

# **Bortvalg av videregående opplæring**

En kvalitativ studie av tidligere elevers bortvalg av  
videregående opplæring.

Barbro Alstad  
Mastergrad i pedagogikk  
Avdeling for samfunnsvitenskap  
Høgskolen i Lillehammer  
Våren 2009

# Forord

Denne oppgaven marker avslutningen av min mastergrad i pedagogikk. Jeg husker fremdeles første skoledag hvor vi ble guidet rundt i bygningene. ”Der oppe sitter masterstudentene”, sa fadderren. Jeg kan huske at jeg kikket opp med beundring og funderte på om jeg kom til å få til å skrive masteroppgave. Her foreligger beviset på at det har jeg! Det har vært en utfordrende og lærerik prosess, og det er mange som fortjener en takk for å ha bidratt i prosessen.

Først og fremst vil jeg rette en stor takk til veilederen min Stephen Dobson for god veiledning. Takk til oppfølgingstjenesten i Sogn og Fjordane, spesielt OT-koordinatoren som tok kontakt med informantene for meg og var behjelpelig med lån av lokale. Takk til hver enkelt av informantene for å ha stilt opp og delt sin historie med meg. Takk til biblioteket ved Høgskolen i Lillehammer for deres hjelpsomhet. Sist, men ikke minst vil jeg takke samboeren og familien min som har bidratt med korrekturlesing, kritiske spørsmål, diskusjoner, oppmuntring og støtte.

Barbro Alstad

Årdalstangen, Mai 2009

<b>Forord</b> .....	<b>2</b>
<b>Innholdsfortegnelse</b> .....	<b>3</b>
<b>1. Innledning</b> .....	<b>5</b>
1.1 Bakgrunn for valg av tema.....	5
1.2 Forskningsspørsmål.....	7
1.3 Tidligere forskning.....	10
1.4 Oppgavens struktur.....	14
<b>2. Oppfølgingstjenesten</b> .....	<b>15</b>
2.1 Bakgrunn .....	15
2.2 Oppfølgingstjenestens oppgave.....	16
2.3 Organisering.....	17
2.4 Hvordan arbeider oppfølgingstjenesten?.....	18
2.5 Oppfølgingstjenestens funksjon.....	19
<b>3. Motivasjon</b> .....	<b>23</b>
3.1 Innledning.....	23
3.2 Motivasjon og bortvalg av videregående opplæring.....	26
3.3 Grunnleggende behov – Maslows behovshierarki.....	27
3.4 Forutse situasjonen – mestringsmotivasjon.....	30
3.4.1 Motiv til å oppnå suksess eller nederlag.....	32
3.4.2 Forventning og verdi av suksess eller nederlag.....	33
3.5 Attribuering av årsaker – attribusjonsteori.....	35
3.6 Kontekst, kultur og grunnleggende verdier.....	38
<b>4. Metode</b> .....	<b>41</b>
4.1 Mitt forskningsområde.....	41
4.2 Kvantitativ vs. kvalitativ forskningsmetode.....	41
4.3 Min metodiske tilnærming.....	42
4.4 Fremgangsmåte og gjennomføring.....	44
4.4.1 Tematisering.....	45
4.4.2 Planlegging.....	45

4.4.3	<i>Intervju</i> .....	46
4.4.4	<i>Transkribering</i> .....	48
4.4.5	<i>Analysering</i> .....	49
4.4.6	<i>Verifisering</i> .....	49
4.4.7	<i>Rapportering</i> .....	51
4.4.8	<i>Vurdering av prosessen</i> .....	52
<b>5.</b>	<b>Presentasjon av samtaleintervjuene</b> .....	<b>54</b>
5.1	Innledning.....	54
5.2	Iris.....	54
5.3	Ylva.....	58
5.4	Mia.....	59
5.5	Elias.....	63
5.6	Petter.....	65
<b>6.</b>	<b>Resultater og drøftning</b> .....	<b>70</b>
6.1	Innledning.....	70
6.2	Førstevalg.....	71
6.3	Overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring.....	76
6.4	Hindringer.....	80
6.5	Skoletrøtthet og manglende motivasjon.....	81
6.6	Møtet med oppfølgingstjenesten.....	85
6.7	Informantenes situasjon i dag.....	88
<b>7.</b>	<b>Avslutning</b> .....	<b>90</b>
	<b>Kilder</b> .....	<b>95</b>
	<b>Vedlegg</b> .....	<b>99</b>
	Vedlegg 1: Selvvalgt pensum.....	99
	Vedlegg 2: Tillatelse fra NSD.....	100
	Vedlegg 3: Forespørsel/samtykkeerklæring.....	102
	Vedlegg 4: Intervjuguide.....	103

# 1. Innledning

## 1.1 Bakgrunn for valg av tema

Dagens kunnskapssamfunn er basert på kunnskap og kunnskapsdeling. Den menneskelige kapital er av betydningsfull verdi for at samfunnet skal kunne utvikle seg. Utdannelse er dermed blitt svært viktig og er begrunnet med funksjon. Men hvilken funksjon utdannelsen skal dekke har endret seg. Tidligere var en av funksjonene at barn skulle få undervisning i det kristne livssyn, deretter gikk det mer over til det å lære å lese og skrive, mens funksjonen i dag begrunnes med at det er samfunnsmessig behov for skoler og barnehager. I *Den generelle delen av læreplanen* for grunnskolen, videregående opplæring og voksenopplæring understrekes dette:

*”Opplæringen skal kvalifisere for produktiv innsats i dagens arbeidsliv, og gi grunnlag for senere i livet å kunne gå inn i yrker som ennå ikke er skapt. Den må utvikle de evner som trengs for spesialiserte oppgaver, og gi en generell kompetanse som er bred nok for omspesialisering senere i livet. Opplæringen må både gi adgang til dagens arbeids- og samfunnsliv, og kyndighet til å mestre skiftende omgivelser og en ukjent fremtid. Den må derfor tilføre holdninger og kunnskaper som kan vare livet ut, og legge fundamentet for de nye ferdighetene som trengs når samfunnet endres raskt. Den må lære de unge å se framover og øve evnen til å treffe valg med fornuft. Den må venne dem til å ta ansvar - til å vurdere virkningene for andre av egne handlinger og å bedømme dem med etisk bevissthet.” (s. 2)*

Utdanningsinstitusjonene er gjennom tiden blitt en svært sentral del av folks liv og opptar en stadig større del av hverdagen til barn, ungdom og voksne. De kvalifiserer og sertifiserer oss til ulike utdanninger og jobber og ”sikrer” fremtiden, forhåpentligvis gjennom en god jobb. Eksempler på at kvalifiseringen opptar en stadig større del av livet vårt er at alderen for

skolestart er senket senest gjennom L97 fra sju til seks år. Et annet eksempel er barnehagen som fra 1.jan 2006 ble lovpålagt å være en pedagogisk virksomhet (SSB: Fakta om utdanning 2009). Den ble utstyrt med *Rammeplan for barnehagen* som er retningsgivende for pedagogisk innhold og oppgaver. Det viser at kvalifiseringen for fremtiden gjelder både skoler og barn som går i barnehage. I sitt sjette leveår starter barna på grunnskolen og har rett og plikt til tiårig grunnskole. Etter gjennomført tiårig grunnskole har man rett, men ikke plikt, til videregående opplæring som leder fram til studie- eller yrkeskompetanse. Videregående opplæring bygger på den 10-årige grunnskolen og tilsvarer normalt 3-årig opplæring for elever og 4-årig opplæring for lærlinger (2 år i skole og 2 år i bedrift). Reform 94 gav ungdom mellom 16 og 19 år rett til videregående opplæring. Denne opplæringen er som nevnt ikke lovpålagt, noen elever velger derfor av ulike grunner å ikke benytte seg av retten til denne opplæringen.

Reform 94 hadde som mål å heve kompetansenivået blant befolkningen og sikre landets utvikling gjennom større deltakelse. Det ble derfor pålagt alle fylkeskommuner gjennom *Opplæringslova* (§3-6) å opprette en oppfølgingstjeneste (OT) for å sette søkelys på frafallet fra videregående opplæring. Denne oppfølgingstjenesten skal ha oversikt over ungdom som til enhver tid har annen beskjeftigelse enn det å være elev i videregående opplæring, eller er uvirksomme. Den skal ta kontakt med dem og formidle disse til tiltak dersom de ønsker det selv, så lenge de er omfattet av den lovfestede retten til videregående opplæring. Disse tilbudene skal være kompetansegivende i den forstand at de fører fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå (NOU 2003:16). Tradisjonelt har utdanning etter grunnskolen vært et alternativ til å gå i arbeid. Når det siden andre verdenskrig har skjedd en utdanningsvekst, fremstår utdanning i dag nesten som en nødvendighet (Egge 1998:26). Det som før var en mulig vei til å få en jobb, er nå så og si blitt den eneste. Gjennomført og bestått videregående opplæring er en forutsetning i mange yrker og for videre

muligheter innenfor høyere utdanning. Ungdommer som velger bort videregående opplæring har derfor dårligere forutsetninger for en utdannings- og arbeidslivskarriere sammenlignet med de som har fullført videregående.

## 1.2 Forskningsspørsmål

Det er disse problemstillingene som trigger min interesse for elvene som velger bort videregående opplæring. Jeg har alltid vært interessert i barndom og ungdomstid. Spesielt alle valgene man står ovenfor som ungdom. Heggen og Øia (2005:15) trekker fram stikkordene individualitet og risiko når de skriver om dagens ungdom. De hevder at omfattende og raske endringer i samfunnet fører til at fellesskapsdimensjonen svekkes og at individet kommer i sentrum. Man er med andre ord sin egen lyktes smed og må selv ta de rette valgene for å lykkes i fremtiden. Det snakkes ofte om de uendelige mulighetene man har som ung i dag, men hvor lett er det å navigere mellom disse mulighetene? Markussen m.fl. (2008:11) finner at 65,8 prosent av ungdom som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2008 hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse fem år senere. Det vil si at 34,2 prosent ikke hadde oppnådd studie- eller yrkeskompetanse. Det underbygger at det ligger en risiko under mulighetene til å velge. Mange unge mestrer disse mulighetene og gjør gode valg, men hva med dem som ikke håndterer disse valgene like lett? Konsekvensen kan være feilvalg som kan føre med seg nederlag og skuffelser.

Det er opprettet ulike veiledningstjenester for å hjelpe ungdom på veien. Blant annet oppfølgingstjenesten, som jeg vil ha fokus på i oppgaven. For å klare å motivere og veilede ungdom til å ta rette valg, i forhold til utdanning i dette tilfellet, må man ha stor innsikt rundt tema. Å ha kunnskap om årsakene til at noen tar valget om å ikke starte eller avbryte videregående opplæring er viktig, ikke bare når det gjelder rådgivning, men også for samfunnet generelt. Det kan gi oss verdifull viten om ungdom. Hva ligger bak tallene fra

rapporten *Bortvalg og kompetanse* av Markussen m.fl. (2008) når de rapporterer at 34,2 prosent av utvalget deres står uten studie- eller yrkeskompetanse fem år etter? For å finne ut av det vil det være interessant å møte personer som har foretatt bortvalg av videregående opplæring. Det vil kunne gi kunnskap om erfaringene, tankene og årsaksforklaringene bak deres bortvalg og hva som har påvirket valgene de har gjort. Videre vil det være interessant å få vite noe om hvordan de opplevde møtet med oppfølgingstjenesten og de tiltakene den hadde å formidle. Min problemstilling er derfor:

**Hvilke erfaringer og årsaksforklaringer har tidligere elever i forbindelse med bortvalg av videregående opplæring?**

Jeg har formet tre forskningsspørsmål som skal belyse problemstillingen:

- 1. Hvilke erfaringer lå til grunn for bortvalg av videregående opplæring?**
- 2. Hvilke årsaksforklaringer lå til grunn for bortvalg av videregående opplæring**
- 3. Hvordan erfartes møtet med oppfølgingstjenesten?**

Med det første forskningsspørsmålet er jeg ute etter erfaringene tidligere elever har gjort seg gjennom oppveksten. Erfaringene trenger ikke nødvendigvis være knyttet til skolesammenheng, men til livet generelt som kan ha hatt en påvirkning på deres skolehverdag. Det vil kanskje kunne gi en annen kunnskap og forståelse for hva som har påvirket bortvalget og de subjektive årsaksforklaringene.

Det andre forskningsspørsmålet tar sikte på å få frem informantenes subjektive årsaksforklaring av bortvalget. Hvilke årsaker og motiver hadde de, hva begrunner de valget med og når startet tenkningen omkring bortvalget? Dette forskningsspørsmålet vil kunne gi



kunnskap og forståelse om hva som gjorde at disse ungdommene ikke fant seg til rette i utdanningssystemet og eventuelt hva som kunne ha vært gjort annerledes.

Med det tredje forskningsspørsmålet er jeg ute etter å finne ut av hvordan møtet med oppfølgingstjenesten erfartes. Hvordan ble informantene kontaktet, hvilket tilbud fikk de, hvordan opplevdes tilbudet, hvordan påvirket møtet med oppfølgingstjenesten videre valg og hva burde ha vært gjort annerledes? Forskningsspørsmålet vil kunne gi innsikt i hvordan informantene har opplevd møtet og kan si noe om oppfølgingstjenestens virkning.

Disse forskningsspørsmålene er valgt ut fra problemstillingen og oppgavens begrensede omfang. Det finnes flere andre interessante temaområder som kunne ha vært fokusert på, men man rekker ikke ta opp alt man har lyst til i en oppgave som denne. Eksempler på slike temaområder er samarbeid mellom hjem og skole, forholdet mellom foreldre og informant og den sosiale bakgrunnen til informantene. Ut fra problemstilling mener jeg likevel at mine forskningsspørsmål vil gi meg et godt bilde av informantenes bortvalg av videregående opplæring.

For å bedre forstå fortellingene og årsaksforklaringene til informantene vil jeg ha en teoridel om motivasjon. Motivasjon er drivkraften bak valgene vi tar og står derfor helt sentralt i denne sammenheng. Jeg vil støtte meg til tidligere forskning om tema og benytte kvalitativ metode for å hente empiri gjennom intervjuer med informanter. Intervjuene kan gi nærmere informasjon om ungdommers motiver og ikke bare beskrive resultatet av deres handlinger. Man kan aldri få nok kunnskap om de erfaringer, tanker, meninger og hendelser som påvirker ungdommer til å velge bort utdanning.

### 1.3 Tidligere forskning

Det finnes en del tidligere forskning på tema, både større forskningsprosjekter, rapporter og masteroppgaver. Jeg vil ikke presentere alt, men det som jeg anser som mest relevant i forhold til oppgaven.

Markussen, Frøseth, Lødding og Sandberg (2008) fra NIFU STEP benyttet data fra syv østlandsfylker om ungdomskullet som gikk ut av ungdomsskolen i 2002, og studerte gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse fem år etter. Prosjektet har fulgt 9749 ungdommer inn i, gjennom, ut og inn av og ut av videregående opplæring. Det har resultert i fem delrapporter. I prosjektet forsøker de å finne hvilke forhold som kan bidra til å forklare bortvalg og hvilke forhold som kan bidra til å forklare variasjon i kompetanseoppnåelse fra videregående opplæring. Det er gjennom dette prosjektet jeg har blitt introdusert for begrepet bortvalg i stedet for de tradisjonelle ordene frafall eller drop-out:

*”Slik vi ser det, signaliserer de tradisjonelle begrepene at det å slutte i skolen er noe viljeløst, det er noe som skjer med en, noe man ikke har kontroll over. Man faller bare utenfor, nærmest ved et uhell og uten selv å kunne påvirke situasjonen. Når vi nå har lansert begrepet bortvalg er det for å vise at det er et element av valg i å takke nei til den treårige retten til videregående opplæring som samfunnet har gitt den enkelte.” (Markussen m.fl. 2008:10)*

Videre poengterer de at valget nødvendigvis ikke er fritt, men at det skjer innenfor rammer som legger føringer bak valgene. Jeg har valgt å benytte meg av bortvalg som begrep, med samme forståelse til grunn for begrepet som vist ovenfor. Ved å følge ungdommene gjennom fem år har de funnet en rekke variabler som hadde effekt på sannsynligheten for å slutte eller å ikke bestå videregående opplæring. Blant annet variablene minoritet/majoritet, bosituasjon og studieretning. Sterkes effekt fant de av karakterene fra grunnskolen. De fremhever også variabler som viser lav effekt som kjønn, foreldres utdanning, førstevalg og hvilket fylke

eleven tilhører. Når disse variablene virker sammen, kan de ha stor betydning. Siden dette er den ferskeste store undersøkelsen rundt tema, vil jeg støtte meg til deres forskning for å bedre belyse noen av mine tema og drøftinger.

Grøgaard, Midtsundsand og Egge i Fafo har gjennomført en forskningsevaluering av Reform 94 på oppdrag fra Kirke-, utdannings- og forskningsdepartementet med navn *Følge opp - eller forfølge* som kom ut i 1999. Her ligger fokus på den fylkeskommunale oppfølgingstjenesten i forhold til temaområdene dimensjonering og kapasitet, gjennomstrømning og kompetanse og organisering og samarbeid. Som en del av evalueringen skrev Marit Egge i 1998 rapporten *Hadde det ikke vært for oppfølgingstjenesten* hvor hun har gjort samtaleintervjuer med 16 ungdommer som var aktive brukere av tjenesten. Hun var interessert å vite hvordan ungdommene opplevde tjenestens arbeid og tiltakenes innhold, for å se om oppfølgingstjenesten fyller de intensjoner den er opprettet for å ivareta.

*Tiltak for bedre gjennomføring av videregående opplæring* er en rapport skrevet av en arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet (2006). Arbeidsgruppen skulle vurdere tiltak for bedre gjennomføring av videregående opplæring. De finner at Norge har gode muligheter til å forbedre gjennomføringen. Noen sentrale tiltak som blir nevnt er: videreutvikling og formalisering av lære kandidatordningen, flere og mer varierte opplæringsplasser i bedrift og skoler, satsing på karriereveiledning og styrke kompetansen rundt eleven.

*Intet menneske er en øy* er en rapport fra evalueringen av tiltak i Satsning mot frafall, utgitt i 2007 av Buland, Havn, Finbak og Dahl. Hovedfokus for satsningen har vært å utvikle effektive tiltak både i forhold til forebygging og oppfølging av bortvalg. De finner at satsningen har bidratt til en bevisstgjøring og økt fokus på problematikken og at alle fylker har utviklet et tiltaksmangfold. De konkluderer med at det er for tidlig å si noe om virkningen

av tiltakene på landsbasis og at arbeidet må være hele skolens oppgave med ansvar hos skoleleder.

Det har også vært skrevet noen hovedfags-/masteroppgaver om oppfølgingstjenesten med ulike vinklinger. Rakel Kristine Rohde Næss har skrevet hovedfagsoppgaven *Oppfølgingstjenesten i videregående skole – intensjon og virkelighet* i 1999, hvor hun analyserer tjenesten og hvor stort samsvar det er mellom dem som skal realisere intensjonene og myndighetene som påkalte reformen. Av analysen kommer det fram at informantenes (koordinatorer/veiledere i OT) meninger om hva oppfølgingstjenesten bør bidra med ovenfor den enkelte ungdom, ikke sammenfaller med de retningslinjene tjenesten har å forholde seg til.

Hovedfagsoppgaven til Marthe Ramstad Hammervold fra april 2004 heter *Det her klarer jeg ikke, jeg orker det ikke, makter det ikke* og omhandler 4 jenters erfaringer fra videregående skole, avbrudd og møte med oppfølgingstjenesten. Gjennom oppgaven får hun fram disse fire jentenes erfaringer og tanker om emnet og trekker konklusjoner i lys av selvvurderingstradisjonen og forventningstradisjonen. Hun viser til at OT har sviktet på flere områder når det gjelder disse fire jentene, men trekker også fram at det er avgjørende hva lærerne gjør for elevene i skolen, før de velger å avbryte en påbegynt skolegang.

Siv Hege Kristiansen skrev i 2007 masteroppgaven *Frafall eller bortvalg?* hvor hun ut fra tre forskningsprosjekter sammenligner hvilke faktorer som bidrar til at ungdom ”dropper ut” av videregående opplæring, og i hvilken grad elevene står ovenfor et fritt valg.

Forskningsprosjektenes funn er sammenfallende og i stor grad de samme som nevnt i forbindelse med ”Bortvalg og kompetanse” (Markussen m.fl. 2008). Hun finner at det er lite samsvar mellom de reelle og de opplevde valgmulighetene i forbindelse med valg av utdanning.

Rita Ekman har i 2007 skrevet masteroppgaven ”*Blikk på den enkelte – realitet eller retorikk. Om årsak til bortvalg av videregående basert på seks elevers historie*”. Hun redegjør for sentrale forskningsresultater og teori ut fra tre perspektiver/områder: samfunnsperspektivet, skolearenaen og individperspektivet. Informantene hun har brukt er elever på samme videregående skole. Videre har hun analysert resultatene fra informantene med fokus på tilpasset opplæring og relasjoner i skolen. Ekman fant negative lærer-elev forhold, behov for mer individrettede tiltak, individuell bevisstgjøring og rådgivning. Hun mener den tilpassede opplæringen fungerer ikke etter intensjonen.

Eli Marie Ringkjøb har skrevet masteroppgave i spesialpedagogikk i 2008 med tittel *Frafall i videregående skole, elevens perspektiv* En singel case studie. Her har hun intervjuet tre elever og to av deres mødre og vurdert funnene opp mot tidligere undersøkelser og teorier i forhold til aktuelle tiltak. Hennes funn stemmer overens med tidligere forskning på området. At elever som slutter har hatt problemer på grunnskolen, at flere har foretatt feilvalg og at foreldrenes engasjement i forhold til elevene har innvirkning på frafallet.

På mange måter er hovedfagsoppgaven til Hammervold og masteroppgaven til Ekman lik det tema jeg har valgt. Ekman fokuserer på årsaker til bortvalg ut fra elever på en videregående skole. Hammervold tar også for seg årsaker til bortvalg, men har i tillegg fokus på oppfølgingstjenesten. Hammervolds tema samsvarer mest med mitt tema.

Hovedfagsoppgaven hennes er skrevet for fem år siden med fire jenter som informanter. Mye kan ha skjedd på fem år som kanskje påvirker resultatene og jeg har valgt å bruke informanter hvor begge kjønn er representert. Som følger av det Rohde Næss konkluderte med at det er store ulikheter i måten oppfølgingstjenesten forholder seg til ungdommer på i ulike fylker, vil jeg snakke med ungdommer fra et annet fylke enn det som er representert i tidligere oppgaver

og rapporter, Sogn og Fjordane. Jeg vil forsøke å belyse tema med motivasjonsteori og på den måten kan min oppgave sees på som supplerende til Hammervolds oppgave.

Forskningsrapporten til Marit Egge ligger også innenfor samme tema som jeg skriver om. Det blir likevel ikke helt sammenfallende, siden hun har intervjuet ungdommer som var aktive brukere av tjenesten, i det henseende å finne ut om oppfølgingstjenesten fungerer etter intensjonen. Hun har likevel vært innom en del temaer som jeg vil være innom, men med en litt annen vinkling enn det jeg er ute etter, som vil ha de subjektive fortellingene gjennom tilbakeblikk på en tid som er forbi, i lys av motivasjonsteori.

## 1.4 Oppgavens struktur.

Jeg vil i andre kapittel starte med å presentere bakgrunnen for oppfølgingstjenesten, presentere målgruppen, arbeidsoppgavene, hvordan tjenesten er organisert, hvordan tjenesten arbeider og drøfte dens funksjon. Tredje kapittel vil være et teorikapittel om motivasjon hvor jeg presenterer hva motivasjon er, ulike teorier på området og min forståelse av motivasjon i lys av bortvalg av videregående opplæring. Fjerde kapittel vil være metodekapittelet. Her vil jeg presentere metodene, redegjøre for valg av metode og beskrive hvordan jeg har gått frem. I femte kapittel vil jeg presentere samtaleintervjuene i lys av motivasjonsteori. Deretter vil jeg i kapittel seks presentere sammenfallende funn, drøfte disse, vurdere tiltak som kan være bortvalgsforebyggende og se fremover. Kapittel syv er avslutningen på oppgaven.

## 2. Oppfølgingstjenesten

### 2.1 Bakgrunn

På slutten av 80-tallet ble det satt fokus på hvilke utfordringer som preget Norges utdanningspolitikk. Gjennom utredningen *Med viten og vilje* (NOU 1988:28) trekkes det fram at det er mer kompetanse og talenter å hente ut hos befolkningen. Utfordringen er å heve kompetansenivået i samfunnet. Utredningen foreslår at det må jobbes mot å bygge ut utdanningssystemet, heve kvaliteten og kunne gi alle lik rett til utdanning. Selv om *Med viten og vilje* omhandler høyere utdanning, så har den lagt verdigrunnlaget for de senere utdanningsreformene.

I 1991 kom utredningen *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle* (NOU 1991:4). Denne ligger til grunn for Reform 94 og fremhever;

*”Arbeidslivet vil bli stadig mer kunnskapsbasert, og utdanningskravene til arbeidskraften øker stadig. I denne situasjonen blir opplæring for alle et svært viktig ledd også i det sosiale sikkerhetsnett. Ledigheten slår ut sterkest mot de med liten utdanning. Samtidig ser vi selv under dagens høye ledighet at det er mangel på en del typer arbeidskraft med relevant utdanning. Ungdom uten opplæring kan lett falle utenfor arbeidslivet. Et videregående opplæringstilbud til alle er derfor også et ledd i den videre utviklingen av velferdssamfunnet.”(s.3)*

I *Veien videre* fokuseres det på å få best mulig kompetanse ut av befolkningen gjennom et likeverdig opplæringstilbud, adgang for flere til å ta høyere utdanning og motvirke de tradisjonelle kjønnsrollemønstrene. Lovfestet rett til videregående opplæring introduseres og med Reform 94 fikk all ungdom som var ferdig med grunnskolen rett hjemlet i opplæringsloven til treårig videregående opplæring (ungdomsrett). Denne retten må ungdommen bruke i løpet av en sammenhengende periode på 5 år etter grunnskolen hvis

opplæringen skjer i skole og innen 6 år hvis opplæringen skjer i lærebedrift. Dette medfører at hvis noen elever skulle ha behov for ventear, har de nå rett til inntil to år ventear (tidligere ett), uten å miste retten til videregående opplæring. Men hvis du skulle finne ut at du begynte på feil studieretning og foretar et omvalg får du et tillegg på 1 år, både på rettighetssiden og fristsiden (Opplæringslova § 3-1).

