



UiT Norges arktiske universitet

HSL - Institutt for lærerutdanning og pedagogikk

**«Det var ikke noe for meg»**

En kvalitativ studie om elever som avbryter videregående skole

May-Elin Nordstrand

Masteroppgave i spesialpedagogikk PED-3901F juni 2020



## FORORD

Denne masteroppgavens spede begynnelse startet med en nysgjerrighet over hvordan elever som avbryter den videregående skolen opplever deres situasjon og hvordan jeg som en hjelpeperson kan bidra til å støtte de. Kunnskapen og forståelsen jeg sitter igjen med tar jeg med meg og den vil berike hele min yrkeskarriere.

Jeg ønsker å takke alle som har bidratt til at denne masteroppgaven kunne realiseres. En stor takk rettes til min veileder Trond Lekang for gode oppmuntrende ord og konstruktiv veiledning på hele denne lange reisen. Takk til alle intervjupersonene som så tøft stilte opp. Takk til de Oppfølgingstjenestene som tok seg tiden til å bidra med informanter. En stor takk til min arbeidsgiver som har lagt til rette for at jeg kan fordype meg i dette feltet og studere.

At det å kombinere en masterstudie med 100 % jobb regnet jeg med ville bli krevende, men jeg hadde ikke forutsett i like stor grad alle de utenomfaglige hendelsene som også ville prege denne prosessen. På de neste sidene blir det ferdige produktet presentert, men alle timene som ligger bak med lesing, leting etter relevant fagstoff og ikke minst kombinerings med et hektisk familieliv kommer ikke fram. Jeg ønsker derfor å takke min familie for den forståelsen dere har vist meg. Spesielt ønsker jeg å takke mine barn for deres forståelse for at jeg ikke alltid har kunne vært med dere. Jeg vet det har vært tungt. Til sist ønsker jeg å takke min far som alltid oppmuntret meg til å søke kunnskap og bygge på mine interesser. Jeg vet du ville ha vært stolt av meg.

Alta, juni 2020  
May-Elin Nordstrand

## **SAMMENDRAG**

Hensikten med denne studien er å finne ut hvordan ungdommer som avbryter den videregående skole opplever deres situasjon. Det er brukt en hermeneutisk tilnærming til problemstillingen «*Hvordan fremstår valget om å avbryte videregående skole, og hva er alternativene for de som velger å gjøre det?*». For å finne svar på dette ble masteroppgaven avgrenset til å bruke et kvalitativt forskningsintervju. Det er gjort intervjuer med tre tidligere elever ved den videregående skole. Intervjuene baserer seg på tre fokusområder som også danner forskningsspørsmålene i denne masteroppgaven. Fokuset var hvilke faktorer som spiller inn når elevene velger å avbryte den videregående skole, hvordan veiledning kan bidra til å gjennomføre den videregående skole, samt hvordan andre alternativer enn videregående skole fremstår for de tidligere elevene. Intervjuene ble analysert med narrativ analyse og presenteres som historier fra før skoletiden, underveis og tiden etter den videregående skole.

Teori denne masteroppgaven er bygget på er tidligere forskning om frafall, teori om veiledning samt teori om ungdommers utvikling herunder også motivasjon og læringsmiljø. Veiledning som arbeidsområde blir presentert, og forslag til metode for veiledning blir gjort rede for. Tidligere forskning viser blant annet at faktorer som bakgrunn og karakterer fra grunnskolen spiller en viktig rolle i om elevene fullfører den videregående skole innen normert tid.

De viktigste funnene fra denne studien viser at de tidligere elevene avbrøt den videregående skolen på bakgrunn av sviktende motivasjon, samt at fraværet ble for høyt til at de ville kunne få karakter i alle fag. Intervjupersonene la frem at de visste lite om hvordan tiden etter den videregående skole ville bli, men beskrev at de ikke hadde noen mulighet eller ønske til å fortsette. Intervjupersonene fikk varierende grad av oppfølging i forhold til usikkerheten om at de ikke ville klare skoleåret, og også varierende grad av oppfølging etter at de avbrøt den videregående skole. Resultatene viser at oppfølgingen som ble gitt var personavhengig, og ikke i stor nok grad satt i system. Intervjupersonene hadde personer på den videregående skolen som ønsket å bistå og hjelpe, men resultatene viser at det er forbedringspotensialer i den oppfølgingen som gis.

## SUMMARY

The purpose of this study is to find out how adolescents who leave videregående skole experience their situation. A hermeneutic approach has been used to solve the issue "*How does the choice to cancel videregående skole appear, and what are the alternatives for those who choose to do so?*". In order to find answers to this, the thesis was limited to using a qualitative research interview. Interviews have been conducted with three former videregående students. The interviews are based on three focus areas that also form the research questions in this paper. The focus was on the factors that play a role when students choose to leave videregående skole, how guidance can help to complete videregående skole, and how alternatives other than videregående skole appear to the former students. The interviews were analyzed with narrative analysis and presented as stories from before school, in school and after videregående skole.

The theory this thesis is based on is previous research on dropout, theory of guidance and theory of youth development including motivation and learning environment. Guidance as a working area is presented, and proposals for method of guidance are presented. Previous research shows, among other things, that factors such as background and grades from primary school play an important role in whether students complete videregående skole within the prescribed time.

The most important findings from this study show that the former pupils quit videregående skole on the basis of failing motivation, and that the absence was too high for them to receive grades in all subjects. The interviewees stated that they knew little about how the time after videregående skole would be but described that they had no opportunity or desire to continue. The interviewees received varying degrees of follow-up in relation to the uncertainty that they would not finish the school year, and also varying degrees of follow-up after they left videregående skole. The results show that the follow-up that was given was personal dependent, and not to a large enough extent set in system. The interviewees had people in videregående skole who wanted to assist and help, but the results show that there is potential for improvement in the follow-up that is given.

# Innhold

1 Innledning.....	1
1.1 Problemstilling .....	3
1.2 Forsknings spørsmål.....	3
1.3 Masteroppgavens relevans .....	4
1.4 Forskerens bakgrunn .....	4
1.5 Studiens oppbygging .....	4
1.6 Begrepsforklaring .....	5
1.6.1 Frafall .....	5
1.6.2 Bortvalg .....	5
1.6.3 Fraværgrensen.....	5
1.6.4 Borteboere i Finnmark .....	6
2 Teori .....	6
2.1 Tidligere forskning .....	7
2.1.1. Rapport: Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring .....	7
2.1.2 Rapport: Frafall i videregående opplæring – En systematisk kunnskapsoversikt.....	9
2.1.3. Rapport: I fraværgrensens dødvinkel.....	11
2.2 Motivasjon.....	11
2.2.1. Indre og ytre motivasjon .....	12
2.3 Læringsmiljø .....	13
2.4 Ungdommers utvikling.....	14
2.4.1 Identitet.....	14
2.4.2 Prosesshastighet, arbeidshukommelse og kontroll over reaksjoner .....	15
2.5 Veiledning, rådgivning, coaching?.....	16
2.6 Veiledning til elever .....	17
2.7 SØT-modellen til bruk i veiledning .....	17
2.8 Ungdomscoaching .....	20

2.9 Alternativer til de som har avbrutt videregående skole.....	22
2.9.1 Praksisbrev .....	22
2.9.2 Arbeidstrening gjennom NAV .....	23
2.9.3 Lærekandidat .....	23
3 Forskningmetode .....	24
3.1 Kvalitativ metode .....	24
3.2 Vitenskapelig ståsted.....	24
3.3 Fenomenologi.....	25
3.4 Hermeneutikk .....	25
3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet .....	26
3.6 Intervjuguide .....	27
3.7 Forberedelser til intervjuet .....	27
3.8 Utvalg .....	28
3.9 Gjennomføring av intervjuene .....	28
3.10 Transkribering .....	30
3.11 Gjennomføring av analysen.....	30
3.12 Reliabilitet .....	31
3.13 Validitet .....	31
3.14 Generalisering (overførbarhet) .....	32
3.15 Etske hensyn.....	32
4 Analyse og funn .....	34
4.1 Innledning til presentasjon av funnene.....	34
4.2 Forventninger til videregående skole .....	34
4.3 Valg av linje .....	36
4.4 Den første tiden på videregående skole.....	37
4.5 Utfordringer.....	39
4.6 Veiledning og oppfølging.....	41

4.7 Avgjørende faktorer .....	44
4.8 Fraværsgrensa.....	45
4.9 Tiden etterpå.....	46
4.10 Starte på nytt på videregående skole? .....	49
5 Drøfting av funn .....	50
5.1 Avgjørende faktorer .....	50
5.1.1 Motivasjon.....	50
5.1.2 Fraværsgrensa.....	52
5.1.3 Andre avgjørende faktorer .....	52
5.2 Ønskelig med mer strukturert veiledning.....	54
5.3 En ukjent hverdag.....	56
6 Avslutning .....	58
6.1 Videre forskning.....	60
Bibliografi .....	61
Vedlegg A Intervjuguide .....	66
Vedlegg B Godkjenning fra NSD .....	67
Vedlegg C Godkjenning fra NSD - Ny personvernlov .....	71
Vedlegg D Informasjonsskriv og samtykkeerklæring.....	73



# 1 Innledning

*[...] Elevane og lærlingane skal utvikle kunnskap, dugleik og holdningar for å kunne meistre liva sine og for å kunne delta i arbeid og fellesskap i samfunnet. Dei skal få utfalde skaparglede, engasjement og utforskartrong.*

*Elevane og lærlingane skal lære å tenkje kritisk og handle etisk og miljøbevisst. Dei skal ha medansvar og rett til medverknad.*

*Skolen og lærebedrifta skal møte elevane og lærlingane med tillit, respekt og krav og gi dei utfordringar som fremjar danning og lærelyst. Alle former for diskriminering skal motarbeidast. [...]*

(Opplæringslova, 1998)

Bortvalg av utdanning har både personlige og samfunnsøkonomiske konsekvenser. I Meld.St 28 blir det beskrevet at elever skal gjennomføre skolegangen ikke bare for å få en utdanning, men også for å forberedes til resten av livet (Kunnskapsdepartementet, 2016). Videre står det at læringsmålene i læreplanen skal gi sikte på å danne elevene og på denne måten skape bidragsyttere til landets samfunnsøkonomi. Betydningen av å avbryte skolegangen før fullført løp kan ut fra dette gi store konsekvenser. Tall fra Statistisk Sentral Byrå (SSB) viser at det oftere er elever fra yrkesfaglige utdanninger som velger bort videregående skole, samt at gutter oftere velger bort skolen fremfor jenter (Statistisk Sentralbyrå, 2019). SSBs statistikk (2019) visere at det riktignok er en oppadgående trend at flere gjennomfører. 75,3 % har gjennomført i løpet av de siste fem årene i perioden 2013-2018. Dette er to prosent opp mot 5 år tidligere.

Humankapital er summen av kunnskap og ferdigheter i befolkningen. “Human capital is defined by individually possessed knowledge, skills, competence and attributes” (OECD, 2001). For å sikre fortsatt økonomisk vekst i Norge må humankapitalen være høy, samt at arbeidsmarkedet må ha gode insentiver til innovasjon og omstilling (Finansdepartementet, 2013). Nåverdien av framtidig arbeidsinnsats er 81 prosent av Norges nasjonalformue (Finansdepartementet, 2013).

Ut fra dette vil det si at en stor del av landets framtidige økonomi er avhengig av at befolkningen utdanner seg, og deretter kommer i arbeid.

Etter beregninger vil det kunne spare samfunnet for 6 milliarder kroner for hver kohort dersom en tredjedel mer elever fullfører videregående skole enn hva det gjør i dag (Falch, Borge Johannesen , & Strøm, 2009). Dette begrunner Falch et al. (2009) med både samfunnsøkonomisk og personlig økonomiske forhold. Meld.St 12 trekker frem behovet for utdanning for å være rustet til arbeid på grunn av ny teknologi samt nye arbeidsformer (Finansdepartementet, 2013). Der det tidligere var tilstrekkelig å kjenne en arbeidsgiver, stiller det i dag helt andre krav for å være egnet for stillingen. I rapporten «Frafall i videregående oppæring» (Lillejord, et al., 2015) kommer det frem at det både er kortsiktige og langsiktige konsekvenser ved å avbryte den videregående opplæringen. Det trekkes blant annet frem større risiko for å bli langtidsledige som arbeidssøkere, samt at det gir større risiko for å bli avhengig av offentlige ytelser gjennom livet. For den personlige økonomien kan det anslås at det ved å utdanne seg vil ha en avkastning på gjennomsnittlig 12 prosent (Falch et al., 2009) Falch et al (2009) fortsetter med at dette er en unøyaktig vurdering, og viser derfor til at inntektsforskjellen ved 24 års alderen er på 6 prosent mellom de som har tatt videregående utdanning, mot de som ikke har det. Denne forskjellen vil fortsette å øke jo lengre ut i arbeidslivet en kommer.

Ifølge SSBs arbeidskraftsundersøkelse fra 2.kvartal 2019 er det 4 ganger så mange arbeidsledige (39 000) i aldersgruppen 15-24 år mot aldersgruppen 25-54 år (Statistisk Sentralbyrå, 2019). Samme statistikk viser at 37,3 % av alle i alderen 15-19 år (119 000) var i arbeid i 2.kvartal 2019. Av disse var 71 000 deltidsansatte, hvorav 56 000 av disse igjen var under utdanning. Ifølge SSB (2019B) var det i 2018 en nedadgående trend at færre unge mottok økonomisk stønad fra NAV (Ca 2000 mindre enn året før, for aldersgruppen 30 år og nedover). Økonomisk stønad er en skjønnsmessig vurdert ytelse som gis hovedsakelig til de over 18 år. Stønad er ment å sikre at de som ikke klarer å forsørge seg selv, har tilstrekkelig til et livsopphold (NAV, 2017).

## 1.1 Problemstilling

Denne masteroppgaven har et fokus på ungdommer som har avbrutt den videregående opplæringen før de har fullført løpet de går på. Formålet med denne besvarelsen er å få avklart hvilke faktorer som spiller inn for elevene som velger å avbryte videregående skole. Det er ønskelig å finne svar på om det ville hjulpet om elever fikk tettere oppfølging mens de gikk på videregående skole. Videre er det et ønske om å undersøke om elevene opplever å ha andre alternativer til arbeid eller utdanning utover den tradisjonelle videregående opplæringen.

Denne masteroppgaven søker svar på problemstillingen:

*«Hvordan fremstår valget om å avbryte videregående skole og hva er alternativene for de som velger å gjøre det?»*

Hensikten med denne problemstillingen er å få frem hvordan tiden der ungdommene kommer fram til at de skal avbryte videregående skole fremstår, om det er noe som kunne hindret det, samt hvilke alternativer de opplever å ha videre.

## 1.2 Forskningsspørsmål

Forskningsspørsmålene er utformet for å kunne besvare problemstillingen. Problemstillingen er delt opp av tre spørsmål som vil bli brukt som utgangspunkt for intervjuguiden. Forskningsspørsmålene vil også være sentrale når analysen og drøftingen av denne masteroppgaven skal skrives. Ut fra problemstillingen er det utarbeidet disse forskningsspørsmålene:

- Hva var de viktigste faktorene som var med på å ta avgjørelsen om å avbryte videregående skole?
- Hvordan kan veiledning bidra til at flere elever fullfører den videregående skole?
- Hvordan fremstår andre alternativer enn tradisjonell videregående skole for de som velger å avbryte videregående skole?

### **1.3 Masteroppgavens relevans**

Denne studien er av spesialpedagogisk relevans ved at den tar for seg elever som av en eller annen grunn faller utenfor. Et annet ord som kan brukes er de som er i «gråsonen», de som ikke har noen særpregede utfordringer eller diagnoser som utløser vedtak og tiltak, men allikevel ikke gjennomfører den videregående skole. For noen kan det vise seg at de har læringsutfordringer som ikke er oppdaget tidligere, for andre kan det være andre årsaker. Masteroppgaven baserer seg på hvordan spesialpedagoger eller andre kan bidra til en mestring og ressurstenkning for elever som ikke klarer å følge et ordinært løp på videregående skole. Masteroppgaven skal gi noen svar på hvordan støttepersoner kan forebygge at elevene velger bort den videregående skole. For de elevene der ordinær videregående skole ikke er aktuelt, er det ønskelig å få frem alternativer som kan være fullgode for å sikre at de ikke får et dårligere utgangspunkt enn de som går på ordinær videregående skole. Studien kan være nyttig for de som skal være støttespillere rundt elevene, her tenkt lærere, rådgivere, spesialpedagoger, helsesøster og andre i en veiledningsposisjon til elever.

### **1.4 Forskerens bakgrunn**

Som veileder har jeg primært jobbet med unge mennesker under 30 år. Min hovedoppgave har vært å bistå unge mennesker som faller utenfor arbeidslivet. Metoden jeg brukte i det daglige var intervju i form av åpne samtaler eller semistrukturerte intervjuer, der hensikten var å knytte relasjoner, samt bidra til at den unge får en så god som mulig levestandard, og på sikt vil kunne klare seg selv. Ut fra dette har det meldt seg et behov om en større forståelse for ungdommer og hva som gjør at de tar de valgene de gjør. Jeg skriver denne masteroppgaven for å selv få mer kunnskap, samt kunne bidra til at andre i samme situasjon som meg får et innblikk i hvordan det oppleves for elever å bryte ut av den videregående opplæringen og gi noen ideer til hvordan en i en hjelperrolle skal kunne bidra på en positiv måte.

### **1.5 Studiens oppbygging**

Denne masteroppgaven består av seks kapitler. Kapittel 1 danner grunnlaget for resten av masteroppgaven med informasjon om frafall, avgrensninger, samt hensikten med valgt problemstilling. Kapittel 2 inneholder teori som er relevant for temaet, og i samsvar med hva forsker ønsker å formidle. Kapitlet tar for seg temaer som tidligere forskning,

veiledningsteori, motivasjon og tenåringers utvikling. Kapittel 3 tar for seg forskningsmetoden og forskningsdesign som er valgt for å belyse problemstillingen til denne masteroppgaven. Det tar for seg det vitenskapelige ståstedet denne masteroppgaven er dannet på, det kvalitative forskningsintervjuet samt etiske hensyn som blir lagt vekt på. Kapittel 4 presenterer funn og analyse. Det er valgt å analysere med en narrativ fremstilling, der historiene gis del for del med et fokus på før, underveis og etter den videregående skole. I kapittel 5 blir drøfting av funn presentert, der forsker tar for seg de viktigste funnene og vurderer disse opp mot teori som er blitt presentert tidligere. Avslutningsvis rundes denne masteroppgaven av i kapittel 6, der resultat fra analysen og drøftingsdelen blir beskrevet sammen med forskers vurdering av dem.

## **1.6 Begrepsforklaring**

Her vil noen av de begrepene som er valgt i denne masteroppgaven bli avklart. Der det er relevant vil andre begrep bli presentert direkte i teksten.

### **1.6.1 Frafall**

Frafall blir ofte betegnet som å ikke ha fullført opplæringsløpet innen en viss tid (Wollscheid, 2010). Frafall fra videregående skole vil i denne besvarelsen bli definert som avbrudd i videregående skole når denne forskningen finner sted. Det tas ikke hensyn til om intervjupersonene velger å fortsette videregående skole etter at denne forskningen er over. som vil bli brukt i denne masteroppgaven i tillegg til frafall, er å «avbryte videregående skole».

### **1.6.2 Bortvalg**

Bortvalg er et nyere begrep av begrepet frafall. Der frafall fokuserer på at eleven faller utenfor, har begrepet bortvalg fokus på at elevene velger bort den videregående opplæringen (Markussen, Lødding, & Sandberg, 2007). Bortvalg har et større fokus på at elevene gjør en faktisk vurdering på å avbryte videregående skole som et valg.

### **1.6.3 Fraværs grensen**

Fraværs grense vil si hvor mye elevene kan være borte før de mister retten til å få karakterer (Utdanningsdirektoratet, 2018). I 2016 ble det innført en strengere fraværs grense ved norske

videregående skoler (Kunnskapsdepartementet, 2015). Grensen ble satt til 10 %. Det vil si at de som har udokumentert fravær over 10 % i et fag ikke vil kunne få standpunktkarakter i dette faget. Læreren kan heller ikke sette en karakter til disse elevene selv om de kjenner til årsaken til det udokumenterte fravær. Fravær som kan dokumenteres som omhandler sykdom, begravelse, bryllup, verv, hjelpearbeid eller arrangementer på nasjonalt eller internasjonalt nivå, vitne i en rettsak, helligdager utenfor den Norske kirke, Rådgivning og PP-tjenester, organisert studiearbeid og deler av kjøreopplæringen til Kl. B (4 timer obligatorisk sikkerhetskurs på bane (trinn 3) og 9 timer av sikkerhetskurs på veg (del 2 og 3 av trinn 4) kan godkjennes (Utdanningsdirektoratet, 2018). Hensikten med den nye fraværgrensen er å motivere elevene til jevn innsats og forhindre skulk (Utdanningsdirektoratet, 2017). Utdanningsdirektoratet (2018) forklarer innskjerpingen i reglene med at dersom skoler tidlig følger opp elever som er mye borte, kan det unngå at elever faller i fra.

#### **1.6.4 Borteboere i Finnmark**

Finnmark har den laveste gjennomføringsstatistikken i Norge, hvor en vesentlig faktor som er spesiell for Finnmark er at så mange som 1/3 av alle elevene må flytte for å gå på videregående skole (Kunnskapsdepartementet, 2007). Kunnskapsdepartementet (2007) fortsetter med at det er om lag 50 % større risiko for at elevene slutter for borteboere enn for de som bor hjemme. At elevene slutter kan ikke sees i sammenheng med lavere fagopplæringsnivå på ungdomsskole, og begrunnes med at elevene må flytte for å gå på videregående skole (Støren, Helland, & Grøgaard, 2007).

