ble innført som et av tiltakene i Ny GIV, hvorpå de konkluderte med at det hadde tilsvarende ingen effekt på frafall. Ved å få slike erfaringer må nye tiltak til, og her mener jeg karriereveilederen, elev- og Oppfølgingstjenesten og lærerne på skolene er viktige samarbeidspartnere som kan bidra i karriereveiledningsarbeidet for eleven og for utarbeiding av nye tiltak. Her er det viktig at vi ser oss rundt, er oppmerksomme på hva som foregår på skolen og i livet deres, er opptatt av hva de gjør og hva som engasjerer ungdommene. Hva de motsetter seg, for så og finne ut hvorfor. Viktige faktorer her er nysgjerrighet og engasjement. Vi har sett i historiene til Rikard, Anne, Guro og Siri eksempler på hvor de har vært veiledet, men også sett i historiene deres hvor man kunne gjort ting

annerledes. Erfaringer, er som vi har sett gjennom teoriene til Bandura, Kolb, Krumboltz og Law, viktige for læring. Dette gjelder ikke bare elevenes karrierelæring, men også vår læring innenfor feltet karriereveiledning. Ved å være bevisste på arbeidet vårt i møte med hver enkelt elev kan vi gjøre en forskjell i livet til den enkelte. Det er ikke sikkert eleven alltid setter pris på det der og da, men vi må tørre å være der og våge å ta ansvar.

Vi lever i en verden i endring, og det forventes at en bytter både jobb og utdanning oftere (Lovén, 2015, s. 339) og med dette må vi være forberedt på omstillinger. Dette må vi også skole de neste generasjonene for. Gjennom å bruke for eksempel Happenstance Learning Theory (Krumboltz, 2009) kan vi lære ungdommer hvordan de skal takle disse endringene, noe som er viktig når målet for det vi kan komme til å jobbe med i fremtiden ikke alltid er kjent. Oomen og Plant (2014) påpekte slik vi så innledningsvis at elever som har hatt veiledning satt i et livslangt system ser ut til å ha mindre risiko for å falle fra, de takler overganger mellom skoleslag og jobb bedre og de får bedre resultater på skolen. Haug og Plant (2015) argumenterer for at strukturert og variert karriereundervisning, hvor man inkluderer praktiske øvinger er preventive for frafall. Career Management Skills (CMS) eller karrierekompetanser er derfor et konsept som kan være med på å skole karriereveilederen og veisøkeren for fremtiden. Men, selv om fremtiden er viktig er det også viktig å se seg tilbake slik at vi lærer av fortiden, lærer av hva andre har lært, gjort og laget.

### 8.3 Videre arbeid

Funnene i masterprosjektet mitt var mange og jeg har belyst en del av de her. Jeg hadde mange og jeg har kunnet skrevet mer, brukt annen teori og selvfølgelig brukt andre vinkler i arbeidet. Men jeg var tvunget til å avgrense. Noe jeg kunne tenkt meg å jobbe videre med er å finne ut hvorfor man ønsker å gå påbygging til generell studiekompetanse, et år som er teoretisk tungt (Vil bli, 2018) og som krever arbeidsvaner mange yrkesfagelever mangler fordi de har hatt mye mer praktisk rettet skolearbeid sine to foregående år. I tillegg hadde jeg kunne tenkt meg og sett litt mer på dette med status og da funnet svar på problemstillingen: Velger yrkesfagelever påbygging til generell studiekompetanse på grunn av den statusen generell studiekompetanse og muligheten til å studere gir? Eller er det slik at de har et klart mål, er motivert og forberedt på det arbeidet det er å gå påbygg for så å studere i minimum tre år etter dette? Velger de bort

yrkesfag fordi de ikke vet hvilke muligheter dette også gir? Jeg kunne også tenkt meg og fulgt Guro, Rikard, Siri og Anne videre gjennom påbyggåret og gjennom studiene for å se om dette har blitt som de ønsket, eller om de har møtt på utfordringer de har taklet godt på grunn av sine karrierelærte erfaringer tidligere.

*Karriereveilederen vi så i innledningen ventet på en elev som ikke kom til veiledning en flott vinterdag. Jeg avsluttet med å si at det lå en forventning fra den som tilmeldte om at det løste seg, og slik skal det være. Dette er en tillitserklæring til karriereveilederen. Karriereveilederen skal kunne bidra for å hjelpe og veilede en elev som tilsynelatende sliter med noe man ikke helt klarer å sette fingeren på. Enten det er motivasjon, utrygghet eller kunnskap om egen karriere. Eleven ble veiledet og fullførte der hun var. Hun fikk meget godt bestått på fagprøven sin og jobber i dag som en anerkjent god faglært tømrer. Karriereveilederen vi så i innledningen har selv skrevet denne masteroppgaven og bygget mye kunnskap. Jeg har lært ekstremt mye både via intervjuer med påbyggselever, jeg har studert tidligere forskning og lest side opp og side ned med ulike lærings-, motivasjons- og karriereteorier. Om denne oppgaven ikke blir formidlet til flere eller anvendt av andre karriereveiledere i det ganske land sitter i hvert fall jeg, i min jobb som karriereveileder, med mye kunnskap om hvordan jeg skal håndtere frafallstruede elever. Med denne kunnskapen vil jeg kunne bidra i et felt hvor jeg betyr noe for den enkelte elev samtidig som jeg bidrar i det frafallforebyggende arbeidet i samfunnet vårt.*