Som en del av Reform 94 ble den nye velferdstjenesten med navn oppfølgingstjenesten opprettet. Bakgrunnen var forslaget om å opprette tjenesten presentert av Blegenutvalget i *Veien videre* i 1991. De begrunnet at det burde opprettes en slik tjeneste med at mange ungdommer ikke benyttet seg av videregående opplæring og heller ikke hadde arbeid. De henviste til at arbeidsmarkedsstatistikken viste urovekkende høye arbeidsledighetstall blant ungdom ved inngangen til 1990 tallet. Derfor mente utvalget at det måtte opprettes en tjeneste i hvert fylke med ansvar for å aktivt oppsøke og følge opp ungdom som falt utenfor utdanning og arbeidsliv (Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999:64).

## 2.2 Oppfølgingstjenestens oppgave

Målet for oppfølgingstjenesten er å integrere de ungdommer som har rett til videregående opplæring til og med fylte 21 år, men som;

- ikke har søkt skole- eller læreplass i videregående opplæring,
- ikke tar imot skole- eller læreplass,
- ikke er i varig arbeid,
- slutter på skolen i løpet av et skoleår,
- avbryter lærekontrakt i skole og/eller arbeidsliv,
- har tapt retten som følge av vedtak om bortvisning med hjemmel i Opplæringsloven §3-8 eller heving av lærekontrakt i samsvar med Opplæringsloven §4-6.



Disse skal kontaktes med sikte på at de med veiledning og muligheter for alternative tilbud vil oppnå formell kompetanse som studiekompetanse, yrkeskompetanse eller dokumentert delkompetanse. Ungdom som velger å ikke ta i mot tilbud gjennom oppfølgingstjenesten og som ikke går skole eller jobber, skal kontaktes og få tilbud hvert skoleår de er omfattet av ungdomsretten (Forskrift til opplæringslova: kap.13).

I følge *Opplæringslova* §13-3 skal fylkeskommunen gjennom oppfølgingstjenesten har ansvar for

- å ha oversikt over målgruppen,
- at det blir tatt kontakt med hver enkelt i målgruppa,
- at alle i målgruppa får et tilbud om veiledning,
- å ha oversikt over tilbud,
- å følge opp de som har tatt imot et tilbud fra oppfølgingstjenesten.

## 2.3 Organisering

Organiseringen av oppfølgingstjenesten er det lagt lite sentrale føringer på, det er opp til hver fylkeskommune hvordan de velger å løse organiseringen på en hensiktsmessig måte i sitt fylke. Tanken bak er at det er så store lokale forutsetninger, ressurser, skolestrukturer, befolkningsmessige og geografiske variasjoner at det blir vanskelig at alle fylkene skal forholde seg til samme modell hvis de skal nå ut på en best mulig måte.

Trond Buland og Vidar Havn ved SINTEF teknologiledelse IFIM har derfor på oppdrag fra Læringscenteret gjennomført en kartlegging av oppfølgingstjenesten våren 2004.

Læringscenteret mente at det var et organisatorisk mangfold som en i for liten grad har innsikt i på nasjonalt plan. SINTEF undersøkte organisasjonsmodellene i 19 fylker og kom fram til at det var et stort mangfold og ingen hadde eksakt samme organisasjonsmodell (2004:6).

Samtidig presiseres det at dette heller ikke er noe mål. På fylkeskommunalt nivå er det stor variasjon. Noen har OT-ledere i full stilling, andre har felles PPT/OT leder og noen har ikke noen definerte stillinger (2004:13). I alle bortsett fra fire fylker har man organisert OT også regionalt. Med det menes det at det er personer som er regionalt ansvarlig for OT, som for eksempel i et område innenfor et fylke. Dette er begrunnet med at frafall fra videregående opplæring ikke er et lokalt problem, siden en elev kanskje går skole et annet sted og en annen kommune enn eleven bor. På lokalt nivå er OT vanligvis plassert ved skoler eller i nærheten av skoler. Noen kan ha ansvar for flere skoler, mens andre har valgt å organisere med små ressurser, fordelt på alle skolene i fylkeskommunen (2004:14).

Sogn og Fjordane fylkeskommune, hvor mine informanter er hentet fra, er organisert gjennom 10 OT-regioner i fylket med en OT-koordinator i hver region, altså en desentralisert versjon. Stillingsprosentene innenfor de forskjellige regionene varierer etter størrelse på regionen de har ansvar for fra 40 % til 67,5 % stilling (Sogn og Fjordane fylkeskommune 2007:4). I Sogn og Fjordane kan elevene få tilbud gjennom faste tiltak og/eller gjennom individuelle avtaler skreddersydd for den enkelte.

## 2.4 Hvordan arbeider oppfølgingstjenesten?

Oppfølgingstjenestens arbeid med ungdom kan deles inn i fem faser: registreringsfasen, oppsøkingfasen, kartleggingsfasen, formidlings og/eller veiledningsfasen og tilsynsfasen (Grøgaard, Midtsundstad og Egge 1999:133). Selv om målene for oppfølgingstjenesten er klare, er det få konkrete retningslinjer for hvordan OT skal drive registrering, oppsøking, rådgivning, formidling og samordning. Koordinatorene har derfor stor frihet til hvordan de velger å utføre jobben sin. Det kan likevel være greit å skissere omtrent hva som skjer i de

ulike fasene, for å bedre forstå hvordan informantene har eller kan ha blitt møtt av oppfølgingstjenesten.

I registreringsfasen får oppfølgingstjenesten oversikt over hvilke ungdommer som står uten arbeid eller opplæringsplass. Dette får de gjennom innsyn i gjennom søkerregister, inntaksregistre, frafallsmeldinger fra skoler og lærebedrifter. Når en ungdom viser seg å ha rett til oppfølging må oppfølgingstjenesten ta kontakt og informere om deres rettigheter og hvilke tilbud som kan gis. Dette kan skje gjennom informasjonsbrev, telefonsamtaler eller med hjemmebesøk. Dersom ungdommen takker ja til et slikt tilbud begynner kartleggingen av ungdommen gjennom samtaler med ungdommen, foreldre, rådgivere i grunnskolen og den videregående skolen, PPT eller andre hjelpeinstanser. Det blir da kartlagt hvilke interesser, problemer, ønsker og behov ungdommen har slik at man kan gi et best mulig tilbud til den enkelte. Det kan være alt fra å tilrettelegge for et tiltak, gi yrkes og utdanningsveiledning eller hjelpe til med søknad for neste skoleår. Det er store variasjoner i tilbudsmulighetene ut fra bosted, men tiltakene kan være alt fra praksisplass, ordinær skoleplass, delkursplass, plass på ulike kurs og kombinasjon av skole og arbeid. I tilsynsfasen ser oppfølgingstjenesten til at veiledningen eller tiltaket har vært det rette for eleven gjennom telefonsamtaler, møter med ungdommen og/eller møte med arbeidsgiver. Dersom det fungerer er målet nådd, hvis ikke må de eventuelt finne nytt tilbud til ungdommen (Grøgaard, Midtsundsand og Egge 1999:132).

## 2.5 Oppfølgingstjenestens funksjon

Oppfølgingstjenesten er en meget spesiell tjeneste i den forstand at den skal fange opp de som ikke benytter seg av en rettighet de har. I forskriften til *Opplæringslova* (kap.13) står det som nevnt tidligere at oppfølgingstjenesten skal holde oversikt over alle som ikke tar videregående opplæring og være aktivt oppsøkende ovenfor disse og tilby dem hjelp.

Bakgrunnen for tjenesten er norsk utdanningspolitikk som er basert på at utdanning er et gode og en investering som skal nå flest mulig, og gjennom det jevne ut rekrutteringsskjevheter som kjønn, sosial og geografisk bakgrunn (NOU 2003:16). Når flere tar utdanning gjør det at de som ikke gjør det blir en utsatt gruppe. Det skjer en inflasjon i utdanning, det som få har, er mye verdt. Mens det som mange har blir mindre verdt. Det betyr at når mange står uten videregående opplæring er det ikke noe stort problem, men hvis man representerer et mindretall som står uten videregående opplæring blir det straks mer alvorlig. Det kan igjen føre til at mange begynner å studere på tross av lav studiemotivasjon (Egge 1998:28).

Oppfølgingstjenesten kommer her inn med et omsorgsperspektiv og tar sikte på å ivareta ungdom som står uten arbeid, skoleplass eller lærlingplass og gi dem anledning til å få veiledning, tilbud om alternative opplegg, økt motivasjon og utvikling. Ingen kan bestemme at de ikke skal bli kontaktet av oppfølgingstjenesten, men de kan selv bestemme om de vil ta i mot veiledning. Det betyr at norsk utdanningspolitikk vil samle fleste mulig under enhetsskoletankegangen, at alle skal ha like muligheter gjennom at alle tar videregående utdanning. Da blir det svært viktig for den enkelte at man oppnår denne formelle kompetansen for å kunne bli en selvstendig og uanhengig voksen. Utdanningspolitisk tar man da vare på både individpolitiske mål og samfunnspolitiske mål. Det offentlige gir ungdom en reel mulighet til å tilegne seg formell kompetanse, som igjen bedrer jobbmuligheter samt forebygger vekst blant samfunnets ledighets- og sosialutgifter og gir ressursutnyttelse (Grøgaard, Midtsundsand og Egge 1999:49).

Så på mange måter handler ikke oppfølgingstjenesten bare om å gi muligheter, men også om forebygging. Men en debatt rundt dette har tatt opp om denne ønskede forebyggingen fører til uønsket stigmatisering? (Grøgaard, Midtsundsand og Egge 1999:50). På den ene siden skal tjenesten forebygge marginalisering i forhold til arbeidslivet. Men på den andre siden kan

nettopp dette bidra til at det skjer en marginalisering og stigmatisering, gjennom sterke offentlige føringer på hva som er det rette å gjøre. Dette forsterkes gjennom at de som velger ikke å gå på videregående blir fulgt opp. De får en opplevelse av at valget de har tatt er feil, og omgivelsene får den samme bekreftelsen gjennom at det er etablert en tjeneste som sier noe om hvordan ting bør være. Mange av tiltakene som er viktige for ungdommer som er under oppfølging av OT, for eksempel den individuelt tilrettelagte opplæringen kan kanskje dra med seg et stempel, som igjen gjør det vanskeligere å komme inn på arbeidsmarkedet (Grøgaard, Midtsundsand og Egge 1999:51). Men hvis man da spør seg, hva ville egentlig alternativet være? Er ikke dette ungdommer som uten videregående opplæring ville hatt vanskeligheter med å komme seg inn på arbeidsmarkedet? Sannsynligvis større vanskeligheter enn hvis de hadde studiekompetanse, yrkeskompetanse eller delkompetanse, selv om kompetansen kanskje er oppnådd på alternativt vis. Det viser jo at de har gjort en innsats, og var villige til å prøve noe annet for å komme seg så langt.

Nå er det ikke sånn at det at en ungdom velger å slutte for å ta seg en jobb, nødvendigvis er en negativ situasjon. For noen kan dette være det eneste riktige valget og føre til mer kompetanse enn skolen ville gitt. For noen fungerer rett og slett arbeidslivet bedre enn skolelivet. I NOU 1991:4 begrunnes den lovfestede retten til videregående med:

*”Norge har ikke råd til å sløse med ”den menneskelige kapital”, men må utnytte disse ressursene maksimalt dersom landet skal opprettholde, og utvikle nødvendig kompetanse. (...) Retten må knyttes til opplæringstilbud som fører til enten studiekompetanse og/eller fagbrev eller annen avsluttet utdanning som gir yrkeskompetanse.” (s.4)*

Hva ligger under ”å sløse med den menneskelige kapital?” Hvordan vet man at man har ”utnyttet disse ressursene maksimalt”? Kanskje Ola ville fått utnyttet sine ressurser best gjennom å ta jobb som fisker etter grunnskolen. Kanskje ville han etter hvert kunne kjøpe sin

egen båt, ha et mannskap og utvikle nytt fiskeutstyr? Kanskje Kari gjennom å gå på allmennfaglig studieretning og videre utdanne seg til lege utnytter sine ressurser best. Eller kanskje vil Lars best utnytte sine ressurser gjennom å ta et arbeidsår, for så å komme tilbake til skolen mer motivert neste skoleår?

Det jeg prøver å få frem gjennom dette er at det er vanskelig å vite hvordan man best utnytter menneskelige ressurser til det beste for et samfunn, når menneskene er så ulike. Kanskje det for enkelte rett og slett er sløsing å ta videregående opplæring og ikke verken mestre fagene eller ha lyst til å være der. Nå er det ikke noe spørsmål om at Norge avhenger av et godt velfungerende utdanningssystem som sørger for høy kompetanse blant befolkningen. Men kanskje bør man se litt annerledes på hvordan man oppnår denne kompetansen og legge til rette for alternativ tenkning. Det ligger en utfordring i å akseptere at enkelte ikke finner seg til rette i elevrollen, og hindre at dette skal føre til kvalifikasjonstap.

Intensjonen til oppfølgingstjenesten er mine øyne god. Den legger til rette for at flere skal få utnytte sine evner og ressurser, gjennom å kombinere opplæring og arbeid, hjelpe til med å finne praksisplass, lage skreddersydde opplegg, gi mulighet til å ta truckførerbevis og lignende. Men en kan jo spørre seg om ikke slik tilrettelegging bør være en integrert del av skolens opplæring?

## 3. Motivasjon

### 3.1 Innledning

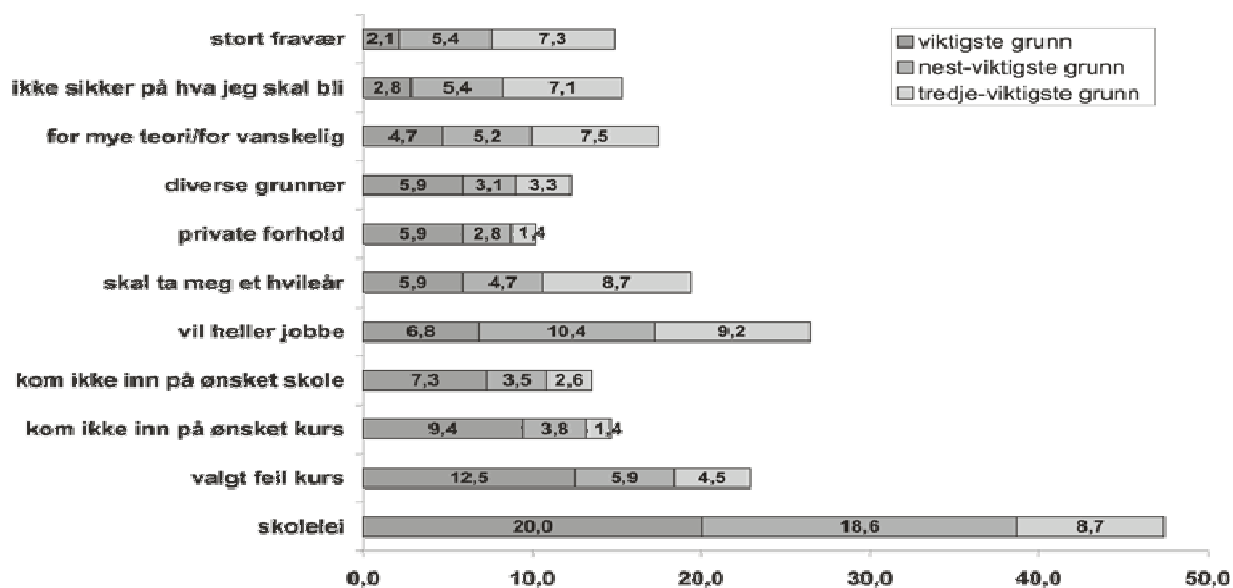
Vi hører ofte ordet motivasjon i positive og negative sammenhenger. Eksempler kan være idrettsutøveren som er godt motivert foran de olympiske leker eller elever som har manglende motivasjon til å gå på skole. Motivasjon defineres gjerne som:

*”Det som forårsaker aktivitet hos individet, det som holder denne aktiviteten ved like, og det som gir den mål og mening”. (Imsen 2005:375)*

Det er interessant å legge merke til at man ofte omtaler motivasjon i kvantitativ størrelse, som noe en person har mye eller lite av. Derfor kan man ofte høre spørsmål som ”hvor motivert er du til å ...”. Det er også vanlig at vi trekker slutninger mellom motivasjon og atferd, at vi gjennom å se hvordan en person oppfører seg kan si noe om hvor motivert personen er. Slike slutninger vil sannsynligvis ikke alltid stemme, siden det ofte kan være andre forhold enn motivet for aktiviteten som er styrende, noe jeg vil komme tilbake til senere i kapittelet.

Ut fra definisjonen av motivasjon ovenfor må det være en sammenheng mellom motivasjon og bortvalg av videregående opplæring. Motivasjonen ligger til grunn for en aktivitet og er det som gir den mål og mening. I denne sammenheng er aktiviteten valget om å ikke ta videregående utdanning, og det er motivasjonen som gir valget mål og mening. Markussen og Sandberg (2004) har i arbeidet med sin rapport *Bortvalg og prestasjoner* fått 424 elever til å besvare et spørreskjema angående sitt bortvalg av videregående. Et av spørsmålene de fokuserte på var hvorfor elevene hadde foretatt bortvalg. Ut fra figur 1 nedenfor vises det samlet sett at de fleste oppgav at den viktigste årsaken til bortvalg var at de var skolelei, dernest at de heller ville jobbe. Markussen og Sandberg finner at ungdommene ønsker å slutte i større grad på grunn av forhold ved videregående som de vil slippe unna, enn at de ønsker å

slutte fordi det er noe der ute som er mer attraktivt. Noe som videre kan tolkes til at motivasjonen for å ta videregående opplæring mangler.



Figur 1: Ungdommenes egne begrunnelser for hvorfor de sluttet i videregående opplæring. Separat for viktigste, nest-viktigste og tredje-viktigste grunn. Prosent beregnet av antall elever som har besvart spørsmål om bortvalg. (Markussen og Sandberg 2004:109)

Det at motivasjon er av betydning i forhold til bortvalg fremheves også i *Veien videre* (NOU 1991:4) ved at de fokuserer på at motivasjon er en viktig del for fylkeskommunene å jobbe med:

*”Fylkeskommunene må opprette særskilte, målrettede tiltak innen den videregående skolen som er egnet til å motivere, forberede og stabilisere ungdom for ordinære kurs i videregående opplæring eller for deltakelse i arbeidslivet.”(s.12,)*

Ut fra dette vil det være svært interessant å se nærmere på ulike teorier om motivasjon for å knytte teoriene opp mot bortvalg av videregående opplæring og oppfølgingstjenestens arbeid med å motivere målgruppen.

Det er ofte to hovedretninger det legges vekt på når det gjelder motivasjonsteorier. Gunn Imsen (2005) deler hovedretningene inn i de kognitive teoriene og de humanistiske teoriene.



De kognitive teoriene legger vekt på hvordan tankene våre om oss selv, våre evner og verdien av målet former motivasjonen. Her fokuserer man på at mennesket er meningssøkende og liker å finne ut av hvorfor ting er som de er. De humanistiske teoriene legger vekt på de egenskapene som særpreger oss som mennesker, at vi er sosiale med ønske om å være aktive, prestere og være til nytte for andre. Alle sider ved mennesker som tanker, følelser og oppfatninger av omverdenen er med på å forme motivasjonen. I følge humanistisk teori har mennesker medfødte eller tillærte behov bak motivasjon (Imsen 2005:381).

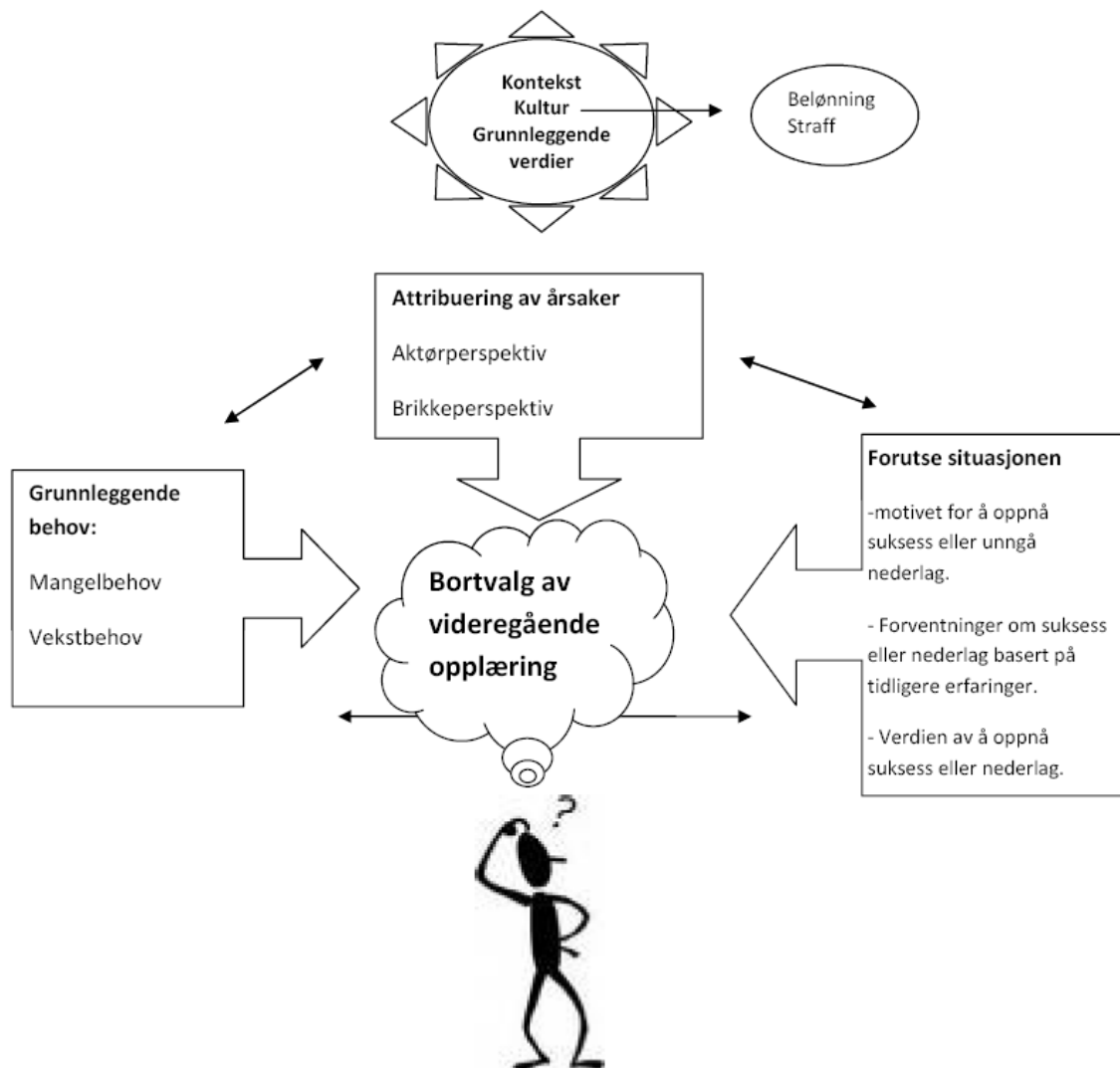
På grunn av oppgavens begrensede omfang, har jeg valgt å ta utgangspunkt i fire ulike teorier for å belyse bortvalg av videregående opplæring, hvor både humanistisk og kognitiv teori er representert. Jeg har utformet en modell på neste side, hvor jeg forsøker å vise hvordan de ulike aspektene innenfor motivasjonsteori påvirker bortvalg av videregående opplæring.

Teoriene jeg har bygget modellen på er: Maslows behovshierarki som representerer humanistisk teori og er sentral for oppgaven med tanke på de grunnleggende behovene man har som mennesker. Disse motiverer oss til å gjøre valg ut fra hvilke behov vi vil ha tilfredstilt. Atkinsons motivasjonsteori representerer kognitiv teori og tar sikte på å forklare atferd i mestringssituasjoner. Videre vil jeg gå ut fra attribusjonsteori som også representerer kognitiv teori for å bedre kunne belyse de tolkninger og årsaksforklaringer som ligger til grunn for valg. Til slutt vil jeg presentere behavioristisk tilnærming til motivasjon som representerer humanistisk teori med fokus på belønning og straff som motivasjonsfaktor. Skolen og samfunnet er til dels bygd opp av belønning-straff prinsippet, noe som gir teorien relevans i forhold til bortvalg.

Til sammen vil disse teoriene gi meg en god teoretisk bakgrunn til å bedre kunne forstå hva som ligger bak bortvalg av videregående opplæring og opplevelsen av møtet med oppfølgingstjenesten.

## 3.2 Motivasjon og bortvalg av videregående opplæring

Teoriene som er nevnt ovenfor belyser flere viktige sider angående motivasjon som ligger bak valg som bortvalg av videregående opplæring. Modellen viser en person som vurderer bortvalg av videregående opplæring og hvilke faktorer som kan spille inn på valget basert på de fire teoriene. Hensikten er å prøve å vise min forståelse av de ulike aspekter som er med å påvirke et slikt valg gjennom en motivasjonstilnærming. Modellen blir ytterligere forklart gjennom kapittelet, men presenteres her for å skape et bedre grunnlag for videre lesning:



Figur 2: Min forståelse av motivasjonsteoriernes påvirkning ved bortvalg av videregående opplæring.