## **2 Teori**

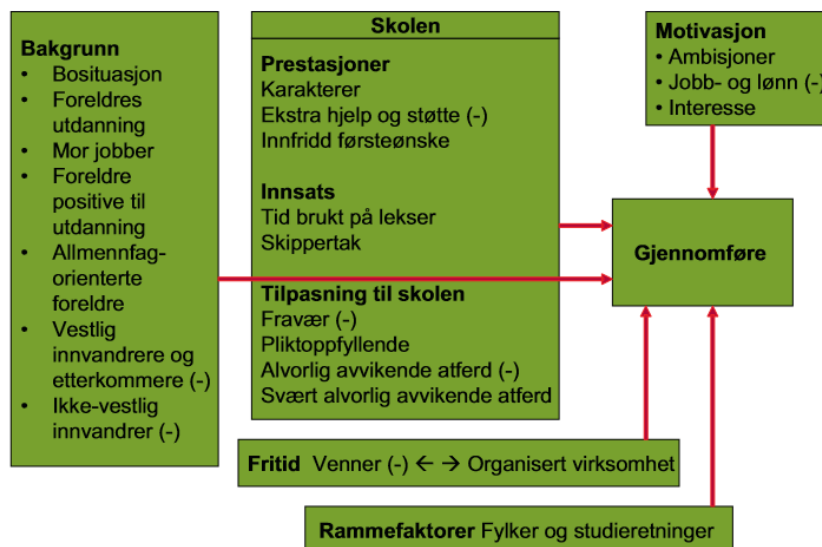
For å belyse problemstillingen er tidligere forskning om frafall, veiledningsteori og utviklingsfaktorer på ungdomsstadiet samt faktorer som kan være avgjørende for elevers læring valgt som teori. Veiledningsteorien som blir presentert er rettet opp mot ungdommer. Som forklaring på at ungdommer er i en utviklingsfase har forsker valgt å belyse det med Erik Erikssons teori om utviklingsstadier, her med fokus på ungdomsstadiet. Videre blir det presentert organiserte alternativer til ordinær videregående skole som kan være aktuelle for noen kandidater som bryter den videregående opplæringen de går på.

## 2.1 Tidligere forskning

Her blir de viktigste funnene fra to tidligere studier på frafall presentert. Begge er gjort på norske elever i nyere tid. Studiene blir kort oppsummert der de funnene som samsvarer med denne masteroppgavens problemstilling bli beskrevet. Sist i dette kapittelet blir en rapport som tar for seg de viktigste funnene av resultatene av den nye fraværsgrensen presentert.

### 2.1.1. Rapport: Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring

Markussen et al (2007) har gjort en omfattende studie på 9749 elever i Norge i perioden 2002-2008. De har gjort undersøkelser over 6 år med både kvantitativ og kvalitativ datainnhenting. Markussen et al (2007) betegner frafall som bortvalg i denne rapporten, slik beskrevet i kapittel 1.6 «Begrepsforklaring». Derfor vil begrepet bortvalg bli brukt ved gjengivelse av deres forskning. Markussen et al (2007) har samlet de viktigste faktorer som er med på å påvirke valget om å avbryte videregående skole som de har innhentet ved spørreskjema i påfølgende figur. Figuren viser signifikante forhold som var med på å avgjøre om eleven avbrøt videregående opplæring:



Figur 1 Faktorer som påvirker gjennomføring av videregående skole (Markussen, et al, 2007, s. 120)

Markussen et al (2007) ser en stor sammenheng mellom faglige prestasjoner fra grunnskolen og valget om å avbryte. De som har høyere snittkarakter fra grunnskolen, fullfører oftere i løpet av normert tid. De fant også ut at tidligere skoleprestasjoner hadde betydning for utholdenheten

og på denne måten gjorde at motivasjonen for å jobbe for å oppnå resultater var sterkere i denne gruppen. Elever med svært alvorlig avvikende atferd sluttet i mindre grad. Dette tolket Markussen, et al (2007) som at de hadde ekstra ressurser i form av økonomi og personell på skolen. Dette kan sees i lys av at elever med det som ble betegnet som kun alvorlig avvikende atferd sluttet oftere enn andre.

Ut fra 40 kvalitative intervjuer som ble gjennomført kom Markussen et al. (2007) fram til følgende faktorer som elevene selv mente påvirket bortvalget: feilvalg, brist i forhold til forventninger og virkelighet, dårlig miljø i klassen, mangel på utbytte av undervisningen (noen følte de lærte for lite). Noen mente fagene opplevdes for tunge - her svarte intervjupersonene at lærerne forventet at de skulle kunne mer enn det var grunnlag for, og selv klarte de ikke å forstå hva det var de manglet, eller hvordan de skulle lære seg det. Noen svarte at det var for lite oppfølging fra lærerne. Noen intervjupersoner følte at de hverken ble sett eller hørt. For mange av ungdommene var det flere faktorer som var avgjørende for at de sluttet.

Markussen et al (2007) konkluderer med at bortvalg av videregående skole i stor grad handler om bakgrunnen elevene kommer fra. Forventninger fra foreldre, foreldres utdanning og om foreldrene bodde sammen var også av betydning. Dette konkluderer Markussen et al (2007) med at elevene finner seg bedre til rette på grunnskolen ut fra at foreldrene har forventninger til dem og at de ved skolestart lettere kjenner igjen normene ved skolen og forventningene som gjøres (2007). Ved å trives og gjøre det bra på ungdomsskolen vil det ifølge Markussen et al (2007) føre til mindre unnviking (fravær) og opprør i form av avvikende atferd. Disse elevene har i følge deres forskning lært hjemme at utdanning er viktig, og at det kreves innsats for å prestere.

### *Tiltak mot bortvalg*

Markussen et al (2007) trekker frem to tiltak for å få flere igjennom videregående skole som særdeles viktige: bedre tilpasset opplæring og en endret grunnforståelse av et kulls samlede muligheter. Flere ville kunne kommet igjennom videregående skole dersom de hadde fått ekstra støtte i fagene. Dette begrunnes på bakgrunn av resultatene av Markussen et al (2007)



undersøkelse der en stor del av de som ikke kom seg igjennom videregående skole ikke gjorde det på grunn av stryk i et eller flere fag. Av disse var det i stor grad snakk om stryk i totalt to fag. Ved bedre tilpasset opplæring og ekstra støtte ville det kunne ført til at elevene kom seg igjennom og besto den videregående opplæringen.

Reform 94 og Kunnskapsløftet bygger på en forståelse av at alle elevene i Norge er nokså like, og vil ha forutsetning for å kunne gjennomføre og bestå videregående skole (Markussen, Lødding, & Sandberg, 2007). Dette bør ifølge Markussen et al (2007) byttes ut med en forståelse av at elevene stiller med så ulikt utgangspunkt at noen ikke har forutsetninger for å kunne klare de vanskelige kravene som stilles. Dette kan begrunnes i medfødte egenskaper og evner, men for mange kan det også være at de ikke har fått de behøvde støtten gjennom eller tilpassede opplæringen for å danne et godt læringsgrunnlag som vil kunne føre til at de gjennomfører videregående skole.

### **2.1.2 Rapport: Frafall i videregående opplæring – En systematisk kunnskapsoversikt**

Kunnskapssenteret for utdanning har på oppdrag fra Kunnskapsdepartementet presentert en oversikt over forskning på frafall og tiltak mot frafall som har vist effekt. Funnene som blir presentert her, samsvarer i stor grad med funnene til Markussen et al (2007).

Faktorer som går igjen er:

- Skolepresentasjoner før videregående skole har stor innvirkning
- Elevenes bakgrunn er en viktig faktor, her nevner de blant annet: foreldrenes utdanning og inntekt, og gutter med ikke-vestlig bakgrunn som avgjørende. Dersom foreldrene hadde høyere utdanning samt høyere inntekt, så det ut til at elevene oftere gjennomførte den videregående utdanningen på normert tid. Gutter med ikke-vestlig bakgrunn var en gruppe som var overrepresentert av de som avbrøt den videregående opplæringen.
- Sosial reproduksjon: elevene kommer til et miljø de kjenner igjen. Når skolen representerer middelklassen, vil barn av middelklassen lettere kjenne igjen de kravene som stilles ved skolestart og dermed lettere tilpasse seg.
- Elever fra yrkesfag avbryter oftere
- Elever fra de tre nordligste fylkene avbryter oftere

- Elever som angres på den studieretningen de har tatt, eller ikke kommer inn på 1.valget oftere velger å avbryte videregående skole.

### *Tiltak som er positive mot frafall*

Frafall er et komplekst problem som må angripes systematisk. Det går på tvers av ansvarsområder og tiltak bør i første omgang bli sett på som et omsorgstiltak, fremfor problemløsning. Lillejord et al (2015) skriver at det ut fra resultatene av den innhentede dataen ikke finnes det perfekte tiltak mot frafall som vil gi umiddelbar effekt. De fortsetter med at et gjennomgående trekk er at tiltakene må ha god forankring i den lokale konteksten de skal prøves ut i, og at de må følges skikkelig opp av alle involverte parter. Tiltak som skiller seg særlig positivt ut er veiledning, tidlig identifikasjon av problemet samt at man griper inn raskt når problemet oppstår (Lillejord, et al., 2015). De beskriver videre at det bør gjøres en kompetanseheving for lærere og andre tilknyttet skolen med tanke på forebygging av frafall. Her er det tenkt spesielt kompetanseheving på «å se» elevene samt utvikle en større kulturforståelse. Ved å kartlegge det faglige nivået allerede på grunnskolen vil en komme tidligere i gang med å utforme målrettede tiltak for hver enkeltelev.

### *Fem forutsetninger for å lykkes med tiltak:*

- Vellykkede tiltak tar hensyn til at det må etableres sterke og tillitsskapende relasjoner
- Det er klart å etablere sammenheng mellom flere nivåer, eks skole og kommune
- Tiltaket har bred tilslutning fra alle som deltar
- Preventiv innsats har effekt, at en griper inn tidlig før det utvikler seg
- Tiltakene er systematisk i planlegging, gjennomføring og evaluering

(Lillejord, et al., 2015, s. 52)

### *Veiledning*

Etter Kunnskapsløftet i 2006 ble rådgivning og karriereveiledning et økt satsningsområde (Lillejord et al, 2015). Faget *Utdanningsvalg* ble innført i ungdomsskolen som retter seg mot valg av videregående opplæring, mens faget *Prosjekt til fordypning* ble gitt til de på 1. og 2. året på yrkesfag for at elevene skulle prøve ut ulike fag og observere hvordan man jobber i disse yrkene. Lillejord et al. (2015) kom fram til at dette bør videreutvikles og settes mer i system. Elever på ungdomsskolen bør tilbys kurs på videregående nivå, og elever på videregående bør få en mer strukturert lærlingeordning mens de fortsatt er på videregående skole. For elever som

opplever meningstap eller mangel på motivasjon kan et framtidsperspektiv være en støtte til å holde ut. Tanken med faget *Prosjekt til fordypning* er samtidig at de elevene som «ikke passer inn» i tradisjonell klasseundervisning skal klare å holde motivasjonen og framtidsutsiktene oppe, og på denne måten klare å gjennomføre yrkesutdanningen.

### **2.1.3. Rapport: I fraværsgrensens dødsvinkel**

Fafo har på bestilling fått utarbeidet en rapport som beskriver virkningen av den nye fraværsgrensen. Hovedmålet med den nye fraværsgrensen var å øke tilstedeværelse og hindre frafall. Resultatene fra rapporten er:

- Fraværet har gått ned. Gjennomsnittseleven reduserte fraværet sitt med omtrent 20 % (15 timer i året).
- De som hadde høyest fravær fra før, reduserte fraværet sitt mest.
- Elever som får IV (Ikke vurdering) har større sjanse for å falle i fra. Dette konkluderer Bjørnset et al (2018) med at de som har størst sjanse til å falle utenfor, reduserer fraværet, men ikke tilstrekkelig til å komme under 10 til 15 % som er fraværsgrensens tak.
- Beregninger gjort viser at en gjennomsnittselev per videregående skole i landet vil kunne gå opp en karakter ved økt tilstedeværelse, men det viser også at en elev ved hver videregående skole vil få IV i et eller flere fag, noe som de mener ikke ville skjedd uten fraværsgrensen.
- Det konkluderes med at fraværsgrensen har en polariserende effekt, der den skyver elevene lengre fra hverandre i en situasjon der målet er å gjennomføre videregående skole.

(Bjørnset, Drange, Gjefsen, Takvam Kindt , & Rogstad, 2018)

## **2.2 Motivasjon**

Motivasjon er et begrep fra psykologien som sier noe om en tilstand eller disposisjon hos mennesket i forhold til en atferd eller en aktivitet (Lillemyr, 2007). Motivasjon kan defineres som drivkrefter som må til for å få deg videre, og dette skapes ved at en opplever gevinster, fordeler og positive konsekvenser av det man skal gjøre for å komme seg dit man vil (Börjesson,

2017). Motivasjon kan dreie seg om hvordan vi utvikler interesse og styrker vårt engasjement, eller hva som gjør at vi mister interessen og lidenskapen for noe (Lillemyr, 2007). Motivasjon er en nødvendig forutsetning for læring (Manger & Wormnes, 2015).

### **2.2.1. Indre og ytre motivasjon**

Den indre motivasjonen eller egenmotivasjon appellerer til nysgjerrigheten og utfordrer eller skaper glede (Manger & Wormnes, 2015). Indre motivasjon kan også sammenlignes med indre verdi. Indre motivert læringsatferd utføres fordi lærestoffet oppleves som interessant, og arbeid med det gir glede og tilfredsstillelse (Skaalvik & Skaalvik, 2015) Manger og Wormnes (2015) fortsetter med at den indre motivasjonen ofte er et resultat av tidligere ytre motivasjon der for eksempel klemmer fra foreldrene eller applaus fra publikum fører til at du fortsetter. Med ytre motivasjon menes alle faktorer utenfra som påvirker en til å prestere eller fortsette (Börjesson, 2017). Eksempler på dette kan være en skoleelev som er opptatt av de høyeste karakterene, eller et barn som får is som belønning dersom det spiser grønnsakene sine. Ryan og Deci (2009, gjengitt i Skaalvik & Skaalvik, 2015) beskriver ytre motivasjon som kontrollert eller autonom. Med kontrollert mener de at motivasjonen kontrolleres via sanksjoner. Elevens arbeid reguleres av en lærer eller andre som har makt til å tilføre belønning eller straff. Med autonom ytre motivasjon mener Ryan og Deci at eleven har tatt til seg skolens verdier for elevatferd og verdien av å lære skolefagene. De arbeider da ikke kun for å gjøre det godt eller for å få en belønning, men fordi arbeidet med fagene i seg selv har en verdi.

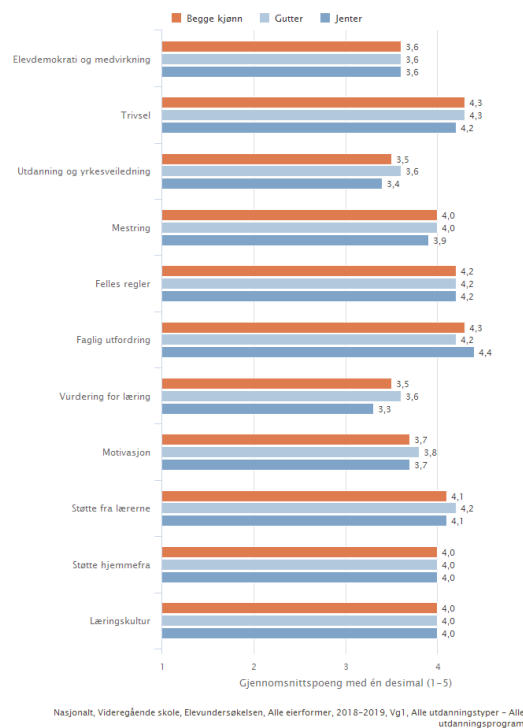
Manger og Wormnes (2015) utdyper at begrepene indre og ytre motivasjon ikke blir vektlagt høyt i nyere forskning. Det er et teoretisk skille, og derfor skriver de at flere forskere heller fokuserer på den lærendes målorientering, der det som kalles for indre og ytre motivasjon bør skje i en balansegang for å stadig fremme bevegelse. En person som drives av det indre, har også et behov for å bli sett, men ut fra tidligere forskning er det kommet fram til at for mye ytre påvirkning vil kunne skade motivasjonen og framgangen i handlingene som gjøres (Manger & Wormnes, 2015). Ut fra dette kan en forstå at ytre motivasjonsfaktorer kan fremme læring, men for å få en framgang på sikt bør den ytre motivasjonen skape en gnist i selvet for at ønsket om læring skal vedvare. Motivasjonen påvirkes dersom vi setter oss spesifikke mål, generelle mål,

delmål, langtidsmål eller kortidsmål. Spesifikke delmål er ifølge Manger og Wormnes (2015) lettere å oppnå.

## 2.3 Læringsmiljø

Læringsmiljøet er en viktig faktor for at elevene skal føle motivasjon tilstrekkelig til å gjennomføre skolegangen (Skaalvik & Skaalvik, 2013). Elevenes opplevelser av trivsel, motivasjon og følelse av tilhørighet er noen av de viktigste kriteriene for det sosiale læringsmiljøet (Skaalvik & Skaalvik, 2006). Skaalvik og Skaalvik (2006) kom frem til etter analyse av Elevundersøkelsen fra 2005 at trivsel, motivasjon og følelsen i stor grad hang sammen med karakteroppnåelse. De elevene som presterte godt, trivdes i større grad og var mer motiverte enn de som hadde lav oppnåelse.

Elevundersøkelsen er en årlig undersøkelse som måler læringsmiljøet for elevene (Utdanningsdirektoratet, 2018). Elever ved 7. og 10.trinn samt de ved vg1 har obligatorisk deltakelse. Resultatene er satt i skala fra 1-5, der 1 er dårlig og 5 er beste resultat. Resultatene fra 2018 gjort av vg1elever nasjonalt blir her presentert i følgende tabell:



Figur 2 Gutter og jenter elevundersøkelse 2018, Utdanningsdirektoratet, 2019

Resultatene viser elevenes subjektive oppfatning av egen læresituasjon (Utdanningsdirektoratet, 2019). Ut fra resultatene kan en lese at gutter og jenter oppfatter egen læresituasjon nokså lik. De fleste resultatene viser svar i den øverste delen av skalaen, det vil si at elevene stort sett oppfatter læringsmiljøet som over middels godt. Ut fra tabellen over skiller faktorer som «Elevdemokrati og medvirkning», «Utdanning og yrkesveiledning», «Vurdering for læring» samt «Motivasjon» seg ut med lavere score. Flere av elevene er ikke tilstrekkelig fornøyde med deltakelsen og medvirkning de har på sitt eget læringsmiljø. Resultatene fra «Utdanning og yrkesveiledning» viser at elevene svarte midt på treet, men elevene gjennomsnittlig var ganske fornøyd med den veiledningen de har fått. Punktet «Vurdering for læring» viser at oppfølgingen fra lærerne gjennomsnittlig kan bli bedre på nasjonalt nivå. Ved kategorien «Motivasjon» kom svarresultatet på spørsmålet om elevene var interessert i å lære på skolen høyest ut. Svarene på de to andre spørsmålene angående motivasjon viser at elevene var middelmådig fornøyd angående skolearbeid og om de gleder seg til å gå på skolen.

## **2.4 Ungdommers utvikling**

I dette kapittelet blir utviklingsfasen ungdommer er i, presentert. Eriksons utviklingsstadium med fokus på ungdomstiden blir beskrevet, og faktorer som kan påvirke ungdommene blir belyst.

### **2.4.1 Identitet**

Erik H. Erikson (1902-1994) jobbet store deler av livet med et fokus på menneskelig utvikling i et livsperspektiv. Han utviklet det han kalte for psykososiale faser. Erikson hevdet at de forandringene som skjer i ungdomsårene er dramatiske, til dels på grunn av den biologiske utviklingen (hormonelt og fysisk) og til dels på grunn av den sosiale utviklingen (Håkonsen, 2009). Fasen som han kaller for identitet eller forvirring (ca 14 år – 20 år) er spesielt viktig for utviklingen av individets egoidentitet – hvordan ungdommene oppfatter seg selv sett i lys av det som er rundt de. Erikson mente at den sosiale identiteten hadde størst utvikling i denne perioden. Fra tidligere å være knyttet til de nærmeste, starter ungdommene nå i større grad å søke venner for bekreftelse og annerkjennelse (Håkonsen, 2009). Det beste utfallet er at ungdommene danner sitt eget selv – sin egen identitet, mot det andre ytterpunktet der ungdommene ender opp i en forvirringsfase uten få holdepunkter og lite tro på egne evner der

de lett lar seg påvirke av andre innflytelser. Dette henger ifølge Erikson i stor grad sammen med tidligere erfaringer i livet, og følelsen av en sammenheng med de tidligere fasene.

«Den sosiale hjernen» gjennomgår en stor utvikling i tenårene (Blakemore, 2008). Med den sosiale hjerne referer Blakemore (2008) til evnen til å kjenne igjen andre, samt tolke deres hensikt, ønsker og oppfatninger, tolke andres følelser samt andres framstilling og handlinger. Dette er delvis på grunn av hormoner, sosial påvirkning, men også på grunn av utvikling i tenåringenes hjerne som står for atferd og kognitive egenskaper (frontallappen). Nyere forskning og longitudinelle studier viser at den samme raske utviklingen som skjer i spedbarnshjernen, også skjer når barna kommer i tenårene (Rønhovde, 2010). Selv om hodestørrelsen til en ungdom er lik en voksen, er ikke hjernen ferdig utviklet. På folkemunn sier en gjerne at de ikke har erfaringen og dømmekraften til en voksen, men dette er kun en del av hele bildet. Blant annet blir ikke frontallappen (området for vurdering, beslutning, organisering, overblikk, timing, impuls kontroll og resonnering) og tinninglappen som styrer språk, hukommelse og emosjonell kontroll ferdig utviklet før i 20-årene (Blakemore, 2008; Yurgelun-Todd & Killgore, 2006).