## 9 Kildehenvisning

- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. New Jersey: Prentice Hall: Englewood Cliffs.
- Befring, E., & Moen, B.-E. (2011). *Ungdom, læring og forebygging*. Oslo/Trondheim: Cappelen Damm Akademisk.
- Benjaminsen, M. (2017, Juni 1). *En opplæring for alle? En litteraturstudie om elevers begrunnelse til frafall i videregående opplæring*. Hentet fra Universitetet i Oslo: <https://www.duo.uio.no/bitstream/handle/10852/58117/Masteroppgave-v-r-2017.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York: Plenum.
- Eide, J., Løvoll, J. G., Samsing, K., & Wollscheid, S. (2012). *Tiltak mot frafall i videregående skole*. Oslo: PEDLEX Norsk Skoleinformasjon.
- Eikeland, O., Fisher-Griffiths, P., Freyr, T., Halvorsrud, K., Hauge, T., Homme, A. D., . . . Sandsør, A. J. (2015). *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapssenter for utdanning.
- Elevundersøkelsen*. (2018, Januar). Hentet Mars 2018 fra Utdanningsdirektoratet: <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt?enhetsid=00&vurderingsomrade=6&underomrade=48&skoletype=1&skoletypemenuid=1&sammenstilling=1>
- Falch, T., Johannesen, A. B., & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Falch, T., Nyhus, O. H., & Strøm, B. (2011, Mars). *Grunnskolekarakterer og fullføring av videregående opplæring*. Hentet fra Senter for økonomisk forskning: [http://www.sof.ntnu.no/SOF-R%2003\\_11.pdf](http://www.sof.ntnu.no/SOF-R%2003_11.pdf)
- Federici, R. A., & Skaalvik, E. M. (2013, Januar 29). *Lærer-elev-relasjonen - betydning for elevenes motivasjon og læring*. Hentet fra Utdanningsforskning: <http://utdanningsforskning.no/artikler/larer-elev-relasjonen---betydning-for-elevenes-motivasjon-og-laring/>
- Forskrift til opplæringslova*. (2008, 12 19). Hentet fra Kapittel 22. Retten til nødvendig rådgiving: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_24#KAPITTEL\\_24](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_24#KAPITTEL_24)
- Forskrift til opplæringslova*. (2011, Desember 20). Hentet fra Kapittel 13. Oppfølgingstenesta i videregående opplæring: [https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL\\_15#KAPITTEL\\_15](https://lovdata.no/dokument/SF/forskrift/2006-06-23-724/KAPITTEL_15#KAPITTEL_15)
- Gravås, T. F., & Gaarder, I. E. (2011). *Karriereveiledning*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Haug, E. H. (2016, Juni 23). *Karrierekompetanse (CMS): en introduksjon*. Hentet fra Veilederforum: <http://veilederforum.no/content/karrierekompetanse-cms-en-introduksjon>

- Haug, E. H. (2018). *Karrierekompetanser, karrierelæring og karriereundervisning*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Haug, E. H., & Plant, P. (2015, Mars). *The potential role of career guidance and career education combating early school leaving*. Hentet fra Neveléstudomány: [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany\\_2015\\_3\\_5-15.pdf](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2015/nevelestudomany_2015_3_5-15.pdf)
- Højdal, L., & Poulsen, L. (2013). *Karrierevalg. Teorier om valg og valgprosesser*. Valby: Schultz.
- Huitfeldt, I., Kirkebøen, L. J., Strømsvåg, S., Eielsen, G., & Rønning, M. (2018, Mars 7). *Fullføring av videregående opplæring og effekter av tiltak mot frafall. Sluttrapport fra effektevalueringen av Overgangsprosjektet i Ny GIV*. Hentet Mars 2018 fra Statistisk sentralbyrå: [https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/\\_attachment/342411?\\_ts=161f6261f48](https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/_attachment/342411?_ts=161f6261f48)
- Imsen, G. (2015). *Elevens verden*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2011). *Hvordan gjennomføre undersøkelser*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Jacobsen, D. I. (2015). *Forståelse, beskrivelse og forklaring*. Kristiansand: Høgskoleforlaget.
- Johansson, K. (2017, Januar 19). *Mellom hermeneutikk og fenomenologi - et essay i vitenskapsteori*. Hentet Mars 2018 fra Norsk forening for musikkterapi: <http://www.musikkterapi.no/2-2016/2017/1/19/mellom-hermeneutikk-og-fenomenologi-et-essay-i-vitenskapsteori>
- Krumboltz, J. D. (2009, Mai). The Happenstance Learning Theory. *Journal of Career Assessment*, ss. 135-154.
- Kunnskapsdepartementet. (2016a, September 19). *Ny GIV 2010-2013*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedregjennomforing-i-videregaende-/Ny-GIV-2010-2013/id2010091/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016b, April 25). *Program for bedre gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet fra Regjeringen.no: <https://www.regjeringen.no/no/tema/utdanning/grunnopplaring/innsiktsartikler/Bedregjennomforing-i-videregaende-/id2005356/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016c). *Fra utenforskap til ny sjanse. Samordnet innsats for voksnes læring*. Oslo: Det kongelige kunnskapsdepartement.
- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2015). *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldedal akademisk.
- Kvarv, S. (2010). *Vitenskapsteori*. Oslo: Novus Forlag.
- Law, B., & Watts, A. G. (1996). *Bill Law's career-learning café*. Hentet Januar 2015 fra The memory; New DOTS: <http://www.hihohiho.com/memory/cafnewdots.pdf>
- Lovén, A. (2015). *Karriärvägledning. En forskningsöversikt*. Lund: Studentlitteratur.