### 3.3 Grunnleggende behov – Maslows behovshierarki

Til venstre i modellen har jeg satt opp de grunnleggende behovene som en påvirkningskraft basert på Maslows behovshierarki. Abraham Maslow er en sentral teoretiker innenfor den humanistiske psykologitradisjonen. Han ønsket å finne en sammenhengende bakgrunn som kunne forklare fellestrekk ved den menneskelige atferd, og utarbeidet et behovshierarki som presenterer de grunnleggende behovene mennesker har i en pyramidemodell. Behovene han har satt opp styrer ikke mennesket direkte, men går gjennom et filter av refleksjon og vurdering samt at atferd alltid må sees i lys av sin kontekst (Imsen 2005:383).

Maslows behovshierarki er basert på menneskets fem grunnleggende behov som må sees i sammenheng med hverandre. Pyramiden er rangert med de primære behovene nederst til de mer sosiale behov på toppen. De tre nederste nivåene er såkalte mangelbehov. Dette er behov som er livsnødvendige for mennesket og som kan mettes. De to øverste nivåene er vekstbehov. Dette er behov som ikke er livsnødvendige, men som trer frem når mangelbehovene er tilfredstilt og som aldri mettes (Skaalvik og Skaalvik 2007:167).



Figur 3: Maslows behovshierarki (Imsen 2005:384)

Når de nederste nivåene er dekket, vil man søke videre til høyere behov i modellen. Det poengteres imidlertid av Maslow (1970:26) at det finnes unntak som gjør at ikke alle nødvendigvis følger trinnene i rekkefølge. Det kan være noen som søker deler av et trinn før de har oppnådd full tilfredsstillelse av et underliggende trinn. Han mener at de fleste har delvis tilfredstilt alle sine behov og delvis utilfredstilt alle sine behov på samme tid (Maslow 1970:27).

De *fysiologiske behovene* sult, tørst og luft er de mest primære behovene, det som gjør at vi klarer å holde kroppen vår levende. Disse behovene må være dekket før man søker etter andre behov. Det vil si at hvis disse behovene ikke tilfredstilles, vil de dominere personens oppmerksomhet (Maslow 1970:16).

På det andre steget i pyramiden finner vi behovet for *trygghet og sikkerhet*. Det betyr at man har behov for å føle at man har en trygg og sikker tilværelse uten frykt, angst eller kaos gjennom struktur, stabilitet, beskyttelse, lov og orden (Maslow 1970:18).

*Behovet for kjærlighet og sosial tilknytning* plasserer Maslow på tredje nivå. Mennesket er et sosialt vesen og når de to underliggende nivåene er dekket, springer behovet for menneskelig kontakt ut og det å ha en plass i en familie eller en gruppe (Maslow 1970:20).

På det fjerde nivået ligger *behovet for anerkjennelse og respekt*. Ethvert menneske liker å tro at en selv bidrar til noe positivt, at en kan mestre noe og utrette noe som blir verdsatt av andre. Maslow mener at det dreier seg om mestringsbehov som gir en god følelse i seg selv og behovet for å være noe i andres øyne (Maslow 1970:21, Imsen 2005:389).

På det høyeste og siste nivået i behovshierarkiet finner man *behovet for selvrealisering*. Her ligger behovet for å gjøre noe for sin egen del, noe vi føler vi er god til og som gjør at vi utnytter våre evner til det fulle i en meningsfylt sammenheng. En viktig del av dette er å

kunne sette seg langsiktige mål som en karriere og en utdanningsvei (Maslow 1970:22, Imsen 2005:389).

Behovene til Maslow kan knyttes opp mot motivasjon og bortvalg av videregående opplæring. Et eksempel kan være Ola som har sovet lite om natta fordi han hørte på kranglingen til foreldrene. Han klarer derfor ikke å konsentrere seg om å regne matteoppgavene i boka foran seg. Alt som står i tankene da er hvordan stemningen er hjemme og at han trenger søvn. Han har ikke tilfredstilt det fysiologiske behovet for søvn. Heller ikke behovet for trygghet og sikkerhet, på grunn av foreldrenes nattekranjel. Disse behovene står sterkere enn behovet for anerkjennelse, gjennom å mestre matteoppgavene. Foreldrenes kranjing om kveldene blir en vane og Ola møter stadig uopplagt på skolen og mestrer ikke oppgavene i de ulike fagene. Sannsynligvis vil han bruke mye energi på å mestre problemene hjemme, slik at det blir lite overskudd til å konsentrere seg om læring. Han får ikke den anerkjennelsen han er vant med, og motivasjonen for å jobbe med skolearbeidet er lav. Dersom de to mangelbehovene står udekket over lengre tid vil kanskje Ola begynne å jobbe mot å unngå nederlag heller enn å oppnå suksess med skolearbeidet. Dermed vil han ikke gjøre sitt beste, noe som gir svake prestasjoner i skolen. Dette gir igjen større risiko for bortvalg av videregående opplæring i følge funnene til Markussen m.fl. (2008:196). Eksempelet illustrerer hvilke konsekvenser utilfredstilte behov kan ha i skolesammenheng.

Maslows teori forklarer ikke alle aspekter ved motivasjon, men gir noen viktige perspektiver i forhold til hvordan man kan se på bortvalg av videregående opplæring. Disse perspektivene synes jeg er viktig for å belyse intervjuene med informantene. Maslows teori frembringer at det er en viktig forutsetning at mangelbehovene er tilfredstilt for å skulle kunne yte noe i skolesammenheng. Elever som ikke har mettede mangelbehov, som er sultne, trette, lever i en tilværelse med frykt, usikkerhet, ikke blir anerkjent eller vist interesse for, har vanskeligheter

med å fokusere på skolen som noe viktig, fordi det er andre behov som står foran i køen. Både skole og foreldre må jobbe mot at behovene blir tilfredstilt, noe som er en del av omsorgsplikten.

Hvis vi går videre opp i pyramiden og ser på vekstbehovene i en skolesammenheng er det å bruke sine kunnskaper til noe, mestre noe og få anerkjennelse for det, noe man i stor grad kan se i forhold til bortvalg. Maslows teori går derfor ut fra at undervisningen må tilpasses elevene og deres forutsetninger. Hvis elevene stadig blir utsatt for oppgaver de ikke mestrer, vil vekstbehovene ikke være dekket og elevene blir sannsynligvis skoleleie. For disse kan det å velge bort skolen, det som gir dem negative mestringsopplevelser, være en måte å hevde seg på. For mange kan kanskje det å få seg en jobb gjøre at de opplever å tilfredsstille vekstbehovene sine i større grad enn om de blir i skolen. Her kommer teorien om mestringsmotivasjon inn i bildet.

### 3.4. Forutse situasjonen - mestringsmotivasjon

Til høyre i figur 2 (s.26) har jeg satt opp det å forsøke å forutse en situasjon, noe mennesker grunnleggende er interessert i. Når en person kommer i en mestrings situasjon vil personen derfor prøve å forutse hva som vil skje, gjennom å vurdere om det er mulig å mestre oppgaven. Jeg går her ut fra den amerikanske psykologen John W. Atkinsons teori om mestringsmotivasjon. Teorien hører under behovet for anerkjennelse, respekt og selvrealisering hvis man ser den i sammenheng med Maslows behovshierarki. Atkinson utviklet en matematisk modell som skulle forklare atferd ut fra et motivasjonsperspektiv, hvor han har delt motivasjon opp i flere faktorer som virker sammen etter bestemte regler. Mestringsmotivasjon (kalles også for prestasjonsmotivasjon) i en gitt situasjon oppfattes av Atkinson som et resultat av:

- Et generelt motiv til å oppnå suksess og unngå nederlag
- Forventninger om suksess og nederlag i konkrete situasjoner
- Verdien av suksess og nederlag i forbindelse med bestemte oppgaver

(Atkinson 1978:12-15, Skaalvik og Skaalvik 2007:175)

Ut fra disse faktorene har han satt opp en formel for hvordan motivasjon fungerer i gitte situasjoner. Det man må merke seg er at dette kun gjelder situasjoner hvor individet ser seg selv som ansvarlig for sine handlinger. Formelen Atkinson utarbeidet ser slik ut:

$$T_s = M_s \times P_s \times I_s.$$

Atkinson har delt mestringsmotivet opp i to hovedkategorier; motivet til å oppnå suksess ( $M_s$ ) og motivet til å unngå nederlag ( $M_f$ ).  $T_s$  (tendensen til å søke suksess) finner vi altså ved å gange  $M_s$  (styrken av motivet for å søke suksess) med  $P_s$  (graden av forventning om suksess, subjektivt oppfattet) med  $I_s$  (verdien av å lykkes). Formelen brukes på samme måte når det gjelder tendensen til å unngå nederlag ( $T_f$ ) (Atkinson 1978:12).

Dette betyr ut fra Atkinsons teori at når for eksempel en elev står ovenfor en oppgave i norsktime vil utfallet komme an på flere faktorer. Om eleven har en tendens til å søke suksess eller har en tendens til å ville unngå nederlag, om eleven forventer å mestre prøven, hva som kommer ut av å gjøre det godt på prøven og hvor sterkt motivet er for å klare den. Hvis eleven da basert på oppgavens vanskelighetsgrad og tidligere erfaringer forventer å lykkes, samtidig som han vet at den ved hjelp av å gjøre det godt på oppgaven får anerkjennelse og en god karakter, er det sannsynlig at eleven vil utføre oppgaven med ønske om å gjøre det best mulig. Dette ønsket kan føre til at eleven under arbeidet med oppgaven har stor angst for å mislykkes. Eller det kan hende at eleven velger å ikke gjøre oppgaven,

som en av flere strategier en kan utøve for å unngå nederlaget det er å gjøre det dårlig på en oppgave.

Vi forsøker altså å forutse mestringssituasjoner. Det samme skjer før vi foretar et valg som bortvalg av videregående opplæring. Vi vurderer hvilke utfall valget kan få ut fra forventninger, tidligere erfaringer, motivet for å gå i gang og verdien av å gå på skole. Her har jeg valgt å dra forståelsen av Atkinson litt lengre enn ved spesifikke oppgaver ved å tenke helhetlig. Når man står foran et valg som å starte på videregående, står man foran en haug med mindre oppgaver. Man må mestre en ny skolehverdag, nye lærere, nye fag, nytt faglig innhold osv. Før man bestemmer seg for hva man vil gjøre vurderer man om det er størst sannsynlighet for at man mestrer de ulike oppgavene, eller om det er størst sannsynlighet for at man vil mislykkes. Jeg tenker at man bruker Atkinsons formel i en viss grad uansett om det gjelder en spesifikk oppgave i matematikk eller om det gjelder et valg som for eksempel bortvalg av videregående opplæring. Man prøver alltid å forutse situasjonen, har et motiv, en forventning og en verdi ved å mestre situasjonen. Derfor velger jeg å sette Atkinsons teori inn i figur 2 med en litt videre forståelse.

### 3.4.1 Motiv til å oppnå suksess eller unngå nederlag

Atkinson mener motivene en person har er en del av personlighetstrekkene som er påvirket av tidlige erfaringer gjennom barndommen, slik at jo sterkere motiv du har for å oppnå suksess, jo sterkere er tendensen til å engasjere seg i prestasjonsorienterte aktiviteter med stor innsats. En person som er sterkt motivert for å unngå å mislykkes, vil derfor ha en tendens til å trekke seg bort fra prestasjonsorienterte aktiviteter (Skaalvik og Skaalvik 2007:176). Motivet er en egenskap som ligger latent i personen og som kommer frem når man er i situasjoner hvor det gjelder å mestre og prestere. Dette støttes forøvrig av sentrale teoretikere som McClelland og



Heckhausen (Rand 1991:134). Det betyr da at dersom motivet ditt er å unngå nederlag i en situasjon, så vil det i stor grad være det i alle.

Rand (1991:22) fremhever et viktig poeng når han mener at det kan være nødvendig å utvide modellen ved å trekke inn andre motiver i tillegg til mestringsmotivet, og at alt må sees i sammenheng med konteksten oppgaven står i. Et eksempel kan være en elev som vil unngå nederlag på skolearenaen, men som er motivert for å oppnå suksess på fotballarenaen, fordi det er to vidt forskjellige mestringskontekster. Kritikken fra Skaalvik og Skaalvik (2007:177-178) om at Atkinson ikke tar med hva konsekvensen av å lykkes eller mislykkes kan være, er også viktig i forbindelse med kontekst. Hvis det er en avgjørende konsekvens som er viktig for personen, vil det virke inn på mestringsmotivet. Dermed blir det vanskeligere å begrunne at motivet er en stabil egenskap, fordi det må sees i sammenheng med konteksten og konsekvensene. Det kan for eksempel være om resultatet på en prøve skal offentliggjøres eller om prøven påvirker inntaket til videregående opplæring. Konteksten og konsekvensene har dermed en verdi i forhold til motivasjonsaspektet ved valg som kan hjelpe oss å forstå bortvalg av videregående utdanning bedre.

### 3.4.2 Forventning og verdi av suksess eller nederlag

Ut fra formelen til Atkinson ser vi at forventninger om suksess er et viktig aspekt ved motivasjon. Dette blir også poengtert av Albert Bandura som sier at forventninger om mestring har betydning for atferd, tankemønstre og motivasjon som igjen er bestemmende for valg av aktiviteter, innsats og utholdenhet ved vanskelige oppgaver (Skaalvik og Skaalvik 2007:179). Det støttes av funn basert på ungdomsforskning som viser at de som har lave forventninger om suksess, vil raskere være tilbøyelig til å avbryte en påbegynt utdanning hvis det blir for store utfordringer (Skaalvik og Skaalvik 2007:180). Ut fra dette ser man at

forventning om å mestre den videregående opplæringen er en viktig del av å forstå bortvalg av videregående skole.

Hvordan eleven vurderer egne ferdigheter i forhold til vanskelighetsgraden på det han setter i gang med, får utfall på verdien av å lykkes eller å mislykkes. Jo vanskeligere eleven vurderer oppgaven, desto større er verdien av å lykkes, men er oppgaven lett, er det verre å mislykkes (Atkinson 1978:15). Lykkes man med en oppgave antar Atkinson (Atkinson 1978:27) at man øker forventningen om suksess ved neste lignende oppgave og motsatt hvis man mislykkes. Det er derfor de passe vanskelige oppgavesituasjonene, hvor det oppfattes som mulig å lykkes med en viss usikkerhet, som er mest gunstig for å utløse den motivasjon som ligger latent i mestringsmotivet (Atkinson 1978:13, Imsen 2005:396, Rand 1991:25). Man velger altså ikke bare ut fra verdi, men også ut fra sannsynligheten for å lykkes med oppgaven. En årsaksforklaring på at en elev velger den lettest tilgjengelige oppgaven kan være at sjansen for å mislykkes eller dumme seg ut vil være mindre på disse oppgavene. På den andre siden kan det å velge den aller vanskeligste oppgaven virke barskt eller være sosialt akseptert. Hvis en da mislykkes vil det ikke være noen stor skam, siden det er så få andre som ville ha fått den til (Rand 1991:29). Dette gjør også noe med valgene som blir tatt etter å ha lykkes eller mislyktes med en oppgave. Det betyr at samme læringssituasjon kan virke forskjellig på ulike personer ut fra hvilken motivdominans de har (Atkinson 1978:35), hvilket understreker verdien av tilpasset opplæring.

Atkinsons teori baserer motivasjonen på tidligere erfaringer. De tidligere erfaringer spiller inn på motivasjon for lignende oppgaver, men det er ikke i Atkinsons teori tatt hensyn til hvordan man har attribuert disse tidligere erfaringene, hvordan de er årsaksforklart av personen selv. Å ta hensyn til hvordan elever har årsaksforklart sine tidligere skoleerfaringer i forhold til

bortvalg er svært viktig. Derfor har jeg valgt å ta med attribusjonsteori som et viktig aspekt i forhold til bortvalg av videregående opplæring.

### 3.5 Attribuering av årsaker - attribusjonsteori

Ovenfor personen i figur 2 (s.26) har jeg satt opp attribuering av årsaker som en påvirkningskraft. Årsaksattribusjon handler om tilskrivning eller tillegging av årsaker til hendelser og situasjoner. Attribuering foregår kontinuerlig i hverdagssituasjoner uten at man egentlig tenker over det. Vi prøver å se mening og sammenheng i det som skjer rundt oss (Imsen 2005:454). Hvis man får negativ tilbakemelding på et utført arbeide kan man forklare det på forskjellige måter. Noen årsaksforklarer det med at man har gjort en dårlig jobb, andre vil kanskje årsaksforklare det med at læreren som gav tilbakemeldingen var for streng, eller at man har for lite kompetanse til å kunne utføre oppgaven noe bedre. Man kan altså ha helt forskjellig oppfatning av samme sak.

Årsaksforklaring kan ha betydning for motivasjon i ulike sammenhenger fordi hvordan en situasjon årsaksforklares, påvirker hvordan man oppfører seg etterpå. Ta for eksempel hvordan en person tilskriver årsaken til å mislykkes eller å lykkes i eksemplet ovenfor. Dersom personen årsaksforklarer den negative tilbakemeldingen med at han har gjort en dårlig jobb, vil han kanskje jobbe bedre neste gang fordi dette er noe han kan gjøre noe med selv. Hvis det blir årsaksforklart med at læreren er for streng, er det lite personen kan gjøre og han vil kanskje ikke se noe vits i å prøve å gjøre det bedre neste gang. Poenget er altså at hvordan en person årsaksforklarer en noe, påvirker videre motivasjon for lignende oppgaver personen senere kommer over (Rand 1991:47).

Fritz Heider arbeidet med attribusjon og hvordan folk begrunnet sine handlinger. Han mener at skal man kunne manøvrere seg rundt i livet, er det nødvendig å kunne forutse noe og for å

kunne forutse er det viktig å danne årsaksforklaringer. Altså å tolke noe som skjer og trekke slutninger om hva som forårsaket atferden, resultatet eller hendelsen (Rand 1991:48). Heider ordnet årsakene inn i to grupper: egne personlige krefter og krefter i omgivelsene (Rand 1991:49). Bernard Weiner videreutviklet Heiders arbeid og laget en tabell for mulige måter å tolke årsaker til suksess og nederlag på som også delvis bygget på Atkinsons teori (Rand 1991:50). Tabellen (figur 4) er delt inn i indre/internale årsaker (plasserer ansvaret hos personen) og ytre/eksternale årsaksforklaringer (årsaker som ligger utenfor personen). Videre er det kategorisert etter om det er relativt stabile årsaker, som for eksempel evner, eller ustabile årsaker, som for eksempel hell eller uhell. På venstre side av tabellen har han trukket inn kontrollerbarhet. Om individet har kontroll over årsaksfaktoren eller om det er noe som ligger utenfor individets rekkevidde. For eksempel kan individet kontrollere egen innsats, men kan ikke kontrollere lærerens partiskhet.

	<b>Indre</b>	<b>Indre</b>	<b>Ytre</b>	<b>Ytre</b>
<b>Kontrollerbarhet</b>	<b>Stabil</b>	<b>Ustabil</b>	<b>Stabil</b>	<b>Ustabil</b>
<b>Ukontrollerbar</b>	Evne	Stemning, humør	Oppgavevanskegrad	Hell/uhell
<b>Kontrollerbar</b>	Typisk innsats	Innsats i øyeblikket	Lærerpartiskhet	Uventet hjelp fra andre.

Figur 4: Modellen etter Weiner 1979:7 i Rand 1991:51.

Nygård (1993:35) går ut fra kontrollorienteringen og beskriver mennesker som er preget av internal kontrollorientering, de som oppfatter det som skjer rundt dem som avhengig av deres egne handlinger og innsats, for aktører. Mens de som er eksternalt orienterte, de som oppfatter det som skjer rundt dem som uavhengig av egne handlinger, for brikker.

*”Noen mennesker opplever seg selv som ”aktører”, som aktive, handlende vesener, mens andre opplever seg selv som mer som ”ofre for vær og vind” som ansvarsfrie, kontrollerte ”brikker”.” (Nygård 1993:30)*

Hvis vi setter Atkinsons teori om mestringsmotivasjon opp mot attribusjonsteori, hevder Skaalvik og Skaalvik (2007:196) at personer som har en dominans av mestringsmotivasjon oftere selv vil ta æren for sine suksesser og til en viss grad ansvaret når de mislykkes, enn de som er dominert av angst for å mislykkes. Det betyr ut fra figur 4 ovenfor at en mestringsorientert person oftest vil tilskrive til indre årsaker som evner/dyktighet og god innsats, mens de angstdominerte sjeldent vil tilskrive til de samme. De vil oftest tilskrive til ytre årsaker. Slik at hvis de får til noe, vil de årsaksforklare det med at oppgaven var lett. Hvis de derimot mislykkes vil de sannsynligvis årsaksforklare det med indre årsaker som at de mangler ferdighetene som trengs for å mestre oppgaven. Hvis prestasjoner tilskrives til årsaker som oppfattes som ukontrollerbare, vil dette kunne føre med seg passivitet og brikkeperspektiv.

Dette er verdifull kunnskap i forhold til bortvalg av videregående opplæring fordi det forteller oss at det er viktig å se hvordan informantene tilskriver årsakene til bortvalget. Teorien forteller oss at man må jobbe med elevers måte å tilskrive skoleprestasjoner på. Det gunstigste er å tilskrive til innsats, slik at elevene forstår at det er en sammenheng mellom det som skjer og egen innsats. Karakterer er av betydning for sannsynligheten for bortvalg (Markussen m.fl. 2008:196). Hvis da en person tilskriver at det har gått svært dårlig med karakterene til ytre ukontrollerbare årsaker som hell/uhell, eller at oppgavene var for vanskelige. Altså årsaker som han ikke kan gjøre noe med, vil dette påvirke hvordan personen tenker i forhold til bortvalg av videregående opplæring. Det kan da tenkes at personen vil tro at de dårlige karakterene vil fortsette i skolegangen, noe som kan påvirke valget. Hvis personen tilskriver at det har gått dårlig på grunn av indre kontrollerbare årsaker er dette noe

personen har kontroll over og føler at den kan gjøre noe med. Hvis personen ut fra dette tror at han kan gjøre det bedre i videregående opplæring enn på ungdomsskolen, kan det være med på å påvirke en avgjørelse angående bortvalg. På denne måten har attribuering av årsaker en påvirkningskraft for hvordan en person tenker rundt valg som bortvalg.

### 3.6 Kontekst, kultur og grunnleggende verdier.

Det er viktig å presisere at jeg ikke mener at motivasjon kan sees på som den eneste faktoren til bortvalg, men som en betydningsfull delfaktor i en større sammenheng. Imsen har et poeng når hun trekker frem at grunnleggende verdier og kultur har nær sammenheng med motivasjon. Hun hevder at kulturen vi lever i påvirker hvordan vi motiveres, fordi vi som regel lever etter hva som verdsettes i vår kultur. Hva den norske kulturen anser som godt, vondt, vesentlig og uvesentlig har noe å si for hvordan vi motiveres (Imsen 2005:376). Jeg har derfor valgt å inkludere kultur, grunnleggende verdier og kontekst i figur 2 (s.26) som en sol som stråler utover hele modellen. Med det prøver jeg å få frem at disse faktorene har påvirkning på hele prosessen rundt et valg. Når utdanning og kunnskap verdsettes så høyt som det gjør i vårt samfunn, både gjennom myndighetenes rolle og gjennom samfunnsborgernes oppfatninger, har det mye å si for hvilke grunnleggende verdier vi har tilegnet oss gjennom sosialiseringen og hvilken motivasjon det ligger bak det å ta utdanning. Når samfunnet belønner de som tar utdanning gjennom tilgang på flere jobber, er det et viktig signal utad om hvordan samfunnet vil ha det. Det påvirker oss som personer. Derfor er kulturaspektet og de grunnleggende verdiene også viktig i forhold til motivasjon.

Ut i fra kulturen er den behavioristiske teorien representert ved belønning og straff i figur 2 (s.26). I klassisk behavioristisk teori er det belønning og straff som er hovedårsaken til at individet engasjerer seg og utfører en handling (Imsen 2005:379). Teorien forklarer læring

(forandring av atferd) ut fra konsekvensen av atferd. Så hvis en atferd belønnes, vil det øke sannsynligheten for at det vil forekomme mer av denne type atferd fra individet, og motsatt med straff som en konsekvens av atferd (Skaalvik og Skaalvik 2007:162).

Teorien er relevant fordi jeg mener at valg vi gjør er avhengig av hvordan samfunnet og skolen straffer og belønner de som tar utdanning. Det vil hele tiden ligge som en bakgrunn bak et valg. Når for eksempel det slås opp i media at forskningsleder i SSB, Roger Bjørnestad, sier at finanskrisen presser flere til å studere fordi nedskjæringer i bedrifter fører til større behov for høyere utdanning, vil det kunne påvirke synet på verdien av utdanning i forhold til at belønningen av å studere er jobb. Bjørnestad viser til at færre foretar bortvalg av videregående skole i krisetider fordi jobbmarkedet er vanskelig (Therkelsen 2009). Hvis en elev velger å foreta et bortvalg av videregående opplæring vil det kanskje føles som om at samfunnet straffer personen ved at den sannsynligvis får tilgang til færre jobber, enn en person som velger å ta utdanning. Det samme kan sies om skolen. Karaktersystemet er et system som er basert på nettopp belønning og straff. Gjør man det godt, belønnes man med gode karakterer som gir tilgang til andre utdanningsvalg enn de som har gjort det dårlig. Har man mye fravær, straffes det ved at du kanskje ikke får karaktergrunnlag i fag og ved at du havner lengre ned på listen når det gjelder å få lærlingplass. På denne måten vil det eleven har opplevd gjennom belønning og straff påvirke valg som blir gjort. Når eleven vet at det noen ganger kan straffe seg å avslutte videregående i form av at man kanskje mister ungdomsretten, eller at man får en belønning i form av vitnemål gjennom å kombinere skole og jobb, kan det være en medvirkende faktor på bortvalg. Det er likevel vanskelig å forutsi reaksjoner på belønning og straff. En elev kan si seg svært fornøyd med karakteren C, mens en annen elev kan bli svært skuffet. Skaalvik og Skaalvik (2007:164) fremhever at belønning kan også føre til at elever velger de minst utfordrende oppgavene, fordi dette er den sikreste vei til

belønningen. Det må imidlertid bemerkes at Skaalvik og Skaalvik da ikke tar hensyn til verdien av belønningen. Hvis en elev velger en enkel oppgave fordi hun vet hun klarer den og vil få belønning, vil belønningen ha lav verdi for henne. Derfor må man være oppmerksom på at det ikke alltid skapes motivasjon ut fra belønning og straff i skolen. Det kan føre med seg at elever opplever utrygghet, usikkerhet, nervøsitet, begrensninger og får svakere selvtillitt som for eksempel dersom en elev blir straffet i form av dårlig karakter på noe eleven selv mener er utført godt.