#### **2.4.2 Prosesshastighet, arbeidshukommelse og kontroll over reaksjoner**

En studie gjort ved Psykologisk fakultet, Universitetet i Pittsburgh, USA på 245 barn/ungdommer mellom 8 til 20 år undersøkte når de ville begynne å utvikle en hjernekapasitet og kognitiv fungering tilsvarende voksne. Studien fokuserte på proseshastighet, det vil si hvor raskt en klarer å motta og fortolke et budskap, arbeidshukommelse (evnen til å holde fast ved informasjon lenge nok til at en får bearbeidet det), samt evnen til å kontrollere reaksjoner på innkomne stimuli. Det ble her konkludert med at proseshastigheten startet ved 15års alderen, arbeidshukommelsen så sent som 19års alderen og evnen til å kontrollere reaksjoner på innkomne stimuli startet ved 14års alderen (Luna, Garver, Urban, Lazar, & Sweeney, 2004). Det vil si at barna/ungdommene gjennomsnittlig vil kunne prestere på mer komplekse kognitive oppgaver fra midten av ungdomskolen og så sent som til slutten av videregående skole.

## 2.5 Veiledning, rådgivning, coaching?

Veiledning, rådgivning og coaching er begrep som på folkemunn og også i fagfeltet blir brukt om hverandre. Det finnes ingen entydig definisjon av begrepene, men flere forskjellige tolkninger. Tveiten (2019, s. 11) definerer veiledning som en formell relasjon, der mestringskompetansen til den veiledede skal styrkes gjennom en dialog basert på humanistiske verdier. Hun mener at veiledning er et overordnet begrep, mens rådgivning kan sees på som en underordnet del av veiledningen. Tveiten (2019) forklarer at en ved bruk av rådgivning gir råd til i dette tilfellet elevene, og dermed er det ikke de selv som oppdager og kommer fram til veien videre. Hun forklarer at ved å gi råd forteller man dem hva de skal tenke og gjøre, mens veiledning skjer gjennom en dialog der det til sist er de som mottar veiledningen som kommer frem til løsningen. Vogt (2016, s.22) bruker rådgivning som en paraplybetegnelse, der veiledning blir brukt som underordnet begrep. Vogt (2016) beskriver rådgivning som en prosess der rådgiveren gir hjelp til selvhjelp til en eller flere hjelpsøkere/rådsøkere som står ovenfor ulike utfordringer. Det er ifølge ham et fokus på mestring og kompetanseheving gjennom samtale, og på denne måten utgjør rådgivning en form for kommunikasjon. Røise og Börjesson (2017) poengterer at coaching har fellestrekk med andre samtalemetoder som veiledning og rådgivning, men spesifikk for coaching er at den er framtidsrettet, handlingsorientert og bygger på en samarbeidende relasjon.

I denne besvarelsen blir veiledning brukt som overordnet begrep. I tillegg blir coaching nærmere beskrevet. Med veiledning vil veileder bistå elevene med å finne frem til løsninger på gjennom en dialog. I veiledning dominerer ofte spørsmålene og veileder har et mål om å opprettholde symmetri mellom partene (Lekang, 2017). Ved veiledning er det fokus på å styrke veisøkers egne valg og er i større grad enn i rådgivning opptatt av å få fram forståelse ut fra veisøkers utgangspunkt og erkjennelse (Lekang, 2017). Rådgivning blir her forstått som en praksis der mottaker tar imot råd, fremfor å komme frem til veien selv. I denne masteroppgaven blir derfor veiledning foretrukket.



## **2.6 Veiledning til elever**

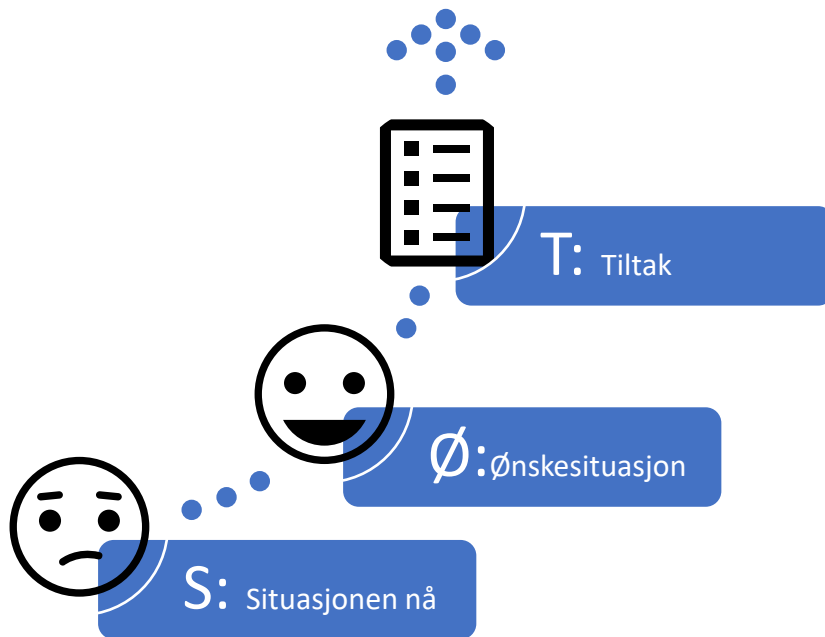
Veiledning har som hensikt å øke mestringskompetansen og skape bevissthet for den som blir veiledet (Tveiten, 2019). Veiledningen skjer gjennom en dialog, men med et fokus på den som blir veiledet. Veiledningen skal bidra til refleksjon over egne tanker og valg. Det kan være å motivere til videre skolegang, bidra til at eleven setter seg mål for utdanningen sin, eller bidra til å bli bevisst over hvilke utfall eventuelle valg ville kunne gi. Veiledning til elever skiller seg fra en del annen veiledning, da det ofte ikke er planlagt oppfølging, men veiledning i kortere perioder, eller for noen snakk om kun et møte med veileder. Veilederne, enten det er rådgiverne på skolen, lærere, NAV-veiledere ved skolen eller andre skal kun bistå elevene på veien. Valgene må de selv ta, og stå ansvarlige for. Veilederen skal være med å utforske alternativer, samt sette tankene i system. Med veiledning stilles det krav til veileders kompetanse. (Tveiten, 2019) nevner noen egenskaper som er viktig å bruke: evnen til å lytte, evnen til å stille gode spørsmål, evne til dialog, evne til relasjonsbygging, evne til empati, evne til anerkjennelse, være bevisst som rollemodell, evne til sentrering, evne til å skille sanse og tolkning, evne til å utfordre, evne til å ivareta etiske aspekter og evne til å reflektere over egen funksjon og kompetanse. Dette fremheves for å sikre at den som blir veiledet får en veiledning som skaper utvikling.

Det vil i de neste avsnittene bli presentert metoder og modeller for veiledning og coaching. Dette for at den som veileder kan få hjelp til metoder som passer til det utgangspunktet den ungdommen en møter har. Å kun bruke en metode til enhver situasjon og til alle typer utfordringer ukritisk, blir beskrevet som etisk uforsvarlig og det er derfor viktig å ha kjennskap til flere forskjellige framgangsmåter for å sikre at veiledningssituasjonen blir så god som mulig for den som veileder, og den som blir veiledet (Røise & Börjesson, 2017).

## **2.7 SØT-modellen til bruk i veiledning**

SØT-modellen kan brukes både som en strategi, et verktøy, en handlingsmåte, en holdning og en tenkemåte (Kversøy & Hartviksen, 2018) Den kan brukes på mange områder ved veiledningsarbeid, konflikthåndtering og utviklingsarbeid (Kversøy & Hartviksen, 2018). SØT-modellen kan være en del av veiledningsarbeidet for elever som vurderer å avbryte videregående skole, men der de ennå er usikre på veien videre. Modellen kan brukes som et verktøy i samtale med ungdommer i videregående skole. Modellen tar for seg hvordan en kan

konstruere veiledningssamtalen for å komme fram til ønsket situasjon. Første steg er å se på situasjonen her og nå (S). Dette støttes opp av spørsmålet «Hva er situasjonen nå?» Deretter visualiseres ønskesituasjonen (Ø). Hva ønsker eleven? Til sist skal veileder i samarbeid med eleven komme fram til mulige tiltak (T) for å komme seg til ønsket situasjon. Hvilke tiltak kan settes i gang for å komme frem til ønsket situasjon? Dette kan gjerne gå i sirkel dersom du har et samarbeid med en elev over tid, eller for eksempel leder en hel klasse.



Figur 2 SØT-Modellen fritt konstruert etter Kversøy og Hartviksen (2018)

SØT-modellen kan være nyttig i samtaler med elever som vurderer å avslutte videregående skole, elever som er kommet i konflikt med andre på skolen eller en skoleklasse som ønsker å utvikle seg sammen for å forbedre læringsmiljøet. Den tar sikte på å visualisere mulighetene, samt komme frem til tiltak som er mulige å gjennomføre. Det er lite fokus på problemer og hindringer, og kan på denne måten peile samtalen med eleven på et positivt spor der eleven selv klarer å se mulighetene. Ord som «må, bør, burde aldri og alltid» unngås. Ved å bruke SØT som et utgangspunkt starter en med fokuset her og nå. Det som har vært er allerede borte, og unødvendig å fokusere på. Hartviksen og Kversøy (2018) mener anerkjennelse og det og bli sett og hørt bør ha et stort fokus ved veiledning av andre. Dette støttes opp av Maslows behovspyramide der anerkjennelse er et av menneskets grunnleggende behov (Maslow, 1943). Vi tåler bedre å bli utfordret dersom vi blir sett og tatt på alvor. Mennesker blir anerkjent gjennom å bli sett og hørt, dette er derfor en viktig del av SØT. Når en kartlegger situasjonen

nå (S) er det også viktig å se den en skal veilede, og vise interesse. Med dette kan en kartlegge situasjonen og gå videre til det som er ønsket situasjon (Ø). «Hva ønsker du?». Ønskesituasjonen er sterkt knyttet til motivasjon. Her henviser Hartviksen og Kversøy (2018, s. 70) til Maslows behovspyramide, der motivasjon og behov henger sammen. De trekker frem eksempelet med å spise, dette trenger du ikke motivasjon til, motivasjonen for å få i seg mat er så sterk at den driver seg selv. Sett på denne måten er alle levende mennesker motiverte, det er kun snakk om å finne den iboende motivasjonen i hver enkelt. Det gjør ingenting om eleven har høye drømmer som ikke lar seg muliggjøre, her er det snakk om å utfordre mulighetsrommet. Veilederen skal lede, strukturere og utfordre. Hartviksen og Kversøy (2018) poengterer at drømmene kan være store og urealistiske, men det er ikke deres mål å virkelighetsorientere og knuse drømmene til den de veileder. Eleven skal selv ta ansvar for sin virkelighetsorientering. En veileder er der for å strukturere tiden og minne på hva som er fokuset i samtalen. I en veiledningssituasjon er det begrenset med tid, og det er heller ikke sikkert at du kommer til å ha så mange gjentakende samtaler med eleven. Det er derfor lurt å strukturere samtalen så godt som mulig, samt få eleven til å skrive ned de viktigste punktene, slik at dette lar seg gjøre og ikke blir glemt med en gang eleven går ut døren.

Siste del er tiltak (T). Det er lett å tenke og drømme om hvordan en ønsker å ha det, men veien fra tanker til handling kan være lang. Her presenterer Hartviksen og Kversøy (2018, s. 95) muligheten for å bruke en pedagogisk rolle der fokuspersonen skal fullføre setningen: «*Når jeg ser mellom situasjonen nå og ønsker, tenker jeg på mulige tiltak som...*» Her setter fokuspersonen alle mulige tiltak som kan føre frem til ønskesituasjon, både abstrakte og tiltak som lettere lar seg gjennomføre. Deretter skal fokuspersonen utfordres til å ta noen valg, hvilke av tiltakene er den faktisk villig til å gjennomføre? Når dette er gjort er spørsmålet hvilke konkrete, gjennomførbare og tidfestede tiltak er fokuspersonen villig til å forplikte seg til? Her er det ifølge Hartviksen og Kversøy (2018, s. 98) lettere å gjennomføre små tiltak som ikke krever for mye, dette illustrerer de som små stener som treffer vannet, og på denne måten fører til nye muligheter.

Nøkkelordene i SØT er annerkjennelse, motivasjon og mestring.

## 2.8 Ungdomscoaching

Coaching av ungdom er på mange måter lik coaching av voksne, det bygger på et humanistisk menneskesyn og bruker de samme lytte- og spørreferdighetene samt den samme strukturen i dialogen (Røise & Börjesson, 2017). Det er allikevel enkelte hensyn å ta når en coacher ungdommer som blir presentert her som en egen metode. Røise og Börjesson (2017) har fokus på at ungdommene skal oppleve mestring, samt styrke deres evner til å ta konkrete valg slik at de kommer seg videre i livene deres. Med ungdomscoaching tas det hensyn til at ungdommene er i en spesiell utviklingsfase i livene deres, med alle forventninger fra andre og dem selv.

Røise og Börjesson (2017, s. 15) har definert ungdomscoaching slik:

*Ungdomscoaching er en dialogform som legger til rette for at ungdom selv kan oppdage hva som er viktig i deres liv, hvordan de vil ha det nå og fremover, hvilke endringer de vil gjøre i sitt liv. Gjennom åpne spørsmål og en ikke-vitende holdning skaper coachen rom for ungdommens refleksjon. Samtidig gir coachen støtte når ungdommene skal gjøre konkrete handlinger for å skape bevegelse og utvikling i sitt liv. I ungdomscoaching handler det om å legge til rette for refleksjon over eget liv, sin identitet og sine valg og utvikle strategier for å håndtere livet sitt videre.*

Ved bruk av ungdomscoaching som metode tar det sikte på å ha mellom to til syv samtaler. Som vanlig coaching baserer ungdomscoaching seg på en start, en midtdel og en avslutning. Her kan de to første samtalen være for å etablere en relasjon, samt å skrive en kontrakt der det avtales innhold i samtalen og hvordan det skal samarbeides. I midtdelen eller arbeidsfasen utfordres ungdommen gjennom spørsmål og øvelser til å tenke nytt og finne nye perspektiver. Samtalene varer omtrent en times tid. Her jobbes det også med å sette mål og delmål. I avslutningsdelen oppsummeres det hva som er kommet frem i samtalen, og hva ungdommen har lært. Dette kan for eksempel være en gjennomgang av en logg ungdommen har skrevet gjennom hele prosessen. Røise og Börjesson (2017) anbefaler å ha to uker opphold mellom samtalen, dette for at ungdommene skal få arbeide og sette ut i praksis det de har snakket om i coachingsamtalen. Hver prosess er over etter noen måneder, det er ikke meningen at ungdommen skal komme til samtale måned etter måned. Metoden er svært anvendelig for

yrkesgrupper som arbeider med ungdommer i utviklingsprosesser, her har Røise og Börjesson (2017) nevnt psykologer, lærere, trenere, helsesøster, sykepleiere og barnevernspedagoger. Denne metoden eller deler av den, kan også passer godt for rådgivere på skolen.

Målet med ungdomscoaching er å hjelpe ungdommen med å forenkle deres verden av valgmuligheter og prioriteringer. Slik Røise og Börjesson (2017, s. 24) sier det: *«Målet er å bidra til at ungdom styrker sin refleksive kompetanse for å kunne navigere i dette komplekse landskapet på egen hånd. Dette innebærer å utvikle strategier, tro på egne evner og handlingskraft.»*

Ved ungdomscoaching er det to elementer som reduserer kompleksiteten i ungdommenes liv. Det første er å vektlegge ungdommens relasjon til andre i livene deres, og deres rolle i systemene de lever i. Fra barneårene er de viktigste personene i livet de nærmeste tilknytningspersonene som oftest nær familie. Når barnet blir eldre og kommer i ungdomsårene er deres rollemodeller andre mennesker rundt dem. De har tilgang på hele verden, og har et hav av mulige rollemodeller å velge mellom. Dersom ungdommen har en god relasjon til familie, venner, en lærer eller lignende vil dette bidra en tilhørighet som fungerer som kompleksitetsreducerende (Sommer, 2012). Relasjon til andre er dermed det første elementet som må tas hensyn til. Det andre elementet som er viktig i ungdomscoaching er å redusere alle og forenkle alle valgmuligheter og inputer som ungdommen blir utsatt for. Dette kan gjøres ved å konkretisere valgmuligheter, konsekvenser, behov og interesser og tidsplaner (Røise & Börjesson, 2017). Ungdommen får hjelp til å sortere og konkretisere valgmuligheter for å på denne måten komme frem til ønsket mål.

Røise og Börjesson (2017) er i likhet med Hartviksen og Kversøy (2018) bevisste på at de ikke skal være de som avviser ungdommens drømmer og ambisjoner, men de beskriver en litt mer moderat tilnærming til dette. Ved bruk av ungdomscoaching vil det være naturlig å utforske ungdommens drømmer for framtiden. Det vil være like naturlig å gå igjennom hva som skal til for å nå disse målene, samt om ungdommen er villig til å gå igjennom alle stegene for å komme seg til ønsket sted. Slik Røise og Börjesson (2017) skriver, handler det om å ta utgangspunkt i

ungdommens styrker og ressurser for så å konkretisere hvordan ungdommen skal komme seg dit. Det vil ikke være behov for å realitetsorientere i den form å knuse ungdommens drømmer ved å fortelle at dette neppe blir noe av, men gjennom refleksjon med ungdommen vil kanskje dens drømmer bli justert dersom det er behov for det. Samtidig setter de fokus på at ungdommer (spesielt de under 15 år) lærer dårlig av å mislykkes. Det vil derfor si at de i ungdomscoaching ikke har fokus på det som gikk galt.

## **2.9 Alternativer til de som har avbrutt videregående skole**

I dette kapitlet vil det bli presentert noen organiserte alternativer til de som ikke klarer eller ønsker og gå et ordinært videregående løp. Praksisbrev, lærekandidat og arbeidstrening gjennom NAV er tre forskjellige tiltak som har til felles at de skal øke sjansene for at den som gjennomfører ordningen skal ha større sjanse for arbeid og økonomisk uavhengighet.

### **2.9.1 Praksisbrev**

Praksisbrevordningen er rettet mot de som har avsluttet grunnskolen og har mer nytte av en praktisk opplæring i bedrift, fremfor ordinær videregående opplæring (vilbli.no, u.å.). Som Praksisbrevkandidat går vedkommende et toårig løp på et av yrkesfagene som tilbys ved videregående skole ute i bedrift. Praksisbrevkandidater har i tillegg til opplæring i et lærefag, yrkesrettet opplæring i fellesfagene norsk, matematikk og samfunnsfag (vilbli.no, u.å.). Etter bestått Praksisbrev kan kandidaten gå ut i arbeid, eller fortsette på et ordinært lærlingeløp på samme linje (vilbli.no, u.å.). På denne måten kan kandidaten oppnå fag/svennebrev etter 4 år ute i bedrift uten å ha fulgt et ordinært videregående løp. Denne ordningen kan være særlig aktuell for de som av ulike grunner ikke mestrer det faglige, men som evner å oppnå kompetansemålene ved praktisk lære.

Praksisbrev var i perioden 2008-2011 en forsøksordning mot frafall (Høst, 2011). Resultatene av dette forsøket viser at selv om disse elevene sto svært faglig svakt til ved start, har en stor majoritet av de som ble fulgt opp i denne studien klart å gjennomføre, eller de gikk til andre ordninger (Høst, 2011). Konklusjonen til Høst (2011) er at Praksisbrev kan være en del av veien til målet for de elevene som ikke vil kunne klare et ordinært skoleløp. Ut fra de resultatene som

ble gjort svarte 40 % av de som gjennomførte Praksisbrev på forhånd at de ikke ville kunne klare et Fagbrev. Etter endt prosjektperiode fikk de fleste av dem lærekontrakt, eller uttrykte at en lærekontrakt var målet. Dette viser en endring i holdninger underveis, og kan vise til at kandidatene har fått en større tro på egne evner.

### **2.9.2 Arbeidstrening gjennom NAV**

Arbeidstrening vil si en utplassering i en bedrift for å få relevant arbeidserfaring, lære bestemte arbeidsoppgaver og få en referanse til å bruke hos andre arbeidsgivere (NAV, 2019). Tilbudet er aktuelt for de som har lite arbeidserfaring eller av andre grunner står utenfor arbeidslivet. Arbeidsoppgavene tilsvarer et ordinært arbeid, men skal være tilpasset den som er i arbeidstrening. Når en er i arbeidstrening vil en ikke få ordinær lønn, men de som er over 18 år vil ha mulighet for å få utbetalt tiltakspenger fra NAV. Tidligere var det mulig å få tiltakspenger fra 16 år, men dette ble i 2016 endret, og ble begrunnet med at de under 18 år skulle gå et ordinært videregående løp, eller forsørges av sine foreldre (lovdata.no, 2017, Landsend, 2016). Ifølge artikkelen til Landsend (2016) skulle det ikke lønnes for ungdommer å avbryte videregående skole, derfor ble dette endret.

### **2.9.3 Lærekandidat**

For de av elevene som ikke har forutsetning for å klare et ordinært løp på videregående skole kan det være aktuelt å gå som lærekandidat. Som lærekandidat vil en ha mål om et kompetansebevis som inneholder grunnkompetansen av det løpet en tar (Utdanning.no, 2016). Lærekandidaten gjennomgår et tilpasset løp og skal på slutten av løpet gå opp til kompetanseprøve. Lærekandidaten er utplassert i en bedrift der den kan øve på kompetansemålene som kreves i det tilpassede løpet. Målet med å gå lærekandidat er å kunne få arbeid i enten den bedriften de er utplassert i, eller lignende bedrifter. En lærekandidat må ikke forveksles med en lærling, da en som lærling følger et ordinært løp for å få et fag/svennebrev. Dersom det for lærekandidaten viser seg at den underveis vil ha forutsetninger for å bestå et ordinært lærlingeløp med alle yrkesmålene, kan lærekandidatordningen utvides til å være et ordinært lærlingeløp (Utdanning.no, 2016).

## 3 Forskningsmetode

Begrepet metode kan defineres som en systematisk måte å undersøke virkeligheten på (Halvorsen, 2002). I dette kapitlet vil metodevalget og forskningsdesignet denne masteroppgaven er dannet på bli begrunnet og gjort rede for. Et forskningsdesign kan beskrives som retningslinjene for prosjektet. Det beskriver hva undersøkelsen skal rette oppmerksomhet mot (utforming av problemstillingen og forskningsspørsmålene), *hvem* utvalget av informanter består av, *hvor* forskningen er utført og *hvordan* forskningen er utført (Thagaard, 2018). Dette kapitlet inneholder den faglige konteksten denne masteroppgaven er basert på og hvilke rammer den bygger på.