- Lyngsnes, K., & Rismark, M. (2001). *Didaktisk arbeid*. Oslo: Gyldedal Akademisk.
- Markussen, E. (2011, Februar 1). *Frafall i videregående opplæring – i Norge og andre land*. Hentet Mars 2018 fra Utdanningsforskning: <https://utdanningsforskning.no/artikler/frafall-i-videregaende-opplaring--i-norge-og-andre-land/>
- Markussen, E., & Seland, I. (2012). *Å redusere bortvalg - bare skolenes ansvar?* Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning.
- Murayama, K., Pekrun, R., Suzuki, M., Marsh, H. W., & Lichtenfeld, S. (2015, November 17). Don't Aim Too High for Your Kids: Parental Overaspiration Undermines Students' Learning in Mathematics. *Journal of Personality and Social Psychology*, 2016(111), ss. 766-779. Hentet fra Parental warning - "aiming too high" can damage your child's school results: <http://www.reading.ac.uk/news-and-events/releases/PR654802.aspx>
- NHO-Næringlivets Hovedorganisasjon. (2015, Januar 28). *Foreldrene påvirker barnas skolevalg mest*. Hentet Februar 2018 fra NHO. Kompetanse og utdanning: <https://www.nho.no/Politikk-og-analyse/Kompetanse-og-utdanning/foreldrene-pavirker-barnas-skolevalg-mest/>
- Nilssen, V. (2012). *Analyse i kvalitative studier -Den skrivende forskeren*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Oomen, A., & Plant, P. (2014). *Early School Leaving and Lifelong Guidance*. Jyväskylä: ELGPN.
- Plant, P. (2010). *Vejbred -En antologi om vejledning*. Århus: Aarhus universitetsforlag.
- Rogstad, J., & Reegård, K. (2016). *De frafalne: Om frafall i videregående opplæring*. Oslo: Gyldendal akademisk.
- Sander, K. (2017, Juli 29). *Selvbestemmelsesteorien*. Hentet Mars 2018 fra Estudie.no: <https://estudie.no/selvbestemmelsesteorien/>
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2009). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skovhus, R. B., Poulsen, B. K., Buland, T., & Svarva, R. K. (2016). *På vei mot karrierekompetanse*. Aarhus/Trondheim: Sør-Trøndelag Fylkeskommune.
- Statistisk Sentralbyrå. (2017, 06 12). *Gjennomføring i videregående opplæring 2011-2016*. Hentet 02 2018 fra SSB: <https://www.ssb.no/utdanning/artikler-og-publikasjoner/gjennomforing-i-videregaende-okker-saerlig-i-finnmark>
- Svendsrud, A. (2015). *Karriereveiledning i et karrierelæringsperspektiv*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Thagaard, T. (2015). *Systematikk og innlevelse*. Oslo: Fagbokforlaget.



*Vil bli.* (2018). Hentet Februar 2018 fra Hva er videregående opplæring?:  
<https://www.vilbli.no/nb/nb/no/hva-er-videregaende-opplaring/a/023887>

Wilson, S. J., Tanner-Smith, E. E., Lipsey, M. W., Steinka-Fry, K., & Morrison, J. (2011, August 24). *Dropout prevention and intervention programs: Effects on school completion and dropout among school aged children and youth. Campbell Systematic Reviews 2011:8.* Hentet Mars 2018 fra Campbell Collaboration:  
[file:///Users/Jo/Downloads/Wilson\\_Dropout\\_Review.pdf](file:///Users/Jo/Downloads/Wilson_Dropout_Review.pdf)



Vedlegg 1 -Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjekt (2 sider)

## Forespørsel om deltakelse i forskningsprosjektet

### *” Veien til påbygging ”*

#### **Bakgrunn og formål**

I mitt masteroppgaveprosjekt ønsker jeg å se på elever som har sluttet på videregående skole, men som har kommet tilbake for så å begynne på påbygging til generell studiekompetanse. Formålet er å finne ut hva det er som har motivert eleven tilbake til skole.

Formålet er å finne informasjon fra respondenter som kan brukes proaktivt i karriereveiledning for å, om mulig, hindre frafall.

Masteroppgaven er en del av studiet ”master i karriereveiledning” som jeg tar ved Høgskolen i Innlandet, Lillehammer.

Utvalget er hentet fra Oppfølgingstjenesten i fylket, og du inviteres da du har vært i Oppfølgingstjenesten en periode før du begynte på påbygging til generell studiekompetanse.

#### **Hva innebærer deltakelse i studien?**

Ved å delta i studien forplikter du deg til å fortelle om din karrierevei i et intervju på ca. 45 minutter. Intervjuet vil bli tatt opp på lydfil og vil foregå ved Tiller videregående skole i et av lydstudioene til medier og kommunikasjon.

Litt mer spesifikt ønskes det at du forteller om din skolegang og hvem som er og har vært dine støttespillere. I tillegg ønskes det at du snakker litt om hvordan det var å slutte på videregående skole og hva som gjorde at du sluttet. I tillegg vil vi komme inn på om hva skolen gjorde og om noe kunne vært gjort annerledes på et eller annet tidspunkt? Til slutt snakker vi om din motivasjon til å komme tilbake til skolen etter en tid borte.

#### **Hva skjer med informasjonen om deg?**

Alle personopplysninger vil bli behandlet konfidensielt. Det er kun student og veileder som vil ha tilgang til lydfiler og personopplysninger. Opptakene vil lagres separat fra personopplysninger. Navnelisten og andre personopplysninger lagres separat fra lydfiler, her brukes en koblingsnøkkel for å lenke riktig person til riktig lydfil

Deltakere vil ikke kunne gjenkjennes i en publikasjon da informasjon som hentes fra lydfiler og refereres til vil få alias.

Prosjektet skal etter planen avsluttes 1. Juni 2018 og lydfiler og personopplysninger vil slettes innen 1. Desember 2018

#### **Frivillig deltakelse**

Det er frivillig å delta i studien, og du kan når som helst trekke ditt samtykke uten å oppgi noen grunn. Dersom du trekker deg, vil alle opplysninger om deg bli anonymisert.

Dersom du ønsker å delta eller har spørsmål til studien, ta kontakt med Jomar Kvithyll, tlf. 93296447. Min veileder ved Høgskolen i Innlandet er Inger Marie Bakke, tlf. 47483036.

Studien er meldt til Personvernombudet for forskning, NSD - Norsk senter for forskningsdata AS.