Det siste ordet i ”sola” (figur 2, s.26) er kontekst. Med kontekst mener jeg hvilken situasjon valget tas i og hva som skjer rundt personen når valget blir aktuelt. Er det i en situasjon av fortvilelse fordi man opplever noe dramatisk som går utover trygghetsfølelsen, som for eksempel hvis mor blir rammet av kreftsykdom. Eller er det kanskje i en situasjon der alle i omgangskretsen har sluttet på skolen. Det kan være mye som ligger i konteksten eller i situasjonen, noe som er svært viktig å ta med i forhold til motivasjonstilnærmingen til bortvalg.

I modellen (figur 2, s.26) har jeg valgt å sette piler mellom de ulike årsakene for å illustrere at dette er årsaker som påvirker hverandre, og som må sees i sammenheng. Dette viser at man aldri foretar et valg ut fra blanke ark, men at bakgrunnen for valget alltid vil avhenge av ulike aspekter. De grunnleggende behovene, hvordan man attribuerer hendelser, hvilke motiver og forventninger man har, påvirkes alle av kontekst, kultur og grunnleggende verdier. Gjennom bedre kunnskap om motivasjonsprosesser, kan både skole og oppfølgingstjenesten lettere avdekke hvilke tiltak som er aktuelle for ulike personer og sikre et tilpasset innhold, slik at det fremkommer en følelse av mestring gjennom et trygt og inkluderende læringsmiljø.



## 4. Metode

### 4.1 Mitt forskningsområde

Som nevnt i innledningen er hovedproblemstillingen min ”*Hvilke erfaringer og årsaksforklaringer har tidligere elever i forbindelse med bortvalg av videregående opplæring?*”. Den vil bli belyst gjennom følgende forskningsspørsmål:

1. *Hvilke erfaringer lå til grunn for bortvalg av videregående opplæring?*
2. *Hvilke årsaksforklaringer lå til grunn for bortvalg av videregående opplæring*
3. *Hvordan erfartes møtet med Oppfølgingstjenesten?*

### 4.2 Kvantitativ vs. kvalitativ forskningsmetode

Når man har funnet ut hvilken problemstilling man skal jobbe med, må man finne den mest hensiktsmessige metoden for datainnsamling og analyse av data (Skogen 2007:18). Man snakker da om valg av forskningsmetode. Forskningsmetoden sier noe om hvordan man kan gå frem for å få svar på sin problemstilling, for å få kunnskap om emnet og problemstillingen (Kleven 2002:18). Det er to hovedtradisjoner i forskning man kan benytte seg av, den kvantitative metoden og den kvalitative metoden. Man kan også jobbe med en kombinasjon av begge metodene i et forskningsarbeid, kalt triangulering.

Hvordan man velger metode kommer an på hva man vil ha ut av oppgaven, hvordan problemstillingen er og hvor mye tid og ressurser man har til disposisjon. Kvantitativ metode har hovedfokus på naturvitenskaplige forskningsdata som målbare verdier gjennom tellinger og målinger. Her dreier det seg om statistiske generaliseringer fra utvalg til populasjon (Skogen 2007:18). Metoden egner seg for eksempel godt til å finne ut av hvor mange elever

som foretok bortvalg av videregående opplæring i fjor, eller hvor mange av de som foretok bortvalg som er gutter. Kvalitativ metode har hovedfokus på å forstå fenomener knyttet til personer og situasjoner, og gir ofte data av typen hva, hvorfor og hvordan. Den er spesielt godt egnet for å få innsikt i informantenes egne erfaringer, tanker og følelser (Dalen 2004:15). For eksempel hvorfor elever foretar bortvalg av videregående opplæring.

Det er ikke bare forskjell på metodene når det gjelder innsamling, men også når det gjelder analyse av innsamlet data. Ved kvantitativ metode er det ofte objektive data som skal kvantifiseres, hvor det finnes klare retningslinjer, statistiske analysemetoder og standard tabeller til bruk ved presentasjon av innsamlet data. Ved kvalitativ metode er det ofte meningsfulle relasjoner som skal tolkes (Kvale 2001:25). Kvalitativ metode har få standardregler og felles prosedyrer når det gjelder intervjuforskning. Et samtaleintervju kan gjennomføres på mange ulike måter og kan analyseres og tolkes forskjellig fra person til person (Kvale 2001:27).

### 4.3 Min metodiske tilnærming

I den tidligere forskningen som foreligger om tema bortvalg av videregående opplæring finnes det mest kvantitativ materiale. Mitt formål med masteroppgaven er derfor å få et utfyllende og detaljert innblikk i de subjektive erfaringene og årsaksforklaringene til ulike personer i forhold til bortvalg og møtet med oppfølgingstjenesten. Jeg vil gå i dybden og prøve å forstå fenomenet bortvalg i lys av personenes fortellinger og motivasjonsteorien i kap.3. For å få fylldig og beskrivende informasjon ser jeg det som mest hensiktsmessig å bruke kvalitativ metode, med et hermeneutisk perspektiv som ramme for denne studien.

Hermeneutikken anvendes både på teori og som metode som grunnlag for empiri, med vekt på forståelse og fortolkning. Teorigrunnlaget i denne studien tar utgangspunkt i motivasjonsteori

som kan forstås som ”angrepsmåter” for å belyse problemstillingen. På denne måten blir teorigrunnet en forforståelse av hvordan bortvalg av videregående opplæring kan forstås.

Når man går ut fra kvalitativ metode er det flere måter man kan bruke denne metoden; gjennom intervju, gruppeintervju, spørreskjema, dokumentanalyse, observasjon, videoopptak eller ulike kombinasjoner av disse. For å kunne belyse tema best mulig har jeg valgt å bruke samtaleintervjuet som metodisk tilnærming. Kvale (2001:39) beskriver at formålet med det kvalitative forskningsintervju er: ”å *innhente beskrivelser av intervjupersonens livsverden, særlig med hensyn til tolkninger av meningen med fenomenet som blir skrevet*”. Valget falt på samtaleintervju siden dets styrke er at informantene har førstehåndskunnskap om fenomenet bortvalg, som kan gi brede beskrivelser av deres livsverden. Man har også mulighet til å følge opp med spørsmål. Det gjør at samtaleintervjuet vil gi meg mer informasjon i forhold til problemstillingen, enn for eksempel et spørreskjema ville ha gjort.

Det finnes flere innvendinger mot kvalitativ metode som kan være verdt å ha i tankene når man jobber med metoden. Kvale (2001:204) fremstiller vanlige reaksjoner på kvalitative intervjuer. Disse går ofte ut på at det kvalitative forskningsintervjuet kun er en gjenspeiling av folks sunne fornuft, det er preget av subjektivitet og partiskhet, det er personavhengig, det er basert på ledende spørsmål, ulike personer finner ulike tolkninger og at det er ikke generaliserbart eller valid. Hermeneutikken tar tak i de problemer fortolkningsprosessen kan gi når en skal prøve å forstå noe ut fra et annet perspektiv enn det man selv har. En måte å forholde seg til dette problemet, er å bruke en dobbel hermeneutikk. Det vil si at forskeren både må forholde seg til at verden allerede er fortolket av aktørene selv, og også rekonstruere aktørenes fortolknninger ved hjelp av teoretiske begreper (Giddens 1976:79 i Thornquist 2002:206). Problemet ligger i at en må fortolke og forstå noe som allerede er fortolket og forstått av andre aktører. Det viktigste i et slikt arbeid er å være reflektert over sin egen

forforståelse. Med en slik reflektert holdning gjennom forskningsarbeidet vil man kunne redusere subjektiviteten. Ved i tillegg å reflektere rundt de andre reaksjonene mot kvalitative intervjuer, kan det sikre kvaliteten på forskningsintervjuet. Klarer man det kan man være med på å belyse andre sider ved fenomenet og således bidra med flere perspektiver på det som undersøkes. Et eksempel kan være ledende spørsmål, de påvirker resultatene man får i stor grad, men ikke alltid i negativ retning. Det kommer an på hensikten med de ledende spørsmålene. Er hensikten å få et ønsket resultat, går det selvfølgelig utover forskningens gyldighet, men dersom det er for å sikre intervjupersonens pålitelighet eller for å lede spørsmålene i betydelige retninger, kan det gi nye og viktige kunnskaper som man kanskje ellers ikke ville fått (Kvale 2001:207).

#### 4.4 Fremgangsmåte og gjennomføring

Fremgangsmåten for samtaleintervjuene er gjennomført ut fra Kvales syv stadier for intervjuundersøkelser (Kvale 2001:47):

- Tematisering
- Planlegging
- Intervjuing
- Transkribering
- Analysering
- Verifisering
- Rapportering

Jeg har tatt utgangspunkt i stadiene under arbeidet med samtaleintervjuene og vil gjennom punktene fortelle hvordan jeg gikk fram.

#### 4.4.1 Tematisering

Under det første punktet tematisering sier Kvale (2001:52) at man må avklare formålet med undersøkelsen og undersøkelsens ”hva, hvordan og hvorfor”. Formålet og oppgavens ”hva” er allerede avklart gjennom problemstilling og forskningsspørsmål. For å besvare undersøkelsens ”hvordan” valgte jeg å benytte meg av samtaleintervju. Gjennom intervjuundersøkelse kan det komme fram verdifull empirisk informasjon som kan gi en bedre forståelse av bortvalg og hva man kan gjøre for å forebygge bortvalg. Opplysningene som kommer frem er subjektive erfaringer, meninger og oppfatninger. Oppgaven vil på denne måten fange opp variasjonen i intervjupersonenes oppfatninger om tema, og på denne måten besvare undersøkelsens ”hvorfor” (Kvale 2001:23).

#### 4.4.2 Planlegging

Da jeg hadde skaffet meg begrepsmessig og teoretisk forståelse for tema startet planleggingen av masteroppgaven. Det innebar å ha fokus på det å planlegge og forberede de metodiske prosedyrene som skulle benyttes for å innhente kunnskapen jeg var ute etter. For å innhente disse kunnskapene valgte jeg som nevnt intervju. Intervju er en samlebetegnelse hvor det er mange fremgangsmåter, alt fra et rent strukturert intervju hvor man strengt følger spørsmålene og ikke viker fra intervjuguiden, til intervjuer som nærmest fungerer som samtaler. Mitt valg var et halvstrukturert samtaleintervju hvor jeg utformet en intervjuguide (Dalen 2004:29). Intervjuguiden la føring for hvordan intervjuet ble, men det var åpent for oppfølgingsspørsmål eller endring i rekkefølge hvis det skulle bli aktuelt (se vedlegg nr. 4). Det at det er rom for å gi informantene oppfølgingsspørsmål når det trengs, kan føre til at de føler seg hørt. Det gjør at jeg som forsker får mulighet til å innhente verdifulle opplysninger som jeg kanskje ikke ville ha kommet over ved et strukturert intervju. En slik tilnærming kan ha ulike ”fallgruver”

man må være oppmerksom på, noe jeg vil komme inn på når det gjelder verifisering av oppgaven.

Jeg har foretatt et kriterieutvalg av informanter som er hensiktsmessig i forhold til problemstillingen (Dalen 2004:53). I forhold til problemstillingen i denne studien, var kriteriene her at de informantene som skulle delta måtte ha foretatt et bortvalg av videregående opplæring og tidligere ha vært under oppfølging av oppfølgingstjenesten. Videre skulle begge kjønn være representert, de måtte komme fra ulike steder i Sogn og Fjordane og de måtte ha gått på ulike studieretninger. Kriteriene ble satt for å sikre variasjon i utvalget og for å forhindre at oppfølgingstjenesten fritt kunne velge informanter, da de grunnet taushetsplikten måtte etablere førstekontakt med informantene. Fylket ble valgt ut fra tilgjengelighet, men også fordi det ikke er representert i hverken rapporten til Markussen m.fl. (2008) eller boken til Grøgaard, Midsundstad og Egge (1999). Størrelsen på utvalget bør i følge Kvale (2001:58-60) vurderes av hensyn til studiets formål og tilgjengelig tid. Av hensyn til tid og store mengder data som skulle bearbeides ble antall informanter begrenset til fem. Ved å foreta en begrensning ville jeg få et grundigere bilde av personenes fortellinger, årsaksforklaringer, erfaringer og meninger.

Gjennom oppfølgingstjenesten fikk jeg kontakt med fem personer, tre jenter og to gutter, som kunne tenke seg å være med på undersøkelsen. Etter godkjenning fra informanten fikk jeg tilgang på navn og avtalte tid og sted for intervju.

#### 4.4.3 Intervju

Intervjuene ble utført på grunnlag av intervjuguiden jeg hadde komponert på forhånd ut fra de teoretiske rammene rundt oppgaven. Den halvstrukturerte intervjuguiden sikret at ulike tema som var relevante ble dekket, samtidig som det var rom for nye spørsmål og utdypninger. Noe

som gir et litt mer oversiktlig analysearbeid enn det ville gjort gjennom et ustrukturert intervju. Intervjuguiden er bygd opp rundt problemstillingen og forskningsspørsmålene hvor hovedfokus har vært på tidligere erfaringer, motivene bak bortvalget og møtet med oppfølgingstjenesten. Tidligere erfaringer er tatt med fordi det er relevant å få vite noe om erfaringer fra ungdomsskolen, veiledningen de fikk der og begrunnelsene for studieretningsvalget, siden det kan være av avgjørende betydning for bortvalg av videregående opplæring.

Under forberedelsene til samtaleintervjuene var det viktig å være oppmerksom på positive og negative sider ved intervjuformen. I følge Kvale (1997:69) kan samtaleintervjuer ha negativ påvirkning på informanten. Det kan føles usikkert å komme med fortellinger når man sitter ansikt til ansikt med en intervjuer og situasjonen kan få informantene til å si ting de senere angres på. Men samtaleintervjuer kan også ha positiv påvirkning. Informanten kan synes det er enklere å åpne seg når man sitter ansikt til ansikt med noen som er interessert i deres historie og ikke er ute etter å dømme noen eller moralisere valgene som er tatt. Man oppfatter kroppsspråket til personen, noe som kan være utslagsgivende i en tolkning. Et element som ikke blir observert gjennom telefonintervju eller spørreundersøkelser. Man må imidlertid være oppmerksom på at et samtaleintervju sannsynligvis ikke er et speil av virkeligheten. Et intervju er en sosial konstruksjon hvor mange forhold kan spille inn på de svarene og fortellingene man får. Intervjupersonene kan velge sine ord og skape sin egen virkelighet gjennom fortellingene. Disse fortellingene kan utelate viktige aspekter og fremheve andre aspekter slik at fortellingene kanskje blir noe annerledes enn de opprinnelig er. Slik at man tar hensyn til det i tolkningen.

Ved et samtaleintervju er intervjueren et viktig instrument (Kvale 1997:73). Det at man er en uerfaren intervjuer kan få negativt utfall i form av ikke intenderte ledende

oppfølgingsspørsmål eller å oppdage at man burde ha spurt mer utfyllende i ettertid av intervjuet. En annen ting som er viktig å være oppmerksom på i en intervjusituasjon er hvilket språk man bruker. Med det mener jeg at man forklarer begrepene man benytter og unngår å bruke ”forskerspråk”. Jeg har på bakgrunn av dette tatt hensyn til ulike ”fallgruver” ved samtaleintervjuet og utført pilotintervjuer. De ble utført for å stå best mulig rustet til intervjuene med informantene.

Ved hjelp av intervjuguiden og pilotintervjuene visste jeg at intervjuet tok ca. femti minutter og planla intervjuene ut fra det. Intervjuene ble etter samtykke med informantene gjennomført der de ønsket å være. Fire av informantene ville møtes i et lokale som hørte til oppfølgingstjenesten i fylket. Den femte informanten ville møtes på hjemadressen på den lokale kafeen der. Det var ingenting som tydet på at lokalet for gjennomføringen av intervjuet hadde påvirkning på samtaleintervjuet. Før samtaleintervjuet ble satt i gang informerte jeg om studiet og deres rettigheter som informanter. Denne informasjonen fikk de også skriftlig på samtykkeerklæringen som de skrev under på og fikk kopi av (se vedlegg nr. 3). Intervjuene ble tatt opp på bånd for at jeg skulle holde fokus på selve intervjuet og for å kunne lytte kritisk til intervjuet i ettertid i forhold til ledende spørsmål. Ingen av informantene syntes det gjorde noe at intervjuet ble tatt opp og det virket ikke til å være en forstyrrende faktor. Jeg noterte noe underveis som en ekstra sikkerhet dersom opptakene ble dårlige. I tillegg førte jeg loggbok etter hvert intervju for å samle tanker og reflektere rundt intervjuet.

#### 4.4.4 Transkribering

Transkribering av intervjuene ble foretatt umiddelbart etter at intervjuet fant sted, for å sikre en så nøyaktig transkribering som mulig og for å forhindre at viktig informasjon som kroppsspråk ikke skulle gå tapt. For å sikre reliabiliteten sendte jeg transkriberingene til informantene slik at de kunne lese igjennom intervjuene. De hadde mulighet til å komme med



korrigeringer dersom noe kom feil ut. Dette sikret at min forståelse av hva de hadde sagt stemte overens med det de mente de hadde sagt. Ingen av informantene hadde noe å utsette på transkriberingene. Transkriberingene la sammen med loggboken grunnlaget for analysen.

#### 4.4.5 Analysering

Analysering av intervjuene skjedde i et hermeneutisk perspektiv hvor analysen skal føre frem til en helhetsforståelse. For å få oversikt over materialet, er det en fordel å benytte metoder som sammenfatter meningsinnholdet. Jeg gikk først ut fra ”fillerye” metoden (Dalen 2004:80), hvor informantenes fortellinger ble satt opp loddrett og de ulike tema i intervjuene vannrett. På denne måten blir informasjon om samme tema samlet i en kategori. Videre analyserte jeg intervjuene og de ulike kategoriene ut fra modellen i motivasjonskapittelet, som er brukt som en ramme av forståelse rundt intervjuene. På denne måten identifiserte jeg mønstre som oppstod og som kunne bidra til å svare på forskningsspørsmålene. Videre har jeg forsøkt å se informantenes fortellinger i lys av de tidligere funnene. Det har imidlertid vært viktig å studere kategoriene ut fra helheten de er en del av for å sikre et helhetlig perspektiv.

#### 4.4.6 Verifisering

Verifisering av oppgaven vil si en bekreftelse på at forskningsresultatene er til å stole på og at arbeidet er godt håndverk. Verifisering refererer til begreper som reliabilitet, validitet og generaliserbarhet. Disse begrepene kalles ofte for en hellig vitenskaplig treenighet (Kvale 2001:158). Jeg har jobbet med verifisering gjennom hele forskningsprosessen og prøvd å være så kritisk som mulig til egne funn, teori og metoder gjennom kontinuerlige kontroller.

**Reliabilitet** henviser til hvor pålitelige resultatene av undersøkelsen er. Målingsfeil kan påvirke svarene som for eksempel ledende spørsmål, i hvilken grad resultatet er avhengig av de spørsmål som er blitt spurt, i hvilken grad resultatet er avhengig av mine tolkninger

(Kleven 2002:125). Jeg tydeliggjør derfor de prosesser og fremgangsmåter som har ført frem til resultatene og hvordan resultatene tolkes. I intervjusituasjonen har jeg tatt hensyn til reliabiliteten ved å opptre nøytralt, unngå å legge press på informantene og ikke stille ledende spørsmål. Detaljerte transkripsjoner av intervjuene er med på å sikre reliabiliteten ved at det er informantenes svar som står der og ikke mine tolkninger av hva som er deres svar. Ikke minst sikres reliabiliteten gjennom at informantene selv har fått lov å lese og kommentere transkripsjonene.

Med **validitet** menes det om undersøkelsen er gyldig eller sann, altså om den undersøker det den er ment å skulle undersøke (Kleven 2002:133). Gyldigheten av kunnskapen som produseres, avhenger av undersøkelsesoppleggets kvalitet og metode. Det har derfor vært viktig med hensyn til validiteten å være klar på hva man skal spørre om, og at man får svar på det man er ute etter å spørre om som bringer oss nærmere svar på problemstillingen og forskningsspørsmålene. Det er også viktig å redegjøre for hvilken betydning ens forforståelse og fordommer har for eget forskningsarbeid.

**Generaliserbarhet** handler om at det som kommer frem av oppgaven kan overføres til andre fenomener eller har relevans i andre sammenhenger. Kvale (2001:161) skriver at det finnes flere former for generalisering. I denne sammenheng vil mine funn kunne knyttes til analytisk generalisering, hvor man foretar en begrunnet vurdering av i hvilken grad funnene fra en situasjon kan brukes som en rettleiding for andre lignende situasjoner, som innebærer at man tar hensyn til likhetene og forskjellene (Kvale 1997:161). Når informantene i min oppgave forteller om sine erfaringer, årsaker og tanker om bortvalg kan ikke det uten videre generaliseres til andre personer i andre fylker. Det man derimot for eksempel kan si noe om er hvilke erfaringer som er funnet sted og trekke fram tendenser, likheter og ulikheter fra en

situasjon. Videre kan man da generalisere i forhold til å anta at disse funnene kan være rettleidende for de andre informantene som var med på samtaleintervjuene.

#### 4.4.7 Rapportering

Rapporteringen skal gi en presentasjon av intervjupersonens oppfatninger og forskerens oppfatninger og tolkninger (Kvale 1997:178). De fleste tekster og handlinger kan forstås på forskjellige måter, også informantenes historier. I hermeneutikken er det en grunntanke at vi har forforståelse, eller fordommer, som er avgjørende for hvordan vi tolker et fenomen (Hjardemaal 2002:43). Når empiri skal tolkes, så vil forforståelsen være sentral for hvordan man forstår teksten man møter. Med et hermeneutisk utgangspunkt kan en egentlig aldri være sikker på at den fortolkningen man gjør er den eneste rette, men med dette utgangspunktet vil fortolkeren bli mer bevisst sin forforståelse med hensyn til den tekst eller handling som skal fortolkes. I rapporteringen vil jeg gå ut fra den hermeneutiske sirkel, som blir sett på som ett av hermeneutikkens viktigste begreper. For å få tak i en dypereliggende mening i informantenes fortellinger må de ulike tekstdelene forstås ut fra teksten som helhet. Delen må forstås ut fra helheten og helheten søkes tilpasset ut fra delen (Dalen 2004:20). Denne helhets- og delforståelsen korrigerer hverandre hele tiden, og på denne måte får vi denne spiralen som kalles den hermeneutiske sirkel.

Rapporten er skrevet i tråd med etiske retningslinjer, og jeg tok gjennom hele forskningsprosessen hensyn til de moralske implikasjonene som kunne oppstå. Jeg hadde innhentet informert samtykke, jobbet hele tiden for å sikre konfidensialiteten og vurderte kontinuerlig mulige konsekvenser forskningen kunne ha for informanten. Under rapportskrivningen sikret jeg intervjupersonenes anonymitet gjennom å bruke fiktive navn og anonymiserte skoler og annet som kunne være av gjenkjennende art, uten at det skulle ha noe påvirkning på rapportens innhold. Videre har jeg kontinuerlig vurdert hvilke konsekvenser

intervjurapporten kan ha. I oppgaven vil jeg benytte meg av de gamle betegnelsene studieretning, grunnkurs, VK1, VK2 og navnene på de ulike studieretningene i stedet for de nye betegnelsene som kom med *Kunnskapsløftet*. Dette fordi det er disse betegnelsene og studieretningsnavnene informantene har forholdt seg til i sin skoletid og i sine fortellinger.

#### 4.4.8 Vurdering av prosessen

OT-koordinatoren som skulle finne informanter for meg, opplevde at det var vanskelig å få tidligere elever til å delta på intervju. Mange kunne godt prate med OT-koordinatoren om hvordan de hadde det, men ville ikke stille opp på et intervju. Flere av dem følte at dette var en tilbakelagt periode i livet de ikke ville prate om. Det kunne kanskje ha vært enklere for enkelte å si ja dersom de visste det var telefonintervju eller spørreundersøkelse, siden det kan føles lettere å snakke til noen man ikke ser. De føler seg kanskje litt mer anonym på den måten. OT-koordinatoren klarte likevel å få fem informanter til å stille opp. Faren ved å la en OT-koordinator foreta utvalget av informantene er som nevnt at det velges såkalte ”glansbilder” som bare viser det positive ved tjenesten og hva den kan utrette. For å prøve å motvirke det la jeg føringer i forhold til at begge kjønn måtte være representert, de skulle helst være fra ulike studieretninger, helst være ferdig med oppfølging og ha forskjellig hjemsted. Disse føringene ble ivaretatt. Når man skal foreta et utvalg vil det alltid være noen som sier nei av ulike årsaker. De som takket nei til å være med på samtaleintervjuet kan ha hatt erfaringer som de selv kanskje mente ikke tålte dagens lys, men som ville ha vært verdifull i forhold til oppgaven. Dette er imidlertid noe man ikke rår over.

Samtaleintervjuene var spennende og en lærerik opplevelse. Informantene var svært imøtekommende og virket oppriktige i sine svar. Jeg var forberedt på at det kunne bli vanskelig å komme med ”de rette” oppfølgingsspørsmålene, noe det også ble. Det var utfordrende å stille ikke-ledende spørsmål da jeg merket at de snakket om noe som kunne

kobles nært opp til en teori. Jeg tror imidlertid jeg klarte meg godt. Jeg fikk svar på mine spørsmål og informantene syntes det var fint å kunne bidra til min masteroppgave.