### 3.1 Kvalitativ metode

For å belyse problemstillingen ble det valgt kvalitativ metode som overordnet forskningsmetode. Kvalitativ metode dreier seg om hvordan en skal gå fram for å få informasjon om den sosiale virkeligheten, hvordan denne informasjonen skal analyseres, og hva den forteller om samfunnsmessige forhold og prosesser (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Karakteristisk for kvalitativ metode er at det søkes etter en forståelse av sosiale fenomener, enten ved en nær kontakt med deltakerne i felten ved intervju, eller observasjon, eller ved analyse av tekster og visuelle uttrykksformer (Thagaard, 2018). Til dette prosjektet ønsket forsker å bruke kvalitativt intervju ved innhenting av data. Dette på bakgrunn av at det var ønskelig med en samtale rundt temaet direkte fra de som er i den situasjonen som problemstillingen utspant seg i. Kvale og Brinkmann (2018) skriver at formålet med et intervju å få fylldig og omfattende informasjon om hvordan andre mennesker opplever sin livssituasjon, og hvilke synspunkter og perspektiver de har på temaer som blir tatt opp i intervjusituasjonen. Ved bruk a kvalitativ metode vil det være et fokus på analyse av den innsamlede dataen. Det vil si at den innsamlede dataen vil veie tyngst i denne masteroppgaven.

### 3.2 Vitenskapelig ståsted

Dette kvalitative prosjektet har en fenomenologisk tilnærming og hermeneutisk forståelse. Hensikten er å få en innsikt og forståelse av intervjupersonenes erfaringer.



### **3.3 Fenomenologi**

Fenomenologien ble grunnlagt som filosofi av Edmund Husserl rundt år 1900 (Kvale & Brinkmann, 2018). Kvale og Brinkmann (2018) fortsetter videre med at den ble videreutviklet som eksistensfilosofi av Martin Heidegger og senere i eksistensialistisk og dialektisk retning av Jean-Paul Sartre og Maurice Merleau-Ponty. Til å begynne med ble fenomenologien brukt som redskap til å vurdere bevissthet og opplevelse. Husserl og Heidegger utvidet den så til også å omhandle menneskers livsverden.

Det er et ønske om å høre fra elevene selv i denne forskningen. Dette for å få en forståelse for deres egne tanker og vurderinger og også tolkninger av skoleverden de har vært en del av. Ut fra dette ble det naturlig å bruke en fenomenologisk tilnærming. Det vil si at det tas utgangspunkt i den subjektive opplevelsen, og det søker å oppnå en forståelse av den dypere meningen i enkeltpersoners erfaringer (Thagaard, 2018). Hovedbudskapet er å få fram intervjupersonenes virkelighet og tolkninger av den gitte situasjon intervjuet dreier seg om. Fenomenologisk metode dreier seg om å beskrive, snarere enn å forklare og analysere (Merleau-Ponty, 1962 gjengitt av Kvale og Brinkmann, 2018). Ved bruk av en fenomenologisk tilnærming er forsker bevisst på at det som kommer fram i intervjuene er intervjupersonenes egne tolkninger av omverden. De felles erfaringene intervjupersonene har vil danne et grunnlag for fenomenet i dette studiet som er belyst i problemstillingen.

### **3.4 Hermeneutikk**

Opphavet til hermeneutikken er ukjent, men gjaldt i begynnelsen for fortolkning av jus (legale tekster), klassisk filologi og særlig teologi (Lægneid, 2015). Den ble her brukt som et verktøy for å finne tekstens sannhet, fremfor å studere sammenhengen historien var en del av. Lægneid (2015) fortsetter med at Friedrich Schleiermacher på 1800-tallet utviklet hermeneutikken til å være tolkningsvitenskap som tok med i betraktningen opphavspersonens psykologi, liv, samtid, med mer. Kvale & Brinkmann (2018) beskriver hermeneutikk som læren om fortolkning av tekster der formålet er å oppnå gyldig og allmenn forståelse av hva en tekst betyr. Videre skriver de at det fra et hermeneutisk synspunkt er fortolkningen av mening som er det sentrale tema. Dette i forbindelse med en spesifisering av de formene for mening som søkes, og oppmerksomhet overfor de spørsmålene som stilles til en tekst. Begrepene samtale og tekst

spiller en viktig rolle og det legges vekt på tolkerens forhåndskunnskap om en teksts tema. Thagaard (2018) skriver at hermeneutikken fremhever betydningen av å fortolke folks handlinger gjennom å fokusere på et dypere meningsinnhold enn det som umiddelbart er innlysende. Det legges vekt på at det ikke finnes en egentlig sannhet, men fenomener kan tolkes på forskjellige nivåer. Thagaard (2018) fortsetter med at hermeneutikken legger vekt på meningsinnholdet og går svært langt i å betrakte handlinger som tekster som kan fortolkes.

Kjennetegn ved kvalitativ forskning er at metodeopplegget preges av fleksibilitet. Utformingen av prosjektet kan endres i løpet av undersøkelsesprosessen, og det kan innarbeides nye erfaringer underveis (Thagaard, 2018). Kvale og Brinkmann (2018) skriver om den hermeneutiske spiral. Ved bruk av den hermeneutiske spiral gjøres det hele tiden ny forståelse av del-helhet-del. Det vil si at en fortolker deler av teksten, setter den i sammenheng med helheten, for så å fortolke på nytt og på denne måten kommer fram til en stadig dypere forståelse av meningen. Det beveger seg stadig mellom forforståelse og tolkning. På denne måten vil forforståelsen bli dypere, og føre til ny tolkning. Ved hjelp av en hermeneutisk tilnærming til denne forskningen har forsker gått mellom forforståelse og tolkning gjennom hele prosessen. Følgelig har utformingen av prosjektet endret seg underveis når det er gjort ny tolkning og dertil utviklet en større forståelse for emnet.

### **3.5 Det kvalitative forskningsintervjuet**

Det kvalitative forskningsintervjuet gir tilgang til intervjupersonenes opplevelser av deres verden (Kvale & Brinkmann, 2018). Til denne forskningen ble det valgt et semistrukturert intervju ved innhenting av data. Et semistrukturerte intervju søker å innhente beskrivelser av den intervjuedes livsverden med henblikk på å fortolke betydningen av fenomenene (Kvale & Brinkmann, 2018). Andre metoder som kunne vært brukt er en åpen samtale, der intervjueren går inn i intervjuet uten noen fastsatte temaer, eller et lukket spørreskjema der alle spørsmålene er gitt på forhånd (Thagaard, 2018). Et semistrukturert intervju vil si at temaene er gitt på forhånd, samt at forslag til spørsmål er skrevet ned. Underveis vil det kunne tilføres nye oppfølgingsspørsmål samt at intervjueren kan velge å la være å stille enkelte spørsmål dersom det viser seg at den som blir intervjuet ønsker å fremme et annet budskap innenfor det gitte tema. Dette kaller Kvale og Brinkmann (2018) for bevisst naivitet. Det vil si at intervjueren

viser åpenhet for nye og uventede fenomener, og søker å innhente så omfattende og forutsetningsløse beskrivelser som mulig. Hensikten med det kvalitative forskningsintervjuet er å komme fram til det fenomenet som er belyst av problemstillingen.

### **3.6 Intervjuguide**

Intervjuguiden er basert på et semistrukturert intervju slik beskrevet i kapittel 3.5 «Det kvalitative forskningsintervjuet». Temaene ble valgt i samsvar med forskningsspørsmålene. Intervjuguiden består av temaer og forslag til spørsmål som kan belyse problemstillingen. Spørsmålene ble utformet ut fra en fenomenologisk tilnærming, der det i stor grad tar hensyn til intervjupersonens egne tanker og følelser angående temaene. Intervjupersonen er i sentrum, og kan selv velge hvordan den ønsker å vise sin fortolkning av temaene. Det ble valgt at intervjupersonene ikke fikk lese igjennom intervjuguiden på forhånd. Dette fordi det var ønskelig at de svarte det første de kom på under intervjuet, fremfor å svare slik de kan tenke at intervjuer ønsker de skal svare. Hensikten med intervjuguiden og spørsmålene som var forhåndsskrevet var å få et utdypende svar og åpne opp for intervjupersonenes egne fortellinger.

### **3.7 Forberedelser til intervjuet**

Kontakten med intervjupersonene ble opprettet via Oppfølgingstjenesten (OT) de tilhørte. Når et ønske om intervju formidles av en tredjeperson, kan de det gjelder, selv velge om de vil ta kontakt med deg (Dalland, 2017). På denne måten ble det sikret at intervjupersonene ønsket å fortelle sin historie, fremfor at de følte at de måtte dersom de hadde blitt kontaktet direkte av forsker. Oppfølgingstjenesten jobber med ungdommer som har rett på videregående opplæring fram til det året de fyller 21 år men som ikke går på videregående skole. Oppfølgingstjenesten skal være behjelpelig med å formidle tilbud om opplæring, arbeid eller kompetansefremmende tiltak, eventuelt en kombinasjon av disse (VilBli, uå). Ut fra dette ble det vurdert at Oppfølgingstjenesten ville ha kjennskap til mulige kandidater som var relevante for undersøkelsen. På forhånd ble det sendt ut mail til aktuelle Oppfølgingstjenester i Norge sammen med informasjonsbrev (vedlegg D) om dette prosjektet. Det ble så opprettet telefonkontakt med de OTene som var villig til å bidra til denne forskningen. I samråd med OT ble det drøftet hvilket utvalg som ville være relevant, samt hva de skulle utelukke. OT fant så ungdommer som var villige til å stille til intervju. Etter at ungdommene hadde takket ja til å stille til intervju ble kontaktinformasjonen med ungdommen og forsker opprettet. På denne

måten utleverte ikke OT informasjon om ungdommene som kunne være taushetsbelagte og de etiske hensyn ble ivaretatt.

### **3.8 Utvalg**

Utvalget består av 3 tidligere elever som har avbrutt videregående skole i løpet av de fem siste årene. Antall intervjupersoner ble valgt på bakgrunn av tilgjengelighet, samt at det underveis ble konkludert med at det var tilstrekkelig når dataen som ble samlet inn ikke lengre tilførte ny informasjon (Dalland, 2017). Utvalget er gjort på strategisk utvalg (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Det vil si at intervjupersonene er valgt på bakgrunn av at de passer inn i kriteriene om å ha avbrutt videregående skole, og på denne måten ha noe relevant å bidra med for å kunne svare på problemstillingen til denne forskningen. Forsker hadde på forhånd ingen kjennskap eller relasjon til intervjupersonene. Det stiltes ingen begrensninger til alder eller kjønn. Den som intervjues skulle i utgangspunktet ha forutsetninger for å kunne fullføre den påstartede utdanningen/studieforberedningen.

### **3.9 Gjennomføring av intervjuene**

For å forberede forskeren samt undersøke om intervjuguiden er relevant ble det på forhånd gjort et pilotintervju (Kvale & Brinkmann, 2018). Intervjuet ble gjort med en bekjent og ble gjennomført som et ordinært intervju. Lyden av intervjuet ble ikke tatt opp, da hensikten var å trene forskeren på rollen. Dette intervjuet er ikke en del av analysen. Alle intervjuene ble tatt opp med en diktafon som lagrer lydfilene som mp3filer. Før hvert intervju ble diktafonen testet. Intervjuene ble gjort enkeltvis, da det ble vurdert at informasjonen som kom fram kunne være av en sensitiv art, og på denne måten ville ikke andre intervjuformer som for eksempel gruppeintervju egne seg (Thagaard, 2018). Hvert intervju ble startet med en gjennomgang av informasjonsskrivet (vedlegg D). Informasjonsskrivet ble skrevet etter mal fra Norsk senter for Forskningsdata (NSD) og inneholdt informasjon som var nødvendig for intervjupersonene å vite. Intervjupersonene fikk forklart problemstillingen og måten intervjuet var bygd opp på. Samtykkeskjema ble underskrevet. Intervjupersonene fikk også muntlig forklart at de til enhver tid kunne trekke seg dersom de ønsket det, uten at det skal føre til noen negative konsekvenser for dem.

Intervjupersonene fikk selv velge sted for intervjuene. Dette var viktig, da det var et ønske om at intervjuet skulle foregå på et sted der intervjupersonene følte seg komfortable. Det ble stilt krav til at det var en plass med lite støy, og der intervjuet ikke risikerte å bli avbrutt. To av de intervjuede ble intervjuet hjemme hos seg selv. Dette skaper ifølge Johannessen, Tufte, & Christoffersen (2016) en rolig og avslappet atmosfære. Intervjuene ble gjort på dagtid, da dette passet best for de som ble intervjuet. Intervjuene ble gjort med et par ukers mellomrom. Siste intervju ble gjort over telefon, på grunn av at distansen til intervjupersonen var for stor til å reise dit.

Selve intervjuet med de forskjellige intervjupersonene varte mellom 20-30 minutter. Lengden på intervjuet ble vurdert på bakgrunn av informasjonen som kom inn. Underveis vurderte forsker om det var nødvendig med mer informasjon for å besvare forskningsspørsmålene. Når forsker følte at det ikke var behov for noe mer informasjon, og intervjupersonen ikke hadde noe mer de ønsket å fortelle, ble intervjuet avsluttet. Det var viktig å holde en balansegang i intervjuet. Dette gjorde at ved temaer og spørsmål som tydelig beveget intervjupersonen, valgte forsker å ikke gå for dypt inn på dette, av etiske hensyn. Det ble underveis i intervjuet stilt oppfølgingsspørsmål på bakgrunn av hva intervjupersonen fortalte, på denne måten tok forsker tak i det intervjupersonen hadde et ønske om å fortelle for å få en mer konkret fortelling.

Etter at intervjuet var ferdig ble de viktigste punktene forsker hadde fått, gjennomgått, slik at intervjupersonene kunne bekrefte om forsker hadde forstått de riktig. Når dette så var gjort ga forsker litt informasjon om prosessen videre. Det ble informert om at intervjupersonene kunne få tilsendt det ferdige materialet som de var en del av før masteroppgaven ble sendt inn til sensur. Dette var noe flere ønsket. Forsker takket for deltakelsen og informerte at det var mulig å ta kontakt med forsker når de måtte ønske om det var noe de lurte på.

### **3.10 Transkribering**

Transkribering betyr her å skrive ned intervjustamtalen til tekst. Intervjuene ble transkribert i NVIVO 12 kort tid etter at de var gjennomført. Transkriberingen ble skrevet på en måte som var kjent for forsker. Det å transkribere selv er ifølge Kvale & Brinkmann (2018) starten av analysen. Forsker får god kjennskap til egen intervjustil. I tillegg vil en under transkriberingen huske eller gjøre tanker om de sosiale og emosjonelle aspektene ved intervjusituasjonen. På denne måten har analyseringen allerede begynt. Transkriberingen ble gjort ved at hver setning fikk en bokstav og et tall. Intervjupersonene ble på denne måten anonymisert. Som eksempel ble forsker kalt M, mens intervjupersonene ble kalt A,B og C. Forskers første setning ble da kalt M1, den neste ble kalt M2 og så videre. Latter og pauser ble tatt med for å underbygge intervjusituasjonen og relasjonene som ble dannet. Transkriberingen ble skrevet ordrett over til et muntlig skriftspråk. Intervjupersonene snakket dialekt, men transkriberingen ble skrevet på bokmål. Når transkriberingen var gjennomført startet forsker med å dele intervjuene opp i forskjellige knagger. Denne prosessen ble også gjort i NVIVO 12 og gjorde det enkelt å få en oversikt over temaene intervjupersonene hadde tatt opp. Dette gjorde at det var lett å lete etter sammenhenger mellom dataene som var innsamlet. Ved transkriberingen ble intervjuene delt opp i emner. Dette for å finne sammenhenger og forberede til selve analysen. Delene av intervjuene ble delt opp i kategorier ut fra forskningsspørsmålene, der hver av kategoriene fikk et eget navn. Dette kalles for koding. Ved koding knyttes et eller flere nøkkelord til et tekstsegment for å tillate senere identifisering av en uttalelse (Kvale & Brinkmann, 2018).

### **3.11 Gjennomføring av analysen**

Dalland (2017) skriver at analysen skal hjelpe oss til å finne ut *hva* intervjuet har å fortelle. I tolkningen søker vi meningen i det vi har fått vite. I analysen er det viktig å få frem innholdet i intervjuet på en mest mulig saklig måte. Det er en del av kvalitetskontrollen og stadig veksle mellom analyse og tolkning. Tolkning handler om å forklare innholdet eller betydningen av noe (Dalland, 2017). For å presentere den innsamlede dataen ble det brukt narrativ analyse, der det ble presentert 3 forskjellige historier. Narrative analyse handler om en kronologisk fortalt historie, med fokus på hvordan dens elementer er ordnet (Kvale & Brinkmann, 2018). Under transkriberingen og i begynnelsen av analysen kom forsker fram til at dette var naturlig, da dataene kunne settes sammen til en hel historie. Ut fra at intervjuguiden har et fokus på fortid, nåtid og fremtid ble det ved brukt av narrativ analyse framstilt en helhet i det fenomenet som

viser seg. Ved tolkning av materialet blir det brukt meningsfortolkning. Fortolkeren går utover det som direkte blir sagt, og finner frem til meningsstrukturer og betydningsrelasjoner som ikke fremtrer umiddelbart i tekst (Kvale & Brinkmann, 2018). Der det ble brukt koding for å få fram sammenhenger ved intervjuene, blir emnene så fortolket for å fram meninger som kan være skjulte i innholdet.

### **3.12 Reliabilitet**

«En forskningsrapports konsistens og pålitelighet; intra- og intersubjektiv reliabilitet henviser til om et resultat kan gjentas på andre tidspunkter og av andre forskere ved hjelp av den samme metode» (Kvale & Brinkmann, 2018, s. 357). Det henvises også til indre eller ytre reliabilitet der indre betyr om noe kan etterprøves og komme fram til samme resultat, og ytre der det drøftes hvorvidt andre forskere vil komme fram til samme fenomen i lignende situasjoner. Thagaard (2018) skriver at ved å vise at forskningen er reliabel må den som forsker redegjøre hvordan utviklingen av data er gjort i løpet av forskningsprosessen, samt at det bør reflekteres over konteksten for utvikling av data og hvordan relasjonen til deltakerne har betydning for utvikling av data. For å styrke reliabiliteten har forsker beskrevet hensikten med studien, det er gjort rede for teori som er brukt og relevante forhold rundt innhenting av data er gjennomgående beskrevet i dette kapittelet. Før intervjuet ble gjennomført ble det vurdert og diskutert med fagkyndige hvorvidt spørsmålene som skulle stilles kunne tolkes feil, eller være ledende til et ønsket svar. Det er også tatt hensyn til hvordan forsker fremtreder overfor intervjupersonene. Dette fordi forskers fremtoning, toneleie samt kroppsspråk vil kunne være med på å lede intervjupersonene til å svare annerledes enn en annen forsker ville kunne fått (Kvale & Brinkmann, 2018). Ved transkriberingen er det brukt mye tid på å lytte til lydopptaket og på denne måten sikre at spørsmålene som blir stilt, samt svarene som blir gitt blir gjengitt korrekt. Der lyden er for utydelig blir dette markert i transkripsjonen.

### **3.13 Validitet**

Hensikten med denne studien er å finne ut av hvordan valget om å avbryte videregående skole fremtoner seg. Validitet i kvalitative undersøkelser dreier seg om i hvilken grad forskerens framgangsmåter og funn på en riktig måte reflekterer formålet med studien og representerer virkeligheten (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). Dette er gjennomgående i hele

kapittel 3 «Forskningsmetode». Thagaard (2018) skriver at validitet handler om gyldighet av de tolkninger forskeren kommer frem til. Tolkningene som er gjort er beskrevet i kapittel 3.9 «Gjennomføring av analysen». Det er her lagt vekt på forhold som gjorde at forsker tok de valgene som ble tatt under valg av analyseteknikker. Validiteten ble styrket ved at resultatene ble tilbakeført til intervjupersonene for å bekrefte resultatene (Johannessen, Tufte, & Christoffersen, 2016). På denne måten kunne intervjupersonene se om det som sto skrevet var tolket riktig. En annen måte å styrke validiteten er om funnene som gjøres i denne forskningen kan støttes av annen teori (Thagaard, 2018), dette blir nærmere presentert i kapittel 5 «Drøfting av funn».

### **3.14 Generalisering (overførbarhet)**

Johannessen, Tufte, & Christoffersen, (2016) beskriver at en undersøkelses overførbarhet dreier seg om hvorvidt det lykkes å etablere beskrivelser, begreper, fortolkninger og forklaringer som er nyttig på andre områder enn det som studeres. Thagaard (2018) skriver at overførbarhet også kan bety at personer med kunnskap om fenomenet kan kjenne igjen resultatene. Kvale og Brinkmann (2018) diskuterer om resultatene i kvalitative undersøkelser er gjenstand for generalisering. Spørsmålet er om resultatene kan overføres til andre intervjupersoner, kontekster eller situasjoner eller om det er av lokal interesse.

### **3.15 Etske hensyn**

På forhånd ble det søkt til Norsk Senter for Forschungsdata (NSD) om godkjenning av prosjektet. Dette for å forsikre at prosjektet kunne gjennomføres og at dette ble gjort på en lovlig måte med tanke på personvern og etiske hensyn. De etiske hensynene i dette prosjektet er spesielt viktige, da det er unge i en sårbar situasjon som intervjues. Dette ble nøye vurdert i forkant og har hele tiden tatt stor plass i utformingen av intervjuguiden, under intervjuet og hvordan det blir framstilt i analysen av dette prosjektet. Ut fra dette var det viktig at disse tre prinsippene ble tatt hensyn til: 1) den enkelte skal være informert, 2) konfidensialitet og 3) konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2018).