## Samtykke til deltakelse i studien

Jeg har mottatt informasjon om studien, og er villig til å delta

-----

(Signert av prosjektdeltaker, dato)

## Intervjuguide for masteroppgave innen karriereveiledning

<b>Rammesetting</b>	<b>1. Løs prat (5 min)</b>  Uformell prat
	<b>2. Informasjon (5-10 min)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Si litt om temaet for samtalen (bakgrunn, formål)</li> <li>• Forklar hva intervjuet skal brukes til og forklar taushetsplikt og anonymitet</li> <li>• Spør om noe er uklart og om respondenten har noen spørsmål</li> <li>• Informer om opptak, sørg for samtykke til opptak. Forklar at opptak blir slettet ved prosjektets slutt</li> <li>• Start opptak</li> </ul>
<b>Erfaringer</b>	<b>3. Bakgrunnstema: (10 min)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Kan du fortelle om skolegangen din frem til nå?</li> <li>• Hvem er dine støttespillere?</li> </ul>
<b>Hovedfokus</b>	<b>4. Nøkkeltema: (30 min)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Hvordan opplevde du det å slutte på videregående skole?</li> <li>• Hva var det som fikk deg til å slutte?</li> <li>• Tror du skolen kunne gjort noe annerledes før du sluttet for å forhindre at du sluttet?</li> <li>• Følte du at du fikk støtte gjennom prosessen av skolens elevtjeneste?</li> <li>• Hva var det som gjorde at du begynte på det utdanningsprogrammet du går på nå?</li> </ul>
<b>Tilbakeblikk</b>	<b>5. Oppsummering (ca. 5 min)</b> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Oppsummere funn</li> <li>• Har jeg forstått deg riktig?</li> <li>• Er det noe du vil legge til?</li> <li>• Takk respondent for tiden</li> </ul>

## Vedlegg 3 -Meldeskjema til NSD (5 sider)


**MELDESKJEMA**

Meldeskjema (versjon 1.6) for forsknings- og studentprosjekt som medfører meldeplikt eller konsesjonsplikt (jf. personopplysningsloven og helseregisterloven med forskrifter).

1. Intro		
Samles det inn direkte personidentifiserende opplysninger?	Ja ● Nei ○	En person vil være direkte identifiserbar via navn, personnummer, eller andre personentydige kjennetegn.  Les mer om hva <a href="#">personopplysninger</a> er.
Hvis ja, hvilke?	<input checked="" type="checkbox"/> Navn <input type="checkbox"/> 11-sifret fødselsnummer <input type="checkbox"/> Adresse <input type="checkbox"/> E-post <input checked="" type="checkbox"/> Telefonnummer <input type="checkbox"/> Annet	NB! Selv om opplysningene skal anonymiseres i oppgave/rapport, må det krysses av dersom det skal innhentes/registeres personidentifiserende opplysninger i forbindelse med prosjektet.  Les mer om hva <a href="#">behandling av personopplysninger</a> innebærer.
Annet, spesifiser hvilke		
Skal direkte personidentifiserende opplysninger kobles til datamaterialet (koblingsnøkkel)?	Ja ○ Nei ●	Merk at meldeplikten utløses selv om du ikke får tilgang til <a href="#">koblingsnøkkel</a> , slik fremgangsmåten ofte er når man benytter en <a href="#">databehandler</a> .
Samles det inn bakgrunnsopplysninger som kan identifisere enkeltpersoner (Indirekte personidentifiserende opplysninger)?	Ja ○ Nei ●	En person vil være <a href="#">indirekte identifiserbar</a> dersom det er mulig å identifisere vedkommende gjennom bakgrunnsopplysninger som for eksempel bostedskommune eller arbeidsplass/skole kombinert med opplysninger som alder, kjønn, yrke, diagnose, etc.
Hvis ja, hvilke		NB! For at stemme skal regnes som personidentifiserende, må denne bli registrert i kombinasjon med andre opplysninger, slik at personer kan gjenkjennes.
Skal det registreres personopplysninger (direkte/indirekte/via IP-/e-post adresse, etc) ved hjelp av nettbaserte spørreskjema?	Ja ○ Nei ●	Les mer om <a href="#">nettbaserte spørreskjema</a> .
Bli det registrert personopplysninger på digitale bilde- eller videoopptak?	Ja ○ Nei ●	Bilde/videoopptak av ansikter vil regnes som personidentifiserende.
Sekes det vurdering fra REK om hvorvidt prosjektet er omfattet av helseforskningsloven?	Ja ○ Nei ●	NB! Dersom REK (Regional Komité for medisinsk og helsefaglig forskningsetikk) har vurdert prosjektet som helseforskning, er det ikke nødvendig å sende inn meldeskjema til personvernombudet (NB! Gjelder ikke prosjekter som skal benytte data fra pseudonyme helseregistre).  <a href="#">Les mer.</a>  Dersom tilbagemelding fra REK ikke foreligger, anbefaler vi at du avventer videre utfylling til svar fra REK foreligger.
2. Prosjektittel		
Prosjektittel	Masteroppgave om friske frafallselevs erfaringer før de sluttet på skolen	Oppgi prosjektets tittel. NB! Dette kan ikke være «Masteroppgave» eller liknende, navnet må beskrive prosjektets innhold.
3. Behandlingsansvarlig institusjon		
Institusjon	Høgskolen i Innlandet	Velg den institusjonen du er tilknyttet. Alle nivå må oppgis. Ved studentprosjekt er det studentens tilknytning som er avgjørende. Dersom institusjonen ikke finnes på listen, har den ikke avtale med NSD som personvernombud. Vennligst ta kontakt med institusjonen.  Les mer om <a href="#">behandlingsansvarlig institusjon</a> .
Avdeling/Fakultet	Avdeling for pedagogikk og sosialfag - HiL	
Institutt		
4. Daglig ansvarlig (forsker, veileder, stipendiat)		