## 5. Presentasjon av samtaleintervjuene

### 5.1 Innledning

Hensikten med studien er som tidligere nevnt å få innsikt i informantenes erfaringer og årsaksforklaringer i forhold til bortvalg av videregående skole. Jeg valgt å presentere informantenes historie hver for seg for å få et best mulig bilde av deres historie.

Årsakssammenhengene som blir formidlet av informantene, vil være subjektive. Det kan derfor eksistere andre oppfatninger eller andre forklaringer på hvorfor informantene foretok bortvalg. Jeg vil i dette kapittelet presentere deres fortellinger i lys av motivasjonsteorien som er presenter i figur 2 (s.26).

### 5.2 Iris

Iris er 20 år gammel jente som i dag er kokkelærling og daglig leder ved et serveringssted på hjemplassen. Tiden på ungdomsskolen syns hun var helt grei. Hun hadde nesten ikke fravær og ønsket å få med seg det som skjedde på skolen, både faglig og sosialt. Iris fikk tidlig beskjed om at hun hadde dyskalkuli, lærevansker i matematikk, men godtok ikke diagnosen før på videregående. Når valget om videregående opplæring skulle tas var hun veldig sikker i sitt valg, hun ville bli kokk. Selv om både mor, far og rådgiver på skolen ville at hun skulle gå en annen studieretning. Hun satte restaurant- og matfag som førstevalg, kom inn på en skole som lå ca. 1,5 time unna hjembygda og måtte flytte på hybel. Foreldrene hadde høye forventninger til at dette skulle hun klare, og gav henne mye støtte og hjelp. Hennes egne forventninger til videregående var derimot ikke store:

*”Jeg hadde ikke så veldig store forventninger. Bare forventa at jeg kom til å klare dette da. Håpet i hvert fall på det. Jeg tenkte jo ofte for meg selv om det var dette her jeg hadde lyst til.”*

Det kan se ut til at hun er drevet av motivet for å unngå nederlag når hun fremhever at hun ikke hadde noe særlig forventinger til seg selv, annet enn at hun skulle klare det.

Overgangen til videregående opplæring og hybellivet var hun ikke helt forberedt på, og hun beskriver den som stor. Det ble strengere, større klasse, mindre hjelp, vanskeligere fag og mye mer krav. Hun ble ikke spesielt kjent med medelevene, samtidig som hun for første gang bodde sammen med en fremmed gutt og ikke sammen med søsteren sin. I henhold til motivasjonsteori (kap.3) kan man trekke slutningene om at det grunnleggende behovet for trygghet og sikkerhet ble rokket ved. Hun har gått fra det trygge og kjente til det utrygge og ukjente noe hun opplever som krevende. Videre er behovet for kjærlighet og sosial tilknytning stort:

*”På førsteåret var det egentlig bare å reise hjem og sitte der (...). Jeg følte meg veldig alene første året. Da bodde søstera mi sammen med typen sin et godt stykke unna. Så det var veldig vanskelig å bare komme bort til henne.”*

Iris har alltid hatt et svært nært forhold til både foreldre og søsteren sin. Da hun flyttet på hybel viste det seg at hun ikke var klar for å skilles fra dem. Det ble gjenspeilet gjennom oppførsel og tankegang. Hun sier at hun opplevde seg selv om klovnene i klassen. Hun likte å tulle, hadde vanskelig for å sitte i ro og hadde lav innsats det første året på videregående.

*”Første året da.. da var det akkurat som jeg begynte første skoledag med at ”dette gidder jeg ikke!”. Sant. Det var veldig.. Jeg var bestemt på at dette kom ikke jeg til å klare. Selv om jeg kanskje hadde gjort det. Men jeg var som sagt altfor ung da.”*

Tankene om å avbryte skolegangen hadde startet fra dag en. Hun diskuterte mye med både foreldre og rådgiver som ville at hun skulle prøve litt til før hun bestemte seg. Det var årsaken

til at hun valgte å gå helt til vinterferien, men da hadde hun innsett at det ikke gikk. Utsagnet ovenfor viser at forventningene om nederlag i form av skoleslutt var der allerede før hun hadde gitt skolen en sjanse. Samtidig var verdien av å unngå dette nederlaget stort fordi foreldrene så gjerne ville at hun skulle klare det. Avgjørelsen om å avbryte opplevde hun som befriende og gledet seg til å dra hjem. Det å reise hjem ville føre til at behovet for trygghet og sikkerhet samt behovet for kjærlighet og sosial tilknytning ville være dekket igjen. Reaksjoner kom fra flere hold. Mange fikk sjokk, men sa at de forsto henne. Når hun ble spurt om årsaken til at hun valgte å avbryte videregående, trakk hun fram flere. Hun visste ikke hva hun gikk til og var ikke moden for hybellivet uten søsteren, noe som stresset henne og gjorde henne usikker på hva hun egentlig ville:

*”Fordi jeg var ikke motivert. Jeg var for ung.(...) Så det gikk vel egentlig på at hvordan jeg hadde det privat, det gikk utover min skolehverdag da. Så jeg var veldig stressa og litt sånn nei.. Jeg var litt usikker på om jeg ville dette.”*

Iris attribuerer årsakene til det indre og kontrollerbare som motivasjonen og modenhet. Samtidig som hun attribuerer til det ytre og kontrollerbare som det å flytte på hybel. Hun har dermed et aktørperspektiv som gjør at hun ser seg selv som aktivt handlende. Dette er da en situasjon hun selv kan gjøre noe med gjennom å foreta et bortvalg og legge en plan videre. Denne planen var at hun skulle ta engelsk som privatist. Da hun meldte seg opp som privatist fikk hun beskjed om at hun kunne kontakte oppfølgingstjenesten for å få hjelp med å finne seg en jobb. Iris kontaktet oppfølgingstjenesten, fikk god informasjon om mulighetene sine og oppfattet møtet med oppfølgingstjenesten som svært positivt. Gjennom oppfølgingstjenesten fikk hun seg jobb på SFO på hjemmeplassen. Iris og OT-koordinatoren hadde ofte kontakt over telefon og hun satte pris på at de spurte hvordan hun hadde det. Nå i ettertid angrer hun ikke på valget om å avbryte førsteåret på videregående. Det ser ut til at arbeidsåret gjorde at Iris



opplevde å få dekket vekstbehov som anerkjennelse, positiv selvoppfattelse og selvrealisering gjennom å gjøre det godt på privatiskeksamen og lykkes i jobben ved SFO.

*”Jeg begynte jo å jobbe på SFO, så hadde jeg mye første klasse. Bare på det lille året der, så vokste jeg sånn. Jeg følte meg som fem år eldre etter det. Så jeg angrer ikke på at jeg gjorde det. Jeg hadde bare godt av det.”*

Gjennom denne opplevelsen av suksess føler hun at hun har modnet og er klar for å prøve å ta videregående igjen med nytt mot. Neste skoleår startet hun derfor på nytt på restaurant- og matfag. Denne gangen virker det som at det var det forventningen om suksess og motivet for å oppnå suksess som rådet. Hun var mer målbevisst, motivert og sikker på at dette skulle hun klare og beskriver det som enklere å starte da. Året etter gikk hun kokk- og servitørfag. Hun koste seg veldig på skolen og hadde mange venner. Undervisningen var kreativ, lærerne var flinke, elevene hadde medbestemmelse, nivået på prøver og fagstoff var greit, men hun syntes det var litt for mye teori. Lærerne klarte å motivere henne gjennom å gi henne mye skryt og si ”dette klarer du, Iris!”. Matematikk var faget hun likte minst og følte var minst motiverende å jobbe med. Da hun bestemte seg for å ta i mot hjelp for dyskalkulien, kom aldri hjelpen. Hun hadde ingen form for ekstra oppfølging i timene. Karakterene Iris hadde anså hun som fortjent. Hun hadde et snitt på fire fra disse to årene, men strøk i matematikk, noe hun har et delvis brikkeperspektiv på. Hun forklarer at hun ikke klarte matematikken grunnet dyskalkulien og fordi hun ikke hadde noen til å lære henne faget. Hun tror ikke at hun kan klare å bestå matematikken på egenhånd. I dag mangler hun matematikken og litt av lærlingtiden for å få fagbrevet. Iris anser det som viktig med utdanning for å kunne jobbe med det man vil, noe som viser at hun ser på utdanning som en vei til belønning, å få en jobb. Hvis hun ikke består matematikken straffes hun med at hun står uten fagbrev og sannsynligvis vil ha vanskeligere for å få jobb andre steder.

### 5.3 Ylva

Ylva er 27 år og er fast ansatt ved en barnehage i 90 prosent stilling. Etter videregående opplæring startet hun på helse og sosialfag. Hun hadde store krav til seg selv og forventninger om suksess. Det var barnehageassistent som var målet etter endt skolegang. På barneskolen fikk hun diagnosen dysleksi og hadde god oppfølging fram til hun begynte i videregående opplæring. Hun og foreldrene hadde tatt kontakt med videregående på forhånd og ble lovet god oppfølging. De trodde da at den videre skolegangen ikke skulle bli noe problem for Ylva siden hun hadde klart seg godt på skolen tidligere. Men det viste seg at overgangen ble stor. Oppfølgingen uteble og hun opplevde videregående opplæring som tøffere enn hun hadde trodd. Hun sier at enkelte lærere ikke brydde seg om henne, mens andre var villige til å hjelpe henne når hun slet i timene. Etter jul sa lærerne til Ylva at hun kom til å stryke i to fag. Hun oppfattet beskjeden som at de hadde gitt henne opp. Behovet for anerkjennelse og positiv selvoppfattelse ble dermed svekket og regulerte trolig hennes egne krav til seg selv. Hun mener grunnen til at hun strøk i matematikk og norsk var som følge av manglende oppfølging/støtte og frafall av lærere til timene. Det virker som hun heller mot å være eksternt orientert, da hun årsaksforklarer strykene med forhold som er uavhengig av hennes handlinger. Hun sier at innsatsen ble svekket da hun følte at det ikke gikk den veien det skulle gå og i tillegg fikk lite støtte fra lærerne. Det bekrefter antakelsen om at Ylvas egne krav og forventninger til seg selv ble justert ned.

Med stryk i to fag kom hun ikke inn på studieretningen barne- og ungdomsarbeider året etter. Det opplevde hun som surt og tøft siden de andre vennene hennes kom inn. Da tok hun og foreldrene kontakt med oppfølgingstjenesten. Hun benyttet seg av tilbudet om å ta opp fagene norsk og matematikk, samt at hun fikk ta teorien på førerkortet. I undervisningen var hun alene, slik at en lærer hadde fullt fokus på henne. Noe hun satte pris på:

*”Da måtte jeg jo bare lære, sant. Så det var litt luksus tror jeg.”*

Hun erfarte møtet med oppfølgingstjenesten som motiverende og støttende i en periode hvor hun trengte noen å snakke med.

*”Hun var så positiv, så jeg ble ganske positiv til at jeg skulle klare det”.*

Neste skoleår kom hun inn på barne- og ungdomsarbeider. Fagene ble mer interessante fordi det var dette hun ville jobbe med, og karakterene gikk opp. Etter VKI ble hun gravid og kunne derfor ikke fullføre lærlingtiden. I dag har hun to barn og mangler fremdeles noe av lærlingtiden for å få fagbrevet. Målet er å få tatt det resterende av lærlingtiden så snart som mulig.

## 5.4. Mia

Mia er 23 år og går andre året på sosionomutdanningen. Hun har vokst opp med en alkoholisert far og en mor som hadde nok med seg selv. Det medførte at hun hadde en del problemer hjemme og gjorde alt for å være der minst mulig. I henhold til Maslows behovshierarki (figur 3, s.28) ser det ut til at mangelbehovene trygghet, sikkerhet, kjærighet og sosial tilknytning var utilfredstilt hos Mia. Det som skjedde hjemme tok hun med seg inn i skolehverdagen, men ingen på skolen visste om disse problemene. Hun lagde seg derfor et beskyttelsesskall på skolen, slik at ingen skulle finne ut av det. Dermed kan man kanskje si at hun forsøkte å opprettholde noe av behovet for anerkjennelse, gjennom at klassen behandlet henne som alle andre:

*”Jeg har jo alltid fått hørt at jeg er den morsomme. Men jeg har jo brukt det som beskyttelse sant. Jeg ville jo ikke at de skulle komme så nært innpå meg.”*

Da hun var ferdig med ungdomsskolen søkte hun helse- og sosialfag på førsteplass, men kom ikke inn. Hun årsaksforklarer det i et aktørperspektiv hvor hun sier at karakterene ble dårlige på ungdomsskolen fordi hun skeiet mye ut. Det var gutter, festing og det å være minst mulig hjemme som var i fokus. Etter litt press og forventninger hjemmefra, startet hun på allmennfag. Hun så for seg at det skulle bli hardt og gruet seg til å begynne. Hun hadde en tidlig innstilling til at dette ikke kom til å gå:

*”Siden det ikke var allmennfag jeg hadde lyst til, så gikk jeg inn med et ganske.. ja.. jeg visste jeg ikke kom til å fullføre studien på en måte. Men jeg ville jo bare gi et forsøk. Bare for å ha noe å gjøre rett og slett.”*

Forventningene om nederlag var til stede. Kanskje var forventningene basert på skoleerfaringene fra ungdomsskolen hvor hun ikke gjorde det noe godt. Sannsynligheten for da å gjøre det godt på allmennfag ble trolig for små i hennes øyne. Ut fra utsagnet kan man se at motivet er å unngå nederlag, hvor nederlaget er å ikke ha noe å gjøre. Kulturen og de grunnleggende verdiene i samfunnet og i hennes familie er slik at man bør gå på skole etter videregående, og det vil være av lav verdi å stå som arbeidsløs. Storesøsteren hennes har allerede klart å gjennomføre videregående. Verdien av å klare å gjennomføre er derfor såpass høy at hun velger å forsøke å gjøre det beste ut av det, til tross for at hun ikke kunne komme inn på ønsket linje.

Overgangen til videregående opplæring var veldig tung både faglig og sosialt. Alt hun gjorde der ble plutselig mer alvorlig. Hun måtte bestå for å få seg en utdanning og en god fremtid, noe som viser at hun ser på utdanning som en vei til belønning i form av jobbmuligheter. Mia tok etter hvert kontakt med helsesøster ved skolen og fortalte om problemene hjemme. For første gang åpnet hun seg, men fikk ikke noen oppfølging videre. Hun begynte å få migreneanfall som det etter hvert ble mange av, noe som førte til høyt fravær. Hun

ekskluderte seg fra det store klassemiljøet, syntes det var dårlige lærere og mistrivdes. Videre uttaler hun at hun tror migrenen hadde med miljøet å gjøre og fordi allmennfag ikke var noe hun hadde lyst til å gå:

*”Så kan det jo ha vært sånn at jeg ikke ville. De sier det er veldig mye psykisk med migrene. (...) Jeg merka at jeg ikke hadde lyst til å gå på skolen engang. Når jeg sto opp om morgenen så håpet jeg at jeg skulle være syk.”*

Mia opplever sannsynligvis at de grunnleggende behovene i enda større grad nå er utilfredstilte. Hun føler seg ikke hørt og får ikke hjelp i forhold til situasjonen hjemme. Klassen hadde hun ikke kontakt med, kun med en venninne i samme situasjon i en annen klasse. Ønsket om å ha en litt mer trygg og sikker tilværelse, gjennom å slippe å gå på en skole hvor hun verken mestrer fag eller har venner, virker å føre til migrene. Migrenen og ønsket om å være syk vitner om hvor feil valget om å gå allmennfag føltes.

Etter et halvt år var hun skolelei og hadde så mye skulk og migreneplager at hun ikke så poenget med å fortsette. Hun og en venninne diskuterte å slutte sammen og bestemte seg for å gjøre det uten noen planer for hva de skulle videre.

*”Hun var egentlig en stor grunn til at jeg slutta. For hun var på akkurat samme bølgelengde som jeg var. Vi ville ikke dette her.”*

Det føltes nok som en type trygghet at venninnen også sluttet og det ble kanskje enklere å fortelle om det hjemme når de var to om saken. Noen uker etter avbruddet tok oppfølgingstjenesten kontakt med henne over telefon og hun bestemte seg for å høre hva OT-koordinatoren hadde å si. Kontakten med oppfølgingstjenesten ble av Mia opplevd som positiv og hun nevner spesielt hvor forståelsesfull OT-koordinatoren var, noe som gjorde at hun åpnet seg. De fant sammen ut hva hun skulle gjøre ut skoleåret og hun fikk tilbud om å ta engelsk og matematikk slik at hun kunne komme inn på helse- og sosialfag neste skoleår. Mia

møtte i OT-koordinatoren en person som hadde tro på henne og som overførte troen på at hun kunne klare å mestre videregående. Hun var svært fornøyd med tilbudet og hadde en lærer helt alene i engelsken, noe som hun beskriver som fantastisk. OT-koordinatoren hadde ofte og jevnlig kontakt med henne gjennom skoleåret og hun bestod fagene. Hun fikk en oppfølging med forventninger på en måte som hun kanskje ikke var vant med fra familien, hvor de forventet at hun skulle mestre skolen, uten hjelp og støtte. Gjennom oppfølgingstjenesten hadde hun struktur og stabilitet som skapte en mer sikker tilværelse enn videregående. Det å bestå fagene og komme inn på helse- og sosial gjorde at hun fikk anerkjennelse fra andre og tro på seg selv. Motivet endret seg fra å være hovedorientert mot å unngå nederlag, til nå å ha hovedorientering mot å oppnå suksess. Valget videre ble omsorgsarbeider og allmennfaglig påbygning. Mia jobbet mye bedre nå fordi hun hadde motivasjon til å være på skolen. Det begrunner hun med at hun hadde mange venner og ”så lyset i tunellen” i forhold til studiekompetansen. Timene var likevel harde, fordi hun mener at mye av undervisningen var uinteressant og derfor hadde hun vanskelig for å følge med.

*”Jeg tenkte bare, gud hva skal jeg med dette her, jeg kommer jo aldri til å få bruk for det senere.”*

Mia opplevde kontakten med lærerne som fraværende. For henne virket det som at de hadde altfor mange klasser og sprang fra time til time slik at man ikke kunne prate med dem. Fraværet gikk ned og migrenen forsvant til tross for uinteressant undervisning og liten lærerkontakt. Dette kan tyde på at mangelbehovene og til dels vekstbehovene var bedre dekket disse årene i form av venner, trivsel, mestring og bedre tro på seg selv. Etter videregående startet Mia i forsvaret. Deretter begynte hun på sosionomutdanningen. I fremtiden ser hun for seg å jobbe med rusproblematikk eller innenfor psykiatrien.

## 5.5. Elias

Elias er 21 år og har fast jobb innenfor industrien. Første året på ungdomsskolen gikk fint, ettersom alt da var nytt og spennende. I niendeklasse ble det kjedelig og i tiende var han så lei at det førte til mye skulk og fravær. Han syntes det var alt for mye tungt teoretisk stoff som ble for kjedelig. Vennekretsen var eldre gutter og han fant det mer interessant å kjøre moped med dem, enn å være i timene. I slutten av ungdomsskolen så lærerne seg nødt til å gjøre noe, og han fikk tilbud om å jobbe to dager i uken. Han benyttet seg av tilbudet og mener at skolegangen gikk bedre som følge av det.

Da Elias var ferdig på ungdomsskolen søkte han byggfag fordi han hadde lyst å drive med noe praktisk og ikke sitte inne ved en pult hele dagen. Han kom ikke inn på førstevalget sitt, men han kom inn på allmennfag, noe han absolutt ikke kunne tenke seg å gå. Årsaksforklaringen til at han ikke kom inn på ønsket linje er i et aktørperspektiv. Han forteller at han ikke gav nok innsats for å oppnå karakterene som krevdes på byggfag. Da han søkte videregående opplæring hadde han mulighet til å søke opptak på særskilt grunnlag på grunn av lettere lese og skrivevansker, men valgte å ikke benytte seg av det. Valget ble slik fordi han forstod det på den måten at da måtte han ha en lærer sammen med seg hele tiden. Da han ikke kom inn på det han ville, var han så skolelei at han heller ville jobbe enn å ta allmennfag. Forventningene om nederlag på allmennfag ble lite fristende mot forventningene om suksess og penger med en praktisk jobb. Foreldrene var ikke spesielt fornøyd med valget, og de ble både skuffet og sinte. Elias tok kontakt med en snekkerbedrift, fikk jobb der og kontaktet NAV slik at han fikk dagpenger av dem. NAV formidlet ham videre til oppfølgingstjenesten som tok kontakt via telefon. Han valgte å ta i mot veiledningen fordi han hadde litt dårlig samvittighet ovenfor foreldrene for at han slutta på skolen. Elias bestemte seg for å ta matematikk, naturfag og truckførerbeviset ved siden av å jobbe. Verdien av å lykkes med dette var høy, ettersom

foreldrene ville bli fornøyde og han ville ha større mulighet til å komme inn på byggfag. Det fristet også fordi det ville gjøre det til en enklere start på videregående:

*” (...) Så sa hun at jeg kunne ta slike fag og få fritak for det senere når jeg begynte på videregående. Da tenkte jeg det ” Fri på skolen?” Da tenkte jeg bare ”Jess!”. Det hørtes flott ut.”*

Undervisningen gjennom OT var lagt opp mer praktisk enn han var vant til, noe han følte var midt i blinken. Gjennom jobben ved siden av tjente han litt penger og kjøpte seg stort sett det han ville. Vennene hans som gikk på skole ble misunnelige på at han hadde råd til så mye når han hadde sluttet på skolen. Han sier at det er skummelt å få smak på penger alt for tidlig, og tror det er vanskeligere å starte på skolen igjen, selv om man får dårlig betalt uten utdanning. Kombinasjonen skole og arbeid dekket behovet for anerkjennelse og respekt i form av at han bidro til noe positivt i forhold til utdannelsen sin, og at han mestret noe som ble verdsatt av for eksempel foreldre, lærere og opptakskontoret. Behovet for selvrealisering ble bedre dekket siden han fikk utnyttet sine evner til praktisk arbeid de dagene han var på jobb. Dette var noe han følte han mestret og var god til. Ikke minst var det til nytte. Han fikk rett og slett dekket noe av vekstbehovene gjennom å kunne ta fag og jobbe ved hjelp av oppfølgingstjenesten.

Neste skoleår kom han inn på byggfag og gikk deretter anleggsfag. Han tok lærlingtiden og ble maskinfører. Før han startet i videregående opplæring bestemte han seg for å ta seg sammen og gjøre det bra. Det begrunnet han med at det han gjorde på videregående ville få konsekvenser for mulighetene i arbeidslivet. Han innser at samfunnet belønner utdanning og straffer de uten, i form av tilgang på ønsket arbeid.

*”Man må bare ta seg sammen å gå på skole skal man bli noe. (...) Du hadde sikkert funnet en jobb vet du, men du vet aldri om 10-15 eller kanskje 5 år. Da må de skjære ned og da er det de som ikke har noen papirer som ryker. Sikkert.”*



Overgangen til videregående var stor, men positiv for Elias. Nivået ble høyere, men han var ikke så skolelei som i tiende klasse. Lærestoffet var av interesse og de jobbet hele tiden opp mot praksis. Det var svært motiverende for han å jobbe med praktiske ting som han kunne se resultatene av. Undervisningen opplevde han som mye bedre, både i form av at lærestoffet var mer interessant og at lærerne tok seg tid til å sørge for at alle forstod:

*”De forklarte det mye bedre. Det var ikke slik kjeppjaging. Hvis noen ikke forstod det, så gikk vi igjennom det alle sammen. Det var mye bedre syns jeg.”*

Med interessen kom de gode karakterene. Han økte snittkarakteren fra 2,2 på ungdomsskolen til 4-5 på videregående. Fraværet gikk i samme retning, fra høyt fravær på ungdomsskolen ned til et par dager til sammen gjennom hele videregående. Karakterene han fikk mente han samsvarte med innsatsen, både på ungdomsskolen og videregående skole, noe som igjen tyder på at han innehar et brikkeperspektiv. Han ser seg selv ansvarlig for det som skjer rundt han.

Oppfølgingstjenesten ringte Elias hvert år for å høre hvordan det gikk. Han syns det var greit å ha kontakt og gav dem æren for at han i det hele tatt gikk mer skole:

*”Uten dem så hadde jeg sikkert ikke gått noe skole mer. Nei det tror jeg ikke. Det er nesten helt sikkert og det.”*

## 5.6 Petter

Petter er 23 år og er per i dag arbeidssøkende. Når han forteller om tiden på ungdomsskolen beskriver han seg selv som gal og sier at han gjorde som han ville:

*”Jeg var jo helt gal vet du. Alle hatet jo meg da, så de var jo redd for meg vet du. (...) Jeg var ikke stygg med folk i det hele tatt. (...) Hvis det var noe som skjedde, så var nå jeg med, og hvis det var noe faenskap som hadde blitt gjort så var det jeg som hadde gjort det. Sant. Nei huff a meg for en tid. Herregud!”*

Petter viste tegn til atferdsvansker, gjorde lite på skolen og skulka en hel del. Noen ganger fordi han ikke kom seg i seng før langt på natt og andre ganger fordi han festet sammen med eldre gutter. Tiden på ungdomsskolen var en turbulent tid for Petter, hvor han ikke så noe verdi av å være tilstede i undervisningen. Det kan virke som han søkte kjærlighet og tilknytning til andre gjennom å gjøre ugang og dermed bli ”godkjent” av eldre gutter og bli en del av deres gjeng.