- 1) Informert samtykke betyr at forskningsdeltakerne informeres om undersøkelsens overordnede formål og om hovedtrekkene i designen, så vel som mulige risikoer og fordeler ved å delta i forskningsprosjektet (Kvale & Brinkmann, 2018). I dette prosjektet



ble den enkelte informert gjennom et informasjonsskriv som de fikk utdelt før intervjuet startet. Informasjonsskrivet var utformet etter mal fra NSD. Intervjupersonene fikk mulighet til å lese igjennom dette, og stille spørsmål dersom det var noe de var usikre på. De fikk også informasjon om hensikten med dataene som ble samlet inn, hva det skulle brukes til og at de under hele prosessen hadde mulighet til å trekke seg. De fikk også muntlig informasjon om prosjektet og deres rolle som intervjuperson. Intervjupersonene fikk informasjon om muligheten til å trekke seg uansett hvor i løpet prosjektet var. Intervjupersonene skrev under på et samtykkeskjema som ble delt ut før intervjuet startet.

- 2) Konfidensialitet i forskningsprosjektet innebærer hvordan private innsamlede data behandles, som oftest innebærer dette at data som kan identifisere deltakerne ikke avsløres (Kvale & Brinkmann, 2018). Informasjonen som samles inn i dette prosjektet er anonymisert og presentert på en slik måte at intervjupersonene ikke kan gjenkjennes. Dette er nærmere beskrevet i avsnittet «gjennomføring av intervjuene». Informasjonen som ble samlet inn ble kodet ved transkribering, og lagringsenhetene ble oppbevart i et avlåst skap. Det er kun forskeren som har tilgang til samtykkeskjema, samt lydopptak og transkribering. Informasjonen blir etter endt prosjekt slettet og vil ikke kunne bli brukt til annen forskning uten deltakernes samtykke. Etter at intervjuet var blitt transkribert ble filen de lå på lagret på en minnepenn som ble låst inne i samme skap. På denne måten ble det sikret at informasjonen ikke kom på avveie, og at andre kunne kjenne igjen intervjupersonene.
  
- 3) Konsekvenser av å delta i forskningsprosjektet vil si at en må ta hensyn til de mulige skadene det kan påføre av å være med i prosjektet, samt hvilke fordeler det kan skape (Kvale & Brinkmann, 2018). Dette prosjektet kan ved første øyekast virke som det har en uheldig vinkling der det tar opp unge mennesker i en sårbar situasjon. Det ble derfor drøftet med veileder, samt medstudenter hvordan prosjektet kan gjennomføres, og hvordan spørsmålene skal settes opp. Dette var det viktigste hensynet som ble tatt i forhold til konsekvensene av å være med i dette prosjektet. Forsker har tatt hensyn til dette gjennom hele prosessen og har ikke et ønske om at det ved deltakelse i dette prosjektet skal føre til noe negativt for intervjupersonene. Det er ingen andre enn forsker

som vet hvem som deltar i denne studien, det vil derfor ikke kunne påvirke andre på noen som helst måte. Det er et håp om at intervjupersonene vil kunne få en gevinst av å være med, ved at de reflekterer over de valgene de gjør, og på en slik måte kan få noen framtidsutsikter og ønsker om mål for framtiden. Det er videre et ønske om at de ved å delta i studien vil kunne få motivasjon til å ta kontakt med noen dersom de trenger hjelp til alternativ skolegang, eller jobbmuligheter.

## **4 Analyse og funn**

### **4.1 Innledning til presentasjon av funnene**

Denne forskningen baserer seg på intervjuene med 3 tidligere elever ved videregående skoler i Troms og Finnmark. Utvalget består av to kvinner og en mann. Empirien som kommer frem er ikke tilstrekkelig stort til at det kan generalisere elevers tanker om hvorfor de avbryter videregående skole. Intervjupersonene er blitt anonymisert og blir gjengitt med fiktive navn. Dette for å beholde mest mulig av objektiviteten i forskningen. Historiene blir fortalt kronologisk fra før start på videregående skole frem til intervjuet gjøres. Fortellingene starter med forventningene til den videregående skole sett før intervjupersonene starter. Analysen baserer seg på narrativ analyse slik beskrevet i kapittel 3.11 «Gjennomføring av analysen». Til sammen skal funnene gi et svar på problemstillingen til denne forskningen som er:

*«Hvordan fremstår valget om å avbryte videregående skole og hva er alternativene for de som velger å gjøre det?»*

### **4.2 Forventninger til videregående skole**

De tre intervjupersonene har forskjellige utgangspunkt og forventninger til den videregående skole. Felles for alle er at de er usikre på om de ønsker å starte på utdanningen, men individuelle forhold gjør at de ender opp med å gjøre det.

Trine er 17 år og har avbrutt den videregående skolen i løpet av det siste året innen intervjuet ble gjort. Hun har gått 1.året på et yrkesfaglig opplæringsprogram som borteboer, i samme

fylke som hun kommer fra. Hun hadde stipend som inntekt under tiden på videregående skole. Dette forteller hun om tiden før hun startet på videregående skole:

*«Jeg hadde egentlig ikke tenkt å gå videregående skole, men så fikk jeg høre om den linja jeg ble å starte på. Da fikk jeg plutselig lyst. Det var litt spontant egentlig. Men jeg har jo aldri vært noe kjempe skoleinteressert. ..Faktisk.»*

Mari er 17 år og har avbrutt videregående skole etter 2.året. Hun gikk på et yrkesfaglig opplæringsprogram på hjemlassen sin. Hun hadde stipend som inntekt under tiden på videregående skole. Dette forteller hun om hvordan tiden før start på videregående skole var:

*«Jeg hadde ikke så veldig lyst til å starte på videregående skole. Jeg er ikke så veldig skoleglad. Men jeg gledet meg jo til å starte på nytt. De rundt meg hadde et fokus på at videregående skole var noe man måtte gå på.»*

Thomas er 21 år og startet på studieforbereende fag på hjemlassen sin. Han valgte å avbryte dette like etter jul på 2.året. Han bodde i en leilighet hos foreldrene sine under skoletiden og ble forsørget av dem. Dette forteller han om forventningene til videregående skole:

*«..Jeg hadde aldri lyst til å begynne på videregående skole. Det var aldri noen som spurte meg om hva jeg ville. Det var bare forventet at jeg skulle begynne der, sånn som alle andre.»*

Allerede her kommer det frem at intervjupersonene var usikre på om de ønsket å begynne på videregående skole, men at de valgte å starte i og med at det var det som var forventet av dem. Det er interessant å høre at de i utgangspunktet ikke ønsket å gå på skole, men slik det fremstår virket det ikke som de følte de hadde noen andre muligheter. Siden fortellingene er fortalt i

ettertid, og forskningen baserer seg på ungdommer som velger å avbryte videregående skole, vet leseren allerede hvordan det går videre. Det er interessant å høre hvordan forventninger og tanker intervjupersonene hadde før de startet sett i lys av hva de vet nå og hvordan det danner grunnlag for historiene videre.

### 4.3 Valg av linje

Intervjupersonene forteller hvordan de endte opp på den linjen de valgte. Valgene er ulike, men har samtidig noen fellestrekk som at valgene ble gjort ut fra personlig interesse.

*Trine: «Jeg valgte linje ut ifra interesser. Også var det en jeg kjente som også skulle gå samme linja, og da var det ikke så skummelt å flytte til et annet sted. Jeg hadde aldri tort å flytte alene om jeg ikke visste om noen andre som jeg kjente som skulle begynne der.»*

Trine beskriver at valgt linje på videregående skole ble tatt på bakgrunn av interesser samt at noen hun kjente skulle begynne på den samme linjen. Dette gjorde valget lettere for henne. Slik hun beskriver det, ville hun ikke ha startet på denne linjen om det ikke var for at hun kjente noen som også skulle begynne. Her kommer det fram en usikkerhet til videregående skole, som bygger på det hun forteller innledningsvis, der hun sier at hun egentlig ikke hadde så lyst til å gå på videregående skole.

*Mari: «Jeg trodde jo at det var noe jeg ville, at det kom til å gå bra og sånn der. Men det var jo en helt annen ting å komme til. Jeg kjente ikke noen fra før som gikk på samme linje. Jeg visste jo om noen som hadde søkt, men jeg visste jo ikke om noen kom inn.»*

Mari tok også valget om videregående ut fra interesser. I motsetning til Trine kjente hun ingen som skulle begynne, men siden hun ble værende på hjemlassen sin, var det sannsynlig at hun ble å gå i klasse med noen hun kjente eller visste om i fra før.

Thomas: *«Jeg visste egentlig ikke hva jeg skulle velge. Hadde ikke så kjempelyst til å gå på skolen i det hele tatt, men foreldrene mine mente jeg måtte det. Jeg interesserer meg jo for [en genre som kan studeres som fører til studiespesialisering], så da mente de jeg kunne starte på den linja, og samtidig få studiespesialisering. Det hørtes jo greit ut i starten.»*

Motivasjonen for å ta en utdanning henger sammen med hva intervjupersonene interesserer seg for. De beskriver et ønske om å gå på videregående skole på bakgrunn av at de vil få et yrke å gå til, eller at de underveis lærer fag som interesserer dem. Samtidig henger usikkerheten om de egentlig ønsker å gå på videregående skole eller ikke i fortellingene deres.

#### **4.4 Den første tiden på videregående skole**

Intervjupersonene beskriver den første tiden på videregående skole, og hvilke inntrykk de fikk. Felles for intervjupersonene er at de var spente på å starte på noe nytt, samtidig fremkommer det en usikkerhet rundt de samme faktorene.

Den første tiden bodde Trine på et hybelhus for elever på videregående skole. Her bodde hun i lag med flere andre. Hun beskriver at hun ikke trivdes særlig med å bo i lag med de andre. Her legger hun opp en stemning på at noe var negativt fra starten av, men at det ble bedre når hun flyttet for seg selv:

*«Jeg flyttet inn helgen før skolen begynte. Først så bodde jeg på sånn der, hybelhus som man kaller det, med 3-4 andre. Der trivdes jeg ikke så særlig godt. \*ler\* Også, nei det var det og litt sånn, det var litt kjipt der. Egentlig.*

*Det var ikke fordelte oppgaver på enkelte ting og, hvem som skulle vaske da og da. Og. Så det var litt kjipt. Men så flyttet jeg etter det igjen. Og da var det egentlig ganske greit.»*

Trines historie fortsetter med en usikkerhet rundt om videregående skole egentlig er noe for henne. Hun får en dårlig start ved hybelhuset hun flytter til, som gjør situasjonen vanskeligere. Trine blir bedt om å beskrive første skoledag for å danne et inntrykk av hvordan begynnelsen var. Dette sier hun:

*Det husker jeg var veldig skummelt. \*ler\* Nei, det var egentlig ganske greit. Det gikk overraskende bra. Synes jeg. Jeg fikk en helt grei klasse og, \*pause\* det var ikke noe som var feil på en måte. Det virket som om jeg skulle klare året ihvertfall.*

Trine forteller at hun var nervøs for første skoledag, men at det ikke var like skummelt som hun så for seg. I ettertid sitter hun altså igjen med positive minner om denne dagen, til tross for at det kommer frem at hun gruet seg på forhånd. Hun fortsetter videre: «*De var ihvertfall hyggelige, ihvertfall hun ene, elevkonsulenten. Og kontaktlæreren min. De var veldig greie. De jobbet på for at de skulle få meg gjennom året.*» Trine har fått et godt inntrykk av kontaktlæreren sin, og selv om hun på forhånd var ganske usikker på å begynne på videregående skole, ser det nå ut som om det skal gå bra og at hun skal klare skoleåret. Hun legger samtidig opp til at skolen bistår henne mye for å hjelpe henne igjennom skoleåret. Trine bygger opp en stemning om at ikke alt er bra på skolen ved å understreke at i hvert fall elevkonsulenten var veldig hyggelig. Dette skaper en stemning av at kanskje ikke alle de andre opplevdes like hyggelige.

Slik beskriver Mari det: «*Jeg følte at jeg hadde en viss peiling på hva det gikk ut på, men når vi startet gikk det veldig i ett. Du måtte lære deg masse ting som ikke var så lett å lære.*» Mari valgte linje ut fra hva hun ønsket å bli, og følte hun visste hva studiet gikk ut på. Allikevel ble videregående skole annerledes når hun startet og ikke alt sto opp til forventningene. Selv om

motivasjonen for å lære det aktuelle faget var tilstede, visste det seg at utdanningen i praksis ikke var slik hun forventet.

For Thomas var det godt å starte på nytt, med mennesker med samme interesse som han: *«Det var spennende med nye fag og folk fra andre steder. Jeg møtte mange med samme interesse som meg, og det ga meg et boost til å fortsette.»* Thomas danner et inntrykk av at han likte seg på videregående skole fra begynnelsen av. Det var en ny start som ga motivasjon til å fortsette, selv om han i starten av intervjuet forteller at han ikke hadde så stort ønske om å gå på videregående skole.

#### **4.5 utfordringer**

I dette avsnittet kommer intervjupersonene inn på utfordringer de møtte ved videregående skole. Trine forteller hvordan hun ble tatt imot av de andre i klassen. Her kommer det også fram noe avgjørende for valget hun blir å ta videre: *«Jeg fikk veldig sånn sosial angst. Så jeg klarte ikke å møte opp og, ja...»* Ut fra hvordan fortellingen utvikler seg, kommer det frem at Trine har utfordringer i sosiale sammenhenger, men til tross for dette virket det etter den første tiden på skolen som at hun ville klare det allikevel.

Mari beskriver blant annet hvordan opplæringen ikke tok hensyn til at hun ikke hadde samme grunnlag som de andre, og at dette ble av avgjørende faktor for tiden videre på skolen. Mari hadde et ønske om å gå på den valgte linjen, men det sto ikke til forventningene hun hadde på forhånd:

*Det var helt greit på 1.året. Det var jo grei klasse. Men 2.året. Var ikke helt min greie. Alle fagene. Selv om jeg trodde det. For vi hadde jo [et yrkesfag] som et av fagene på 1.året, men.. og da virket det som noe helt annet. Så det virket som om jeg hadde lyst til det, så når jeg kom på 2.året så var det noe helt annet. Var mye vanskeligere enn hva jeg trodde. Det bare passet ikke meg. Teorien var tyngre. Det var mange ting som kom opp som jeg aldri hadde hørt om. Noen ganger kunne det føles sånn ut at lærerne ikke tok*

*hensyn til at det var elever som ikke kunne like mye fra før som mange av de andre elevene. Hvis vi hadde for eksempel teori en dag. Så gikk det jo fort igjennom også virket det som om vi bare gikk på nytt tema.*

Mari hadde et ønske om å gå den aktuelle linjen på yrkesfag, men erfaringene underveis gjorde at interessen for å lære ble mindre. Samtidig som at det virket som de andre elevene kunne mer, hadde mer erfaring og tok undervisningen lettere. Da det virket som om lærerne ikke klarte å tilrettelegge undervisningen tilstrekkelig til å favne alle, ble det til at Mari følte at hun datt utenfor. Hun fortsetter med:

*Jeg likte ikke de praktiske fagene så godt. Det virket som om alle de andre hadde vært borti alt det vi skulle lære fra før av, så lærerne gikk raskt igjennom det, og forventet at vi skulle kunne det når vi skulle prøve det selv. Det var mange som kunne alt fra før av, og de tok bare og gjorde det vi skulle gjøre med en gang. Mens vi som ikke kunne det, fikk nesten kjeft for at vi bare sto og så på. Det var ikke rom for å lære eller å gjøre feil. Du fikk høre det hvis du ikke gjorde det riktig når du forsøkte. Det var spesielt fra de andre elevene. Lærerne var flinke på å si at det ikke var helt sånn det skulle gjøres, men.. De andre elevene kommenterte det dersom man gjorde noe feil.*

Fortellingen til Mari går her over på klasse miljøet. Det kommer fram at mange av de andre elevene har mye kunnskap om det praktiske de lærer, og dermed tar fagene lettere. For Mari som ikke hadde vært borti de samme type praktiske oppgavene, ble det dannet et skille mellom henne og flere av de andre i klassen. Da flere av de andre samtidig valgte å kommentere når hun ikke gjorde oppgavene, eller gjorde feil, opplevdes skillet større. Selv om det tilsynelatende ikke var lærerne som kom med de negative kommentarene, kommer det fram at de ikke gjorde tilstrekkelig for at klassen ikke ble splittet eller at enkeltelever ble holdt utenfor.

Thomas har noen av de samme erfaringene som Mari. Han beskriver at han trivdes godt med de andre elevene, men at han etter hvert mistet motivasjonen for enkelte av fagene:



*Det var vel mest fagene for min del. Jeg likte ikke spesielt godt de typiske studiespesialiseringsfagene.. Jeg trivdes godt med folkene i klassen, vi hadde mye til felles, og det var annerledes enn på ungdomsskolen.*

Intervjupersonene har til nå fortalt at de valgte retning på videregående skole ut fra interesser. For Trine var det vanskelig å komme til en ny plass, og hun trivdes ikke så godt i starten siden hun måtte bo på et hybelhus. Hun fortalte at skolen gjorde mye for å få henne igjennom skolen, til tross for at hun forteller at hun har utfordringer i sosiale sammenhenger. For Mari var valg av linje noe hun var sikker på fra slutten av ungdomsskolen. Møtet med skolehverdagen ble allikevel annerledes enn hva hun hadde sett for seg. Mari nevner klassemiljøet som en utfordring, mens Trine tenker at det var mye ved henne selv som gjorde det vanskelig å gå på videregående skole. For Thomas var det mangel på motivasjon fra starten av, men dette tok seg opp når han fikk starte på nytt på videregående skole og begynte i en ny klasse med mennesker han kom godt overens med. For hans del var utfordringen det faglige og det å følge med når motivasjonen ikke var på topp.

#### **4.6 Veiledning og oppfølging**

Fra de tre intervjupersonenes fortellinger kommer det fram at oppfølgingen kunne vært bedre. De får forskjellig oppfølging der mye fremstår som positivt for de, men samtidig basert mye på den aktuelle veilederen eller læreren, og derfor satt lite i system.

*«Jeg ble ganske godt kjent med elevkonsulenten som jobbet ved skolen. Hun sto skikkelig på. Ville hjelpe, hvis hun kunne det. Så, hun gjorde en god jobb egentlig. Men det var andre som ikke var like flinke.» -Trine*

Trine forteller at hun fikk god oppfølging fra elevkonsulenten ved skolen, mens det var andre der hun ikke syntes gjorde en like god oppfølging, slik hun beskrev tidligere. Hun forteller

hvordan skolen forsøkte å legge opp undervisningen og hjelpe henne med å komme igjennom de utfordringene hun erfarte på denne måten:

*Ja, for til slutt ble det egentlig så ille at jeg synes det var litt skummelt å bo alene, jeg synes det var skummelt å gå på skolen. Så jeg skulle få lov til å komme hjem og at jeg leverte oppgavene over nettet da. Eh, også.. Det var jo noen av lærerne som hadde fått det med seg, men så var det andre lærere som ikke hadde fått det med seg, så de skrev jo bare fravær på meg hele tiden. Og da.. Det synes jeg var litt kjipt for det var egentlig det som gjorde at jeg ikke besto året. ...Ja, der synes jeg det kunne vært bedre kommunikasjon. De imellom.*

Trine fikk altså god oppfølging og tilrettelegging ut fra hva som var hennes utfordringer. Problemet for henne var at ikke alle lærerne hadde fått tilstrekkelig med informasjon om tilretteleggingen, slik at det ble fulgt dårlig opp. Da Trine allerede hadde det tungt, ble det enda verre å fortsette når hun fikk fravær i enkelte fag. Motivasjonen ble dårligere i takt med meldinger om at hun sto i fare for å ikke bestå på grunn av fravær.

Mari forteller om hennes vurdering av oppfølgingen hun fikk fra skolen slik:

*Det begynte med at lærerne kom bort til meg og fortalte at jeg kom til å stryke i faget på grunn av fravær. Da kom de med forslag til hvordan det kunne legges opp videre.*

Ut fra dette forteller hun at skolen tok affære når det begynte å bli tydelig at hun ville få vansker med å bestå fagene dersom hun fikk mer fravær. På bakgrunn av det forsøkte skolen å tilrettelegge hennes skoleløp på en måte som ville øke sjansene hennes for å gjennomføre. Allikevel opplever ikke Mari det som tilstrekkelig, i og med at hun fortsetter fortellingen videre med dette:

*Det var ingen som tok meg med og hadde en samtale med meg sånn ordentlig. Det var bare det at jeg hadde en samtale med læreren om at, for vi hadde praksis på mandagene, om jeg kunne gjøre noe annet på mandagene. For hun visste jo at jeg ikke hadde så veldig lyst til det lengre, å fortsette. Men det ble jo aldri noe av. Jeg følte egentlig ikke at skolen prøvde å få til noe.*

Slik Mari forteller det her er hun ikke fornøyd med den oppfølgingen hun fikk. Lærerne tok tak i hennes utfordringer da det kom fram at hun begynte å ha fravær i fagene og muligheten for å ikke bestå kom fram. Da var det allerede sent i forhold til muligheten for å fortsette på videregående skole. For Mari var det ikke tilstrekkelig til at hun klarte å komme seg igjennom skoleåret. Allikevel fortsetter hun videre med:

*Jeg følte egentlig at skolen gjorde det de kunne. Jeg hadde ingen motivasjon til å komme meg opp om morgenen. Det var feil linje, alt var bare feil egentlig.*

Til tross for at Mari i første omgang forteller at ingen tok en ordentlig samtale med henne mens hun gikk på skolen, begrunner hun det at hun avbryter videregående skole med at det var feil linje, og hun manglet motivasjon. På denne måten forteller hun at skolen ikke kunne bidratt mer for å ha fått henne til å komme seg igjennom året, da årsaken var feil linje. Mari fikk først oppfølging etter at hun var ferdig på videregående skole. Da ble oppfølgingstjenesten koblet inn og de hjalp henne med en praksisplass:

*Oppfølgingstjenesten kom med forslag til hvor jeg skulle være i praksis, også valgte jeg ut fra det. Jeg var der hver ukedag frem til sommeren. Det var mye bedre å være i praksis enn å være på skole. Det var når jeg valgte å slutte at Oppfølgingstjenesten kom inn i bildet at noe begynte å skje. Det ble et par møter. Men jeg satt jo i 2-3 måneder før jeg fikk noe å gjøre. At jeg bare var hjemme, Ingen jobb eller noe.*

Thomas fikk tilbud om å snakke med en veileder, men ønsket ikke det på det aktuelle tidspunktet. Dette forteller han om oppfølgingen fra skolen:

*Kontaktlæreren vår kom bort til meg og ville prate om fraværet mitt. Det var vel begynt å nærme seg at jeg ikke fikk karakter, så jeg måtte begynne å møte opp mer og så videre. De spurte etter hvert om jeg ville prate med en av de veilederne som var ved skolen, men jeg så ikke hensikten.*

#### **4.7 Avgjørende faktorer**

Fortellingene har til nå dannet et grunnlag av intervjupersonenes opplevelse av tiden før videregående skole, tiden på videregående skole og den oppfølgingen de fikk da det kom fram at det var en mulighet for at de ikke ville fullføre skoleåret. Historiene fortsetter videre med å beskrive hvilke faktorer som gjorde at intervjupersonene tok valgene om å avbryte skoleåret og dermed slutte på skolen.