Fornavn	Inger Marie	<p>Før opp navnet på den som har det daglige ansvaret for prosjektet. Veileder er vanligvis daglig ansvarlig ved studentprosjekt. Les mer om <a href="#">daglig ansvarlig</a>.</p> <p>Daglig ansvarlig og student må i utgangspunktet være tilknyttet samme institusjon. Dersom studenten har ekstern veileder, kan biveileder eller fagansvarlig ved studiestedet stå som daglig ansvarlig.</p> <p>Arbeidssted må være tilknyttet behandlingsansvarlig institusjon, f.eks. underavdeling, institutt etc.</p> <p>NB! Det er viktig at du oppgir en e-postadresse som brukes aktivt. Vennligst gi oss beskjed dersom den endres.</p>
Etternavn	Bakke	
Stilling	Førsteamanuensis	
Telefon	47483036	
Mobil		
E-post	inger.marie.bakke@hil.no	
Alternativ e-post	jomar.kvithyll@stfk.no	
Arbeidssted	Høgskolen i Innlandet	
Adresse (arb.)	Gudbrandsdalsvegen 350	
Postnr./sted (arb.sted)	2624 Lillehammer	
<b>5. Student (master, bachelor)</b>		
Studentprosjekt	Ja • Nei ○	Dersom det er flere studenter som samarbeider om et prosjekt, skal det velges en kontaktperson som føres opp her. Øvrige studenter kan føres opp under pkt 10.
Fornavn	Jomar	
Etternavn	Kvithyll	
Telefon	93296447	
Mobil		
E-post	jomar.kvithyll@gmail.com	
Alternativ e-post	bentematzow@yahoo.no	
Privatadresse	Smørblomstvegen 37	
Postnr./sted (privatadr.)	7050 Trondheim	
Type oppgave	<input checked="" type="radio"/> Masteroppgave <input type="radio"/> Bacheloroppgave <input type="radio"/> Semesteroppgave <input type="radio"/> Annet	
<b>6. Formålet med prosjektet</b>		
Formål	<p>Det overordnede temaet for min masteroppgave er kvalitet i karriereveiledning og hvordan frafalne skoleelevers erfaringer kan bidra til å sikre kvalitet i veiledning av frafallstruede elever. Jeg ønsker å se nærmere på enkeltelevers erfaringer fra før de falt fra videregående skole. Disse erfaringene ønsker jeg å se om er mulig å bruke i karriereveiledning for å forebygge frafall av en spesiell gruppe elever som står i fare for å slutte. Denne spesielle gruppen er de som ikke blir sett i tide før de faller fra.</p> <p>Problemstilling: Hvordan kan vi dra nytte av frafallselevers erfaringer i videregående skole inn i frafallforebyggende karriereveiledning for de elevene som slutter før de fanges opp?</p>	Redegjør kort for prosjektets formål, problemstilling, forskningsspørsmål e.l.
<b>7. Hvilke personer skal det innhentes personopplysninger om (utvalg)?</b>		
Kryss av for utvalg	<input type="checkbox"/> Barnehagebarn <input checked="" type="checkbox"/> Skoleelever <input type="checkbox"/> Pasienter <input type="checkbox"/> Brukere/klienter/kunder <input type="checkbox"/> Ansatte <input type="checkbox"/> Barnevernsbarn <input type="checkbox"/> Lærere <input type="checkbox"/> Helsepersonell <input type="checkbox"/> Asylsøkere <input type="checkbox"/> Andre	Les mer om forskjellige <a href="#">forskningstematikker og utvalg</a> .
Beskriv utvalgdeltakere	Elever i videregående som tidligere har sluttet i løpet av et skoleår	Med utvalg menes dem som deltar i undersøkelsen eller dem det innhentes opplysninger om.