Etter ungdomsskolen søkte Petter opptak på salg og service i nærmeste by på særskilt grunnlag og kom inn. Valget falt på salg og service fordi han ville inn på IKT-driftsfag andre året. Han hadde hørt av andre at det var mye data på salg og service og stolte på det de fortalte. Det viste seg å ikke stemme helt med virkeligheten. Før skolestart forventet Petter at han skulle gjøre alt i sin makt for å komme inn på datalinje neste skoleår. Barnevernet var koblet inn i forhold til Petter på ungdomsskolen, og han måtte bo på institusjon i nærheten av skolen da han startet i videregående opplæring. Tiden på institusjonen blir beskrevet som en evig kamp mot barnevernet, samtidig som det ble knyttet sterke bånd med kompisene:

*”Jeg gjorde alt for å komme meg vekk fra den plassen. Alle kompisene mine hjalp meg og sånt da. Så det var egentlig det beste året sosialt. Jeg og kompisene mine var i mot de der barnevernsfolkene”.*

Han sier han kom dårlig i gang med første året på videregående fordi han bodde på institusjonen. Han ble vekket om morgenen, men bestemte seg for å ikke stå opp fordi han skulle vise dem at det ikke var noe vits i å prøve å styre han. Han gruet seg til skolen var ferdig. Hvis han ikke kom til institusjonen med en gang skolen var ferdig ringte barnevernet etter han. Hvis han ikke svarte, ringte de til kompisene. Å bli kontrollert og styrt av barnevernet taklet Petter dårlig. Det synes som om han blir demotivert av kontroll. I henhold til Maslows behovshierarki (figur 3, s.28) kan man trekke konklusjonen om at det å miste

kontrollen gikk ut over Petters behov for anerkjennelse og respekt. Han ble ikke anerkjent, og manglet tillitten og troen på at han kunne mestre hybellivet like bra som sine jevnaldrede. Noe som stadig ble understreket for vennene hans når han ikke fikk lov til å være med på sosiale ting sammen med dem. Dette gikk dermed gikk utover behovet for kjærlighet og sosial tilknytning. Det at barnevernet ringte kompisene til Petter på leting etter han, gjorde kanskje at han følte at respekten fra vennene hans stod i fare. Tiden han var på skolen gikk til å konsentrere seg om hvordan han skulle komme seg vekk fra institusjonen. Etter tre måneder på institusjon kom han i kontakt med en ny barnevernsansatt som mente at han ikke skulle være på institusjonen. Han fikk en egen hybel og han følte at alt gikk mye bedre. Men på grunn av den dårlige starten, og på grunn av at det ikke var så mye data som han trodde, var han lite motivert for skole. Det kan se ut som at han har et delvis brikkeperspektiv på hvorfor han ikke klarte å bestå første skoleår, hvor han mener barnevernet må ta skylda. Samtidig ser han seg selv som delvis ansvarlig:

*”Etter jeg kom meg vekk fra barnevernet, da hadde jeg egentlig kommet så dårlig i gang at jeg bare gikk ut året. Bare slappa av egentlig”.*

I løpet av det første året hadde han ca. 70 dager fravær. Han var på skolen når det passet han og fikk ikke ta eksamen. Han så på året som et koseår. Det kan virke som at han har prøvd å forutse situasjonen da han bestemte seg for at dette skulle bli et koseår. Basert på tidligere skoleerfaringer forventet han at skoleåret ikke kom til å gå så bra som ønsket. Han mente at alle i klassen, inkludert han selv, så på han som den som var dårligst på ting og ikke gadd å gjøre så mye. Da var det kanskje like greit å unngå å gjøre en innsats slik at nederlaget ikke ble større enn nødvendig. Det å årsaksforklare at han ikke bestod delvis eksternt, gir han i tillegg noe ”frifinnelse” fra skylden.

Siden han fikk stryk i alle fag første året kunne han ikke gå videre til VK1, IKT-driftsfag. Han kom i kontakt med oppfølgingstjenesten, men husker ikke helt hvordan det skjedde. Han fikk informasjon om hvilke muligheter han hadde og bestemte seg for å ta fagene som privatist. Kontakten med OT-koordinatoren foregikk både på telefon og ved møter. Han satte pris på at OT-koordinatoren var oppsøkende. Han kunne spørre om alt han lurte på og fikk hjelp hvis han trengte det, noe som virket motiverende på Petter. Tilbudet han benyttet seg av gjennom oppfølgingstjenesten, var norsk med undervisning og hjelp til å ta privatist eksamen i alle salg og service fagene, norsk for yrkesfag og i IKT-driftsfag. I tillegg tok han kontakt med IT-ansvarlig i kommunen og spurte om han kunne jobbe der noen dager i uka. Han fikk jobbe der med lønn gjennom NAV. Oppfølgingstjenesten ordnet slik at han fikk opplæring av IT-ansvarlig i kommunen i forhold til læreplanen i IKT-driftsfag noen timer i arbeidstiden. Petter sier seg svært fornøyd med tilbudet fra oppfølgingstjenesten. I to år tok han opp fag og jobbet. Han bestod i alle fag bortsett fra tverrfaglig eksamen i IKT-driftsfag. Her kan det virke som årsaksforklaringen er i et brikkeperspektiv. Han forteller at han strøk kun fordi opplegget for eksamen var for dårlig:

*”Jeg hadde ikke sjanse. Jeg tok jo en eksamen som passa for tre personer over tre dager. Så tok jeg den alene på en dag. Så jeg hadde ikke sjanse”*

Det kan sees i sammenheng med det nederlag det må være å stryke i det faget som du interesserer deg mest for og føler at du mestrer. Gjennom å attribuere eksternt legger det en demper på nederlagsfølelsen ved å stryke i IKT-driftsfag, det ene faget han hadde gjort en innsats for å bestå og forventet å mestre.

Oppfølgingstjenesten og Petter fortsatte samtale og kom fram til at Petter skulle starte på media og kommunikasjon. Han gikk der i tre år, men strøk på naturfag siste året. Igjen attribuerer han til ytre årsaker som at kjæresten krevde at han skulle bruke all tid på henne slik

at han ikke fikk lest på naturfag. Årsaksforklaringen på fraværet var også den samme. Fra å ha 20 dager fravær første året på medier og kommunikasjon, gikk han opp til over 50 dager fravær da han hadde kjæreste. På tross av fraværet ville han ikke slutte på skolen fordi han syntes det var kjekt og moro å være der. Han ville være sammen med de andre. Det var ingen fag som interesserte han spesielt, men han likte fag ut fra hvilken lærer han hadde. Dette kan understreke behovet for kjærlighet og sosial tilknytning. Det kan virke som han går på skole for å ha menneskelig kontakt, ikke for å lære noe med mindre det handlet om data, som var det eneste han anså som viktig å lære. Noe som gjenspeiles i utsagnene om at ingen fag interesserte han spesielt:

*”Jeg kan ikke gå på skole uten å føle at dette her må jeg lære, liksom”*

Etter medier og kommunikasjon tok Petter militæret som han nettopp har avsluttet og er nå jobbsøker. Han mangler kun naturfag for å ha fullført media og kommunikasjon, samt IKT-driftsfag og lærlingtiden for å ha fagbrev. Dermed er han svært nær å ha yrkeskompetanse via IKT-driftsfag og studiekompetanse via medier og kommunikasjon. Det er han tydelig stolt over. Fremtidsplanene er å ta opp IKT-driftsfag eksamen og ta lærlingtiden slik at han får jobbe med det han liker. Han nevner i den sammenheng ønsket om at det burde opprettes et grunnkurs med data. Han mener det er lite tjenlig slik det er i dag, hvor man må gå et grunnkurs som ikke har med IKT å gjøre for å komme inn på IKT-driftsfag andre året. Det viser seg at Petter, som de andre informantene, mener at utdanning er av verdi for tilgangen på yrker.

## 6. Resultater og drøftning

### 6.1 Innledning

Oppgavens hovedmålsetning har som sagt vært å få tak på elevenes egne historier i forhold til bortvalg og i forhold til det påfølgende møtet med oppfølgingstjenesten. Gjennom samtaleintervjuene har det kommet frem en god del interessant informasjon. Analysen har gitt flere punkter hvor samtaleintervjuene har fellesnevner, likevel er det svært individuelle bakgrunner og fortellinger. Selv om informantene har oppgitt en eller to grunner på spørsmålet om hvorfor de valgte bort videregående, har det hos samtlige kommet frem flere og mer sammensatte grunner etter hvert som samtaleintervjuet tok form. Ut fra informantenes fortellinger er det derfor grunn til å kritisere figur 1 (s.24) hvor Markussen og Sandberg fremstiller ungdommers årsaksforklaringer i en tabell. Ungdommene har måttet velge mellom bestemte årsaker til bortvalg på spørreskjemaet som ble brukt. Det har vist seg gjennom mine informanternes fortellinger at det ikke er én faktor som har vært utløsende, men et mangfold av faktorer i interaksjon som har gjort at videregående ble valgt bort. Det er derfor grunn til å stille spørsmålsteget ved en slik ensidig fremstilling av årsaker til bortvalg som ikke får frem mangfoldet i årsaksforklaringene. De to kategoriene private forhold og diverse grunner i figur 1, som samlet sett har ganske høy svarprosent, understreker dette.

Jeg vil i dette kapitlet se nærmere på de ulike sammenfallende kategoriene hos informantene, drøfte dem og forsøke å se fremover. Hva bør eller kan gjøres? Er det tiltak som kan settes i gang, eller er det noe som bør forskes nærmere på? Hva kan gjøres for at flere skal fullføre videregående og gå ut med kompetanse som er verdifull for livet videre?

## 6.2 Førstevalg

Samtlige av informantene søkte videregående opplæring etter ungdomsskolen. Alle hadde klart for seg hvilken studieretning de skulle begynne på. Studieretningen de hadde som førstevalg var det eneste aktuelle alternativet da de skulle starte på videregående opplæring. Noe annet enn førstevalget ville ikke føre til målet, som var tilgang på yrket de hadde lyst å jobbe med. Mia og Elias kom ikke inn på førstevalget etter ungdomsskolen, mens Ylva og Petter ikke kom inn på førstevalget sitt på VK1. Hos disse fire var dette en del av årsaken til avbruddet med videregående og at de kom i kontakt med oppfølgingstjenesten. Mia var den eneste som valgte å starte på andrevalget allmennfag, på tross av at allmennfag ikke var av interesse for henne. De resterende informantene kom i kontakt med oppfølgingstjenesten og forsøkte å ta opp fag for å komme inn på førstevalget sitt. Fortellingene viser at det å ikke komme inn på førsteønsket kan ha flere uheldige konsekvenser. Man får tilbud om å begynne på andre- eller tredjevalg som ikke er av interesse, noe vi ser av informantene som valgte bort å starte på andrevalget. Da ville de heller jobbe eller ta opp fag. Mia forsøkte å starte på andrevalget allmennfag, men det førte til en svært negativ skoleopplevelse. Å måtte begynne på en linje man ikke har lyst til å gå, kan medføre å måtte flytte et annet sted, tap av venner, redusert trivsel og føre til lavere motivasjon (Markussen m.fl. 2008:189). Disse negative ringvirkningene av å ikke komme inn på sitt førstevalg kan, i henhold til motivasjonsteorien i figur 2 (s.26), se ut til å gå utover de grunnleggende behovene og føre til at mestringsmotivasjonen blir redusert.

Norge har et utdanningspolitisk mål om at flest mulig skal gjennomføre videregående opplæring og nå frem til studie- eller yrkeskompetanse slik at man unngår å sløse med menneskelig kapital. Alle bør utnytte sine menneskelige ressurser til det fulle, heter det (NOU 1991:4). Men hvordan skal en som har lyst til å ta byggfag og er flink i håndverk, få utnyttet

sine evner til det fulle på for eksempel allmennfag? Dette ble realiteten hos informant Elias da han ikke kom inn på sitt førstevalg. Teoripreget undervisning på ungdomsskolen gjorde at han opplevde skolen som kjedelig, tung og uinteressant. Noe som førte til økt fravær og dårlige karakterer. Dermed kom han ikke inn på førstevalget, byggfag. Han tok opp fag og kom inn på byggfag neste skoleår. Elias fikk jobbe med fag han anså som relevante og praktiske. Utdanningen hadde et mål, målet hadde en verdi og han hadde forventning om at han skulle klare det. Altså var alle punktene under det å forutse situasjonen i figur 2 (s.26) snudd til en drivkraft for å mestre. Når man ser hvordan karakterene, trivselen og motivasjonen endret seg så til de grader positivt på byggfag, sier det noe om hvor viktig det blant annet er at en elev får gå på den videregående linjen som eleven ønsker. Dette viser at å oppnå ønsket valg er en viktig kilde til å minske antall bortvalg av videregående opplæring. Det er da grunn til å stille seg kritisk til at det ved innføringen av *Kunnskapsløftet* ikke lengre er mulig å forbedre karakterer fra grunnskolen:

*”Det er ikkje utsett eller ny eksamen i grunnskolen”. (Forskriften til Opplæringslova § 3-14)*

Å forbedre karakterer fra grunnskolevitnemålet, er en mulighet for å stille sterkere i konkurransen om plass på førstevalg i den videregående skole. Denne muligheten kan være en motivasjonsfaktor for å få elever til å arbeide med fag og sette seg nye mål, som øker sjansen for å komme inn på ønsket studieretning. Jeg støtter oppfølgingstjenesten i Sogn og Fjordane som mener at det er uheldig at denne muligheten er borte (Sogn og Fjordane fylkeskommune 2007:7).

I følge tallene til Markussen m.fl. (2008:74) kom 85,7 prosent av ungdommene i prosjektet *Bortvalg og kompetanse* inn på sitt førstevalg. Ut fra mine funn ser det som sagt ut til at det å



komme inn på førsteønsket er svært viktig for gjennomføring av videregående opplæring.

Dette kan underbygges av Markussen m.fl.:

*”Andelen som hadde bestått videregående løp var betydelig høyere blant ungdommene som fikk oppfylt førsteønsket (69 prosent) sitt ved inntak til videregående opplæring, enn blant de som kom inn på kursønske nummer to eller lavere (48,8)”. (2008:74)*

Mine funn samsvarer også med Støren og Skjersli. De fremhever årsakene:

*”Det er sannsynlig at elever som har startet i en studieretning som ikke er i tråd med førsteønsket, i større grad enn andre vil ha dårligere progresjon, enten fordi de avbryter på grunn av mistriivsel eller fordi de på nytt forsøker å komme inn på det ønskede kurset (blir forsinket). ” (1999:107)*

Fire av informantene ble som nevnt forsinket i utdanningsløpet fordi de ikke kom inn på førstevalget enten det var grunnkurs eller VK1. Altså har det foreligget begrensinger for valget. Dette bekreftes av informantenes beretninger, hvor de forteller at de valgene de har tatt i forhold til bortvalg av videregående opplæring ikke har vært reelle valg hvor de har kunnet veie ulike alternativer mot hverandre. Valget har vært begrenset i forhold til karakterene de hadde med seg og har vært basert på hvordan de har oppfattet mulighetene for å komme inn og fullføre ulike studieretninger. Elias valgte for eksempel bort å starte på allmennfag fordi han anså mulighetene for å fullføre som små. Han har altså i tråd med figur 2 (s.26), prøvd å forutse ut fra tidligere erfaringer hvordan det ville bli å starte på allmennfag. Det førte til konklusjonen om heller å jobbe, hvor han hadde større sannsynlighet for mestring. En av begrensningene i forhold til videregående opplæring er derfor valg av studieretning. De med dårligst karakterer har minst sjanse for å komme inn på førsteønsket. Det kan føre til at noen ikke søker etter interesse, men heller på en linje som personen vet han kommer inn på. En kan

da spørre seg hvorvidt tallene om antall som kommer inn på førsteønsket er reelle, hvis ungdom søker seg dit de tror de kommer inn, og ikke dit de har interesse av å komme inn.

Informantene med dårligst karakterer fra ungdomsskolen, var de som mistrivdes mest i timene. Dessverre ser det ut til at det ofte følger med en vond sirkel ved ikke å mestre skolehverdagen på ungdomsskolen. Ulike sider ved elevenes læringsmiljø og erfaringer på ungdomsskolen er derfor av vesentlig betydning. Ved å mangle motivasjon, oppnå dårlige karakterer eller ha mye fravær, gis man valgmuligheter som er begrenset i form av studieretningsvalg. Med andre ord, gjør du det ikke brukbart på ungdomsskolen, minsker mulighetene til å velge noe som kunne passet bedre på videregående. Nettopp derfor er det kanskje spesielt viktig at elever som ikke har funnet seg til rette faglig i ungdomsskolen, eller hvor skoletilværelsen har vært preget av mistrivsel får lov å begynne på førstevalget. Det er kanskje den beste sjansen til at elevene som har opplevd ungdomsskolen som demotiverende kan ”oppdage skolen på ny”, ved at de får holde på med noe av interesse og oppleve mestring, som i denne undersøkelsen var tilfellet med informant Elias.

I § 3-1 i *Opplæringslova* står det at opptak på særskilt grunnlag gir mulighet for å starte på førstevalg og mulighet for å ha rett til videregående opplæring i inntil to år ekstra dersom man har behov for det i forhold til de målene som er satt for opplæringen. Ut fra *Forskriften til opplæringslova* § 6-20 gjelder det søkere som basert på en sakkyndig vurdering har behov for spesialundervisning på grunn av en eller flere vansker. Dette er vansker som sansedefekter og motoriske defekter, store lærevansker, emosjonelle eller sosiale problem, store sammensatte funksjonshemninger eller andre funksjonshemninger. Vel vitende om at det er informantenes subjektive fortellinger jeg forholder meg til, kan det se ut til at samtlige av informantene har hatt grunnlag til å søke opptak på særskilt grunnlag. Alle utenom Petter søkte ordinært opptak til grunnkurset. Fortellingene om opptaksprosessen gir et litt for lite helhetlig bilde, men de

gir likevel grunn til å stille spørsmålstegn ved om søknadene på særskilt opplæring i forhold til informantene er neglisjert. Det som er helt tydelig er at informantene vet for lite om sine rettigheter i forhold til ulike vansker som lese- og skrivevansker, emosjonelle og sosiale problemer. Å få elever og ikke minst foreldre mer oppmerksomme på sine rettigheter er et område som helt klart bør forbedres. Informasjonen er der, men det ligger en utfordring i å få elever og foreldre til å ta den i bruk.

Kanskje burde man med bakgrunn i informantenes historier tørre å tenke litt alternativt angående inntaksreguleringen og gjennomføringen av videregående opplæring. Slik informantene skildrer historiene sine er det ikke kunnskapsnivået som nødvendigvis har ført til at de ikke kom inn på førstevalget. De legger stor vekt på de ulike hindringene som lese- og skrivevansker, fars alkoholmisbruk, dyskalkuli og barnevernets oppfølging. Adgangsregulert tilgang på videregående slik den er organisert i dag er kanskje derfor ikke det beste for Norge i forhold til de utdanningspolitiske målene som er satt. Skolen og lærebedriften skal som sagt gi alle elever og lærlinger like muligheter til å utvikle sine evner og talenter. Man kan stille spørsmålstegn ved om det er det som skjer når elever opplever å bli utestengt fra en mulighet som kunne ha utviklet evnene og talentene til det beste på tross av hindringer. Det er selvfølgelig mange utfordringer og betenkninger ved for eksempel å skulle gi alle muligheten til å gå det de har lyst til. Det kan føre til lavere innsats på ungdomsskolen fordi elevene vet at de kommer inn på videregående uansett, skjevfordeling av antall elever på de ulike linjene, vansker med å få tak i lærlingplass o.l. *Opplæringslova* sier at videregående opplæring skal føre fram til studiekompetanse, yrkeskompetanse eller kompetanse på lavere nivå (Opplæringslova § 3-3). Kompetanse på lavere nivå ble innført i loven med Reform 94 (da med navn dokumentert delkompetanse) og gir rom for å tenke annerledes i forhold til de som har særlige vansker med skolen. Denne kompetansen kan oppnås som følge av et planlagt løp

hvor elever gjennomfører opplæringen med reduserte læreplanmål, eller et uplanlagt løp hvor man har hatt studie eller yrkeskompetanse som mål, men ikke klarer å bestå i alle fag.

Kompetanse på lavere nivå dokumenteres med kompetansebevis for videregående opplæring. Denne endringen i *Opplæringslova* representerer en måte å tenke alternativt på. En opplæring som bygger på kompetanse på lavere nivå, gir mulighet for elever som har særlige vansker med skolen til å oppleve mestring og trivsel gjennom å ta utgangspunkt i læreplanen, elevens faglige nivå og ønske om hva opplæringen skal føre frem til. Ordningen kan føre til at skolen passer bedre for flere, men er i dag lite brukt. Markussen m.fl. (2008:139) finner at kun 0,56 prosent av de 34,2 prosent av ungdommene i deres undersøkelse som ikke oppnådde studie- eller yrkeskompetanse, gikk et løp mot kompetanse på lavere nivå. Dette indikerer at det må være en underutnyttelse av denne muligheten. Noe som videre underbygges av rapporten *Tiltak for bedre gjennomføring i videregående opplæring* (2006:6) hvor de foreslår videreutvikling og formalisering av systemet. Jeg argumenterer derfor for å utfordre strukturen i videregående opplæring. Det å reflektere rundt andre og mer fleksible løsninger på inntak til og gjennomføring av videregående opplæring er tjenlig i forhold til å få flest mulig til å fullføre videregående. Eksempelvis flere inntak på førstevalg eller videreutvikling av kompetanse på lavere nivå.

### 6.3 Overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring

Alle fem informantene beskrev overgangen fra ungdomsskole til videregående som stor. Egge finner det samme hos sine informanter:

*”Avslutningen av ungdomsskolen og overgangen til videregående oppleves av mange som ganske tøff” (Egge 1998:70).*

Overgangen beskrives av mine informanter som en drastisk endring hvor kravene ble større og tellende for fremtiden. De som måtte flytte på hybel eller ta buss for å gå skole, opplevde i

tilegg dette som en ekstra påkjenning. Det virker som om overgangen består i utfordringen det medfører å gå fra den kjente og forutsigbare grunnskolen på hjemplassen, hvor man kjenner lærere, elever, skolebygget og området rundt, til å måtte starte på nytt og gjøre seg kjent med det ukjente og utrygge. I henhold til motivasjonsteorien rokker altså overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring ved behovet for trygghet og sikkerhet. Noe jeg i kap. 3 argumenterte for kunne påvirke bortvalg av videregående opplæring.

Overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring oppleves svært forskjellig hos informantene. For Elias for eksempel var overgangen positiv fordi han ble kjent med nye folk og fikk jobbe med lærestoff som var interessant i forhold til praksis. Mens for Iris var denne overgangen for stor og det ble utslagsgivende for at hun valgte å avbryte opplæringen. Hun var ikke nok forberedt på hvordan det ville bli.

Felles for informantene var også at de var spente og usikre på hva de gikk til både faglig og sosialt. Rådgivning og hospitering på ungdomsskolen var hos de fleste knapp og innholdt lite annet enn praktisk informasjon. Noen følte at de fikk nok rådgivning angående valg av studieretning, men ingen av dem følte at de fikk nok innblikk i hva de ulike studieretningene handlet om, hvordan dagene var lagt opp, hvordan undervisningen var lagt opp og hvilke læringsstrategier som ble brukt i undervisningen. Det kan være en tankevekker at informantene var så sikre på sitt valg i utgangspunktet, når det viser seg at de egentlig ikke visste hva de gikk til. Dette viser at informantene hadde et feil bilde av hvordan opplæringen skulle bli. Om det er fordi informantene har fått for knapp informasjon, et feilaktig bilde av studieretningen via hospitering eller om det er fordi de ikke har satt seg nok inn i studieretningen på forhånd, vites ikke. Men dersom elever starter på videregående med en feil oppfatning av hvordan det skal bli, kan de forventningene de har bidra til at overgangen blir større enn nødvendig. Som argumentert for i kapittel 3, prøver elevene å forutse en situasjon

og danner seg en forventning om hvordan det skal gå før man tar et valg. Hvis de har dannet seg et bilde av en spennende, utfordrende og praktisk hverdag og ender opp med en teoretisk, alt for utfordrende hverdag, vil det kunne være med å påvirke i retning av bortvalg av videregående opplæring.

En utfordring som derfor kommer frem gjennom informantenes beretninger er å få nok informasjon om videregående opplæring på ungdomsskolen. Det må være virkelighetsnær informasjon som tar for seg både positive og negative sider, både ved utdanningen og yrkesmulighetene, slik at elevene ikke tar valgene på feil grunnlag. Skoleåret 2008/2009 ble *Utdanningsvalg* innført som et nytt obligatorisk skolefag. Formålet med faget er å skape helhet mellom opplæringen i grunnskolen og videregående skole. Elevene får muligheten til å prøve ut interesser og bli bevisst sine evner slik at de foretar et mer bevisst og kunnskapsbasert valg (Læreplan i utdanningsvalg). Dette tror jeg er et skritt i riktig retning for å gjøre overgangen mindre, mer sikker og trygg. Med kunnskap om valgmuligheter og om seg selv, vil det være lettere for elever å ta riktige valg som sannsynligvis vil føre til mindre bortvalg og omvalg. Men selv med rikelig informasjon vil det alltid forekomme noe utrygghet og usikkerhet ved overgangen fra ungdomsskole til videregående opplæring. Men denne utryggheten og usikkerheten kan være en viktig erfaring å ta med seg videre til senere skolebytter, jobb-bytter og andre omveltninger som skjer i livet.