Trine beskriver opplevelsen av sosial angst som avgjørende for hvorfor hun ikke klarte å møte opp og fortsette:

*Eh, jeg hadde jo sånn, det var jo flere ganger i løpet av året der jeg, tenkte at jeg, ja jeg bare dropper ut. Og jeg tror det gikk 3 uker, eller noe, fra skolen startet, så tenkte jeg at "åh, det her er ikke noe for meg" det gikk ganske fort. Så klarte jeg å tyne meg igjennom det. Heldigvis. \*ler\* Nei, det skjedde ganske fort. Også, gikk det bra, også gikk det litt dårligere, også jeg bare "nei jeg dropper ut".*

Mari hadde også gått og vurdert om hun skulle avbryte en stund. Dette forteller hun:

*Hadde jo tenkt på det en stund. Men, det var liksom sånn her; jeg kan ikke gjøre det nå, også. Jeg hadde jo stipend og sånn, og jeg ville ikke betale det tilbake. Og.. Så tenkte jeg at det går sikkert greit å fortsette, det er bare et par måneder igjen. Til slutt greide jeg ikke å komme meg opp av sengen. Og det var, jeg hadde bare ikke lyst så.. da bare sluttet jeg.*

Mari sin historie om det avgjørende valget dreier seg til slutt over på motivasjon. Hun fortsetter slik:

*Eh, det var ikke så mye motivasjon igjen. På slutten. Når du får høre at du så og si har strøket i alle fagene. Så.. Blir jo motivasjonen borte. Så det.. Når du bare har. Er syk sånn 1-2 dager. At du ikke har så veldig lyst til å komme deg opp...*

Mari forteller om mangelen på motivasjon som ble enda dårligere når varselet om stryk på grunn av for høyt fravær begynte å komme. Motivasjonen ble borte og valget om å avbryte ble til slutt en realitet.

Thomas beskriver hele tiden mangelen på motivasjon som avgjørende. Når fraværet ble for stort og det ble vanskelig å henge med, ble det ikke noe valg lengre, men en naturlig etterfølge:

*...Etter hvert ble det til at jeg ble hengende etter faglig. Jeg hadde litt fravær og sånt, men det ble bare verre etter hvert. Jeg følte at jeg prøvde å henge med, men jeg hadde ikke motivasjon eller interesse for det.*

## **4.8 Fraværsgrensa**

Fravær er et tema for alle intervjupersonene. For samtlige ble fraværet avgjørende for at de til slutt ikke fortsatt på skolen. Dette forteller to av intervjupersonene om fraværsgrensa:

*Trine: «Det trenger ikke være psykisk helse, men egentlig litt sånn generell hvis folk plages litt og at det ikke bare skal være fokus på at man skal gjøre det så bra hele tiden, men heller, at man får bestått. Og kommer seg igjennom det. Ja, for det var det jeg hadde som mål. Jeg skal bestå året. Også besto jeg ikke året! \*ler\* På grunn av fraværet. Og det var jo ganske*

*kjipt. På grunn av fraværsgrensa fikk jeg ikke godkjent alle fag, og da mistet jeg motivasjonen helt.»*

*Mari: «Jeg tror videregående hadde vært bedre hvis ikke det hadde vært for den fraværsgrensa. Da tror jeg faktisk at jeg hadde klart det. Men den ødelegger jo veldig mye. Det starta jo så smått at jeg kunne fullført, men så til slutt så fikk jeg jo høre hver dag at «nå har du så og så mye i prosent i det her faget», hadde bare vært borte sånn to ganger i det faget, også så jeg ikke helt vitsen uansett når jeg ikke klarte det.»*

Begge begrunner årsaken med at de valgte å avbryte den videregående skole delvis på grunn av at de endte med å få Ikke Bestått i et eller flere fag. De har klare meninger om fraværsgrensen, og opplever at de ville hatt større sjanse til å komme seg igjennom om det ikke hadde vært for den.

#### **4.9 Tiden etterpå**

De tre intervjupersonene har svært forskjellige erfaringer etter at de avbrøt den videregående skolen. Noen får mye oppfølging fra skolen, andre oppsøker andre instanser for å klare seg økonomisk. Felles er at de skulle ønske den oppfølgingen de fikk var satt mer i system slik at de hadde noe håndfast å forholde seg til, da det oppleves som tungt for flere å ikke ha en strukturert hverdag lengre som samsvarer med andres på samme alder.

På spørsmål om Trine fikk noen informasjon om andre alternativer til videregående skole svarer hun slik: «Jeg fikk egentlig ingen informasjon om hvilke andre muligheter det var dersom jeg valgte å slutte.» Med dette forteller hun at skolen ikke ga henne informasjon om hvilke andre muligheter hun hadde dersom hun ble å avslutte videregående skole. Hun hadde dermed lite informasjon om alternative undervisningsopplegg, eller annet som ville hjulpet henne med å få yrkespraksis eller starte på et alternativt skoleløp. Når hun ble å avbryte året hadde hun allerede flyttet hjem. Hun forsøkte å studere hjemmefra, men som hun nevnte tidligere hadde ikke alle lærerne fått med seg at hun studerte hjemmefra og ikke lengre var fysisk tilstede, så de skrev

fravær på henne. Dette forteller hun om tiden etter videregående skole frem til intervjuet ble gjennomført: «Jeg skal flytte til en annen plass så snart jeg får lappen. Det er vanskelig å få jobb her jeg bor når man ikke har utdanning. Dit jeg skal flytte har jeg allerede fått muligheten til å starte som vikar på et eldresenter. Jeg føler det er mye bedre muligheter der, i og med at det ikke er sånn kjempestor plass, enn her.» Trine beskriver at det er vanskelig å få arbeid der hun bor. For å øke mulighetene har hun derfor valgt å flytte til et annet sted i landet. Her har hun kontakter som kunne hjelpe henne med å finne arbeid.

For Mari fremstår det som en lettelse å endelig ta valget om å avbryte. Dette forteller hun:

*Først så var det jo egentlig helt greit. Altså. Når jeg hadde gått rundt og slitt for å komme meg opp på skolen, så var det jo godt å kunne være hjemme. Men når det gikk sånn to måneder så begynte jeg å bli ganske lei. Så da.. Når du sitter og ser at alle andre har noe å gjøre, så er det ikke så artig. Jeg angret på at jeg ikke bare valgte en annen linje, da hadde jeg sikkert ennå vært på skolen.*

Selv om det var en lettelse å avbryte, kjente Mari på det å ikke ha noe å gjøre etter å ha avbrutt den videregående skolen, samtidig som andre hun kjenner fortsatt går på skolen. Dette gjør at hun kjenner på en ny oppgitthet, og skulle ønske hun hadde valgt en annen linje, da hun antar an hun da fortsatt ville ha gått på skolen. Da hun avbrøt videregående skole, ble hun satt i kontakt med Oppfølgingstjenesten, som hjalp henne med en praksisplass. Dette forteller hun om denne muligheten: «Nå har jeg kanskje mulighet til å være lærling der i 3 år, istedenfor 2 år dersom jeg hadde gått ferdig skolen. Det synes jeg høres greit ut. Jeg får jo en utdanning uten å gå på skolen.» Mari har fått god oppfølging fra oppfølgingstjenesten, og de har hjulpet henne med en praksisplass. Det tok allikevel lang tid før hun kom i gang med praksisen, og hun endte opp med å gå lenge hjemme før hun fikk noe å gjøre. Noe som fremstår som en frustrasjonsfaktor for henne. Hun virker allikevel fornøyd med å få muligheten til å gå som lærling på praksisplassen, og på denne måte få en utdanning uten å være på skolen hver dag.

Thomas viser en lettelse da han tok beslutningen om å avbryte, men fortsetter videre med at det ikke var bare positivt allikevel:

*I begynnelsen var jeg bare hjemme. Det var godt å slippe alt det stresset med skolen, innleveringer og så videre. Etter hvert begynte mamma og mase på at jeg måtte få meg en jobb, da ble det stress med det i stedet. Jeg måtte til slutt melde meg på NAV mente de [foreldrene]. Jeg var i en samtale med en veileder der, som mente jeg skulle begynne i en arbeidspraksis. Jeg prøvde det en stund, men etter hvert ble det også kjedelig.*

Thomas beskriver at det er godt å være hjemme, men at mangelen på en inntekt eller noe å gjøre får foreldrene hans til å motivere ham for å søke arbeid. Det er interessant å høre hans fortelling, hvordan han blir påvirket av foreldrene til å oppsøke NAV som et alternativ til skole, men at det ikke gir ham det han ønsker i form av en arbeidstrening. Hans frustrasjon kommer tydelig fram i hans beskrivelse av arbeidspraksisen. Han fortsetter videre med:

*Jeg kuttet vel ut de NAV-greiene. Så da var jeg bare hjemme noen måneder. ...Jeg hadde ikke særlig med penger, så jeg forsøkte å søke om sosialhjelp, men da var det på nytt med at jeg måtte ut i en arbeidspraksis eller noe kurs for å kunne få det. Ganske j\*\*\*\*\* system egentlig. De vil bare at man skal jobbe for ingenting. Ikke får man noe ordentlig arbeid heller.*

Thomas har her blitt en del av den statistikken regjeringen ønsker å unngå. Han har avsluttet videregående skole før fullført løp, og han søker NAV om hjelp. Dette gir ham ikke de resultatene han ønsker, og derfor velger han å avbryte den oppfølgingen han får der. Til slutt er behovet for en inntekt stort nok til at han forsøker å ta kontakt med NAV igjen, som på ny presenterer arbeidstrening for ham som et alternativ til en inntekt, noe Thomas egentlig ikke ønsker.



#### 4.10 Starte på nytt på videregående skole?

Til sist fikk alle spørsmål om det vurderte å starte på nytt på videregående skole senere. En annen, eller samme linje. Dette svarte de:

*Trine: «Jeg har tenkt litt på det. Så tenker jeg det, jeg ser det som det kommer. Jeg er sånn person som vil ikke gå masse med skole også finner jeg ut at det her er feil, i og med at jeg ikke er så glad i å gå skole. Da vil jeg virkelig vite at det her vil jeg. Så tror jeg faktisk at jeg er motivert nok til å klare å komme meg igjennom det. Egentlig etter det der at jeg ikke besto, fikk jeg veldig lite motivasjon til å begynne på nytt. For da var det sånn: "Åh, da må jeg gå 1.året på nytt" Da droppet jeg bare skoletanken helt.»*

*Mari: «Altså. Jeg har ikke akkurat så lyst å dra tilbake. Jeg er nok ferdig med det. Jeg klarer ikke. Rett og slett. Jeg har ikke så lyst til å dra tilbake til skolen. Jeg er ikke helt den skoletypen.»*

*Thomas: «Jaa, jeg tenker jo at jeg kanskje må det, men lysta er ikke så stor. Jeg får se.»*

Ut fra svarene fremstår det ikke som om noen av de har et stort ønske om å starte på nytt når intervjuet gjennomføres. Intervjupersonene ser allikevel ut til å holde mulighetene åpne, men at det på nåværende tidspunkt ikke fremstår som et stort ønske. Dette fremstår som resultat av manglende mestring på den videregående skole ut fra tidligere svar som er kommet inn. Samtidig som de har hatt mange positive opplevelser, sitter de igjen med en usikkerhet rundt om det er noe de vil gjøre på nytt.

## 5 Drøfting av funn

I dette kapitlet skal funnene som er kommet frem og teori som er blitt presentert, bli drøftet opp mot de aktuelle forskningsspørsmålene denne masteroppgaven baserer seg på. Dette danner et grunnlag for å svare på denne masteroppgavens problemstillingen som er: «*Hvordan fremstår valget om å avbryte videregående skole, og hva er alternativene for de som velger å gjøre det?*» De viktigste funnene i denne studien viser at intervjupersonene var usikre på om de ønsket å gå på videregående skole fra før de startet. Alle hadde varierende grad av manglende motivasjon, ingen fikk særlig preventiv oppfølging i forhold til at de ikke var motiverte til å gå på videregående skole, og det var svært varierende oppfølging i tiden etter at de avbrøt utdanningen.

### 5.1 Avgjørende faktorer

Det første forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven er: «*Hva var de viktigste faktorene som var med på å ta avgjørelsen om å avbryte videregående skole?*» Slik svarene fremstår i intervjuene er det motivasjon, samt fraværet til den enkelte som var avgjørende for at intervjupersonene avbrøt den videregående opplæringen. Feil linje, personlige utfordringer og klassemiljø var også av betydning. Dette samsvarer i stor grad med den tidligere forskningen som er presentert. Markussen et al (2007) og Lillejord et al (2015) kom alle fram til at resultater fra grunnskole var en avgjørende faktor, og dette spilte også inn på elevenes motivasjon for videre skolegang. Dersom elevene hadde høyere skolepresentasjoner fra grunnskolen var det flere som fullførte den videregående skolen til normert tid. Motsatt var det flere av de med lav måloppnåelse fra 10.klasse, som valgte bort den videregående skole.

#### 5.1.1 Motivasjon

Resultatene i denne masteroppgaven viser at alle intervjupersonene var usikre på om de ønsket å gå på videregående skole, allerede før de begynte. Ingen av intervjupersonene beskrev seg som noen som var spesielt glad i å gå på skole. Ut fra dette var motivasjonen til å gå på videregående skole lav fra starten av. Motivasjon kan slik beskrevet i kapittel 2.2 defineres som de drivkreftene som må til for å få deg videre, og dette skapes ved at en opplever gevinster, fordeler og positive konsekvenser av det man skal gjøre for å komme seg dit man vil (Börjesson, 2017). Ved mangel på motivasjon som utgangspunkt har altså disse elevene vært i en faresone

før de begynte, noe som (dersom det er ønskelig at flere gjennomfører videregående skole) burde vært et mye større fokus på nasjonalt. Markussen et al. (2007) kom fram til at tidlige skolepresentasjoner var avgjørende for om elevene hadde motivasjon og tro på seg selv tilstrekkelig til at de gjennomførte videregående skole. Dette støttes opp av Skaalvik & Skaalvik (2006) som etter en analyse av Elevundersøkelsen fra 2005 kom fra til at trivsel, motivasjon og følelsen i stor grad hang sammen med karakteroppnåelse. De elevene som presterte godt, trivdes i større grad og var mer motiverte enn de som hadde lav oppnåelse. Lillejord et al. (2015) konkluderte med at dersom elevene kom fra familier med høyere utdanning, der det ble lagt opp til at utdanning var nødvendig, var det større sannsynlighet for å gjennomføre den videregående skolen. Selv om det ikke var et tema med foreldres bakgrunn i denne masteroppgaven, kom det fram at flere av intervjupersonenes foreldre hadde høyere utdanning, og spesielt for en av deltakerne var det foreldrene som ønsket at han skulle gå på videregående skole. Dette funnet strider altså imot Lillejord et al (2015) konklusjon, da det ut fra denne studien er flere variabler med i bildet for mangelen på motivasjon, og ønske om å gå på videregående skole. Det kan heller ikke tas som en selvfølge at elevene presterer bedre, eller tilpasser seg lettere den tradisjonelle skolen dersom foreldrene har høyere utdanning slik det fremstår i Lillejord et als. (2015) forskning. Det som tilsynelatende kan stemme er at karakteroppnåelse fra grunnskolen spiller inn på elevenes sjanser for å fullføre den videregående skole. Dette bør dog sees så enkelt som en selvfølgelighet, da en som presterer godt faglig fra grunnskolen i større grad kan tenkes å tilpasse seg en videregående skole som legger undervisningen opp og skolestrukturen likt som det de kjenner til fra før. For de som håper på en ny start, kan det derimot oppleves som en nedtur dersom de opplever at det blir enda mer fokus på det teoretiske og faglige prestasjoner. Markussen et al (2007) fortsetter med at bedre tilpasset opplæring vil kunne føre til at flere kommer igjennom den videregående skolen, noe som denne undersøkelsen også viser. De argumenterer for at norske 16-åringer har et så forskjellig utgangspunkt, at ikke alle vil klare kravene for å fullføre den videregående skole. Intervjupersonene beskriver at deres motivasjon til å gå på skole var å fullføre for å få en karriere og jobb etterpå. De hadde med dette en ytre motivasjon for å komme seg igjennom. Dette tatt i betraktning med at samtlige beskrev seg selv som en som ikke likte å gå på skole, viser det at de antageligvis ikke har oppnådd en motivasjon som drives av mestringsfølelse eller andre strategier for indre motivasjon.

### **5.1.2 Fraværsgrensa**

Et interessant funn var at flere av intervjupersonene trakk fram fraværsgrensa som i 2016 ble innskjerpet, som avgjørende for at de ikke klarte å gjennomføre. Selv om motivasjon var en viktig årsak, nevnte alle at det til slutt var på grunn av for mye fravær de måtte slutte. Fra å være lite motiverte og muligens klare å gjennomføre, kom de på grunn av fraværsgrensa til et skille der de til slutt ikke hadde et valg lengre. Dette fordi de ikke hadde grunnlag for å få karakter i faget. Som en av intervjupersonene sa så følte det urettferdig, fordi det var snakk om et lite fag, der fravær på noen timer kunne være avgjørende nok til å ikke danne grunnlag for å få en karakter. Bjørnset et al (2018) konkluderer i sin rapport at de som fikk IV (Ikke vurdering på karakterkortet) hadde større sjanse for frafall, noe som samsvarer godt med resultatene i denne forskningen. Fra intervjuene i denne masteroppgaven kommer det fram at flere av intervjupersonene selv vurderte at de ville klart å bestå om det ikke var for fraværsgrensen. Når fraværsgrensen kom som et blinkende rødt lys, og skolen tok tak i dette uten å komme fram til en god nok løsning på utfordringene til den enkelte, fortalte intervjupersonene at motivasjonen ble mindre og mindre. Fraværsgrensa har på denne måten fungert som en ytre motivasjon, men som for de i risiko for å falle ifra, har ført til større sannsynlighet for å få IV slik Bjørnset et al (2018) også konkluderer med. Slik en av intervjupersonene fortalte, følte det da ikke vits å fortsette videre, da hun uansett måtte ta skoleåret på nytt følgende år for å få en karakter. Hennes prestasjoner det gjeldende skoleåret hadde dermed lite betydning, og det hun hadde gjort til da følte bortkastet.

### **5.1.3 Andre avgjørende faktorer**

Personlige utfordringer – Tenåringer går igjennom stor utvikling både fysisk og hormonelt slik blant annet Erik Erikson beskriver (Håkonsen, 2009). Ut fra Eriksons utviklingsfaser er det beste utfallet at ungdommene finner seg selv, men de kan også komme i en forvirringsfase uten få holdepunkter og med liten tro på egne evner. Dette kan være av betydning for enkelte elever ved den videregående skolen. Mangelen på motivasjon spiller en rolle, men troen på seg selv og sine evner vil også spille en negativ påvirkning på motivasjonen og synet på en tradisjonell videregående opplæring. Noe som kom fram i denne studien.

Borteboere – Borteboere i Finnmark har slik beskrevet innledningsvis større sjanse for å falle i fra (Støren, Helland, & Grøgaard, 2007). Her er faktorer som å være ung og ny på en ukjent plass avgjørende. Hvordan eleven er som person vil også avgjøre hvor lett den har for å bli kjent med nye mennesker, og vil samtidig være avgjørende hvor lett det er å komme inn i et allerede etablert miljø. En av intervjupersonene i denne oppgaven var borteboer på en plass hun ikke kjente noen fra før. Hun beskrev at dette var medvirkende til at hun ikke klarte skoleåret, da hun kom inn i et miljø der mange kjente hverandre fra før. For hennes del var det da ikke så lett å bli en del av dette, og hennes opplevelse av utfordringer i sosiale sammenhenger ble større. Dette igjen førte til at skolehverdagen ble vanskeligere, og det ble vanskeligere å møte opp på skolen, noe som førte til at hun kom inn i en negativ spiral der hun til slutt ikke klarte å møte opp på skolen.

Feil linje – Å reduserer feilvalg er en utfordring, og tiltak som faget *Utdanningsvalg* på ungdomsskole ble satt i gang for å hjelpe elevene med å få en bedre innsikt i hva den ønskede linjen faktisk handler om. Til tross for dette er det slik det kommer fram i intervjuene, vanskelig og nøyaktig forutse hvordan det vil bli når elevene starter på den aktuelle linjen. Det som kan virke som drømmeyrket, kan vise seg å bli vanskelig å oppnå. En av intervjupersonene utdypet at hun mest sannsynlig hadde klart det bedre om ikke linjen hun gikk på opplevdes feil og annerledes enn hva hun så for seg. Siden hun hadde kommet så langt i løpet var det heller ikke mulig å bytte linje. Hun forsøkte å komme seg igjennom skoleåret, men mangelen på motivasjon og vansker med å møte på skolen, gjorde at hun til slutt avbrøt skoleåret før det var ferdig. For å hindre feilvalg er tiltak som faget *Utdanningsvalg* på ungdomsskolen, samt *Prosjekt til fordypning* på vg1 og vg2 tiltak som skal gjøre det lettere for unge å få en forståelse for hva den linjen de ønsker å gå på inneholder. *Prosjekt til fordypning* skal samtidig gjøre at elever som mangler motivasjon for tradisjonell undervisning skal holde motet oppe og fullføre yrkesopplæringen (Lillejord, et al., 2015). Disse fagene ble ikke diskutert nærmere under intervjuene, det er derfor vanskelig å ta stilling til om hvilken effekt disse har hatt på de aktuelle elevene, eller hvordan det opplevdes å få slik opplæring. For henne som opplevde feilvalg i denne studien, ville det ifølge henne ikke hjulpet med tiltak uansett, da hun opplevde at den aktuelle linjen ble noe helt annet enn hva hun trodde, og hun mistet interessen for å fortsette på bakgrunn av det.