Rekruttering/trekking	Utvalget rekrutteres gjennom Oppfølgingstjenesten. Elever som er tilbake i videregående etter å ha vært registrert blir kontaktet av en person i Oppfølgingstjenesten i STFK blir kontaktet via telefon.	Beskriv hvordan utvalget trekkes eller rekrutteres og oppgi hvem som foretar den. Et utvalg kan rekrutteres gjennom f.eks. en bedrift, skole, idrettsmiljø eller eget nettverk, eller trekkes fra registre som f.eks. Folkeregisteret, SSB-registre, pasientregistre.
Førstegangskontakt	Pr telefon av Oppfølgingstjenesten i STFK.	Beskriv hvordan førstegangskontakten opprettes og oppgi hvem som foretar den.  Les mer om førstegangskontakt og forskjellige utvalg på våre <a href="#">temasider</a> .
Alder på utvalget	<input type="checkbox"/> Barn (0-15 år) <input checked="" type="checkbox"/> Ungdom (16-17 år) <input checked="" type="checkbox"/> Voksne (over 18 år)	Les om forskning som involverer <a href="#">barn</a> på våre nettsider.
Omtrentlig antall personer som inngår i utvalget	10	
Samles det inn sensitive personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">sensitive opplysninger</a> .
Hvis ja, hvilke?	<input type="checkbox"/> Rasemessig eller etnisk bakgrunn, eller politisk, filosofisk eller religiøs oppfatning <input type="checkbox"/> At en person har vært mistenkt, siktet, tiltalt eller dømt for en straffbar handling <input type="checkbox"/> Helseforhold <input type="checkbox"/> Seksuelle forhold <input type="checkbox"/> Medlemskap i fagforeninger	
Inkluderes det myndige personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om <a href="#">pasienter, brukere og personer med redusert eller manglende samtykkekompetanse</a> .
Samles det inn personopplysninger om personer som selv ikke deltar (tredjepersoner)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Med opplysninger om tredjeperson menes opplysninger som kan identifisere personer (direkte eller indirekte) som ikke inngår i utvalget. Eksempler på tredjeperson er kollega, elev, klient, familiemedlem, som identifiseres i datamaterialet. <a href="#">Les mer</a> .
<b>8. Metode for innsamling av personopplysninger</b>		
Kryss av for hvilke datainnsamlingsmetoder og datakilder som vil benyttes	<input type="checkbox"/> Papirbasert spørreskjema <input type="checkbox"/> Elektronisk spørreskjema <input checked="" type="checkbox"/> Personlig intervju <input type="checkbox"/> Gruppeintervju <input type="checkbox"/> Observasjon <input type="checkbox"/> Deltakende observasjon <input type="checkbox"/> Blogg/sosiale medier/internett <input type="checkbox"/> Psykologiske/pedagogiske tester <input type="checkbox"/> Medisinske undersøkelser/tester <input type="checkbox"/> Journaldata (medisinske journaler)	Personopplysninger kan innhentes direkte fra den registrerte f.eks. gjennom spørreskjema, intervju, tester, og/eller ulike journaler (f.eks. elevmapper, NAV, PPT, sykehus) og/eller registre (f.eks. Statistisk sentralbyrå, sentrale helseregistre).  NB! Dersom personopplysninger innhentes fra forskjellige personer (utvalg) og med forskjellige metoder, må dette spesifiseres i kommentar-boksen. Husk også å legge ved relevante vedlegg til alle utvalgs-gruppene og metodene som skal benyttes.  Les mer om <a href="#">registerstudier</a> . Dersom du skal anvende registerdata, må variabeliste lastes opp under pkt. 15  Les mer om <a href="#">forskningsmetoder</a> .
	<input type="checkbox"/> Registerdata	
	<input type="checkbox"/> Annen innsamlingsmetode	
Tilleggsopplysninger		
<b>9. Informasjon og samtykke</b>		
Oppgi hvordan utvalget/deltakerne informeres	<input checked="" type="checkbox"/> Skriftlig <input type="checkbox"/> Muntlig <input type="checkbox"/> Informeres ikke	Dersom utvalget ikke skal informeres om behandlingen av personopplysninger må det begrunnes.  <a href="#">Les mer</a> Vennligst send inn mal for skriftlig eller muntlig informasjon til deltakerne sammen med meldeskjema.  Last ned en veiledende <a href="#">mal</a> .  Les om <a href="#">krav til informasjon og samtykke</a> .  NB! Vedlegg lastes opp til sist i meldeskjemaet, se punkt 15 Vedlegg.
Samtykker utvalget til deltakelse?	<input checked="" type="checkbox"/> Ja <input type="checkbox"/> Nei <input type="checkbox"/> Flere utvalg, ikke samtykke fra alle	For at et samtykke til deltakelse i forskning skal være gyldig, må det være frivillig, uttrykkelig og <a href="#">informert</a> .  Samtykke kan gis skriftlig, muntlig eller gjennom en aktiv handling. For eksempel vil et besvart spørreskjema være å regne som et aktivt samtykke.  Dersom det ikke skal innhentes samtykke, må det begrunnes. <a href="#">Les mer</a> .

Innhentes det samtykke fra foreldre for ungdom mellom 16 og 17 år?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Les mer om forskning som involverer barn og samtykke fra unge.
Hvis nei, begrunn	Det vil ikke være innsamling av sensitive personopplysninger	
<b>10. Informasjonssikkerhet</b>		
Spesifiser	Navn og telefonnummer oppbevares separat fra datainnsamlingsmateriale. Det vil brukes en koblingsnøkkel.	NBI Som hovedregel bør ikke direkte personidentifiserende opplysninger registreres sammen med det øvrige datamaterialet. Vi anbefaler <a href="#">koblingsnøkkel</a> .
Hvordan registreres og oppbevares personopplysningene?	<input type="checkbox"/> På server i virksomhetens nettverk <input type="checkbox"/> Fysisk isolert PC tilhørende virksomheten (dvs. ingen tilknytning til andre datamaskiner eller nettverk, interne eller eksterne) <input type="checkbox"/> Datamaskin i nettverkssystem tilknyttet Internett tilhørende virksomheten <input type="checkbox"/> Privat datamaskin <input type="checkbox"/> Videoopptak/fotografi <input checked="" type="checkbox"/> Lydopptak <input type="checkbox"/> Notater/papir <input checked="" type="checkbox"/> Mobile lagringsenheter (bærbar datamaskin, minnepenn, minnekort, cd, ekstern harddisk, mobiltelefon) <input type="checkbox"/> Annen registreringsmetode	Merk av for hvilke hjelpemidler som benyttes for registrering og analyse av opplysninger.  Sett flere kryss dersom opplysningene registreres på flere måter.  Med «virksomhet» menes her behandlingsansvarlig institusjon.  NBI Som hovedregel bør data som inneholder personopplysninger lagres på behandlingsansvarlig sin forskningsserver.  Lagring på andre medier - som privat pc, mobiltelefon, minnepenne, server på annet arbeidssted - er mindre sikkert, og må derfor begrunnes. Slik lagring må avklares med behandlingsansvarlig institusjon, og personopplysningene bør krypteres.
Annen registreringsmetode beskriv		
Hvordan er datamaterialet beskyttet mot at uvedkommende får innsyn?	Opptak oppbevares på minnepenn sammen med transkriberte filer. Minnepenn vil være innelåst i skuff på låst kontor. Navn og telefonnummer oppbevares på passordbeskyttet innelåst PC.	Er f.eks. datamaskintilgangen beskyttet med brukernavn og passord, står datamaskinen i et låsbart rom, og hvordan sikres bærbar enheter, utskrift og opptak?
Samles opplysningene inn/behandles av en databehandler (ekstern aktør)?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	Dersom det benyttes eksterne til helt eller delvis å behandle personopplysninger, f.eks. Questback, transkriberingsassistent eller tolk, er dette å betrakte som en <a href="#">databehandler</a> . Slike oppdrag må kontraktreguleres.
Hvis ja, hvilken		
Overføres personopplysninger ved hjelp av e-post/internet?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	F.eks. ved overføring av data til samarbeidspartner, databehandler mm.
Hvis ja, beskriv?		Dersom personopplysninger skal sendes via internet, bør de krypteres tilstrekkelig.  Vi anbefaler ikke lagring av personopplysninger på nettskytjenester. Bruk av nettskytjenester må avklares med behandlingsansvarlig institusjon.  Dersom nettskytjeneste benyttes, skal det inngås skriftlig databehandleravtale med leverandøren av tjenesten. <a href="#">Les mer</a> .
Skal andre personer enn daglig ansvarlig/student ha tilgang til datamaterialet med personopplysninger?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	
Hvis ja, hvem (oppgi navn og arbeidssted)?		
Utleveres/deles personopplysninger med andre institusjoner eller land?	<input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/> Andre institusjoner <input type="radio"/> Institusjoner i andre land	F.eks. ved nasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles eller ved internasjonale samarbeidsprosjekter der personopplysninger utveksles.
<b>11. Vurdering/godkjenning fra andre instanser</b>		
Søkes det om dispensasjon fra tushetsplikten for å få tilgang til data?	Ja <input type="radio"/> Nei <input checked="" type="radio"/>	For å få tilgang til tushetsbelagte opplysninger fra f.eks. NAV, PPT, sykehus, må det søkes om <a href="#">dispensasjon fra tushetsplikten</a> . Dispensasjon søkes vanligvis fra aktuelt departement.
Hvis ja, hvilke		
Søkes det godkjenning fra andre instanser?	Ja <input checked="" type="radio"/> Nei <input type="radio"/>	I noen forskningsprosjekter kan det være nødvendig å søke flere tillatelser. Søkes det f.eks. om tilgang til data fra en registerer? Søkes det om tilatelse til forskning i en virksomhet eller en skole? Les mer om <a href="#">andre godkjenninger</a> .
Hvis ja, hvilken	Oppfølgingstjenesten i STFK.	
<b>12. Periode for behandling av personopplysninger</b>		