Et annet moment som kan være med å gjøre overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring mindre, er informasjonsflyt ved skolebytte. I dag er det slik at elever starter med "blanke ark" på videregående. Ingen ansatte på skolen vet i utgangspunktet noe særlig om elevene som er kommet. Slik det er i dag må skolen først gjøre seg kjent med elevene og deretter prøve å tilpasse opplæringen best mulig. Markussen m.fl. finner rom for forbedring:

*”I stedet for blanke ark må det være riktigere at nødvendig informasjon følger ungdommene, slik at den skole de begynner på faktisk planlegger hvordan de skal tilpasse opplæringen for den enkelte, basert på kjennskap til ungdommen”.*  
(Markussen m.fl. 2008:34)

Ved informasjonsflyt ville kanskje den manglende oppfølgingen i videregående opplæring i forhold til problemer på grunnskolen ha vært unngått. Mye av informasjonen ungdomsskolen sitter på vil kunne predikere bortvalg og si noe om hvem som er i faresonen. Slik informasjon kan være gull verdt for å forhindre bortvalg av videregående opplæring, noe som også blir understreket i rapporten *Utnytte sine evner og realisere sitt talent*:

*”Når disse ungdommene går i ungdomsskolens tiende trinn vet kontaktlærer, rådgiver og andre lærere hvem som er i faresonen. De kan, ut fra sin kjennskap til disse ungdommene, med rimelig god treffsikkerhet forutsi hvem som kommer til å slutte i videregående opplæring. Men så går det en sommer, ungdommene begynner i videregående opplæring, og ingen har lenger kjennskap til dem. De stiller med blanke ark, de skal få en ny sjanse. Men nissen følger med på lasset, de fortsetter å slite faglig, de får dårlige karakterer og de begynner å være borte. Litt fravær blir til mye fravær blir til enda mer fravær som blir til at de slutter.”* (Lødding, Markussen & Vibe 2005:111)

For å sikre best mulig overgang bør man derfor sørge for informasjonsflyt, hvor ungdomsskolen lar relevant informasjon om elevene følge med dem på den nye skolen. Det er selvsagt en utfordring i det at den videregående skolen ikke skal gå de nye elevene i møte med forutinntatthet om hvordan disse elevene er. En slik holdning kan føre til at informasjonen om eleven har negative virkninger. Den informasjonen som blir overført må si noe om hvem som er i faresonen, slik at man kan ha muligheter til å utføre tiltak med sikte på at de skal fullføre og bestå videregående opplæring. Informasjonen bør også inneholde opplysninger som kan være til hjelp for å skape en best mulig tilpasset opplæring til elevene som starter på videregående opplæring, slik at de i større grad kan oppleve mestring. Det å oppleve mestring

er et vekstbehov som i følge min argumentasjon i kap.3 påvirker bortvalg av videregående opplæring.

## 6.4 Hindringer

Samtlige av informantene hadde noe de opplevde som hindringer på veien mot å fullføre videregående opplæring. Det var et vidt spenn av hindringer, alt fra dyskalkuli, lese- og skrivevansker, en alkoholisert far og barnevernets oppfølging. Informantene følte at hindringene var avgjørende for hvordan videregående opplæring gikk. Et eksempel som er nevnt tidligere er informant Mia som ut fra figur 2 (s.26) søkte etter mangelbehovet trygghet og sikkerhet, fordi hun hadde en kaotisk hjemmesituasjon med en far som var alkoholiker. Hun fikk som følger av det ikke den menneskelige kontakten hun trengte, noe som førte til at to mangelbehov sto udekket. Dermed var behovet for å gjøre det bra på skolen, mestringsbehovet som ligger høyere i Maslows behovspyramide (figur 3, s.28), nedprioritert og verdien av å mestre skolen ble sannsynligvis mindre.

Mias historie blant informantene er ikke unik. Samtlige av informantene opplevde å bli sviktet ved at de ikke fikk den oppfølgingen de trengte i forhold til hindringene sine. Noen ble sviktet i grunnskolen, noen ble sviktet i videregående opplæring, mens andre ble sviktet gjennom hele skoleløpet. De med lærevansker fikk ikke nok oppfølging. Under manglende oppfølging ligger også mangel på informasjon. Et eksempel er Elias som fikk beskjed om at en lærer kom til å følge han hele tiden på videregående dersom han søkte på særskilt grunnlag. Han unnlot derfor å søke særskilt opptak, noe som kunne ha gjort at han kom inn på førstevalget etter videregående. Et annet eksempel er Ylva som ikke fikk informasjon om sine rettigheter angående dysleksidiagnosen. Avvisning var også en realitet. Mia klarte å holde farens alkoholmisbruk skjult for skole og venner, både på barneskolen og ungdomsskolen. Men da hun endelig tok mot til seg på videregående og fortalte helsesøsteren ved skolen om



problemene, fikk hun ingen videre oppfølging. Hun åpnet seg, ble avvist og stengte av igjen. Først da hun kom i kontakt med oppfølgingstjenesten ble hun møtt med forståelse. Den gode relasjonen hun fikk med OT-koordinatoren manglet mellom lærer og informant. Relasjonen mellom lærer og elev kom også opp som tema hos de andre informantene. Den generelle oppfattelsen var at lærerne ikke hadde tid til å prate med dem. Kanskje bør det sosialpedagogiske feltet utvikles og gis tid, slik at man bedre kan se elevene og faresignalene. I rapporten *Intet menneske er en øy* poengteres nettopp dette:

*”Hvilken kompetanse er det som særlig har blitt etterlyst? For det første har mange vært opptatt av mer kompetanse/kunnskap på det å utvikle evne til å se eleven, se faresignalene, se ”symptomene” på frafall, og kunne handle riktig på bakgrunn av dette. Dette framstår for mange som mer nødvendig enn spesifikk fagkompetanse.”*  
(Buland m.fl. 2007:76)

Hvis man skal få til det, bør det skje en kompetanseheving hos lærere og rådgivere som gir gode evner til å se faresignalene i tide og svare på dem. Det er viktig at lærerne også har denne kompetansen da det ofte er de som står nærmeste elevene. En slik forbedret kompetanse kunne ha avdekket for eksempel Mias situasjon tidligere.

## 6.5 Skoletrøtthet og manglende motivasjon

Det kommer tydelig frem både i rapporten til Markussen og Sandberg (2004) som vist i figur 1 (s.24) og i rapporten til Egge (1998) at skoletrøtthet er en vanlig begrunnelse ved bortvalg av videregående opplæring:

*”Å ikke orke er en gjenganger. Flere sier at de trengte et hvileår”* (Egge 1998:73).

Det samme finner jeg i historiene til mine informanter. Fire av dem brukte ordet skolelei og betegnelsen lite motivert som en del av årsaksforklaringene til bortvalget av videregående opplæring. Det var imidlertid bemerkelsesverdig at informantene stadig omtalte hvordan de

var lite motivert og skoletrøtte, uten å kunne utdype noe særlig hva det kom av. Når jeg ba om utdypning la informantene vekt på at undervisningen ble for teoripreget og at de ikke så poenget med det de lærte. Noe som gjorde det tungt og uinspirerende å sitte på skolebenken. Ungdomsskolen nevnes av flere av informantene som det som utløste skoletrøttheten, spesielt tiende året. Da hadde de fått nok av teori som de ikke så nytten av å lære. Det er imidlertid interessant å se at det er de informantene som har gjort minst faglig innsats på ungdomsskolen som er mest skoletrøtte. Disse informantene var mer praksisorientert. Det bringer oss inn på teori-praksis problematikken i skolen som er under stadig diskusjon. Informantene er klar i sin tale. De ønsker at undervisningen skal legges mer opp mot praksis, og at det oftere forklares hvorfor de lærer nettopp det de lærer. I følge informantene er det slik de lærer best. Men skolen skal ikke ene og alene ha skylden for at elever blir skoletrøtte. Ungdom endrer holdninger og verdier. Det oppstår nye behov og ønsker om nye utfordringer som kanskje gjør at skoletilværelsen virker mindre viktig.

Motivasjonen har avgjørende betydning for gjennomføringen av opplæringen gjennom hva en er motivert for og hvordan en blir motivert gjennom utdanningsløpet (Støren og Skjersli 1999:106). Derfor er det viktig at elevene som starter på videregående opplæring er motivert for å gjennomføre og bestå. Iris og Mia startet begge på videregående opplæring med tanker om at det ikke kom til å gå bra, før de egentlig hadde gitt skolen noe sjanse. Motivasjonen var lav, og orientert mot å unngå nederlag. Hos Iris fordi hun ikke følte seg klar og hos Mia fordi hun ikke kom inn på sitt førstevalg. For å ta Mia som et eksempel viser det at karakterene har innvirkning på motivasjonen. Hun fikk dårlige karakterer og det svake prestasjonsnivået virket demotiverende på henne. Dette er i tråd med Atkinson (Atkinson 1978:27) som sier at hvis man mislykkes med en oppgave, vil forventningen om suksess ved en lignende oppgave neste gang være mindre. Det kan da være slik at de karakterene man får kan forsterke eller

svekke utdanningsmotivasjonen gjennom opplæringsløpet. Heggen m.fl. forklarer det på en litt annen måte:

*”Når investeringene aldri gir utbytte, men snarere tap i form av mangel på bra karakter, sosial anerkjennelse og positiv selvfølelse, kan spillet og dermed feltet fremstå som illegitimt. Man trekker seg ut av elevrollen.” (Heggen m.fl. 2003:215)*

Men hva kan man da gjøre for å øke elevens motivasjonen til å gå på skole? Forskning viser at forventning og mestring har stor betydning for elevenes motivasjon for skolearbeid. Det påvirker både valg, innsats og utholdenhet. (Skaalvik & Skaalvik 2007:199). Dette sammenfaller med det jeg har prøvd å få frem i figur 2 (s.26) ved å ta med Atkinsons motivasjonsteori. Atkinson hevder som tidligere nevnt i kap.3 at tendensen til å søke suksess er styrken av motivet ganger graden av forventning ganger verdien av å lykkes eller mislykkes. Ut fra dette handler det altså om å se elevene og legge opp til mestring. Ved å legge opp til mestring må det settes personlige og realistiske mål hos eleven hvor man unngår konkurranseelementet det ofte er i prestasjonssituasjoner. Det er kun gjennom mestring at elever kan forvente mestring videre. Forventning om mestring krever, som nevnt i forbindelse med figur 2 (s.26), attribusjon til innsats. Til å forstå at dette er noe som har skjedd fordi de har jobbet mot det. Ikke på grunn av flaks, lette oppgaver eller en god dag. Det optimale vil ut fra dette være at elever får tilpasset undervisningsopplegg på en slik måte at det er mulig for dem å oppleve mestring. I tillegg bør lærerne og foreldre påvirke elevene til å se at det har forekommet mestring på grunn av innsats, slik at elevene kan forvente mestring videre.

I forhold til informantene virker det som at en slik tilpasning av undervisningsopplegg først har skjedd i møtet med oppfølgingstjenesten. De var ikke lengre en i mengden, men opplevde å bli sett, hørt og fikk tilrettelagt undervisningstilbud etter sine behov. De opplevde mestring gjennom den tilrettelagte undervisningen og etter hvert det å komme inn på ønsket linje.

Informantene hadde mestret, noe som gjorde at de forventet mestring videre i utdanningsforløpet. Det er jo sjeldent man setter i gang med noe man ikke tror man klarer. Hvis man gjør det, er det ofte med lav innsats. Dette så vi med både Iris og Mia angående deres start på videregående. Det å se elevene, skape relasjoner, se behov, sette personlige mål og tilpasse opplæring skal ut fra informantenes fortellinger derfor kunne være bortvalgsforebyggende. Altså er denne konklusjonen i tråd med konklusjoner hos Skaalvik og Skaalvik (2007), Rand (1991), Egge (1998) og Markussen m.fl. (2008:31). Konklusjonen samsvarer også med idealet om tilpasset opplæring som grunnleggende prinsipp for opplæringen:

*”Tilpasset opplæring for den enkelte elev kjennetegnes ved variasjon i bruk av lærestoff, arbeidsmåter, læremidler samt variasjon i organisering av og intensitet i opplæringen. Elevene har ulike utgangspunkt, bruker ulike læringsstrategier og har ulik progresjon i forhold til nasjonalt fastsatte kompetansemål. Bestemmelsene om spesialundervisning kommer til anvendelse når det er behov for en mer omfattende tilpasning enn den som kan gis innenfor den ordinære opplæringen.”*  
(Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen s 5)

Denne tilpassede opplæringen har vist seg å være vanskeligere å gjennomføre. Konklusjonen fra evalueringen av Reform 97 sier at grunnskolen ikke gir en slik opplæring til alle med hensyn til elevenes utgangspunkt og bakgrunn:

*”Grunnskolen gir ikkje slik målet er ei likeverdig opplæring til alle elevar uavhengig av kjønn, foreldreøkonomi, bustad, evner, føresetnader og kulturell og språkleg bakgrunn. Fleire grupper elevar står overfor ein skule som ikkje tek tilstrekkeleg omsyn til deira utgangspunkt og bakgrunn.”* (Haug 2003:103)

Basert på informantenes fortellinger ser det ut til at det enda er et godt stykke igjen før målet om tilpasset opplæring blir nådd. Hvorfor det er slik ligger utenfor mitt tema, men det kan

være verdt å ta med Backmann og Haugs poeng om at begrepet endrer politisk innhold og betydning over tid og derfor er det vanskelig å forholde seg til (Backmann & Haug 2006:8). Å etablere en felles forståelse av begrepet, samt klargjøre hvordan det skal organiseres i praksis blant skolene, ville nok ha gjort det enklere å forholde seg til.

## 6.6 Møtet med oppfølgingstjenesten

Møtet med oppfølgingstjenesten har utelukkende vært positiv for mine informanter. Om dette er som følge av at oppfølgingstjenesten har valgt ut mine informanter eller at det er et gjennomgående trekk i Sogn og Fjordane vites ikke. Den første kontakten har variert. To av informantene tok selv kontakt, mens tre ble kontaktet via telefon. Iris fikk tips via NAV at hun kunne ta kontakt med oppfølgingstjenesten, mens det var foreldrene til Ylva som hadde hørt om tjenesten. Ingen av informantene hadde selv hørt om oppfølgingstjenesten før de kom i kontakt med den. Tidspunkt for kontakt varierte for de tre informantene som ble kontaktet av oppfølgingstjenesten. Mia og Elias ble kontaktet en stund etter at de sluttet på skolen. Situasjonen var litt spesiell med Petter. Han var usikker på når kontakten egentlig startet, fordi OT-koordinatoren var også hans lærer, slik at de hadde kontakt gjennom hele første skoleår i videregående opplæring.

Den første samtalen eller møtet var preget av lytting og forståelse fra OT-koordinatorens side. Samtlige forteller at de fikk komme med sine ønsker om hva de ville og at OT-koordinator gav forslag og tilbud som kunne passe for dem. Tilbudene som ble brukt varierte fra hjelp til å ta fag som privatist, støtteundervisning, hjelp til å skaffe relevant jobb, førerkortkurs, ta truckførerbevis og ulike kombinasjoner av disse. Informantene valgte å benytte seg av veiledningen fordi de så nytten av det i forhold til videre skolegang.

Fellesnevneren for informantene i forhold til møtet med oppfølgingstjenesten er derfor at alle

hadde lyst til å gjennomføre videregående. De ville mestre og fullføre. Årsaken var veldig klar, de måtte ha gjennomført skolen for å få seg en jobb de hadde lyst på. Flere mente det var mulig å få seg en jobb, men det var jobber som var uattraktive i deres øyne og som var usikre i forhold til mulighet for fast jobb. Dersom det hadde vært mulig for informantene å få en sikker jobb de hadde lyst på etter ungdomsskolen, virker det som at flere heller hadde tatt jobben enn å ta utdanningen. I henhold til motivasjonsteorien i kap.3 kan det synes som at utdanningen blir gjennomført av informantene fordi det gir en belønning i form av jobb. En slik belønning påvirker bortvalg som vist i figur 2 (s.26). Markussen finner det samme:

*"(...)svært mange unge selv oppga at de søkte videregående opplæring fordi det var nødvendig med utdanning for å komme videre i livet. Ni av ti var litt eller helt enig i dette. Vi merker oss at så mange som 82 prosent var helt enig i dette utsagnet. Her ser vi et nytteperspektiv, men med et innslag av "en dyd av nødvendighet". (...)Nest viktigste begrunnelse var at de hadde lyst til å gå mer på skole. Det var 45 prosent som var litt eller helt enig i dette, og som dermed ga uttrykk for at det ligger et lystperspektiv til grunn når de gjør sitt valg. Men vi merker oss samtidig at nesten halvparten var litt eller helt uenig i at de valgte videregående fordi de hadde lyst til å gå der." (Markussen 2003:44)*

Utfordringen her ligger i å ha et tilbud som treffer elvene. Et tilbud som kanskje er frikoblet fra skolen, men som stiller krav og fungerer som kvalifiserende utdanning.

Tilbudene til informantene var vellykkede. De gjorde at informantene startet på videregående igjen. Gjennom at informantene har benyttet seg av et tilbud via oppfølgingstjenesten, kan det tenkes at elevene føler at det foreligger forventninger om innsats og prestasjoner fra oppfølgingstjenesten. Disse forventningene er kombinert med hjelp og støtte fra oppfølgingstjenestens side. Dette kan være en type forventning enkelte ikke er vant med å ha. Møtet med oppfølgingstjenesten ble av alle sett på som avgjørende i forhold til videre valg

som ble gjort, og av enkelte som avgjørende for at de i det hele tatt gikk mer skole etter avbruddet.

At møtet med oppfølgingstjenesten har vært utelukkende positivt hos mine informanter er naturlig nok fordi det har ført til noe positivt. Positivt i den forstand at det har gitt dem mulighet til å trå forbi begrensninger som var til stede i den videregående opplæringen. De ble møtt med forståelse og med en innstilling om at dette skulle gå bra helt fra første møte.

Gjennom fortellingene til informantene kommer det frem at forventning fra omverdenen om at de skal ta en utdanning, alene ikke er nok til at det skal være motiverende å gå på skole.

Denne forventningen må i tillegg ha en viss støtte og hjelpende hånd ved seg. Mia og Petter hadde begge foreldre som forventet at de skulle ta en utdanning, men som ikke støttet og hjalp dem nok med skolearbeidet når de trengte det mest. OT-koordinatoren har i forhold til informantene en viss grad kompensert for denne manglende støtten hjemmefra ved å ha kontinuerlig kontakt med informantene. Dette var en kontakt som har vært preget av genuin interesse for hvordan det gikk med dem. Informantene har på grunn at dette følt seg sett, i mye større grad enn i klasserommet. Dette illustrerer hvor viktig det er for motivasjonen at noen bryr seg og gir en hjelpende hånd.

Tidspunkt for førstekontakt viser imidlertid rom for forbedring. Det kommer tydelig frem at kontakten mellom lærer – rådgiver – skole - OT-koordinator bør forbedres og at kontakten kan komme på et tidligere tidspunkt enn tilfellet har vært hos noen av mine informanter. Ylva, Iris og Elias ble alle tipset av andre rundt dem om at de kunne ta kontakt med oppfølgingstjenesten, før oppfølgingstjenesten hadde tatt kontakt med dem. Alle utenom Petter kom i kontakt med oppfølgingstjenesten først noen uker etter avbruddet. Hvorfor det tok så lang tid er uvisst, men det kan tyde på at kontakten mellom skolen og oppfølgingstjenesten ikke kommer i gang før elevene har vært ute av opplæringen en stund.

For de to elevene som sluttet midt i skoleåret burde signalene ha ført til samarbeid mellom skole og OT-koordinator slik at de raskere ble fanget opp. Kanskje kunne oppfølgingstjenesten ha gitt råd til lærerne og rådgiverne, eller kanskje kunne oppfølgingstjenesten ha kommet med et tilbud som gjorde at de fullførte året i noen fag, eller andre tilbud som kunne være passende for informantene. Slik det fremkommer av informantenes fortellinger ser det ut til at skolen og oppfølgingstjenesten jobber for atskilt. Kanskje vil det lønne seg å få til et tettere samarbeid mellom instansene og at oppfølgingstjenestens oppgave utvides til å komme inn i bildet før eleven faller utenfor. Møtet med oppfølgingstjenesten har på tross av noe sen førstekontakt vært en svært positiv del av skoleerfaringene hos mine informanter. Men det kan være verdt å spørre seg hva som skjer med den andelen som ikke takker ja til oppfølging. Hvilke årsaksforklaringer ligger bak det å takke nei til tjenestens tilbud. Dette er et område som det absolutt burde forskes på.

## 6.7 Informantenes situasjon i dag

Informantenes situasjon i dag er delt. Elias og Mia har fullført og bestått videregående opplæring. Elias er i full jobb, mens Mia studerer til sosionom på høgskole. Ylva har lyktes i å bli 90% fast ansatt i barnehage selv om hun ikke har bestått lærlingtiden sin. Iris er daglig leder ved et serveringssted og tar lærlingtiden sin, men mangler matematikken. Mens Petter er arbeidssøkende og mangler noe for å ha både studiekompetanse og yrkeskompetanse. Som vi ser har fremtidsplanene og ønskene til fire av fem blitt oppfylt. Alle jobber med det de i utgangspunktet hadde lyst til, kun Sondre ser ut til å ha litt igjen å gå for å kunne jobbe med data.

Informantene har alle brukt flere år enn normalløpet på å komme seg igjennom videregående. Selv om informantene av ulike årsaker valgte å avbryte videregående opplæring, viser det at muligheten til å få lov å holde på lengre er viktig for at flere skal oppnå studie- eller



yrkeskompetanse. Dagens lovverk i forhold til ungdomsretten til videregående opplæring gir rom for et omvalg og opp til to års pause underveis, hvis du holder deg innenfor retten. Et enormt viktig moment å ta med seg er at bortvalg av videregående opplæring ikke var en negativ erfaring for alle. For blant annet Iris var det en positiv hendelse. Bortvalget føltes meningsfylt, både fordi det var feil for henne å flytte vekk og fordi hun vokste på året hvor hun jobbet i SFO. Fortellingene til informantene sier oss at det å gi muligheter til å stoppe opp, gjøre noe annet, tenke seg litt om og heller starte igjen når man er klar, er svært viktig. Det må være rom for å ta omveier.

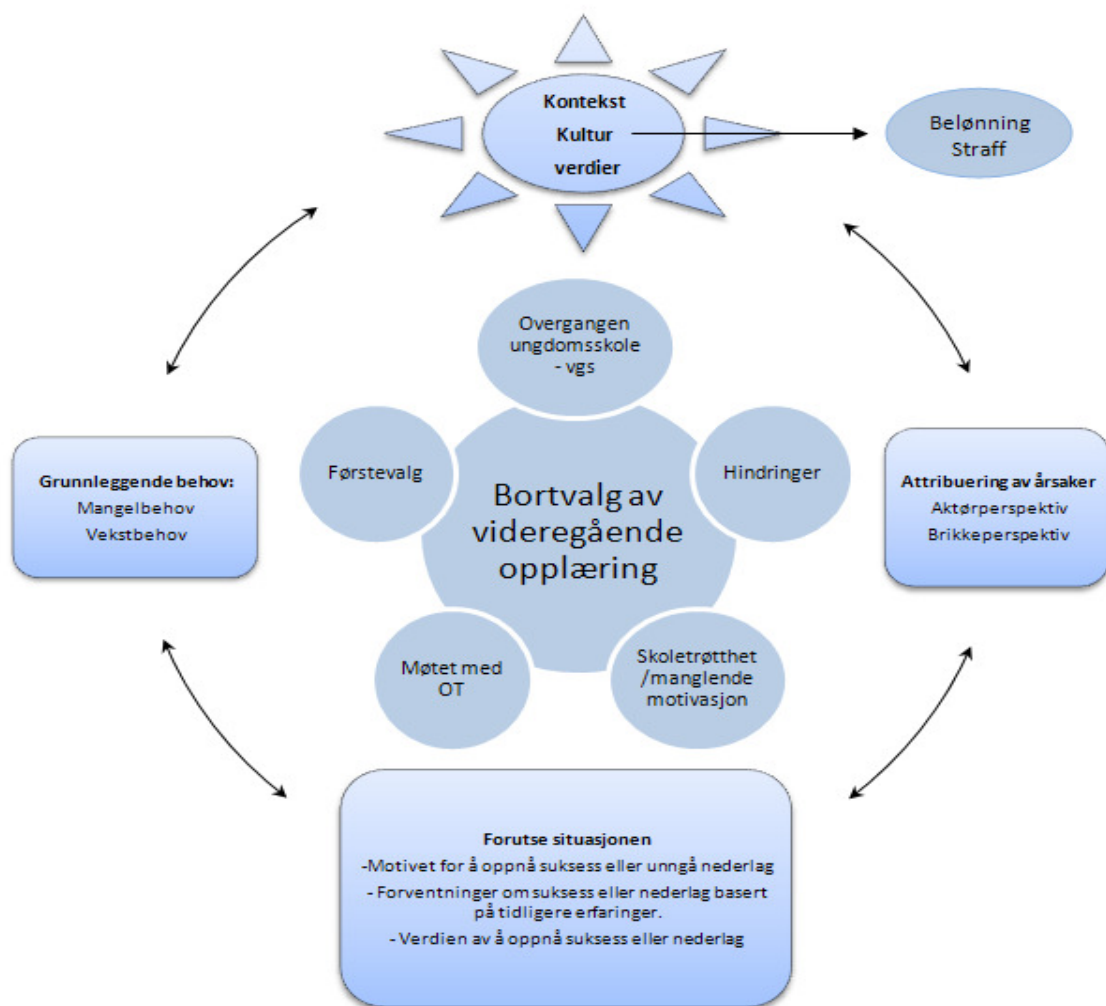
Et annet betydningsfullt moment er at tre av informantene kun mangler et fag eller lærlingtid for å ha fullført videregående. Det er ikke en situasjon de tre informantene mine er alene om. Markussen m.fl. (2008:95) finner at over halvparten av de som foretok bortvalg hadde bestått deler av opplæringen. Det kan bety at med litt ekstra innsats i forhold til tilpasset og tilrettelagt opplæring hadde disse kommet seg gjennom hele løpet.

## 7. Avslutning

Gjennom problemstillingen og forskningsspørsmålene for denne oppgaven har jeg ønsket å finne ut av elevers erfaringer og årsaksforklaringer i forhold til bortvalg av videregående opplæring. Ved å la fem informanter fortelle sine historier gjennom samtaleintervju, har jeg fått innsyn i sammensatte forhold som har påvirket deres bortvalg av videregående opplæring.