## 5.2 Ønskelig med mer strukturert veiledning

Samtlige av intervjupersonene beskriver en mangelfull oppfølging i forhold til når de holdt på å falle ut av opplæringstilbudet. En av intervjupersonene hadde god kontakt med elevkonsulenten på sin videregående skole, men oppfølgingen fra andre ved skolen kunne vært bedre. To av intervjupersonene får først tilbud om oppfølging eller tilrettelegging etter at de begynte å få et merkbart fravær, noe som opplevdes som sent for flere av intervjupersonene. Dette samsvarer med Lillejord et al. (2015) som i sin studie skriver at rådgivning og karriereveiledning bør videreutvikles og settes mer i system. Slik de beskriver det kan det for elever som opplever meningsstap eller mangel på motivasjon få en støtte til å holde ut med et framtidsperspektiv. Den som bør bidra til dette framtidsperspektivet er en som driver med veiledning hovedsakelig, slik at ikke andre faktorer overskygger hensikten med veiledningen.

Det andre forskningsspørsmålet i denne masteroppgaven er «*Hvordan kan veiledning bidra til at flere elever fullfører den videregående skole?*» Spørsmålet har vist seg vanskelig å besvare ut fra denne oppgavens størrelse, men gir allikevel en pekepinn på hva som kan føre til mindre frafall. Resultatene av denne studien viser at intervjupersonene fikk varierende oppfølging og veiledning, men felles er at ingen av de fikk særlig oppfølging i forhold til manglende motivasjon på et tidlig tidspunkt. Tiltak for å forhindre frafall som skiller seg særlig positivt ut er veiledning, tidlig identifikasjon av problemet samt at man griper inn raskt når problemet oppstår (Lillejord et al, 2015). Lillejord et al (2015) fortsetter med at lærere og andre bør få en kompetanseheving med tanke på forebygging av frafall. For å få dette til, må dette forankres nasjonalt. Slik de kom fram til må tiltak mot frafall jobbes systematisk med på tvers av instanser i den enkelte skolekrets. Ansvarlige personer bør få en kompetanseheving på å se elevene og det må settes av tid til å kunne følge opp hver enkelt utover det faglige, for å kunne fange opp alle elevene. Slik resultatet av elevundersøkelsen om elevens læringsmiljø (Utdanningsdirektoratet, 2019) viser, har skolene fortsatt en del å hente på å forbedre læringsmiljøene landet over. Når da venner og miljø (Jmf Eriksons teorier om utvikling hentet fra Håkonsen, 2009) er noe av det viktigste for ungdommer i den aktuelle aldersgruppen, er det ikke tilstrekkelig å sette støtet på å kun øke den faglige kompetansen blant lærere. Ut fra Utdanningsdirektoratets (2019) Elevundersøkelsen er faktorer som trivsel og motivasjon vel så viktige, som å tilrettelegge undervisningen slik at alle elevene til tross for utgangspunkt følger med. For å fange opp alle elevene er en mulig vinkling at det burde det være mer ressurser i

klassen i forhold til klassemiljø og trivsel. Et av resultatene fra Lillejord et al (2015) forskning var at det nytter med preventive tiltak. Sett i sammenheng med at det beregnet ville spart samfunnet for 6 milliarder kroner for hver kohort dersom 1/3 av elevene fullfører kontra hva det gjorde i 2009 slik Falch, Borge Johannesen, & Strøm, (2009) beskriver, kan preventive tiltak sikre at flere elever kommer seg igjennom den videregående skole. Det er ikke til å utelukke at elevene trenger noe mer enn faglig forankring for å klare å fullføre den videregående skolen. Støttepersoner som klarer å fange opp den enkelte er samtidig avgjørende. Her vil pedagoger med særlig kompetanse på dette spille en viktig rolle.

Intervjupersonene i denne masteroppgaven viser et ønske om å komme igjennom utdanning, samtidig som at motivasjonen til alle de intervjuede på et tidspunkt ikke er tilstrekkelig til å bære de frem. Her har Lillejord et al (2015) kommet med forslag på at elever på ungdomsskolen bør tilbys kurs på videregående nivå, og elever på videregående bør få en mer strukturert lærlingeordning mens de fortsatt er på videregående skole. For elever som opplever meningstap eller mangel på motivasjon kan et framtidsperspektiv være en støtte til å holde ut. Tanken med faget *Prosjekt til fordypning* er samtidig at de elevene som ikke har motivasjon til tradisjonell klasseundervisning skal klare å holde motivasjonen og framtidsutsiktene oppe, og på denne måten klare å gjennomføre yrkesutdanningen. Det kan ikke utelukkes at det dersom det var noen ansvarlige som kom i kontakt med elevene på et tidlig tidspunkt, og jobbet strategisk for å få disse elevene igjennom skoleåret, at frafallsstatistikken ville sunket enda mer. Dette må igjen være organisert og strukturert igjennom hele tiltakskjeden i kommunen, for å klare å få til. Slik det kom fram fra intervjupersonene var det veldig varierende hvor god oppfølging de fikk, og det fremstår som det i stor grad var personavhengig og tilfeldig.

Slik Tveiten (2019) skriver, har veiledning som hensikt å øke mestringskompetansen og skape bevissthet for den som blir veiledet. Veiledningen skal bidra til refleksjon over egne tanker og valg. Det kan være å motivere til videre skolegang, bidra til at eleven setter seg mål for utdanningen sin, eller bidra til å bli bevisst over hvilke utfall eventuelle valg ville kunne gi. Intervjupersonene i denne masteroppgaven kan fortelle at de ikke visste hva de gikk til når de sluttet på videregående skole, men at de følte de ikke hadde noe valg. Ved å samarbeide med en veileder før det kom så langt at fraværet gjorde at de følte de måtte slutte, ville de hatt tid til

å reflektere over hvilke konsekvenser valgene ville gi, og samtidig få hjelp til å sette det sammen på en oversiktlig og strukturert måte. En metode veilederen kunne brukt, var SØT-modellen (Kversøy & Hartviksen, 2018). Her kunne intervjupersonene mens de ennå var elever jobbet med veilederen for å få en oversikt over deres situasjon. De ville så kunne jobbet med hva det var de ønsket. For så å sammen komme fram til mulige tiltak, som kan føre frem til ønsket situasjon. På denne måten ville veilederen hatt et enkelt verktøy som fokuserer på det positive, men samtidig bidra til å gjøre synlig og strukturere elevens tanker. Om ikke annet ville en veiledning av denne formen forberedt intervjupersonene på tiden etterpå. Samtlige av intervjupersonene uttrykker en viss maktesløshet over at de ikke har noe konkret å gjøre etter at de avbrøt den videregående skole. Selv om det øyeblikkelig var en frihet å avslutte når de kom til det punktet, ble det over tid slik at de ikke hadde noe håndfast å gjøre. Samtidig så de tidligere medelever og venner fortsette videre. Intervjupersonene ble på denne måten hengende etter ut fra hva samfunnet forventer av dem. Ut fra Eriksons utviklingsstadier (Håkonsen, 2009), vil dette være noe som kan føre til en situasjon i forvirring der det er vanskelig for å finne seg selv, eller holdepunkter for hvem de er. Slik det oppfattes på samtlige av intervjupersonene gir dette ytterligere manglende motivasjon til å starte på nytt, noe som kan føre til at ungdommene havner i en sirkel der den videregående skole ikke oppleves som aktuell på grunn av tidligere mangel på mestring på den aktuelle arenaen.

### **5.3 En ukjent hverdag**

Det siste forskningsspørsmålet i denne oppgaven er: «*Hvordan fremstår andre alternativer enn tradisjonell videregående skole for de som velger å avbryte videregående skole?*» Resultatene viser at en av intervjupersonene opplevde å få et tilbud som fungerte godt, og kan få en utdanning ved arbeidspraksisen gjennom å ta praksisbrev istedenfor å gjennomføre ordinær opplæring. To av de andre intervjupersonene har ikke fått samme tilbud eller oppfølging etter at de ble ferdige med den videregående skolen. Det fremstår på denne måten som om oppfølgingen de har fått er noe tilfeldig og har rom for forbedringer.

Fylkeskommunen skal ha en oppfølgingstjeneste som har ansvar for å følge opp de som er meldt ut av den videregående skole, men som ikke er i arbeid eller utdanning (Opplæringslova, 1998). Dette gjelder inntil de har fylt 21 år. Lovteksten sier lite om hva denne oppfølgingen skal



inneholde, eller hva den skal gi av tjeneste til ungdommene. Intervjupersonene ga ikke inntrykk av at de hadde fått tilstrekkelig oppfølging fra skolen i ettertid, med unntak av hun som fikk tilbud om å ta praksisbrev i stedet for ordinær utdanning. Dette tok allikevel tid før det kom i gang, noe som kan være tungt for de tidligere elevene å kjenne på. De har på den ene siden avbrutt noe som samfunnet forventer at de skal igjennom, samtidig som at mulighetene etterpå virker små og tilfeldige.

Ifølge Opplæringsloven (1998) har skolen helt klart et ansvar. Med det som beskrives tidligere om ungdommers utvikling, samt at de fortsatt er under myndig alder, bør det settes fokus på om det ikke bør være et bedre oppfølgingstilbud også til de som faller utenfor. Oppfølgingen de enkelte i denne studien har fått virker tilfeldig og personavhengig. Slik Markussen et al (2007) beskriver det må arbeidet mot frafall settes i system på den enkelte videregående skole, og det må skapes strategier for hvordan dette skal håndteres. Selv om kontaktlæreren er i førstelinje, kan ikke denne alene ta ansvaret for å få elevene gjennom skolen, eller å fange opp alle som faller utenfor. Skolen må danne strukturer der alle kjenner sine oppgaver, samt sette av tid og etablere møteplasser for arbeidet mot frafall (Markussen et al, 2007). Dette kommer tydelig fram i svarene fra intervjupersonene, der kommentarer som at arbeidet ble satt i gang etter at den røde lampen for fravær begynte å lyse for fullt. Når dette skjedde, opplevde flere av intervjupersonene at den oppfølgingen de fikk ikke var tilstrekkelig, og ikke satt i system. Slik det var for en av de intervjuede der det ble lagt til rette for tilpassing og oppfølging, men der flere av lærerne ikke hadde fått dette med seg. Dermed førte de fravær på den aktuelle intervjupersonen når hun ikke var i timene. Med dette forteller intervjupersonen at oppfølgingen og tilretteleggingen som ble gjort i stor grad var avhengig av den aktuelle ressursen på videregående skole, og at dette langt i fra var satt tilstrekkelig i system fra skoleledelsens side.

Slik det kommer fram i denne undersøkelsen kunne de intervjuede lite om alternativer til den videregående skole. Kanskje er det slik som det ble beskrevet når tiltakspengene til personer i arbeidspraksis gjennom NAV ble hevet fra 16 år til 18 år; det skulle ikke være attraktivt å avbryte den videregående skole, derfor skulle det heller ikke være lønnsomme alternativer til de som valgte å gjøre det (Landsend, 2016). For intervjupersonene i denne undersøkelsen kommer det allikevel fram at det ikke nødvendigvis er et bevisst valg å avbryte den

videregående skole, heller et resultat av flere faktorer, der fraværet og det manglende karaktergrunnlaget til slutt ble utløsende. Slik en av intervjupersonene forklarte det, var det ikke vits å fortsette, da hun allikevel ikke ville få karakter i alle fagene. Dette er helt i tråd med Markussen et al (2007) der de forklarer at det ved bedre tilpasset opplæring og ekstra støtte ville det kunne ført til at elevene kom seg igjennom og besto den videregående opplæringen, dette gjaldt særlig da flere av de som valgte å avbryte den videregående utdanningen i deres undersøkelse kun manglet karakter i et eller to fag.

Resultatene av intervjuene i denne oppgaven viser at intervjupersonene har lite kjennskap til andre alternativer, samt at de tiltakene som blir presentert ikke nødvendigvis er tilstrekkelige til raskt å starte på noe annet for de som ønsker det.

## **6 Avslutning**

Denne masteroppgaven har forsøkt å få svar på problemstillingen «*Hvordan fremstår valget om å avbryte videregående skole, og hva er alternativene for de som velger å gjøre det?*». Det ble brukt en hermeneutisk tilnærming til innhenting av teori, det vil si at teorien som er valgt til denne oppgaven er valgt for å utdype og gi mer informasjon rundt de funnene som er kommet fram, samt for å besvare problemstillingen. Det ble valgt kvalitativt intervju med hovedtemaer som baserer seg på forskningsspørsmålene til denne oppgaven (vedlegg A). Utvalget besto av 3 personer som hadde avbrutt videregående skole. Svarene som kom inn ble analysert narrativt i kapittel 4 og de viktigste funnene er blitt presentert i kapittel 5.

Funnene viser at manglende motivasjon i samsvar med fravær var hovedårsaken og dermed de viktigste faktorene til at intervjupersonene avbrøt den videregående skole. Ingen av intervjupersonene har med viten og vilje valgt bort den videregående skole slik Markussen et al (2007) beskriver i deres forklaring på begrepet «bortvalg». For å velge bort den videregående skole, fremstår det som sannsynlig at elevene velger bort utdanningen til fordel for noe annet. Dette har ikke utelukkende vært tilfellet slik resultatene i denne forskningen tilsier. Intervjupersonene har ikke tatt et valg, de har billedlig forklart hatt fraværgrensen i ryggen og

uten noe konkret å gå til, endt opp med å avbryte. Det var for dem ikke andre alternativer eller muligheter for å fortsette.

Funnene til denne masteroppgaven viser at det med en mer strukturert veiledning kunne hjulpet de igjennom skoleåret. Resultatene av denne forskningen viser at ressurspersoner i den videregående skole ikke bare vil være nyttig for de med særlige behov som er utløst av vedtak fra PPT. Det ville også være til sin hensikt at personer med særlig kompetanse på alternativ opplæring, samt veiledning vil kunne bistå elever som er i fare for å falle i fra. Kanskje burde det i større grad bli lagt opp til at elever får et tilpasset opplæringstilbud tidlig, spesielt med tanke på at tiden før de risikerer å ikke få vurdering i fag er blitt kortet inn med den nye fraværsgrensen. Slik Utdanningsdirektoratet (2018) legger frem, vil et fokus på å tidlig følge opp elever med mye fravær kunne gjøre at færre faller ifra. Ut fra intervjuene i denne masteroppgaven er ikke valget om å avbryte kun elevens selv. Da ingen av de intervjuede hadde noe klart å gå til etter skolen, og fremtiden var nokså usikker, fremstår det som om det å avbryte den videregående utdanningen var et resultat av flere faktorer der motivasjon, manglende oppfølging samt fraværsgrensa var en del av det som satt en stopper for de tidligere elevene. Intervjupersonene i denne studien samt andre i samme situasjon ville muligens hatt større mulighet til å fortsette dersom deres usikkerhet rundt den videregående skole var blitt tatt mer tak i preventivt. Det fremstår som om elever i samme situasjon ville hatt godt av å bli fanget opp på et tidligere tidspunkt enn når fraværet begynte å melde seg. Intervjupersonene i denne studien var usikre på videregående skole fra begynnelsen av, men hadde ikke noe andre alternativer, og valgte derfor å begynne. De hadde med dette en lav motivasjon for tradisjonell skole fra begynnelsen av, men dette ble ikke ble fanget opp.

For å besvare siste del av problemstillingen, har ikke de som var med i denne studien tilstrekkelig med alternativer. De kunne lite om deres muligheter i tiden etter at de avbrøt den videregående skole, og fikk heller ikke særlig med valgmuligheter i møte med forskjellige rådgivere i og utenfor den videregående skolen. Oppfølgingen etter avbrutt utdanning viste seg å ikke gi tilstrekkelige gode alternativer til intervjupersonene. Dette gjaldt både i møtet med Oppfølgingstjenesten, men også for den som selv tok kontakt med NAV. På denne måten viser denne forskningen at unge som velger å avbryte den videregående utdanningen har lite

alternativer. Mye mulig er det bevisst i kampen mot frafall, men samtidig setter det de som avbryter den videregående utdanningen i en vanskelig situasjon der fallhøyden blir enda større. De som av ulike grunner ikke gjennomfører den videregående skole, enten det er midlertidig eller for alltid, bør kunne ha noen gode og reelle alternativer, slik at de ikke blir en del av statistikken presentert innledningsvis der forskjellen på de som utdanner seg, og de som ikke gjør det fremstår som stor. Dette sett i et menneskelig perspektiv, og ikke minst for ungdommenes mestring videre i livet. Det er umulig å forvente at alle ungdommer er så like at bare alle andre alternativer kuttes vil alle komme seg igjennom den videregående skole og bli gode bidragsyttere til samfunnets økonomiske vekst. For noen vil alternativer til skolen være nødvendig.

## **6.1 Videre forskning**

Denne masteroppgaven har bidratt til en del forståelse om noen av de som avbryter den videregående skole, samtidig som om den for forsker har gitt enda mer spørsmål som gjerne skulle blitt besvart. Årsaken til frafall i denne studien viser at motivasjon og fravær i stor grad er påvirkende på hvorfor de tidligere elevene avbrøt den videregående skole. For videre forskning ville det vært interessant å undersøke sammenhengen med mestring og motivasjon for videre skolegang. Hva kan vi som hjelpepersoner rundt elevene bidra med for å øke muligheten for at de føler mestring tilstrekkelig til å være motiverte nok til å gjennomføre den videregående skole? Hvilke pedagogiske implikasjoner skal til? Resultatene av denne forskningen viser at intervjupersonene ikke vurderte seg som skoleflinke og hadde lite motivasjon til å starte på den videregående skole fra før skolestart. Hva ville tettere preventiv oppfølging av elever tidlig på videregående skole hatt å si for å bidra til å endre dette, samt å bistå til at flere vil gjennomføre? Andre områder som ville vært interessant å undersøke er for de som overhodet ikke har ønske eller mulighet til å gjennomføre et tradisjonelt videregående løp. Hva slags tiltak ville vært gode alternativer til den videregående skole for dem? Ungdommer det er snakk om her er en heterogen gruppe, det ville derfor kreve godt grunnarbeid for å spisse en slik oppgave. Det ville blant annet vært interessant å se til andre land med lavere frafallsstatistikk hva som fungerer der, og undersøke om det kunne vært overførbart til Norge. Det denne oppgaven har visst er i hvert fall at dette er et område som burde undersøkes mer ut fra elevenes perspektiv for å øke deres muligheter til å gjennomføre videregående skole.

## Bibliografi

- Bjørnset, M., Drange, N., Gjefsen, H., Takvam Kindt, M., & Rogstad, J. (2018). *I fraværsgrensens dødvinkel*. Fafo.
- Blakemore, S.-J. (2008, april). The social brain in adolescence. *Nature reviews: neuroscience* vol. 9, 267-277. Hentet 11 20, 2017 fra [https://search.proquest.com/docview/20572652?rfr\\_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo](https://search.proquest.com/docview/20572652?rfr_id=info%3Axri%2Fsid%3Aprimo).
- Börjesson, M. (2017). *Å bygge psykisk helse*. Oslo: Gyldendal Norsk forlag AS.
- Dalland, O. (2017). *Metode og oppgaveskriving for studenter*. Oslo: Gyldendal Akademisk.
- Falch, T., Borge Johannesen, A., & Strøm, B. (2009). *Kostnader av frafall i videregående opplæring*. Trondheim: Senter for økonomisk forskning AS.
- Finansdepartementet. (2013). *Perspektivmeldingen 2013 Meld.St 12 (2012-2013)*. Hentet 02 13, 2018 fra [regjeringen.no](http://regjeringen.no)
- Halvorsen, K. (2002). *Forskningsmetode for helse- og sosialfag En innføring i samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Cappelen Akademiske forlag.
- Høst, H. (2011). *Praksisbrev – et vellykket tiltak mot frafall. Hva er lærdommene?* Oslo: Nordisk institutt for studier av innovasjon, forskning og utdanning .
- Håkonsen, K. M. (2009). *Innføring i psykologi*. Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Johannessen, A., Tufte, P., & Christoffersen, L. (2016). *Introduksjon til samfunnsvitenskapelig metode*. Oslo: Abstrakt forlag.
- Kunnskapsdepartementet. (2007). *St.meld. nr.16 (2006-2007) ..Og ingen sto igjen Tidlig innsats for livslang læring*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.
- Kunnskapsdepartementet. (2015). *Innfører fraværsgrense i videregående skole*. Hentet 02 11, 2019 fra Regjeringen: <https://www.regjeringen.no/no/aktuelt/fravarsgrense/id2423161/>
- Kunnskapsdepartementet. (2016). *Meld.St.28 (2015-2016) Fag - Fordypning - Forståelse En fornyelse av Kunnskapsløftet*. Oslo: Kunnskapsdepartementet.