Prosjektstart	11.06.2017	Prosjektstart Vennligst oppgi tidspunktet for når kontakt med utvalget skal gøres/datainsamlingen starter.
Planlagt dato for prosjektslutt	09.06.2018	Prosjektslutt: Vennligst oppgi tidspunktet for når datamaterialet enten skal anonymiseres/slettes, eller arkiveres i påvente av oppfølgingsstudier eller annet.
Skal personopplysninger publiseres (direkte eller indirekte)?	<input type="checkbox"/> Ja, direkte (navn e.l.) <input type="checkbox"/> Ja, indirekte (identifiserende bakgrunnsopplysninger) <input checked="" type="checkbox"/> Nei, publiseres anonymt	Les mer om <a href="#">direkte</a> og <a href="#">indirekte</a> personidentifiserende opplysninger.  NB! Dersom personopplysninger skal publiseres, må det vanligvis innhentes eksplisitt samtykke til dette fra den enkelte, og deltakere bør gis anledning til å lese gjennom og godkjenne sitater.
Hva skal skje med datamaterialet ved prosjektslutt?	<input checked="" type="checkbox"/> Datamaterialet anonymiseres <input type="checkbox"/> Datamaterialet oppbevares med personidentifikasjon	NB! Her menes datamaterialet, ikke publikasjon. Selv om data publiseres med personidentifikasjon skal som regel zvrng data anonymiseres. Med anonymisering menes at datamaterialet bearbeides slik at det ikke lenger er mulig å føre opplysningene tilbake til enkeltpersoner.  Les mer om <a href="#">anonymisering av data</a> .
<b>13. Finansiering</b>		
Hvordan finansieres prosjektet?		Fylles ut ved eventuell ekstern finansiering (oppdragsforskning, annet).
<b>14. Tilleggsopplysninger</b>		
Tilleggsopplysninger		Dersom prosjektet er del av et prosjekt (eller skal ha data fra et prosjekt) som allerede har tirådning fra personvernombudet og/eller konsesjon fra Datatilsynet, beskriv dette her og oppgi navn på prosjektleder, prosjektittel og/eller projektnummer.
<b>15. Vedlegg</b>		
Vedlegg	Antall vedlegg: 2. <ul style="list-style-type: none"> <li>● Intervjuguide.docx</li> <li>● Foresp_rsel om deltakelse i forskningsprosjekt.docx</li> </ul>	



Vedlegg 4 -Godkjenning fra NSD (3 sider)



Inger Marie Bakke  
Postboks 400  
2418 ELVERUM

Vår dato: 04.08.2017

Vår ref: 54603 / 3 / LAR

Deres dato:

Deres ref:

## Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 31.05.2017.

Meldingen gjelder prosjektet:

54603	<i>Masteroppgave om friske frafallselevs erfaringer før de sluttet på skolen</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Innlandet, ved institusjonens øverste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Inger Marie Bakke</i>
Student	<i>Jomar Kvithyll</i>

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

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

Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema. Det skal også gis melding etter tre år dersom prosjektet fortsatt pågår. Meldinger skal skje skriftlig til ombudet.

Personvernombudet har lagt ut opplysninger om prosjektet i en [offentlig database](#).

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 09.06.2018, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

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

Marie Strand Schildmann

Kontaktperson: Marie Strand Schildmann tlf: 55 58 31 52 / [marie.schildmann@nsd.no](mailto:marie.schildmann@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Jomar Kvithyll, [jomar.kvithyll@gmail.com](mailto:jomar.kvithyll@gmail.com)

---

## Personvernombudet for forskning



### Prosjektvurdering - Kommentar

Prosjektnr: 54603

#### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig om prosjektet og samtykker til deltakelse. Informasjonsskrivet er hovedsakelig godt utformet. Vi ber imidlertid om at formuleringen "Ingen personopplysninger vil bli knyttet til opptaket" omformuleres eller fjernes, ettersom det skal benyttes en koblingsnøkkel som i praksis innebærer nettopp at personopplysninger knyttes til lydopptakene.