Informantenes fortellinger er ulike, men har samtidig en del fellestrekk. Alle begynte med å peke ut en eller to årsaker til bortvalget, men oppdaget gjennom samtaleintervjuet at det var flere påvirkende forhold. Fellestrekkene hos informantene er at fire av fem ikke kom inn på førstevalget, overgangen mellom ungdomsskolen og videregående ble stor, de hadde opplevd ulike hindringer som dysleksi og fars rusmisbruk, de var skoleleie, manglet motivasjon og hadde et positivt møte med oppfølgingstjenesten. Selv om disse fellestrekkene finner sted har det vist seg å være et komplisert samspill mellom ulike faktorer som spiller inn og påvirker hverandre. Ut fra motivasjonsteori sammenfattet i figur 2 (s.26) har det vist seg at samtlige av informantene så ut til å ha deler av behovspyramiden utilfredstilt og at deres handlinger var drevet av belønning og straff. Det viste seg også at de hadde ulike måter å attribuere årsaker på og at motivene, forventningene og verdiene varierte fra person til person i ulike kontekster. Dette understreker at vi er alle ulike, opplever hendelser ulikt, tenker og handler ulikt ut fra tidligere erfaringer. Det faktum at vi er forskjellige tilsier at det ikke finnes en konkret vei til målet om å redusere bortvalg. Men hvis vi tar utgangspunkt i disse ulikhetene og ulike bakgrunnene for bortvalg, kan man være et steg nærmere å forebygge bortvalg av videregående opplæring.

I modellen nedenfor har jeg sammenfattet de ulike faktorene som har kommet frem gjennom samtaleintervjuene og koblet de sammen med motivasjonsteorien i figur 2 (s.26), slik at man lettere kan se helheten i bortvalgsbildet gjennom mine informanternes fortellinger. Den ytterste sirkelen i modellen viser at motivasjon ligger som en drivkraft og påvirker hverandre, samt valg og hendelser som angår informantene i ringen innenfor. Igjen ligger kontekst, kultur og grunnleggende verdier som en sol som påvirker hele figuren. De ulike faktorene som var fellesnevnerne hos informantene er presentert i den nest innerste sirkelen for å vise hva som har påvirket deres bortvalg. Ingen av fellesnevnerne har vært avgjørende alene, men har i samvirke med en eller flere andre momenter i modellen vist seg å være utslagsgivende.



Figur 5: Min forståelse av hva som påvirker bortvalg, basert på motivasjonsteori og informantenes årsaksforklaringer.

Hovedpoenget med å sammenfatte funnene på denne måten er å vise at et bortvalg har ikke en enkelt årsak. Det skjer i et samspill med ulike faktorer, slik at man kan ikke dra ut en faktor og si at dette er ene og alene årsaken. Man må forsøke å se det helhetlige bildet. Først da kan man forstå valget.

For å nå det utdanningspolitiske målet om at flere bør bringes frem til studie- eller yrkeskompetanse er det flere grep som kan tas. Det første er å erkjenne at vi er forskjellige og at studie- eller yrkeskompetansen derfor må nås på forskjellig vis. Noe Markussen også legger vekt på:

*”Videregående opplæring må ta inn over seg at det er forskjell på folk og ta på alvor at ”opplæringa skal tilpassast evnene og føresetnadene hjå den enkelte eleven, lærlingen og lære kandidaten” (Opplæringslova §1-2)” (Markussen m.fl. 2006:23)*

Skolene er i dag lovpålagt å drive tilpasset opplæring, et begrep som fortalt i kap. 6 er mye diskutert. Slik fortellingene fremkommer av informantene, kan det se ut til at tilpasset opplæring er et begrep som er svært forskjellig oppfattet av ulike lærere og derfor brukt i ulik form og grad. Det bør derfor foretas videre forskning på hvordan man kan få til kompetanseheving i forhold til begrepet som sikrer en felles forståelse og som vil gi en bedre plattform å bygge opplæringen på. Først da tror jeg man vil klare å øke satsningen på tilpasset opplæring, slik at man i større grad får blick for den enkeltes behov. Med blick for enkeltmenneskene, vil man antakelig tidligere oppdage tegn som kan predikere bortvalg som høyt fravær, svake skoleprestasjoner og trivsel.

Det er flere tema jeg gjennom oppgaven mener burde utredes og forskes videre på: hvordan elever best mulig kan utnytte sine evner og realisere sine talent i skolen, derunder alternativ inntaksregulering i videregående skole, forskning angående videreutvikling og formalisering av kompetanse på lavere nivå og hva skjer med de som takker nei til oppfølgingstjenesten, en

gruppe man vet for lite om i dag. Gjennom drøftningene i kapittel 6 ble det foreslått flere bortvalgsforebyggende tiltak. Jeg mener ikke at disse tiltakene er løsningen ene og alene, men jeg tror at de kan bidra til å forme en bedre skolehverdag hvor flere opplever mestring. Det vil sannsynligvis føre til at flere vil fullføre og bestå videregående opplæring. Her er forslagene kort oppsummert basert på informantenes fortellinger:

- Jobbe for at flere og kanskje spesielt utsatte grupper får oppfylt sitt førstevalg. Tørre å tenke litt annerledes og utfordre den etablerte strukturen i videregående opplæring.
- Gjenopprette muligheten til å forbedre karakterer på grunnskolevitnemålet.
- Bedre informasjon til elever og foreldre om elevers rettigheter i skolen.
- Utvikle kompetanse på lavere nivå.
- Jobbe for å gjøre overgangen mellom ungdomsskolen og videregående opplæring mindre, ved mer kunnskap om utdannings- og yrkesmuligheter samt gjennom informasjonsflyt fra ungdomsskole til videregående.
- Mer kunnskap om og felles forståelse av tilpasset opplæring.
- Se elevene og legge opp til motivasjonsskapende mestring og attribusjon til innsats gjennom tilpasset opplæring.
- Utvikle lærer – elev relasjonene gjennom sosialpedagogisk kompetanseheving, slik at lærere og rådgivere blir bedre på å se elevene, se faresignaler og symptomer på bortvalg.
- Tettere og bedre samarbeid mellom skole og oppfølgingstjeneste.
- Ekstra innsats i forhold til de som mangler kun deler for å ha bestått opplæringen.

Det er ingen enkel jobb, men budskapet ut fra intervjumaterialet er klart: Elevene og deres behov, enten de er av faglig eller sosial form, må bli både sett og hørt.

Jeg ønsker å avslutte denne masteroppgaven med ord til ettertanke av den danske filosofen

Søren Kierkegaard:

*"At man, naar det i sandhed skal lykkes een  
at føre et Menneske hen til et bestemt Sted  
først og fremmest maa passe paa  
at finde ham hvor han er  
og begynde der.*

*Dette er Hemmeligheden i al Hjælpekunst.  
Enhver der ikke kan det,  
han er selv i Indbildning,  
naar han mener at kunne  
hjælpe en Anden*

*For i Sandhed at kunne hjælpe en Anden,  
maa jeg forstaae mere end han -  
men dog vel først og fremmest  
forstaae det, han forstaar.  
Naar jeg ikke gjør det,  
saa hjælper min  
Mereforstaaen ham slet ikke.*

*Vil jeg alligevel gjøre min Mereforstaaen gjældende,  
saa er det, fordi jeg er forførdelig stolt,  
saa jeg i Grunden i stedet for at gavne ham  
egentlig vil beundres af ham.*

*Men al sand Hjelp begynder med Ydmygelser:  
Hjælperen maa først ydmyge sig under Den,  
han vil hjælpe, og herved forstaae,  
at det at hjælpe ikke er at være  
den Herskesygeste, men den Taalmodigste,  
at det at hjælpe  
er Villighed til indtil videre atfinde sig i at have Uret,  
og i ikke at forstaae,  
hvad den Anden forstår."*

Søren Kierkegaard (1859)

## Kilder

Atkinson, John, W: The mainsprings of achievement-oriented activity. I: Atkinson, John, W & Raynor O, Joel (1978): *Personality, motivation and achievement*. Washington DC: Hemisphere Publishing Corporation.

Backmann, Kari & Peder Haug (2006): *Forskning om tilpasset opplæring*. Forskningsrapport nr.62. Volda: Høgskulen i Volda

Buland, Trond og Vidar Havn (2004): *Organisering av Oppfølgingstjenesten – Sluttrapport fra kartleggingen*. Trondheim: SINTEF Teknologiledelse IFIM

Buland, Trond, Vidar Havn, Liv Finbak & Thomas Dahl (2007): *Intet menneske er en øy. Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsning mot frafall*. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn

Dalen, Monica (2004): *Intervju som forskningsmetode – en kvalitativ tilnærming*. Oslo: Universitetsforlaget

Egge, Marit (1998): *Hadde det ikke vært for oppfølgingstjenesten. Samtaleintervjuer med 16 ungdommer*. Oslo: Fafo-rapport.

Ekman, Rita (2007): *Blikk på den enkelte – realitet eller retorikk? Om årsaker til bortvalg av videregående opplæring basert på seks elevers historie*. Masteroppgave i pedagogikk. Oslo: Institutt for spesialpedagogikk

*Forskrift til Opplæringslova.*

Grøgaard, Jens B. Tove Midtsundstad & Marit Egge (1999): *Følge opp - eller forfølge? Evaluering av Oppfølgingstjenesten i Reform 94*. Oslo: Fafo-rapport.

Hammervold, Ramstad Marthe (2004): *"Det her klarer jeg ikke, jeg orker ikke, makter det ikke" Fire jenters erfaringer fra videregående skole, avbrudd og møte med oppfølgingstjenesten*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Trondheim: Pedagogisk institutt. NTNU.

- Haug, Peder (2003): *Evaluering av Reform 97*. Oslo: Noregs forskingsråd
- Heggen, Kåre. Gunnar Jørgensen og Gry Paulgaard (2003): *De andre. Ungdom, risikosoner og marginalisering*. Bergen: Fagbokforlaget
- Heggen, Kåre og Tormod Øia (2005): *Ungdom i endring. Mestring og marginalisering*. Oslo: Abstrakt forlag
- Hjardemaal, Finn (2002): Vitenskapsteori. I: Kleven, Tor Arnfinn (red): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag
- Imsen, Gunn (2005): *Elevens verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Kierkegaard, Søren (1859): *Synspunktet for min forfatter-virksomhed: En ligefrem meddelelse: rapport til historien*. København: Reitzel
- Kleven, Thor Arnfinn (red) (2002): *Innføring i pedagogisk forskningsmetode. En hjelp til kritisk tolkning og vurdering*. Oslo: Unipub forlag
- Kristiansen, Siv Hege (2007): *Frafall eller bortvalg. Hvilke faktorer bidrar til at ungdom "dropper ut" av videregående opplæring*. Mastergradsoppgave i pedagogikk. Tromsø: Universitetet i Tromsø.
- Kunnskapsdepartementet (2006): *Tiltak for bedre gjennomstrømming i videregående opplæring*. Rapport. Arbeidsgruppe nedsatt av Kunnskapsdepartementet. Oslo.
- Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk
- Læreplanen. Generell del.*
- Læreplan i utdanningsvalg*
- Lødding, Berit, Eifred Markussen og Nils Vibe (2005): *"...utnytte sine evner og realisere sitt talent"? Læringsutbytte ved innføringen av Kunnskapsløftet*. Rapport nr 5. Oslo: NIFU STEP
- Markussen, Eifred (2003): *Valg og bortvalg. Om valg av studieretning i og bortvalg av videregående opplæring blant 16 åringer i 2002*. Første delrapport i prosjektet Bortvalg og kompetanse. Oslo: NIFU



Markussen, Eifred og Nina Sandberg (2004): *Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*. Rapport nr 2. Oslo: NIFU

Markussen, Eifred, Berit Lødding, Nina Sandberg og Nils Vibe (2006): *Forskjell på folk - hva gjør skolen? Valg, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner tre og et halvt år etter*. Oslo: NIFU STEP

Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg (2008): *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Oslo: NIFU STEP

Maslow, Abraham H (1970): *Motivation and personality*. Third edition. New York: Harper Collins Publisher

NOU 1988:28 *Med viten og vilje*

NOU 1991:4 *Veien videre til studie- og yrkeskompetanse for alle*.

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

(Lesedato 20.01.09)

NOU 2003:16 *I første rekke*

Nygård, Roald (1993): *Aktør eller brikke? Om menneskers selvforståelse*. Oslo: Ad Notam Gyldendal

Næss, Rohde Kristine Rakel (1999): *Oppfølgingstjenesten i videregående skole. Intensjon og virkelighet*. Hovedfagsoppgave i pedagogikk. Trondheim: Pedagogisk institutt. NTNU.

*Opplæringslova*. Lov 17.06.98 nr 61. Om grunnskolen og den videregående opplæringa

*Rammeplan for barnehagens innhold og oppgaver*

Rand, Per (1991): *Mestringsmotivasjon*. Oslo: Universitetsforlaget.

- Ringkjøb, Eli Marie (2008): *Frafall i videregående skole, elevens perspektiv. En single case studie*. Masteroppgave i spesialpedagogikk. Bodø: Høgskolen i Bodø
- Sandberg, Nina og Markussen, Eifred (2004): *Bortvalg og prestasjoner. Om 9798 ungdommer på Østlandet, deres vei gjennom, ut av, eller ut og inn av videregående opplæring, og om deres prestasjoner et år etter avsluttet grunnskole*. Oslo: Nifu skriftserie 4
- Skaalvik, Einar M & Sidsel Skaalvik (2007): *Skolens læringsmiljø. Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk forlag.
- Skogen, Kjell (2007): *Forskning: hensikt, innhold og form. I: Fuglseth, Kåre og Kjell Skogen (red): Masteroppgaven i pedagogikk og spesialpedagogikk. Design og metoder*. Oslo: J.W. Cappelens forlag AS
- Sogn og Fjordane Fylkeskommune (2007): *Årsrapport oppfølgingstjenesten*
- Statistisk sentralbyrå: *Fakta om utdanning 2009 – nøkkeltall fra 2007*.  
<http://www.ssb.no/emner/04/02/fakta/fakta2009.pdf> (Lesedato 29.01.09)
- Støren, Liv Anne og Synnøve Skjersli (1999): *Gjennomføring av videregående opplæring – sett i lys av retten til opplæring. I: Kvalsund, Deichman-Sørensen og Aamodt (red) Videregående opplæring – ved en skilleveg?* Oslo: Tano Aschehoug
- Therkelsen, Håvard (2009) *Søker skolegang i krisetid. Vårt land*.  
<http://www.vl.no/samfunn/article4093805.ece> (Lesedato 02.02.09)
- Thornquist, Eline (2003): *Vitenskapsfilosofi og vitenskapsteori for helsefag*. Bergen: Fagbokforlaget
- Utdanningsdirektoratet: *Læreplanverket for Kunnskapsløftet. Prinsipper for opplæringen*

Vedlegg 1.

## Selvvalgt pensum

Buland, Trond, Vidar Havn, Liv Finbak og Thomas Dahl (2007): *Intet menneske er en øy*.

Rapport fra evalueringen av tiltak i Satsning mot frafall. Trondheim: SINTEF Teknologi og samfunn (83 sider)

Egge, Marit (1998): *Hadde det ikke vært for oppfølgingstjenesten. Samtaleintervjuer med 16 ungdommer*. Oslo: Fafo-rapport. (94 sider)

Imsen, Gunn (2005): *Elevenes verden. Innføring i pedagogisk psykologi*. Oslo: Universitetsforlaget. (Kap 15, 37 sider)

Kvale, Steinar (2001): *Det kvalitative forskningsintervju*. Oslo: Gyldendal akademisk. (Kap. 3 21 sider)

Markussen, Eifred, Mari Wigum Frøseth, Berit Lødding og Nina Sandberg (2008): *Bortvalg og kompetanse. Gjennomføring, bortvalg og kompetanseoppnåelse i videregående opplæring blant 9749 ungdommer som gikk ut av grunnskolen på Østlandet våren 2002. Hovedfunn, konklusjoner og implikasjoner fem år etter*. Oslo: NIFU STEP (208 sider)

Skaalvik, Einar M og Sidsel Skaalvik (2007): *Skolens læringsmiljø. Selvopfattelse, motivation og læringsstrategier*. København: Akademisk forlag. (Kap 3, 57 sider)

Totalt: 500 sider

## Vedlegg 2.

**Norsk samfunnsvitenskapelig datatjeneste AS**  
NORWEGIAN SOCIAL SCIENCE DATA SERVICES



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

Vår dato: 24.02.2009

Vår ref :20936 / 2 / AMS

Deres dato:

Deres ref:

### KVITTERING PÅ MELDING OM BEHANDLING AV PERSONOPPLYSNINGER

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 08.01.09. Meldingen gjelder prosjektet:

20936	<i>Frafall fra videregående opplæring</i>
Behandlingsansvarlig	<i>Høgskolen i Lillehammer, ved institusjonens overste leder</i>
Daglig ansvarlig	<i>Stephen Dobson</i>
Student	<i>Barbro Alstad</i>

Personvernombudet har vurdert prosjektet og finner at behandlingen av personopplysninger er meldepliktig i henhold til personopplysningsloven § 31. Behandlingen tilfredsstiller kravene i personopplysningsloven.


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

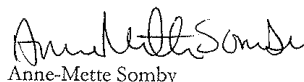
Det gjøres oppmerksom på at det skal gis ny melding dersom behandlingen endres i forhold til de opplysninger som ligger til grunn for personvernombudets vurdering. Endringsmeldinger gis via et eget skjema, [http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk\\_stud/skjema.html](http://www.nsd.uib.no/personvern/forsk_stud/skjema.html).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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 31.12.09, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Vennlig hilsen

  
Bjørn Henriksen

  
Anne-Mette Somby

Kontaktperson: Anne-Mette Somby tlf: 55 58 33 48

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: Barbro Alstad, Vasstakvegen 3 A, 6885 ÅRDALSTANGEN

Avdelingskontorer / District Offices:

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



Formålet med prosjektet er å finne ut av elevers årsaker til avbrudd med videregående opplæring, møtet deres med Oppfølgingstjenesten og tiden etter. Førstegangskontakten med elevene skal opprettes av Oppfølgingstjenesten på vegne av studenten. Ca. 5 elever over 18 år inngår i utvalget.

Det skal gis skriftlig informasjon til elevene. Ombudet finner at informasjonsskrivet er tilfredsstillende utformet i henhold til personopplysningsloven.

Opplysningene kan derfor behandles med hjemmel i personopplysningsloven § 8 første alternativ (samtykke).

Ombudet har endret tidspunkt for prosjektslutt til 31.12.2009, i samsvar med informasjonen som gis til elevene.

Innen prosjektslutt 31.12.2009 skal datamaterialet anonymiseres. Det innebærer at direkte og indirekte personidentifiserende opplysninger skal slettes eller skrives om. Lydopptak skal slettes.

Vedlegg 3.

## **Forespørsel om å delta i intervju i forbindelse med masteroppgave i pedagogikk**

Jeg er masterstudent i pedagogikk ved Høgskolen i Lillehammer og holder nå på med den avsluttende masteroppgaven. Temaet for oppgaven er bortvalg av videregående opplæring. Jeg er interessert i å finne ut av elevers erfaringer og årsaksforklaringer i forbindelse med bortvalg av videregående opplæring.

For å finne ut av dette, ønsker jeg å intervju ca. 5 personer over 18 år. Spørsmålene vil dreie seg om erfaringer fra skolen, årsak til frafall, møte med oppfølgingstjenesten, hvordan eventuelle tiltak fungerte og tiden etter. Jeg vil bruke båndopptaker og ta notater mens vi snakker sammen. Intervjuet vil ta omtrent 50 minutter.

Det er frivillig å være med og du har mulighet til å trekke deg når som helst underveis, uten å måtte begrunne dette nærmere. Dersom du trekker deg vil alle innsamlede data om deg bli anonymisert. Opplysningene vil bli behandlet konfidensielt, og ingen enkeltpersoner vil kunne kjenne seg igjen i den ferdige oppgaven. Opplysningene anonymiseres og opptakene slettes når oppgaven er ferdig, innen utgangen av 2009.

Dersom du har lyst å være med på intervjuet, er det fint om du skriver under på den vedlagte samtykkeerklæringen og sender den til meg.

Hvis det er noe du lurer på kan du ringe meg på 95 93 58 29, eller sende en e-post til [barbroalstad@hotmail.com](mailto:barbroalstad@hotmail.com). Du kan også kontakte min veileder Stephen Dobson ved avdeling for samfunnsvitenskap på telefonnummer 61 28 80 97.

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

Med vennlig hilsen  
Barbro Alstad  
Vasstakvegen 3a  
6885 Årdalstangen

Samtykkeerklæring:

Jeg har mottatt informasjon om studien av bortvalg av videregående opplæring og ønsker å stille på intervju.

Signatur ..... Telefonnummer .....

# Intervjuguide

## A. Personopplysninger

Navn:

Alder:

Hvilket land er du født i?

Hvilken skolegang har du?

Hva gjør du i dag?

Hva vil du helst drive med?

Hva gjør dine foreldre/foresatte?  
*Hvilken utdanning har de?*

Bor du hjemme eller for deg selv?

## B. Videregående opplæring

Hvilken studieretning begynte du på?  
*Hvorfor?*  
*Var det førstevalget?*  
*Hva ville foreldre/foresatte/andre at du skulle begynne på?*

Var du sikker på at du ville begynne på videregående?  
*Hvorfor/hvorfor ikke?*

Hva fikk du vite om studieretningen på forhånd? Av hvem?  
*Var du på utplassering/utdanningsmesser?*  
*Fikk du veiledning i å velge?*

Hvilke forventninger hadde du til ..  
*Studieretningen?*  
*Skolen?*  
*Medelevene?*  
*Deg selv?*

Hvilke mål hadde du med å begynne på denne studieretningen?

*Hvordan så du for deg at det skulle bli å nå disse målene?*

Hvordan opplevde du å gå på studieretningen?

*Hvordan var skolehverdagen?*

*Var det mange som slutta når du gikk der?*

*Snakka dere sammen om kanskje å slutte?*

*Hva tror du kan være årsaken til at de sluttet?*

Hvordan opplevde du å gå på ungdomsskolen?

Hvordan erfarte du overgangen fra ungdomsskolen til videregående opplæring?

*Bytte av skole?*

*Faglig?*

*Sosialt?*

### **Det faglige aspektet**

Hva likte du best? (fag, timer)

Hva likte du minst? (fag, timer)

Var det noe du følte du var flink til?

Var det noe du følte du ikke mestret?

Kan du beskrive en vanlig skoletime?

Hvordan opplevde du undervisningen generelt på skolen?

Hva syntes du var mest motiverende å jobbe med?

Hva syntes du var minst motiverende å jobbe med?

Fikk elevene være med å bestemme hvordan undervisningen skulle foregå?

Hvordan følte du at nivået på lærestoffet, oppgave og prøve var?

Hvordan var innsatsen din på skolen? (forandringer underveis?)

Hvordan var karakterene på vgs?

*Var de fortjent?*

*Hvordan var karakterene i forhold til ungdomsskolen?*

Hvor høyt fravær hadde du?

*Enn på ungdomsskolen?*

Hendte det at du skulka timer?



Hvordan oppfattet du lærerne ved skolen?

Klarte lærerne å motivere?

Hvordan kan en lærer motivere?

Tilbød skolen deg tilrettelagt opplæring?

Følte du at du hadde forventninger til deg?

*Hvilke forventninger?*

*Fra hvem?*

*Hvordan opplevdes disse forventningene?*

Fikk du støtte og hjelp fra foreldrene dine til skolearbeid?

### **Det sosiale aspektet**

Hvordan likte du klassen din?

Hvordan var det sosiale miljøet?

Hvordan opplevde du friminuttene?

Hvordan var kontakten mellom lærere og elever?

Hadde du venner i klassen?

Hadde du venner i andre klasser på skolen?

Hva gjorde dine nærmeste venner på denne tiden?

Hva gjorde du på fritiden?

Var du sammen med venner fra klassen/skolen på fritiden?

Hvordan opplevde du deg selv i klassen?

Hva syns du om å gå på skole?

Hvordan hadde du det hjemme?

Hvordan vil du beskrive forholdet ditt til foreldrene dine?

### C. Frafall

Hvorfor valgte du å avbryte den påbegynte opplæringen?

Når startet tankene om å avbryte?

Rådførte du deg med noen?

*Fikk du tilbud om rådføring?*

Hvem gav du beskjed til angående å avbryte opplæringen?

Hvordan opplevdes avgjørelsen?

Hvilke reaksjoner fikk du?

*Fra deg selv/lærere/foreldre/elever/venner/andre?*

Hvordan håndterte skolen situasjonen?

Hvordan var bositasjonen da du falt ut av videregående opplæring?

*Hvis hybel: Hvor langt unna og med hvem?*

Hvilke planer hadde du da du valgte å avbryte opplæringen?

*Ble disse realisert?*

Hva gjorde du i tiden etter at du sluttet?

Ville du ha tatt samme valget i dag?

Hva kunne ha vært gjort annerledes for at du skulle fortsatt opplæringen?

### D. Møtet med oppfølgingstjenesten

Når ble du kontaktet av oppfølgingstjenesten?

Hvordan ble du kontaktet?

Hvilken informasjon fikk du?

Hvorfor valgte du å motta veiledningen fra OT?

Hvilke forventninger hadde du til denne veiledningen?

Hvor ofte hadde dere kontakt?

Hvordan foregikk veiledningen?

Hvor lenge foregikk veiledningen?

Hva slags tilbud fikk du gjennom OT?

Var du fornøyd med tilbudet?

Hvordan opplevde du å bli kontaktet av oppfølgingstjenesten?

Hadde du hørt om oppfølgingstjenesten fra før?

Samsvarte veiledningen de forventningene du hadde om hvilken veiledning du skulle få?

Følte du at OT kunne gi deg riktig veiledning i forhold til dine ønsker og behov?

Hjalp veiledningen deg i dine videre valg?

Hvis du hadde vært en OT-koordinator, hvordan ville du ha jobbet for at færre skulle foretatt bortvalg av videregående opplæring?

Var det noe som kunne ha vært gjort annerledes fra oppfølgingstjenestens side?

## E. Refleksjon

Hvordan er situasjonen din i dag?

Trives du med det du gjør?

Har du kompetanse til det du gjør?

Hvilke planer har du fremover?

Kunne du tenkte deg å ta mer utdanning?

Føler du at OT har bidratt til at du er der du er i dag?

Hvorfor tror du noen velger å ikke ta videregående opplæring?

Hva tror du kan gjøres for at flere skal fullføre videregående opplæring?

Hvilke jobbmuligheter tror du en person uten videregående opplæring har i dag?

Hvilke råd ville du gitt til en elev som vurderer å slutte på videregående skole?

Er det noe du vil tilføye?