- Kvale, S., & Brinkmann, S. (2018). *Det kvalitative forskningsintervjuet*. Oslo: Gyldendal Norsk Forlag.
- Kversøy, K., & Hartviksen, M. (2018). *Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Landsend, M. (2016). *Kutter støtte til unge under 18 år*. Hentet 11 02, 2019 fra Dagbladet: <https://www.dagbladet.no/nyheter/kutter-stotte-til-unge-under-18/60414974>
- Lekang, T. (2017). Fra funksjonell veiledningsbegrep til profesjonell veiledningskompetanse. I H. B, *Pedagogiske praksiser* (ss. 136-154). Oslo: Gyldendal Akademiske forlag.
- Lillejord, S., Halvorsrud, K., Ruud, E., Morgan, K., Freyr, T., Fischer-Griffiths, P., . . . Manger, T. (2015). *Frafall i videregående opplæring En systematisk kunnskapsoversikt*. Oslo: Kunnskapsenteret. Hentet fra *Frafall i videregående opplæring: En systematisk kunnskapsoversikt*.
- Lillemyr, O. F. (2007). *Motivasjon og selvforståelse*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Luna, B., Garver, K., Urban, T., Lazar, N., & Sweeney, J. (2004, September). Maturation of Cognitive Processes From Late Childhood to Adulthood. *Child Development vol 75 Issue 5*, ss. 1357-1372.
- Lægreid, S. (2015). *Hermeneutisk lesesbok*. Oslo: Scandinavian Academic Press.
- Manger, T., & Wormnes, B. (2015). *Motivasjon og mestring. Utvikling av egne og andres ressurser*. Bergen: Fagbokforlaget .
- Markussen, E., Lødding, B., & Sandberg, N. (2007). Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring. *Utdanning*, 112-139.
- Maslow, A. H. (1943). *A theory of human motivation. Psychological Review*. Hentet 11 02, 2019 fra <http://psychclassics.yorku.ca/Maslow/motivation.htm>
- NAV. (2017). *Økonomisk Stønad (Sosialhjelp)*. Hentet 01 06, 2018 fra [www.nav.no](http://www.nav.no)
- NAV. (2019). *Arbeidstrening*. Hentet 01 06, 2018 fra [www.nav.no](http://www.nav.no)

- OECD. (2001). *Well-being of Nations : The Role of Human and Social Capital: Organisation for Economic Co-operation and Development*.
- Opplæringslova. (1998). *Lov om grunnskolen og den vidaregåande opplæringa (LOV-1998-07-17-61)*. Hentet 05 06, 2020 fra [https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL\\_1#%C2%A71-1](https://lovdata.no/dokument/NL/lov/1998-07-17-61/KAPITTEL_1#%C2%A71-1)
- Rundskriv til arbeidsmarkedsloven § 13 – Ytelser til gjennomføring av arbeidsmarkedstiltak mv. – Rundskriv om tiltakspenger, R76-13-02 (Lovdata.no 01 01, 2014).
- Røise, P., & Börjesson, M. (2017). *Ungdomscoaching*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Rønhovde, L. I. (2010). *...Og noen går det trill rundt for! -Om hjernen, tenåringer og pedagogisk praksis*. Oslo: Gyldendal Akademiske.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2006). På vei mot en inkluderende skole? *Spesialpedagogikk*, 4-17.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2013). *Skolen som læringsarena*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Skaalvik, E. M., & Skaalvik, S. (2015). *Motivasjon for læring Teori + praksis*. Oslo: Universitetsforlaget.
- Sommer, D. (2012). *Barn i senmoderniteten barndomspsykologiske perspektiver*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Statistisk Sentralbyrå. (2019). *Arbeidskraftsundersøkelse*. Hentet fra Statistisk Sentralbyrå: [www.ssb.no](http://www.ssb.no)
- Statistisk Sentralbyrå. (2019). *Færre unge mottar sosialhjelp*. Hentet 12 25, 2019 fra [www.ssb.no](http://www.ssb.no)
- Statistisk Sentralbyrå. (2019). *Gjennomføring i videregående opplæring*. Hentet 12 25, 2019 fra <https://www.ssb.no/vgogjen>
- Støren, L., Helland, H., & Grøgaard, J. (2007). *Og hvem sto igjen? Sluttrapport fra prosjektet Gjennomstrømning i videregående opplæring blant elever som startet i videregående opplæring i årene 1999–2001*. Oslo: NIFU STEP.

- Thagaard, T. (2018). *Systematikk og innlevelse - En innføring i kvalitativ metode*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Tveiten, S. (2019). *Veiledning - mer enn ord*. Bergen: Fagbokforlaget.
- Utdanning.no. (2016). *Lærekandidat*. Hentet 01 05, 2018 fra [https://utdanning.no/tema/hjelp\\_og\\_veiledning/laerekandidat](https://utdanning.no/tema/hjelp_og_veiledning/laerekandidat)
- Utdanningsdirektoratet. (2017). *Fraværsgrense Udir-3-2016*. Hentet 11 02, 2019 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/regelverkstolkninger/opplaring/Vitnemaal/fravarsgrense---udir-3-2016/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Elevundersøkelsen*. Hentet 01 18, 2020 fra <https://www.udir.no/tall-og-forskning/brukerundersokelser/elevundersokelsen/>
- Utdanningsdirektoratet. (2018). *Fravær i videregående*. Hentet 11 02, 2019 fra Utdanningsdirektoratet: <https://www.udir.no/regelverk-og-tilsyn/skole-og-opplaring/saksbehandling/fravar/fravar-i-videregaende/>
- Utdanningsdirektoratet. (2019). *Hvordan kan tallene tolkes*. Hentet 01 18, 2020 fra <https://skoleporten.udir.no/rapportvisning/videregaende-skole/laeringsmiljoe/elevundersoekelsen/nasjonalt/hjelptolkning>
- Vilbli. (uå). *Oppfølgingstjenesten(OT)*. Hentet 10 01, 2019 fra [www.vilbli.no](http://www.vilbli.no)
- vilbli.no. (uå). *Praksisbrevkandidat*. Hentet 10 01, 2019 fra [www.vilbli.no](http://www.vilbli.no)
- Vogt, A. (2016). *Rådgivning i skole og barnehage mange muligheter for hjelp til barn og unge*. Oslo: Cappelen Damm akademiske.
- Wollscheid, S. (2010). *Språk, stimulans og læringslyst – Tidlig innsats og tiltak mot frafall i videregående opplæring gjennom hele oppveksten*. Oslo: Norsk institutt for forskning om oppvekst, velferd og aldring.
- Yurgelun-Todd, D., & Killgore, W. (2006, oktober 9). *Science Direct*. Hentet 11 15, 2018 fra Fear-related activity in the prefrontal cortex increases with age during adolescence: A



preliminary fMRI study:

<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0304394006007361>

**Figurer:**

Figur 1: Hentet fra Markussen, E., Lødding, B., & Sandberg, N. (2007). Bortvalg og kompetanse i videregående opplæring.

Figur 2: Hentet fra Utdanningsdirektoratet. (2019). Hentet den 18.01.2020 fra <https://skoleporten.udir.no>

Figur 3: Konstruert etter modell hentet fra Kversøy S.K., Hartviksen M. (2018). Samarbeid og konflikt – to sider av samme sak. 2.utgave. Bergen: Fagbokforlaget

## **Vedlegg A Intervjuguide**

### **Innledning:**

-alder

-Kan du beskrive hva du tenkte om vgs før du startet?

-Hvordan beskriver de rundt deg utdanning når de prater om det?

### **Skole:**

-(Har du avsluttet skolen tidligere?)

-Hva gjorde at du valgte den linjen du gjorde?

-Hvis du skulle trekke frem noe bra ved videregående skole for deg, hva er det?

-Hva var målet ditt med å gå på vgs?

-Kan du fortelle hvordan du begynte å tenke på å avbryte vgs, hva skjedde da?

-(Hva var det som gjorde at du valgte å avslutte?)

### **Angående veiledning i skolesammenheng:**

-Snakket du med noen på skolen forhold til dine ønsker om å avbryte skolegangen? (lærere, OT, elevkonsulenter etc?)

-Har du fått noe informasjon om andre muligheter enn videregående skole?

-Er det noe du skulle ønske du fikk snakket mer om før du avbrøt utdanningen?

-Har du fått noen oppfølging etter at du avsluttet?

-Har du noen tanker om hva skolen skulle gjort for at du skulle fortsatt?

### **Veien videre:**

-Kan du beskrive hva du nå tenker om vgs?

-Hva ønsker du å gjøre videre? Har du tenkt over dette før du valgte å slutte?

-Ønsker du å gjenoppta utdanningen din senere, samme studie, annen linje?

## Vedlegg B Godkjenning fra NSD



Trond Lekang  
9006 TROMSØ

Vår dato: 02.10.2017

Vår ref: 55692 / 3 / L H

Deres dato:

Deres ref:

### Tilbakemelding på melding om behandling av personopplysninger

Vi viser til melding om behandling av personopplysninger, mottatt 04.09.2017.  
Meldingen gjelder prosjektet:

55692	Ungdommer som velger å avbryte videregående skoles framtidsutsikter
Behandlingsansvarlig	UiT Norges arktiske universitet, ved institusjonens øverste leder
Daglig ansvarlig	Trond Lekang
Student	May-Elin Nordstrand

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

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

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

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

Personvernombudet vil ved prosjektets avslutning, 30.06.2019, rette en henvendelse angående status for behandlingen av personopplysninger.

Dersom noe er uklart ta gjerne kontakt over telefon.

Vennlig hilsen

Katrine Utaaker Segadal

Lise Aasen Haveraaen

Kontaktperson: Lise Aasen Haveraaen tlf: 55 58 21 19 / [Lise.Haveraaen@nsd.no](mailto:Lise.Haveraaen@nsd.no)

Vedlegg: Prosjektvurdering

Kopi: May-Elin Nordstrand



## Prosjektvurdering - Kommentar

---

Prosjektnr: 55692

### FORMÅL

Formålet med prosjektet er å få frem hva ungdommer tenker de skal gjøre når de velger å avbryte videregående skole. Problemstillingen som belyses er «Hvordan fremstår valget om å avslutte videregående skole, og hva tenker elevene er deres reelle muligheter?»

### UTVALG OG REKRUTTERING

Utvalget består av ungdom/unge voksne (16 år eller eldre) som har valgt å avbryte sin videregående utdanning. Utvalget blir rekruttert gjennom Oppfølgingstjenesten. Student vil kontakte Oppfølgingstjenesten, som videresender informasjon om studien til aktuelle kandidater. De som er interessert vil selv kontakte student. Det vil ikke opprettes kontakt mellom informanter og student før de har ytret ønske om å delta i prosjektet.

Personvernombudet mener rekrutteringsformen er tilstrekkelig for konfidensialitet og at frivilligheten ved deltagelse ivaretas gjennom prosessen.

### INFORMASJON OG SAMTYKKE

Utvalget informeres skriftlig og muntlig om prosjektet og samtykker til deltakelse.

Informasjonsskrivet er godt utformet, men følgende punkter må tilføyes:

- Veileders kontaktopplysninger
- At man kan trekke seg så lenge studien pågår uten at man må oppgi grunn, og at dersom man trekker seg vil opplysningene bli anonymisert
- At opplysningene vil bli anonymisert ved prosjektslutt (30.06.2017)

Revidert informasjonsskriv skal sendes til personvernombudet@nsd.no før utvalget kontaktes.

## SENSITIVE PERSONOPPLYSNINGER

Basert på informasjonen som fremkommer i spørreskjema, vurderer vi at det kan fremkomme sensitive opplysninger om helseforhold, jf. personopplysningsloven § 2 nr. 8 c.

## TREDJEPERSONOPPLYSNINGER

Det kan fremkomme informasjon om tredjepersoner (for eksempel familiemedlemmer, venner, ansatte ved skolen) under intervjuet. Det skal kun registreres opplysninger som er nødvendig for formålet med prosjektet. Opplysningene skal være av mindre omfang og ikke sensitive, og skal anonymiseres i publikasjon. Så fremt personvernulempen for tredjeperson reduseres på denne måten, kan studenten unntas fra informasjonsplikten overfor tredjeperson, fordi det anses uforholdsmessig vanskelig å informere.

## INFORMASJONSSIKKERHET

Personvernombudet legger til grunn at forsker etterfølger UiT Norges arktiske universitet sine interne rutiner for datasikkerhet. Dersom personopplysninger skal lagres på mobile enheter, bør opplysningene krypteres tilstrekkelig.

## PROSJEKTLUTT OG ANONYMISERING

Forventet prosjektlutt er ifølge informasjonsskrivet 30.06.2019. Ifølge prosjektmeldingen skal innsamlede opplysninger da anonymiseres.

Anonymisering innebærer å bearbeide datamaterialet slik at ingen enkeltpersoner kan gjenkjennes. Det gjøres ved å:

- slette direkte personopplysninger (som navn/koblingsnøkkel)
- slette/omskrive indirekte personopplysninger (identifiserende sammenstilling av bakgrunnsopplysninger som f.eks. bosted/arbeidssted, alder og kjønn)
- slette digitale lydopptak

## Vedlegg C Godkjenning fra NSD - Ny personvernlov

### NSD Personvern

17.09.2019 16:49

Det innsendte meldeskjemaet med referansekode 240329 er nå vurdert av NSD.

Følgende vurdering er gitt:

#### BAKGRUNN

Prosjektet er tidligere vurdert av Personverntjenester ved NSD 2.10.2017. Prosjektet er meldt på nytt pga. utsettelse av prosjektslutt, og er nå vurdert i henhold til ny personopplysningslov.

Det er vår vurdering at behandlingen av personopplysninger i prosjektet vil være i samsvar med personvernlovgivningen så fremt den gjennomføres i tråd med det som er dokumentert i meldeskjemaet den 17.9.2019 med vedlegg, samt i meldingsdialogen mellom innmelder og NSD. Behandlingen kan starte.

#### MELD VESENTLIGE ENDRINGER

Dersom det skjer vesentlige endringer i behandlingen av personopplysninger, kan det være nødvendig å melde dette til NSD ved å oppdatere meldeskjemaet. Før du melder inn en endring, oppfordrer vi deg til å lese om hvilke type endringer det er nødvendig å melde: [nsd.no/personvernombud/meld\\_prosjekt/meld\\_endringer.html](https://nsd.no/personvernombud/meld_prosjekt/meld_endringer.html)

Du må vente på svar fra NSD før endringen gjennomføres.

#### TYPE OPPLYSNINGER OG VARIGHET

Prosjektet vil behandle særlige kategorier av personopplysninger om helseopplysninger og alminnelige kategorier av personopplysninger frem til 30.6.2020.

#### LOVLIG GRUNNLAG

Prosjektet vil innhente samtykke fra de registrerte til behandlingen av personopplysninger. Vår vurdering er at prosjektet legger opp til et samtykke i samsvar med kravene i art. 4 nr. 11 og art. 7, ved at det er en frivillig, spesifikk, informert og utvetydig bekreftelse, som kan dokumenteres, og som den registrerte kan trekke tilbake.

Lovlig grunnlag for behandlingen vil dermed være den registrertes uttrykkelige samtykke, jf. personvernforordningen art. 6 nr. 1 bokstav a, jf. art. 9 nr. 2 bokstav a, jf. personopplysningsloven § 10, jf. § 9 (2).

## PERSONVERNPRINSIPPER

NSD vurderer at den planlagte behandlingen av personopplysninger vil følge prinsippene i personvernforordningen om:

- lovlighet, rettferdighet og åpenhet (art. 5.1 a), ved at de registrerte får tilfredsstillende informasjon om og samtykker til behandlingen
- formålsbegrensning (art. 5.1 b), ved at personopplysninger samles inn for spesifikke, uttrykkelig angitte og berettigede formål, og ikke viderebehandles til nye uforenlige formål
- dataminimering (art. 5.1 c), ved at det kun behandles opplysninger som er adekvate, relevante og nødvendige for formålet med prosjektet
- lagringsbegrensning (art. 5.1 e), ved at personopplysningene ikke lagres lengre enn nødvendig for å oppfylle formålet

## DE REGISTRERTES RETTIGHETER

Så lenge de registrerte kan identifiseres i datamaterialet vil de ha følgende rettigheter: åpenhet (art. 12), informasjon (art. 13), innsyn (art. 15), retting (art. 16), sletting (art. 17), begrensning (art. 18), underretning (art. 19), dataportabilitet (art. 20).

NSD vurderer at informasjonen som de registrerte vil motta oppfyller lovens krav til form og innhold, jf. art. 12.1 og art. 13.

Vi minner om at hvis en registrert tar kontakt om sine rettigheter, har behandlingsansvarlig institusjon plikt til å svare innen en måned.

## FØLG DIN INSTITUSJONS RETNINGSLINJER

NSD legger til grunn at behandlingen oppfyller kravene i personvernforordningen om riktighet (art. 5.1 d), integritet og konfidensialitet (art. 5.1. f) og sikkerhet (art. 32).

For å forsikre dere om at kravene oppfylles, må dere følge interne retningslinjer og eventuelt rådføre dere med behandlingsansvarlig institusjon.

## OPPFØLGING AV PROSJEKTET

NSD vil følge opp ved planlagt avslutning for å avklare om behandlingen av personopplysningene er avsluttet.

Lykke til med prosjektet!

Kontaktperson hos NSD: Håkon J. Tranvåg



## **Vedlegg D Informasjonsskriv og samtykkeerklæring**

### **Vil du delta i forskningsprosjektet**

#### **«Ungdommer som velger å avbryte videregående skole»?**

Dette er et spørsmål til deg om å delta i et forskningsprosjekt hvor formålet er å få frem ungdommers side av valget om å avslutte videregående skole. I dette skrivet gir vi deg informasjon om målene for prosjektet og hva deltakelse vil innebære for deg.

#### **Formål**

I forbindelse med min masteroppgave som er en del av avsluttende eksamen ved UiT – Norges Arktiske Universitet ønsker jeg å skrive om hvordan ungdommer vurderer deres muligheter etter avbrutt videregående utdanning. Formålet med studien er å få ungdommenes egen versjon av å avslutte videregående opplæring. Av den grunn ønsker jeg å komme i kontakt med noen som har avsluttet videregående skole de siste 5 årene.

Emner jeg har lyst å vite mer om er:

- 1) Motivasjon for å starte på videregående skole.
- 2) Hva vet ungdommene om deres alternativer til skole?
- 3) Tanker om hva de skal gjøre videre.

#### **Hvem er ansvarlig for forskningsprosjektet?**

May-Elin Nordstrand

Student ved Universitetet i Tromsø – Norges Arktiske Universitet

Tlf. \*\*\*\*\*

[mno041@post.uit.no](mailto:mno041@post.uit.no)

Min veileder:

Trond Lekang

trond.lekang@nord.no

### **Hvorfor får du spørsmål om å delta?**

Jeg ønsker å intervju deg fordi du har avsluttet videregående skole, og gjennom informasjon fra deg vil din beskrivelse kunne bidra til en dybde i oppgaven og en vinkling som vil være med på å skape en helhet. Du er valgt ut på bakgrunn av informasjon fra videregående skole om at du kunne være interessert i å delta i studien.

### **Hva innebærer det for deg å delta?**

Metoden som skal brukes til å innhente informasjon er intervju. Intervjuet vil vare ca 45 min og jeg ønsker å ta opp samtalen på lydopptak. Jeg ønsker å bruke lydopptak for å sikre informasjon som blir gitt under intervjuet. Lydopptaket vil bli slettet ved utgangen av juni 2020. Om avstandene er store, ønsker jeg å ta intervju over telefon.

### **Det er frivillig å delta**

Det er frivillig å delta i prosjektet. Hvis du velger å delta, kan du når som helst trekke samtykke tilbake uten å oppgi noen grunn. Alle opplysninger om deg vil da bli anonymisert. Det vil ikke ha noen negative konsekvenser for deg hvis du ikke vil delta eller senere velger å trekke deg.

### **Ditt personvern – hvordan vi oppbevarer og bruker dine opplysninger**

Vi vil bare bruke opplysningene om deg til formålene vi har fortalt om i dette skrivet. Vi behandler opplysningene konfidensielt og i samsvar med personvernregelverket. Det er kun den som har hovedansvar for dette prosjektet som vil ha tilgang til den innsamlede dataen (lydopptak gjort under intervjuet samt samtykkeskjema). All informasjon vil bli anonymisert, og det vil ikke være mulig å kjenne igjen den som blir intervjuet i selve prosjektbesvarelsen.

## **Hva skjer med opplysningene dine når vi avslutter forskningsprosjektet?**

Prosjektet skal etter planen avsluttes 30.06.2020. All informasjon som vil kunne gjøre deg til kjenne vil etter dette bli slettet.

### **Dine rettigheter**

Så lenge du kan identifiseres i datamaterialet, har du rett til:

- innsyn i hvilke personopplysninger som er registrert om deg,
- å få rettet personopplysninger om deg,
- få slettet personopplysninger om deg,
- få utlevert en kopi av dine personopplysninger (dataportabilitet), og
- å sende klage til personvernombudet eller Datatilsynet om behandlingen av dine personopplysninger.

### **Hva gir oss rett til å behandle personopplysninger om deg?**

Vi behandler opplysninger om deg basert på ditt samtykke.

På oppdrag fra UiT – Norges Arktiske Universitet har NSD – Norsk senter for forskningsdata AS vurdert at behandlingen av personopplysninger i dette prosjektet er i samsvar med personvernregelverket.

### **Hvor kan jeg finne ut mer?**

Hvis du har spørsmål til studien, eller ønsker å benytte deg av dine rettigheter, ta kontakt med:

UiT – Norges Arktiske Universitet ved May-Elin Nordstrand, [mno041@post.uit.no](mailto:mno041@post.uit.no) eller

Trond Lekang, [trond.lekang@nord.no](mailto:trond.lekang@nord.no).

- Vårt personvernombud: Joakim Bakkevold [personvernombud@uit.no](mailto:personvernombud@uit.no) tlf. 77646322 og 97691578
- NSD – Norsk senter for forskningsdata AS, på epost ([personverntjenester@nsd.no](mailto:personverntjenester@nsd.no)) eller telefon: 55 58 21 17.

Med vennlig hilsen

Trond Lekang  
Prosjektansvarlig  
(Forsker/veileder)

May-Elin Nordstrand

## Samtykkeerklæring

Jeg har mottatt og forstått informasjon om prosjektet *Ungdommer som velger å avslutte videregående skole* og har fått anledning til å stille spørsmål. Jeg samtykker til:

- å delta i intervju der informasjonen anonymiseres slik at jeg ikke kan bli gjenkjent

Jeg samtykker til at mine opplysninger behandles frem til prosjektet er avsluttet, ca. 30.06.2020

-----  
(Signert av prosjektdeltaker, dato)