Det kommer ikke klart frem av meldeskjema eller informasjonsskriv hvordan førstekontakt med informantene skal opprettes. For å styrke frivilligheten i prosjektet, anbefaler vi at elevene selv tar kontakt med forsker dersom de ønsker å delta.

#### SENSITIVE OPPLYSNINGER

Det må tas høyde for at det kan samles inn sensitive opplysninger om helseforhold. Det bemerkes at begrepet helseforhold forstås i vid forstand, og blant annet omfatter sosiale forhold som ensomhet, selvoppfatning vedrørende faglig kompetanse og sosiale evner, selvverd og opplevelse av skolehverdagen. Hovedregelen når det registreres sensitive opplysninger til forskningsformål om ungdom under 18 år, er at det må innhentes samtykke fra foreldrene. Det er likevel Personvernombudets vurdering at elevene i dette tilfellet selv kan samtykke til deltakelse på selvstendig grunnlag. Dette på grunnlag av en vurdering av at omfanget av sensitive opplysninger er lite og at prosjektet har kort varighet.

#### TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Det må tas høyde for at det kan samles inn tredjepersonopplysninger, eksempelvis i forbindelse med spørsmål om støttespillere i intervjuguide. Vi anbefaler at informantene minnes på å omtale tredjepersoner på en måte som ikke er identifiserende. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan prosjektleder unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

#### DATASIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger Høgskolen i Innlandet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

#### PROSJEKTSLUTT



Kilder (vedlegg 5, illustrasjonsbilder):

Furulund, M. (2017, 12. desember). Vi må tåle dropouts. *NRK*. Hentet fra [https://www.nrk.no/vestfold/\\_-vi-ma-la-unge-falle-ut-av-videregaende-1.13809759](https://www.nrk.no/vestfold/_-vi-ma-la-unge-falle-ut-av-videregaende-1.13809759)

Gjerstad, S. (2017, 29. august). Aldri har så mange fullført videregående skole. *TV2*. Hentet fra <https://www.tv2.no/a/9325873/>

Grønlie, K.S. (2016, 13. september) Dropper ut ulikt. Hentet fra [https://www.forskningsradet.no/prognostikk-finnut/Nyheter/Dropper\\_ut\\_ulikt/1253995639105&lang=no](https://www.forskningsradet.no/prognostikk-finnut/Nyheter/Dropper_ut_ulikt/1253995639105&lang=no)

Haus, L. (2017, 1. juni). Dropout-tall bekymrer utdanningssjefen. *NRK*. Hentet fra <https://www.nrk.no/sorlandet/dropout-tall-bekymrer-utdanningssjefen-1.13540790>

Hoftun, O. (2015, 22. oktober). Flinke piker kan også bli «dropouts». *VG*. Hentet fra <https://www.vg.no/nyheter/meninger/i/o0R17/flinke-piker-kan-ogsaa-bli-dropouts>

Holstad, G. (2016, 14. april). Forsker på drop outs. *Adresseavisen*. Hentet fra <https://www.adressa.no/nyheter/innenriks/2016/04/14/Forsker-pa-drop-outs-12600537.ece>

Huseby, P. (2017, 8. november). Vil ha ned frafallet i videregående skoler: -Vi trenger flere lærebedrifter. *Romsdals Budstikke*. Hentet fra <https://www.rbnett.no/nyheter/2017/11/08/Vil-ha-ned-frafallet-ved-yrkesfag-i-videregaende-skoler---Vi-trenger-flere-larebedrifter-15571575.ece>

Jambak, T. (2015, 29. august). En lærer skriver: En dropouts bekjennelser. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/meninger/debatt/i/L95q/En-larer-skriver-En-drop-outs-bekjennelser>

Markussen, J.A. (2013, 6. juni). Frafall i skolen koster minst 7,5 milliarder i året. *Dagbladet*. Hentet fra <https://www.dagbladet.no/nyheter/fracfall-i-skolen-koster-minst-75-milliarder-i-aret/62815430>

Mjaaland, J. En av tre unge har hatt dropout-tanker. *Fædrelandsvennen*. Hentet fra <https://www.fvn.no/nyheter/i/KAeKX/En-av-tre-unge-har-hatt-dropout-tanker>

Nielsen, H. (2018, 14. februar). Mindre frafall i videregående skole. *Brønnøysunds avis*. Hentet fra <https://www.banett.no/nyheter/2018/02/14/Mindre-fracfall-i-videregaende-skole-16080391.ece>

Nordanger, K. (2017, 11. august). Raser over dropout-stempel. *Dagsavisen*. Hentet fra <https://www.dagsavisen.no/innenriks/raser-over-dropout-stempel-1.1007413>

Oppland fylkeskommune. (2015, 26. august). Enklere å droppe ut enn å fullføre. Hentet fra <https://www.oppland.no/nyheter/enklere-a-droppe-ut-enn-a-fullfore.63999.aspx>

Skjong, H. (2017, 3. mars). Rektor frykter fraværsgrensen fører til motivasjonsbrist og frafall. *Utdanningsnytt*. Hentet fra <https://www.utdanningsnytt.no/nyheter/2017/mars/rektor-frykter-fravarsgrensen-forer-til-motivasjonsbrist-og-fracfall/>

Svarstad, J. (2015, 12. august). Derfor dropper elever ut fra skolen. *Aftenposten*. Hentet fra <https://www.aftenposten.no/norge/i/o1bj/Derfor-dropper-elever-ut-av-skolen>